

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Lidia E. Santana Vega y Pablo Santana Bonilla
Universidad de La Laguna. Tenerife

RESUMEN

Este artículo analiza el modelo de asesoramiento escolar y su relevancia para el trabajo de los orientadores o psicopedagogos. Hemos intentado clarificar el concepto de asesoramiento tanto en el plano conceptual como funcional, además de rastrear los diferentes modelos de asesoramiento escolar y las distintas clasificaciones de modelos de intervención en orientación, haciendo especial mención al modelo de consulta en el campo de la Orientación Educativa. Asimismo hemos planteado algunos de los retos que, a nuestro modo de ver, han de enfrentar aquellos profesionales que adoptan el modelo de asesoramiento, entre ellos, repensar el asesoramiento como una labor de apoyo a los centros más que como la simple ejecución de las demandas de cambio de las administraciones educativas, la búsqueda de un modo de trabajo propio que no esté rígidamente sujeto a las demandas tal como vienen formuladas “desde arriba”, sino que éstas sean el producto de la reflexión y la toma en consideración de los contextos escolares en los que desarrollan su labor profesional.

ABSTRACT

This article examines the school consultation model and its significance for the people who develop consultation functions in schools. We begin with a conceptual clarification of different terms used in the literature for referring to consultation and a survey of several school consultation models as well as different classifications of models in educational guidance. The article concludes posing some challenges that face the people who adopt the consultation model. Among them we stress the need to rethink consultation as the support to school development and the need, for every consultant, to develop a way of working that is built on personal reflection and a wide knowledge of the school context.

Persuadido del origen completamente humano de todo lo que es humano, ciego que desea ver y que sabe que la noche no tendrá fin, él está siempre en marcha. La roca rueda aún.

Camus (*Le myte de Sisyphé*)

INTRODUCCIÓN

El asesoramiento es, desde hace unas cuantas décadas, una práctica habitual en diferentes campos profesionales en la que se cruzan, por lo tanto, diversas disciplinas. West & Idol (1987) citan cinco ámbitos desde los que se realizan labores de asesoramiento: la educación especial, la psicología escolar, la orientación, el desarrollo organizativo y la psicología comunitaria. Por ello al abordar el tema del modelo de consulta/asesoramiento en orientación vamos a hacerlo desde la perspectiva más amplia del asesoramiento escolar.

En el contexto educativo actualmente existen diversos agentes que participan en tareas de asesoramiento. Solé Gallart (1994) ha hecho una propuesta de delimitación de funciones de asesoramiento relacionadas con diversos servicios de apoyo externo a la escuela (la Inspección, los Equipos Multiprofesionales y los asesores de los CEPs). En la literatura podemos encontrar diversas denominaciones (asesoramiento psicopedagógico: Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989; Monereo y Sole, 1996; asesoramiento curricular: Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997; asesoramiento pedagógico: Santana Vega, 1993; Nieto Cano, 1996) sin embargo vamos a utilizar el concepto de asesoramiento en educación o asesoramiento escolar (Hernández, 1991; Rodríguez Romero, 1996) por considerarlo más inclusivo.

Además, el modelo de consulta/asesoramiento en orientación ha adquirido una gran relevancia con la promulgación de la LOGSE y, en particular, con la difusión del documento del MEC *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), ya que se propone una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno, a la institución escolar; filosofía que apuesta por el asesoramiento como modelo básico de acción psicopedagógica lo cual conlleva el diseño de nuevos modelos organizativos que, lógicamente, deberán dar lugar a nuevos estilos de trabajo, comunicación, relación, participación y colaboración entre los agentes comprometidos en tareas de asesoramiento a centros escolares. Uno de los propósitos de este artículo es reflexionar sobre las paradojas y dilemas en los que se pueden ver inmersos todos aquellos agentes educativos a los que compete realizar labores de asesoramiento en educación.

Comenzamos, pues, con una breve aproximación conceptual y funcional al asesoramiento en educación y una breve descripción de los antecedentes y el estado actual del asesoramiento escolar. Posteriormente presentaremos distintos modelos de actuación dentro de lo que es el asesoramiento. Asimismo nos detendremos en la descripción y análisis del modelo de consulta/asesoramiento en orientación, para terminar con algunas reflexiones sobre los retos que a nuestro modo de ver tienen actualmente planteados los profesionales que desarrollan labores de asesoramiento psicopedagógico.

EL ASESORAMIENTO EN EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y FUNCIONAL

El surgimiento del asesoramiento en educación no está ligado a una profesión específica sino que diversos agentes educativos han ido asumiendo, a lo largo del tiempo, tareas de asesoramiento, generalmente de carácter gerencial. La importancia del asesoramiento escolar en las últimas décadas del siglo XX aparece reflejada en los estudios bibliométricos: West & Idol en un artículo publicado en 1987 señalan que entre 1978 y 1983 aparecen casi un millar de libros y artículos sobre el tema; no obstante, en la década de los noventa el volumen bibliográfico sobre el asesoramiento es menor que en la década de los setenta o de los ochenta (al menos en el mundo anglosajón). Sin embargo la investigación de este tópico, aunque haya disminuido cuantitativamente, presenta diseños más sofisticados y se tienen en cuenta un mayor número de variables: las condiciones y los procedimientos de asesoramiento, los agentes y las fases son dimensiones que reciben una mayor atención de los investigadores (Báez y Bethencourt, 1992).

