

Virginia NIN SADURNÍ

**LA NECESIDAD DE LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA EN
LOS CENTROS ESCOLARES**

*Treball Fi de Grau
dirigit per
Ramón NOVELLA GARCÍA*

**Universitat Abat Oliba CEU
Facultat de Ciències Socials
Grau en Psicologia**

2013

*La moralidad es una tensión. Si consistiera en un cumplir algo, ya no sería tensión.
¡Lo que debemos hacer tratemos de hacerlo, por supuesto! Pero decir que la
moralidad es tensión quiere indicar una postura que está orientada hacia algo
diferente, que está dispuesta a ser corregida para penetrar crecientemente en una
realidad más grande que nosotros.*

LUIGI GIUSSANI, EDUCAR ES UN RIESGO

Resumen

Son dos los objetivos del presente trabajo: el primero, poder comprender si la presencia de los psicólogos educativos en los centros escolares resulta ser verdaderamente necesaria, y por lo tanto, útil, para el conjunto de la Comunidad escolar; el segundo, averiguar cuáles son los factores que facilitan y posibilitan una eficaz práctica psicopedagógica en las escuelas. Para ello, se realiza un análisis histórico del desarrollo de la psicopedagogía, se describen sus funciones, los modelos de intervención, los elementos en los cuales debe apoyarse su práctica de trabajo y el conjunto de medidas que hacen efectiva su actuación. Con todo ello se comprueba que no sólo es necesaria su presencia sino que una práctica eficaz puede ser posible.

Resum

Són dos els objectius del present treball: el primer, poder comprendre si la presència dels psicòlegs educatius als centres escolars resulta ser veritablement necessària i, per tant, útil, per al conjunt de la Comunitat escolar; el segon, esbrinar quins són els factors que faciliten i possibiliten una pràctica psicopedagògica eficaç a les escoles. Per a això, es realitza una anàlisi històrica del desenvolupament de la psicopedagogia, es descriuen les seves funcions, els models d'intervenció, els elements en els quals s'ha de recolzar la seva pràctica de treball i el conjunt de mesures que fan efectiva la seva actuació. A partir d'aquesta anàlisi es comprova que no només és necessària la seva presència, sinó que una pràctica eficaç pot ser possible.

Abstract

This work pursues two goals: the first one is to understand whether the presence of educational psychologists in schools is a real need, and thus proves useful for the school community; the second one is analysing what are the main factors which make possible an effective psychopedagogue practice in the schools. To achieve this, we carried out a historical analysis of the development of psychopedagogy and we described its functions, the intervention models, the elements in which his work performance relies, and the measures that make its practice effective. We can conclude that not only their presence is necessary, but also that, given a specific set of conditions, an effective practice of psychopedagogy is indeed possible.

Palabras claves / Keywords

Psicopedagogía – intervención psicopedagógica – Psicólogo educativo – Atención a la Diversidad- Modelos de intervención – medidas psicopedagógicas
--