Las labores de asesoramiento han aparecido como un medio para salvar la distancia existente entre las propuestas de cambio y reforma generadas externamente y sus realizaciones en la práctica. Los asesores se han constituido en una especie de 'intermediarios' que trabajando con los enseñantes, desde la problemática de sus clases y de cada centro, contribuyen al traslado a la práctica de las propuestas generales de los expertos y las decisiones de los políticos. En el contexto estadounidense, la labor del asesor está fuertemente vinculada a la idea de cambio que supuestamente conlleva la implantación de innovaciones educativas, por lo general inducidas externamente (Hernández, 1987; 1989; 1992). De modo general, los asesores desarrollan tal como sostiene Escudero (1992: 55):

(...) funciones de 'enlace' entre el conocimiento disponible sobre un determinado ámbito de acción social o educativa y los procesos y problemas que en el mismo pueden surgir, y los sujetos, profesionales prácticos, que trabajan en dicho ámbito y que serían los destinatarios preferentes de tales funciones de apoyo.

Según West & Idol (1987), el asesoramiento tiene al menos tres significados generales. En la *literatura médica*, el asesoramiento se refiere al proceso por el cual un médico demanda consejo experto de otro colega. Desde la *perspectiva del desarrollo organizativo*, un segundo significado del asesoramiento es el de cambio social planificado en un sistema. Un tercer significado, procedente de la *literatura sobre la salud mental*, define el asesoramiento como el proceso por el cual un *asesor* ayuda a otro profesional, el *asesorado*, respecto a un *cliente* del que el asesorado es responsable. Escudero (1992: 54) define el asesoramiento como "un proceso de prestación de ciertos servicios a las escuelas y los profesores por parte de determinados especialistas o expertos en diversos ámbitos disciplinares o programas específicos". El asesoramiento es caracterizado, por tanto, como una relación interactiva triádica entre el asesor, el asesorado y el

cliente. En el contexto escolar la triada incluye habitualmente a un asesor (miembro de algún servicio de apoyo externo a las escuelas, o en el caso de un centro de secundaria el orientador o psicopedagogo) que interactúa en una relación profesional con el profesor sobre un tema relacionado con los estudiantes del que éste es responsable.

La ambigüedad tanto conceptual como práctica ha acompañado al asesoramiento educativo; también hay disparidad de criterios sobre la disciplina que le dio cobijo, esto es, ¿de dónde arranca el embrión del asesoramiento? Para clarificar la primera cuestión nos han parecido muy esclarecedoras las consideraciones formuladas por Rodríguez Romero (1996) sobre *las familias de palabras* que suelen aparecer en la literatura sobre asesoramiento. Dos vocablos son utilizados indistintamente: *consult* y *advise* para designar ideas tales como *considerar, deliberar, reflexionar en relación con consejos, recomendaciones o sugerencias, con uno mismo o junto con otros* (Rodríguez Romero 1996:18). Pero mientras el término *consultant* es frecuente encontrarlo en el ámbito de la empresa, la industria o la organización y suele referirse a profesionales que dan consejos a los miembros de una institución y que no pertenecen a la misma, *advise* suele utilizarse para designar papeles y órganos con función administrativa dentro del Sistema Educativo (próximos al campo de la inspección). En ambos casos suele traducirse por asesor y asesoramiento, aunque *consultant* también se traduce como consultor y labor de consulta sobre todo en el contexto de los centros educativos estadounidenses, mientras que *adviser* es más común encontrarlo en el mundo británico. También aparece en la literatura un tercer término *support* para designar tanto la función (*apoyo/ayuda*) como la estructura organizativa que subyace a dicha función (*sistema externo de apoyo a la escuela*) y también para designar a la persona que la ejecuta (*el agente de apoyo*).

CUADRO 1

FIGURAS Y FUNCIONES DEL ASESORAMIENTO ESCOLAR DESDE LA PRÁCTICA

FIGURAS	FUNCIONES
Coordinador de proyectos y programas de mejora	Realiza labores de enlace y comunicación de experiencias de innovación dentro del centro educativo.
Asesores de los Centros de Profesores	Desarrollan las iniciativas de perfeccionamiento y formación del profesorado; establecen y ejecutan las iniciativas del Plan de Asesoramiento en Centros; dinamizan y asesoran procesos de formación, asesoran sobre los agrupamientos, detectan necesidades de formación, etc.
Coordinador de área y ciclo	Favorece el intercambio de métodos y experiencias de materiales didácticos entre el profesorado del ciclo. Aporta criterios para la selección y uso de los instrumentos didácticos.
Profesor de apoyo	Asesora al profesorado en la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas. Colabora con el profesorado en el diseño y selección de materiales curriculares. Colabora con el orientador del centro en la elaboración de los planes de atención a la diversidad.

Del ámbito de la práctica proceden otras figuras que de algún modo realizan labores de asesoramiento y que surgen de iniciativas administrativas ligadas a los Centros de Profesores, a las Direcciones Provinciales o a los recientemente creados Centros de Profesores y Recursos (Rodríguez Romero, 1996). En el cuadro 1 incluimos algunas de las figuras surgidas desde la práctica y que realizan funciones de asesoramiento escolar.

Algunas comunidades autónomas cuentan además con otros agentes que realizan funciones de asesoramiento. Por ejemplo en la Comunidad Autónoma Canaria se ha creado en cada centro educativo la figura del *coordinador de formación* con la finalidad de desarrollar funciones tales como propiciar el intercambio de experiencias entre compañeros del centro o entre centros, y difundir los materiales curriculares y de apoyo que se remitan a la institución escolar.

MODELOS DE ASESORAMIENTO ESCOLAR

Como ya señalamos, el asesoramiento es una tarea con una gran tradición práctica en diversos ámbitos profesionales, sin embargo su conceptualización no se abordó sistemáticamente hasta hace poco más de dos décadas. Al consistir en una labor práctica, el asesoramiento puede realizarse de diversas maneras y a partir de plataformas teóricas, conceptuales y procedimentales diferentes. Dichas plataformas dan lugar a distintos modelos de asesoramiento; éstos también tienen una historia reciente.