Sumario

Introducción	9
1. Desarrollo histórico de la psicopedagogía	11
1.1 <i>Una aproximación a los orígenes y evolución histórica de la psicopedagogía</i>	11
1.2 <i>Evolución histórica de la psicopedagogía en España</i>	17
1.3 <i>De la Ley General de Educación a la LOE</i>	20
2. Orientación e intervención en el ámbito escolar	27
2.1 <i>De la “intervención a la “orientación psicopedagógica. Cambio de perspectiva</i>	27
2.2 <i>La orientación como eje vertebrador de la intervención psicopedagógica: definición y aclaraciones</i>	29
2.3 <i>Principios de la orientación. Fundamentos generales para su práctica de trabajo</i>	34
2.4 <i>Estructura de intervención desde el Sistema Educativo español</i>	36
2.5 <i>La orientación psicopedagógica y la figura del psicólogo en el ámbito escolar</i>	39
3. Modelos de intervención psicopedagógica en el ámbito escolar.....	47
3.1 <i>Modelo de counseling</i>	51
3.2 <i>Modelo de programas</i>	52
3.3 <i>Modelo de consulta</i>	53
4. La intervención psicopedagógica y la respuesta educativa en base a la atención a la diversidad.....	55
4.1 <i>Atención a la diversidad, escuela inclusiva y necesidades específicas de apoyo educativo. Elementos sobre los cuales se sostiene y desarrolla la psicopedagogía</i>	57
4.2 <i>La atención a la diversidad y la intervención psicopedagógica vistas desde la estructura organizativa y curricular del Sistema Educativo</i>	62
4.3 <i>Medidas de atención a la diversidad</i>	68
4.4 <i>Medidas generales de carácter ordinario y su la intervención psicopedagógica</i>	76
4.5 <i>Medidas específicas de carácter extraordinario y su intervención psicopedagógica</i>	86
Conclusiones	97
Bibliografía.....	100

Introducción

La Psicología y la Pedagogía son dos disciplinas que, a medida que han ido evolucionando, han necesitado complementarse, la una con la otra. El avance científico y la transformación constante de la realidad ha traído consigo cambios a todos los niveles; tanto es así que, en cada aspecto de la realidad, todo sujeto humano, a lo largo de la historia, ha tenido que esforzarse para responder a las necesidades que paralelamente han ido apareciendo. La Psicopedagogía no es ajena a todo ello. Esta disciplina se ha desarrollado a partir de la confluencia de varios factores, diversos y no fáciles de interpretar; a veces, confusos y ambiguos, que la dotan de riqueza y misterio, al mismo tiempo.

Profundizar en el conocimiento de esta disciplina me ha llevado al intento de mirar la totalidad de los factores que la componen. Presa por mi ambición, he intentado exprimirla en un “insignificante” trabajo, pero la humildad que se aprende durante el camino me ha recordado que tan solo podemos aproximarnos a un pequeño y recóndito aspecto de las cosas que nos rodean. Esto, no obstante, marca el inicio de un apasionante camino que puede ser recorrido, tan solo, por el deseo que nos mueve a conocer más y mejor.

El motivo que me ha llevado a realizar este trabajo ha sido el descubrimiento de que una educación a la altura del corazón del hombre, es posible. Seguramente, si en la escuela no me hubiera encontrado con un grupo de profesores que mostraban que cada aspecto de mi vida estaba atravesado por una extraña y sorprendente historia que dotaba de sentido a lo aparentemente más fútil, la educación, probablemente, no me interesaría. Y por ello, me siento en deuda conmigo misma y con el encuentro con estos profesores. Agradecida por este hecho, no podía dejar escapar la oportunidad de profundizar sobre dos disciplinas que me apasionan: la Psicología y la Educación. Por tanto, el interés nace del intento por comprender cómo éstas dos se han encontrado a lo largo de su desarrollo y, concretamente, de cómo han ido introduciéndose en el ámbito escolar.

Entretanto, dos eran mis objetivos y preocupaciones: el primero, conocer cómo la Psicología y la Pedagogía han entrado en mutua relación a lo largo de su desarrollo, y consecuentemente, qué ha derivado de ello y cuáles son los frutos que han aparecido; el segundo, algo más ambicioso, se traduce en mi hipótesis principal de trabajo: ver si, actualmente, el psicólogo dedicado al ámbito educativo, ocupa un lugar verdaderamente necesario, y por lo tanto, útil, en un centro escolar. La

verificación de ello podría parecer algo obvia, pero no me interesa tanto la practicidad del asunto, sino el descubrir si es posible un trabajo compartido, entre psicólogos y maestros, en un ámbito en el cual al psicólogo puede resultarle algo extraño y lejano; incluso en algunos casos, también a los maestros les resulta incómoda su presencia.