En este apartado revisaremos las distintas clasificaciones de modelos de asesoramiento apoyándonos para ello en la literatura producida en el contexto español, aunque vamos a resumir los hallazgos de West & Idol (1987) por la relevancia que los mismos han tenido en el plano internacional. Dicho trabajo supuso la primera revisión sistemática de los distintos modelos de asesoramiento.

West & Idol (1987), a partir de una revisión de la literatura en distintos ámbitos profesionales, identificaron diez modelos de asesoramiento partiendo de cinco preguntas básicas:

1. ¿En qué teoría se fundamenta el modelo de asesoramiento?
2. ¿De qué conocimiento base se parte en el modelo?
3. ¿Cuál es la meta observada o implícita del asesor en el modelo?
4. ¿Tiene el modelo unas fases que definen el proceso de asesoramiento?
5. ¿Cuáles son las responsabilidades del asesor (y del asesorado) en el modelo de asesoramiento?

En un trabajo previo, que constituyó su tesis doctoral, West (1985) había realizado un estudio acerca de la preferencia de los maestros regulares y los de educación especial hacia diversos modelos de asesoramiento escolar: el colaborativo, el experto (o de entrenamiento/formación), el médico (o clínico) y el de salud mental. Los resultados de este trabajo mostraron que el profesorado optaba preferentemente por un modelo colaborativo para la resolución de problemas. Además el profesorado

CUADRO 2
MODELOS DE ASESORAMIENTO IDENTIFICADOS POR WEST & IDOL (1987)

Modelos	Teoría y/o conocimiento base para la resolución de problemas	Metas	Responsabilidades
De salud mental	Se asume que los asesorados tienen la capacidad para resolver la mayor parte de sus problemas y el asesor puede ayudarles a incrementar su eficacia (Psicología centrada en el cliente y Psicología Adleriana).	Mejorar las capacidades del asesorado para diagnosticar y resolver sus problemas emocionales o técnicos, así como los del cliente.	El asesor se responsabiliza de recoger información sobre la naturaleza del problema y de proporcionar soluciones a los mismos. Existe una relación de igualdad entre el asesor y el asesorado.
Conductual	Se asume que la aplicación por el asesor de la teoría conductista o la teoría del aprendizaje social ayudará al asesorado a resolver problemas.	Reducir la frecuencia de conductas inadaptadas e incrementar la frecuencia de conductas adaptativas en el cliente/asesorado.	El asesor actúa como experto aunque en ocasiones el asesorado participa conjuntamente en la resolución de problemas.
Organizativo A. Modelo de relaciones humanas B. Pensamiento organizativo C. Conflicto Social	<p>Los problemas de las organizaciones han de resolverse incorporando al proceso a todos los miembros de la organización (Teoría organizativa).</p> <p>El mismo que el modelo anterior.</p> <p>Cualquier usuario de los otros modelos organizati-</p>	<p>Promover el cambio planificado centrándose en las actitudes y valores de las personas y en los procesos de grupo en la organización; incrementar la moral y la productividad organizativa.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajar con grupos como subsistemas de la organización. 2. Desarrollar habilidades de comunicación. 3. Trabajar con subsistemas para desarrollar habilidades de resolución de problemas. 4. Formación basada inicialmente en la simulación como paso previo para abordar los problemas reales de la escuela. <p>Buscar los procesos más adecuados a varios tipos</p>	<p>El asesor facilita el progreso del grupo a través de las distintas fases del proceso de asesoramiento.</p> <p>El asesor facilita el proceso, muestra cómo llevar a cabo las intervenciones y proporciona formación.</p> <p>El asesor facilita la eficacia de otros agentes.</p>

	vos puede utilizar el asesoramiento comprometido basado en la teoría del conflicto.	de clientes; facilitar el proceso del grupo para promover el trabajo grupal; desarrollar la colaboración con la familia de los clientes.	
De proceso	Se apoya en la teoría del cambio de sistemas.	Concienciar a los asesorados acerca de las acciones y procesos que influyen en la producción y en la atmósfera social y emocional del sistema; desarrollar en el asesorado (la organización) nuevas habilidades.	El asesor analiza las interacciones del grupo o la organización; trabaja colaborativamente con el asesorado para identificar problemas y generar soluciones; el asesorado proporciona información sobre la estructura, el clima y normas organizativas.
Clínico	Sigue el modelo psiquiátrico pero adaptándolo al asesoramiento con iguales para la resolución de los problemas de los clientes (No se apoya en ninguna teoría específica).	Realizar un diagnóstico experto de la condición mental o emocional del cliente y sugerir cómo deben tratar los asesorados al paciente.	El asesor asume la responsabilidad del caso, determina qué datos se van a recoger y cómo recogerlos; examina y trata directamente al cliente o prescribe un tratamiento. La relación asesor-asesorado es jerárquica.
De programas	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Ayudar en el diseño, desarrollo y evaluación de programas.	Los asesores colaboran en todos los aspectos del programa o se limitan a tareas muy específicas.
De entrenamiento/formación	(No se apoya en ninguna teoría específica).	Transmitir el conocimiento o la información; desarrollar las habilidades necesarias en los asesorados para atenuar los problemas del cliente.	El asesor actúa como un experto.
Colaborativo	Se basa en principios generales de colaboración y asesoramiento como hipótesis de trabajo; se basa en un modelo de asesoramiento triádico. El desarrollo teórico no ha recibido comprobación empírica.	Desarrollar una relación de igualdad entre el profesorado de clases regulares y el de educación especial de modo que compartan la definición y resolución de problemas del alumnado con necesidades educativas especiales.	Promueve la igualdad en la relación de asesoramiento; el asesor actúa como especialista en aprendizaje y el asesorado como especialista en el curriculum y en el desarrollo infantil. El asesorado es el responsable principal del desarrollo del programa.

señaló que la formación, tanto inicial como continua, en habilidades de asesoramiento era escasa o prácticamente inexistente.

West & Idol (1987) encontraron que los modelos de asesoramiento tienen dos metas básicas comunes: (a) proporcionar servicios para la resolución de problemas, y (b) incrementar las habilidades de los asesorados de modo que puedan *prevenir* y/o responder más eficazmente a problemas similares en el futuro. En el cuadro 2 puede encontrarse una breve descripción de los diez modelos identificados.

En trabajos más recientes, Dustin & Ehly (1992) han identificado tres modelos: de salud mental, conductual y adleriano (que West & Idol incluyen dentro del modelo de salud mental), y Erchul & Conoley (1991) añaden a los dos primeros el modelo de proceso (también en Conoley & Conoley, 1988). Desde el ámbito de la psicología escolar, Báez de la Fé y Bethencourt (1992) han identificado tres grandes grupos de modelos de consulta/asesoramiento en psicología escolar: consulta en salud mental; consulta en el aula para la resolución de problemas de enseñanza y de comportamiento, y consulta organizacional, así como un nuevo ámbito de asesoramiento: la evaluación de programas.

Asimismo Schein (1969; 1988) identificó tres modelos generales de asesoramiento: la adquisición de servicios, el modelo doctor-paciente y el modelo de asesoramiento de proceso. Rockwood (1993) ha revisado los tres modelos propuestos por Schein, señalando que los dos primeros están centrados en el contenido y el último en el proceso. Sin embargo, consideramos que estos trabajos no han añadido nada nuevo respecto a la revisión pionera de West & Idol (1987). Como ha señalado Escudero (1992) la revisión de estos últimos autores es posiblemente de las más sistemáticas y comprensivas, especialmente en lo que se refiere a modelos de corte psicológico y organizativo, aunque mucho menos en cuanto a aproximaciones desde la perspectiva curricular y de cambio educativo y social.

En nuestro contexto las primeras publicaciones sobre asesoramiento datan de mediados de la década de los ochenta como consecuencia, entre otras razones, de las discusiones teóricas y las experiencias prácticas de innovación previas y paralelas a la implantación de la reforma educativa institucionalizada con la LOGSE. En el caso de algunos agentes de apoyo la introducción del asesoramiento también ha venido ligada a la implantación de una reforma educativa generada externamente. En cualquier caso, la reforma educativa en curso ha supuesto la expansión de las funciones de asesoramiento en los centros escolares y en el sistema educativo en su conjunto.

Los primeros trabajos sobre asesoramiento fueron escritos desde una perspectiva psicopedagógica (Bassedas, 1985; Hernández, 1987; 1989), y posteriormente se han publicado otros trabajos que sitúan el asesoramiento en el ámbito curricular y organizativo (Area y Yanes, 1990; Marcelo y López, 1997) y en el campo más amplio de la educación y la pedagogía (Hernández, 1991; Nieto Cano, 1996; Rodríguez Romero, 1996; Santana Vega, 1993).

En cuanto a la literatura sobre modelos de asesoramiento hay que destacar el trabajo de Escudero y Moreno (1992), pionero en lo relativo a la conceptualización del asesoramiento en nuestro contexto y en cuanto a la evaluación de la labor de los asesores, en el caso de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid.

CUADRO 3
 ESTRATEGIAS DE ASESORAMIENTO. (Tomada de Escudero, 1992: 223-234)

ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO EXTERNO CENTRADA EN EL PROCESO
Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran fuera de las escuelas y del profesorado.	Los propósitos y objetivos del apoyo externo se elaboran siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y modelos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo.	La facilitación de procesos internos en los destinatarios que puedan capacitarlos en la resolución de problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, la interdependencia, la comunicación y el progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se supone más capacidad en el agente externo a la hora de decidir qué ofertar, cómo, para qué...	Se supone que el profesorado tiene la capacidad para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo y para qué..., capacidad que es compartida con el apoyo externo y ejercida por unos y otros.
La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria.
La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de la "intervención" sobre las escuelas y el profesorado.	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de "trabajar con" el profesorado y las escuelas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción.	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción.

Escudero (1992) realiza una revisión de *modelos generales y ámbitos teórico-prácticos* desde los que se ha venido desarrollando el asesoramiento en educación y ofrece una propuesta de clasificación de los modelos de asesoramiento ubicándolos en un continuo compuesto por dos polos: el *asesoramiento experto* y el *asesoramiento de proceso*. Los ámbitos teórico-prácticos desde los que se han venido desarrollando tareas de asesoramiento en educación son los siguientes:

- el asesoramiento desde la organización y la utilización del conocimiento,
- el asesoramiento como intervención psicológica en las escuelas, y
- el asesoramiento desde la teoría del cambio educativo.

Escudero (1992) plantea que el asesoramiento también puede, y debe, desarrollarse como una *relación socialmente comprometida*. Por otra parte, en cuanto a las estrategias específicas de apoyo utilizadas en el asesoramiento Escudero y Moreno (1992) han identificado dos tipos básicos según aparece en el cuadro 3.

En la práctica no se encuentran modelos de asesoramiento 'puros', sino que el desempeño de tareas de asesoramiento da lugar a un modo de trabajo que se ubica en algún lugar entre ambos polos: centrado en el contenido *versus* centrado en el proceso. Escudero (1992), a modo de ejemplo, sitúa en ese continuo los diez modelos identificados por West & Idol (1987) (véase cuadro 4).

CUADRO 4
CATEGORIZACIÓN DE LOS DIEZ MODELOS DE ASESORAMIENTO A PARTIR
DEL TRABAJO DE WEST E IDOL, 1987 (Tomado de Escudero, 1992: 83)

NO DIRECTIVIDAD (Proceso)	DIRECTIVIDAD (Técnico)
Salud Mental, Relaciones Humanas, Pensamiento Organizativo, Conflicto Social, De proceso, Colaborativo	Conductual, De entrenamiento Clínico
Centrado en Programas	

Podría afirmarse que los modelos de salud mental, los tres modelos de asesoramiento organizativo (relaciones humanas, pensamiento organizativo y conflicto social), el modelo de proceso y el modelo colaborativo suelen estar centrados en el proceso, por lo que el papel del asesor tiene que ver con la coordinación del trabajo, de tal modo que los sujetos asesorados puedan afrontar sus problemas y capacitarlos para abordar problemas semejantes en el futuro, mientras que el resto de los modelos (excepto el modelo de programas) están más centrados en el conocimiento experto relativo a contenidos específicos que el asesor trasmite o traslada a los sujetos asesorados. La ubicación del modelo centrado en programas en una posición intermedia se justifica porque presupone la existencia de un programa específico que ha de ser desarrollado en un contexto institucional. El carácter más o menos cerrado de cada programa y la definición que proponga para el proceso de asesoramiento hará que en cada caso haya que ubicar el trabajo desarrollado en una posición intermedia o más cercana a alguno de los polos.

EL MODELO DE CONSULTA/ASESORAMIENTO EN ORIENTACIÓN

Antes de proceder a describir cómo se ha entendido el modelo de consulta en el campo de la orientación consideramos necesario ubicarlo en el ámbito más amplio de los modelos de intervención en orientación. Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado

CUADRO 5
CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

Autores	Clasificación de modelos de intervención en orientación
Rodríguez Espinar (1993) Álvarez González (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de intervención directa individual (Modelo de <i>counseling</i>) • Modelo de intervención grupal (Modelo de Servicios vs. Programas) • Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal (Modelo de consulta) • Modelo tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta centrado en los problemas educativos • Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Clínico • Modelo de Servicios • Modelo de Programas • Modelo de Consulta • Modelo Tecnológico • Modelo Psicopedagógico
Repetto (1996)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de consejo (<i>counseling</i>) • Modelo de servicios • Modelo de programas • Modelo de consulta • Modelo tecnológico
Jiménez Gámez y Porrás Vallejo (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de <i>counseling</i> (acción psicopedagógica directa individualizada) • Modelo de programas (acción psicopedagógica directa grupal) • Modelo de consulta (acción psicopedagógica indirecta individual o grupal)

recientemente que todavía es escasa la literatura sobre modelos de orientación y sus tipos, no obstante diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención en orientación (véase Cuadro 5).

El modelo de consulta no lo hemos encontrado en clasificaciones generales de modelos de intervención en orientación hasta la década de los noventa, quizás por su poca presencia en la práctica educativa en nuestro contexto.

Bisquerra y Álvarez (1996) han propuesto una clasificación de seis modelos: clínico, de servicios, de programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico. Sin embargo, como apuntan diversos autores, es discutible que el modelo tecnológico se trate de un modelo propiamente dicho (Bisquerra y Álvarez, 1996; Vélaz de Medrano, 1998). Consideramos que se trata más bien de un recurso (o una serie de recursos) que de un

modelo de intervención. Además, puede argumentarse que el modelo de servicios tampoco es un modelo en sí mismo sino más bien el resultado de la organización de los agentes de apoyo externo a la escuela, y, en cualquier caso, en la práctica la intervención de los servicios se ha centrado en la acción terapéutica lo que lo acerca al modelo de *counseling*. En este sentido Bisquerra y Álvarez (1996: 338) afirman que “este modelo —el de servicios— presenta unas características comunes al modelo clínico, del cual puede considerarse como una generalización en el sentido en que las intervenciones pueden ser grupales.” (véase también Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997). Por último, el modelo psicopedagógico lo definen Bisquerra y Álvarez (1996) señalando que la consulta es un elemento esencial del mismo y lo caracterizan como una intervención indirecta, grupal, interna y proactiva, por lo que puede considerarse una extensión del modelo de consulta. En conclusión, parece claro que los tres modelos que siempre aparecen en todas las clasificaciones revisadas son: el modelo de *counseling* (acción psicopedagógica directa individualizada), el modelo de programas (acción psicopedagógica directa o indirecta y grupal) y el modelo de consulta/asesoramiento (acción psicopedagógica indirecta y grupal). Esta es la clasificación que proponen Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997).

En principio, la clasificación de Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997), parece la más clara y sintética, aunque consideramos que es discutible que pueda asociarse el modelo de programas con la colaboración. Lo ideal es que la acción psicopedagógica desarrollada por programas se realice en un contexto de colaboración. Sin embargo, que se trabaje colaborativamente dependerá del carácter más o menos cerrado del programa, de la definición del proceso de intervención, así como del desarrollo de la acción psicopedagógica. Por otra parte, estamos de acuerdo con ellos en que la intervención por programas es compatible con el modelo de asesoramiento.

¿Cómo se define el modelo de consulta en orientación? La definición del modelo de consulta ofrecida por Bisquerra y Álvarez (1996) y por Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) se asemeja a la planteada por West & Idol (1987): se trata de una relación triádica de apoyo entre el asesor, el asesorado y el cliente. “El cliente y el asesorado pueden ser una persona, un programa o una organización. El asesor suele ser una persona, organización o servicio especializado.” (Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997: 100).

¿Qué aproximaciones existen al modelo de consulta en orientación? Tanto Bisquerra y Álvarez (1996) como Jiménez Gámez y Porras Vallejo (1997) más que identificar distintos modelos de asesoramiento hablan de campos de la consulta. Los primeros distinguen tres campos: el de la salud mental, el de las organizaciones y el campo educativo, y los segundos hablan de cuatro campos: la consulta en salud mental, la consulta conductista, la consulta organizativo-industrial o de proceso y la consulta en trabajo social o consulta comunitaria. Comparando estos ámbitos de consulta observamos que todos ellos se corresponden con modelos de la propuesta de West & Idol (1987), con la salvedad que estos últimos separan el modelo de proceso de los modelos organizativos (la consulta en trabajo social está muy relacionada con el modelo de asesoramiento comprometido).

La revisión realizada, aun teniendo presente sus limitaciones, nos ha llevado a las siguientes conclusiones. En primer lugar, tanto desde la literatura generada en el campo del asesoramiento escolar como desde la literatura generada desde la disciplina de la orientación se habla de modelos o ámbitos de consulta similares.

En segundo lugar, se suele partir de la misma definición de consulta/asesoramiento, sin embargo a la hora de clasificar los modelos se observan diferencias en la ubicación de los mismos. En la clasificación de West & Idol (1987) aparecen como modelos los ámbitos de consulta identificados desde la literatura sobre orientación educativa (salud mental, conductista, organizativo-industrial o de proceso y comunitaria) además de otros modelos (clínico, de programas, de entrenamiento y colaborativo). Esto se debe, a que West & Idol conceptualizan la intervención por programas como un modelo de asesoramiento y aunque distinguen entre asesoramiento y *counseling*, recogen el modelo clínico como otro posible modelo de asesoramiento.

En tercer lugar, entendemos que la distinción entre el modelo de *counseling* y el modelo de consulta/asesoramiento está clara, dado que el primero supone siempre una intervención diádica y directa entre el orientador y el alumno (cliente), mientras que el segundo implica una relación triádica entre el orientador (el asesor), el profesional docente (el asesorado) y el alumno (el cliente), y, por tanto una intervención indirecta respecto al cliente. Sin embargo la diferenciación entre el modelo de programas y el modelo de consulta no está tan clara porque el primero implica siempre el desarrollo de funciones y tareas de asesoramiento. Desde nuestro punto de vista el trabajo de los orientadores debería realizarse desde la perspectiva del asesoramiento (incluyendo en su definición la intervención por programas) abandonando el modelo de *counseling*. Reconocemos que el tema es complejo y, hasta cierto punto, comprometido, sin embargo nuestro modo de conceptualizarlo va en la línea expresada.

Por último, nos parece que una línea de investigación prioritaria en este ámbito la debería constituir el análisis del trabajo de los orientadores para, a partir de ahí, estudiar los modelos de asesoramiento que se están desarrollando en la práctica. Por otra parte en el ámbito teórico, sería necesario relacionar los modelos de asesoramiento con los grandes enfoques en orientación y con las estrategias de apoyo.

A MODO DE CONCLUSIÓN PARA SEGUIR REFLEXIONANDO: LOS RETOS DEL ASesorAMIENTO ESCOLAR

A las puertas del siglo XXI el asesoramiento en educación ha cobrado una gran relevancia en el estado español y en las distintas comunidades autónomas que lo conforman. Por asesoramiento escolar podemos entender, desde una perspectiva práctica o funcional, aquellas actividades e iniciativas que se generan en el centro (a instancias unas veces de la administración y otras veces del propio centro) para cubrir:

- a) Las necesidades del alumnado, tanto en materia de orientación escolar como profesional. Tales necesidades desde el modelo de asesoramiento son satisfechas indirectamente por el orientador y directamente por los profesores y

profesoras, quienes realizan la orientación del alumnado tanto en el espacio-tiempo de la tutoría como a través del *currículum*.

- b) Las necesidades del profesorado en materia de asesoramiento curricular, organizativo, de atención a la diversidad del alumnado, de formación permanente o reciclaje, etc.
- c) Las necesidades del equipo directivo en cuanto al manejo organizativo del centro y a las demandas que llegan a la institución escolar procedentes de la familia, los agentes sociales, los organismos locales, etc.

La labor de asesoramiento en los centros ha estado ligada en estos últimos años y en innumerables ocasiones a procesos de innovación y mejora de la práctica educativa, sea cual sea el «pretexto» aducido para iniciar la vía del cambio (Hernández 1996; Santana y Álvarez, 1996; Santana y González, 1997). En este sentido como sostienen Hernández y Ventura (1996):

La intervención del asesor en la escuela fue determinante para el arranque efectivo del planteamiento innovador (...). Su intervención implicó una negociación sobre sus funciones y una reformulación de los problemas y necesidades que motivaron su presencia en el centro, porque, como comentó la jefe de estudios: 'lo difícil es saber definir una demanda que realmente sea interesante investigar (...). Quizás éste sea el papel principal del asesor: interpretar qué hay detrás de la pregunta o el problema inicial planteado y reconvertirlo en una demanda ya mucho más innovadora (...)'.
(Hernández y Ventura, 1996)

Desde nuestro punto de vista consideramos que cada día resulta más evidente la necesidad de replantear la orientación como una labor de asesoramiento a centros y profesores, labor que puede desarrollarse desde distintos modelos de trabajo (Álvarez González, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Bassedas, 1988; Beltrán, 1985; Drapela, 1983; Escudero, 1986; Fernández Sierra, 1995; Martínez Bonafé, 1992; Rodríguez Moreno, 1995; Sancho, 1978; Selvini Palazzoli, 1987; Shermis, 1972; Zabalza, 1986).

Al asesoramiento escolar actualmente se le plantean algunos retos y dilemas, que necesitarán un pensamiento crítico y dialéctico de aquellos profesionales comprometidos en tareas de consulta para dar una salida plausible a los mismos. A modo de reflexión final vamos a plantear algunas de las encrucijadas del asesoramiento:

1. *El asesoramiento necesita ser repensado, dado su potencial contribución como práctica de apoyo a las organizaciones escolares.* Pero para ello tanto la institución escolar como el asesor psicopedagógico deben de disponer de un cierto grado de autonomía, flexibilidad y autocontrol que les permita iniciar un ciclo continuo de revisión de las intervenciones encaminadas a la mejora educativa, a través de las tareas de:

- Auto-diagnóstico: ¿cuál es nuestra situación real en el «aquí y ahora»?
- Establecimiento de metas: ¿qué pretendemos hacer?

- Combinación y distribución de roles funcionales: ¿qué tareas hemos de realizar?; ¿qué roles son los apropiados dado el contexto de condiciones en el que nos movemos? (Nieto, 1996).

2. *El asesor ha de romper la barrera de los cambios estructurales impuestos o inducidos desde fuera.* Un exceso de normas y regulaciones sobre los ámbitos del asesoramiento, los procesos de trabajo y los tiempos destinados para asesorar ahogarían la construcción (en el caso de no existir ninguna cultura de apoyo previa en el centro) o la reconstrucción (cuando ya existen subculturas de apoyo externo o interno a la institución escolar) de una relación de apoyo mutuo entre los agentes implicados en las labores de asesoramiento. Como sostiene Nieto (1996):

(...) el asesoramiento no puede ser diseñado, desarrollado o analizado al margen de los contextos en los que acontece. Defender una imagen del asesoramiento (o de la formación, o de la dirección) nos conduce inexcusablemente a incorporar también referentes y significados sobre lo que es y debe ser el centro escolar como organización, sobre el papel que desempeñan los profesores, así como plantear de modo explícito su conexión con todo aquello que afecta a la ordenación general del sistema educativo y las políticas de desarrollo.

Abundando en esta misma idea, Rodríguez Romero (1995) sostiene que las labores de asesoramiento son percibidas por el profesorado como una ramificación más de la estructura administrativa y como un empeño de la Administración Educativa por influir y determinar la práctica del profesorado. Pero suscribir las propuestas oficiales de mejora dificulta o va en detrimento de la elaboración de propuestas alternativas de mejora diseñadas desde el propio centro. Por tanto, aún considerando legítimo que la Administración pueda incidir (a través de sus múltiples regulaciones) sobre la actuación del profesorado, habrá que reequilibrar el peso de la misma buscando una mayor independencia de los docentes para que puedan delimitar con un mayor grado de autonomía los aspectos claves de su labor profesional. Ello garantizará, en cierta medida, la búsqueda de formas de proceder más idiosincrásicas.

En definitiva todos aquellos profesionales que trabajan en tareas de asesoramiento a los centros escolares se encuentran en la encrucijada tejida:

- primero, por los políticos que legislan y los administradores que actúan como garantes de que lo legislado se traslade a la práctica (por supuesto no siempre con el mismo celo para todos los asuntos, verbigracia, el Curso de Orientación Universitaria no funcionó nunca como tal; la existencia de los Departamentos de Orientación en los centros recogido en la Ley de Educación del setenta no trascendió nunca los papeles ministeriales y a esto se le podría sumar un largo etcétera),
- segundo, por las demandas, preconceptos y expectativas fraguadas por el profesorado, el equipo directivo, el alumnado y la familia, y

- tercero, por las propias prerrogativas profesionales de los asesores que en muchos casos son marginales y escasamente tenidas en cuenta dentro del complejo entramado educativo.

Los retos que plantea a los orientadores esta compleja red social podrían resumirse de la siguiente manera:

- aprender a conjugar, en lo posible, las demandas externas (de la Administración) e internas (del profesorado y del centro) sin perder de vista que el objetivo prioritario es la mejora de la educación,
- tratar de conocer la cultura organizativa de los centros en los que desarrollan labores de asesoramiento, así como demostrar que pueden contribuir a la mejora de la educación y de esta forma dar una mayor legitimación al rol de asesoramiento,
- ir construyendo un modelo de trabajo propio, participando en procesos que contribuyan a su propio desarrollo profesional.

3. *¿El asesor puede romper el maleficio de Sísifo?* (rey de Corinto, condenado a subir una piedra a la cima de la montaña, de donde vuelve a caer sin cesar). Cuando un orientador llega a un centro escolar (para trabajar en exclusiva en él, o compartir el centro-sede con las labores de asesoramiento a otros centros de la zona), las miradas de reticencia y de cierta incompreensión de una parte o de la totalidad del colectivo de enseñantes no tardan demasiado en aparecer. Entonces aparece un buen surtido de expresiones tales como: «*son expertos, pero desconocen la realidad de la escuela*»; «*poseen muchas teorías pero la realidad no tiene nada que ver con las teorías*»; «*desertores de la tiza*», etc. También se emplean algunas metáforas muy ilustrativas del sentimiento de la comunidad de prácticos sobre aquellos que realizan labores de asesoramiento: «*ovnis, hombres del maletín, representantes de la administración, paquistanis (como abreviatura de 'para qué están aquí'), etc.*».

En muchas ocasiones la situación de recelo hacia el orientador se produce dado el carácter impositivo que la Administración ha conferido a la existencia de este personaje en los escenarios educativos. Como apunta Nieto (1996) la naturaleza del apoyo es contraria a la imposición formalista y al celularismo elitista; de esta forma se socava la esencia misma del asesoramiento (*proceso de interacción y de comunicación que se construye sobre la base de una relación de ayuda libremente elegida*).

Volviendo a Sísifo, tal como es reinterpretado en el ensayo de Camus sobre el absurdo, éste renuncia a los ideales y las esperanzas vanas para apostar por la realidad, por árida que sea. Y la realidad ha sido muy bien retratada en la siguiente afirmación de tres orientadoras que se han sentido como el rey Sísifo (Pérez, Rodríguez y Vilanova, 1992):

Al igual que le sucede a Sísifo, en la constatación cotidiana de la distancia que separa las aspiraciones del orientador de las aspiraciones de los que con él colaboran, de la distancia existente entre la teoría y la realidad, de la

distancia que media entre lo ideal y lo posible aquí y ahora; de esa distancia nace el desaliento. Desaliento de saber que en la escuela no podemos tener los éxitos que quisiéramos, que las limitaciones cortan las alas del espíritu (espíritu de renovación, cambio, innovación, etc.).

No obstante las orientadoras han tratado de romper los límites de la desesperanza, uno de cuyos límites más peligrosos, a nuestro modo de ver, es el inmovilismo, para pasar a planteamientos críticos y dilemáticos que permitan reconstruir o subvertir la realidad de trabajo.

Una de las cuestiones fundamentales que ha de ser cambiada en la realidad de trabajo de los centros educativos es la del reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los conocimientos de los expertos (asesores) y los prácticos (profesorado). Entender que el dominio de los conocimientos del psicopedagogo es superior equivaldría a decir que la competencia del asesor es de mayor rango que la del profesor y esto representaría una amenaza en toda regla a la profesionalización del profesorado. La división jerárquica del trabajo entre psicólogos, pedagogos, psicopedagogos y el profesorado lleva a la alienación de todos estos agentes y a una pérdida gradual del sentido de la labor educativa porque el desmenuzamiento de tareas nos aleja de una percepción holista de las metas últimas de la educación, y del sentido y valor de nuestro trabajo en aras a alcanzar los mejores logros pergeñados por las metas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona. CEDECs.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid. EOS.
- AREA, M. y YANES, J. (1990). El asesoramiento curricular a los centros escolares: La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 57-78.
- BÁEZ DE LA FÉ, B. y BETHENCOURT, J.T. (1992). *Psicología Escolar*. Buenos Aires. Cincel.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- BELTRÁN, J. (1985). Metodología y modelos en psicopedagogía. En J. Beltrán, *Psicología Educativa*. (pp. 45-78). Madrid. UNED.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (331-351). Barcelona. Praxis.
- CONOLEY, J.C. & CONOLEY, C.W. (1988). Useful Theories in School-Based Consultation. *Remedial and Special Education (RASE)*, 9(6), 14-20.
- DRAPELA, V.J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. Nueva York. Charles C. Thomas.
- DUSTIN, D. & EHLI, S. (1992). School Consultation in the 1990s. *Elementary School Guidance and Counseling*, 26(3), 165-175.
- ERCHUL, W.P. & CONOLEY, C.W. (1991). Helpful Theories to Guide Counselors'

- Practice of School-Based Consultation. *Elementary School Guidance and Counseling*, 25(3), 204-211.
- ESCUADERO, J.M. (1986). Orientación y cambio educativo. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia. ICE.
- ESCUADERO, J.M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: Enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno. *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. (pp. 50-96). Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga. Aljibe.
- HERNÁNDEZ, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 85-96.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 82-85.
- HERNÁNDEZ, F. (1991). El asesor en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- HERNÁNDEZ, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-67.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA M. (1996). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona. Graó-ICE.
- JIMÉNEZ GÓMEZ, R.A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga. Aljibe.
- MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (Coords.) (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza.
- MARTÍNEZ BONAFE, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria. *Curriculum*, 5, 141-153.
- M.E.C. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid. MEC.
- NIETO CANO, J.M. (1996). Reconstruir el asesoramiento pedagógico como práctica de apoyo a los centros. *Revista de Educación*, 311, 217-234.
- PÉREZ, C., RODRÍGUEZ, E. y VILANOVA, M.L. (1992). Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión. *Curriculum*, 5, 127-140.
- REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233-252.
- ROCKWOOD, G. F. (1993). Edgar Schein's Process versus Content Consultation Models. *Journal of Counseling and Development*, 71(6), 636-638.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona, doc. inédito.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona. PPU.

- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1995). El papel del asesor. *Kikirikí*, 36, 11-15.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga. Aljibe.
- SANTANA VEGA, L.E. (1993). *Los dilemas en la Orientación Educativa*. Buenos Aires. Cincel/Ediciones Pedagógicas.
- SANTANA VEGA, L.E. y ÁLVAREZ PÉREZ. P. (1996). *Educación y orientación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid. EOS.
- SANTANA VEGA, L.E. y GONZÁLEZ HERRERA, A.I. (1997). La orientación del alumnado en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria: la luces y las sombras de una experiencia de trabajo colaborativo. En M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* (págs. 398/2.1-398/2.11). Barcelona: Praxis.
- SANCHO, J.M. (1978). *Entre pasillos y clases*. Barcelona: Sendai.
- SCHEIN, E.H. (1969). *Process Consultation*. Reading, MA: Addison Wesley.
- SCHEIN, E.H. (1988). *Process Consultation. Vol. I: Its role in Organization Development*. Reading, MA: Addison Wesley.
- SELVINI PALAZZOLI, M. y otros (1987). *El mago sin magia*. Madrid. Paidós.
- SHERMIS, S.S. (1972). El asesoramiento y las Ciencias Sociales. En B. Shertzer y S. Stone: *Manual para el asesoramiento psicológico*. (págs. 248-282). Buenos Aires. Paidós.
- SOLÉ GALLART, I. (1994). Asesoramiento, orientación y supervisión. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 22-30.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga. Aljibe.
- WEST, J.F. (1985). *Regular and Special Educators' Preferences for School-Based Consultation Models: a Statewide Study. Technical Report No.101*. ED276230.
- WEST, J.F. & IDOL, L. (1987). School Consultation (Part I): An Interdisciplinary Perspective on Theory, Models, and Research. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 388-408.
- ZABALZA, M.A. (1986). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Educadores*, 132, 377-395.