Por ello, en el primer punto se analizan los hechos histórico-descriptivos que han permitido que la Psicología se adentrara cada vez más en el ámbito educativo: describimos sus primeros pasos y seguidamente concretamos la evolución histórica de la psicopedagogía en España. Por último, hacemos un breve repaso legislativo que va desde la Ley General de la Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de la Educación (2006), y los cambios que éstas han traído consigo. A pesar de que la LOE sea la última ley a la cual nos referimos, somos conscientes de la probable aprobación de la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que por el momento se concreta en “Proyecto de Ley”.

En el segundo punto intentamos reflejar el cambio de perspectiva que ha sufrido el propio desarrollo de la Psicopedagogía. Pasamos de una intervención clínica, a una educativa; aclaramos confusiones conceptuales entre la “intervención” y la “orientación” psicopedagógica; intentamos describir los fundamentos generales en los cuales se apoya la práctica psicoeducativa actual y la estructura legislativa en la cual ésta se sustenta. Finalmente, nos centramos en la figura del psicólogo en el ámbito escolar y describimos las funciones que le son propias y específicas.

En el tercer apartado se presentan los diversos modelos de intervención psicopedagógica. Además, para seguir concretando la praxis del psicólogo escolar, proponemos cuál deberían ser los modelos más adecuados a seguir.

Finalmente, en el último punto, acabamos de concretar la respuesta educativa y la intervención psicopedagógica de un centro a partir del conjunto de medidas de atención a la diversidad. Intentamos sustentar tales actuaciones a partir de los elementos sobre los cuales se sostiene y se desarrolla la psicopedagogía actual: la atención a la diversidad, la escuela inclusiva y necesidades específicas de apoyo educativo, e introducimos tales términos. Por último, describimos el conjunto de medidas ordinarias y extraordinarias, así como las más específicas, que pueden llevarse a cabo desde la escuela formal.

1 Desarrollo histórico de la psicopedagogía

Para poder entender la figura del profesional de la psicopedagogía en la actualidad y ver cuáles son a día de hoy alguna de las funciones que específicamente se le asignan, el rol que se le asocia y las formas de intervención que utiliza, es conveniente conocer la evolución histórica y los diferentes hitos que han ido marcando el desarrollo de esta nueva profesión. Por ello, a continuación haremos una breve descripción sobre aquellos hechos que han contribuido a potenciar el desarrollo de la psicología dentro del ámbito educativo y que han ayudado a que ésta se convierta en un aspecto necesario e implícito en la realidad actual de la dinámica social.

1.1 *Una aproximación a los orígenes y evolución histórica de la psicopedagogía*

La preocupación por la educación y el estudio del comportamiento humano ha estado presente en toda la historia de la humanidad. Sin embargo, tal y como comentan Cabrera y Bethencourt (2010), el nacimiento de las ciencias pedagógicas y psicológicas como disciplinas encargadas de construir conocimiento científico-experimental, es muy reciente. Apenas cuentan, una y otra, con poco más de un siglo de historia. Según estos autores, este conocimiento se inicia, consolida y sistematiza en el entorno de la comunidad científica tras el inicio y la aplicación de la experimentación y el método científico, a finales del siglo XIX.

Por otra parte, tales autores nos recuerdan que la psicopedagogía es una consecuencia directa del nacimiento de la pedagogía y la psicología experimental, sobre todo aplicada al ámbito de las deficiencias físicas y mentales, especialmente en sus inicios. Éstos afirman que, a finales del siglo XIX, la preocupación que existía por la infancia, junto a la obligatoriedad de la enseñanza y la emergencia de la experimentación aplicada al estudio de las diferencias individuales, sientan las bases científicas disciplinares y sociales del profesional actual de la psicopedagogía. Había que educar a la ciudadanía, pero para ello había que construir el conocimiento que permitiera la explicación de su comportamiento individual, ante situaciones específicas de aprendizaje. Durante este periodo, en un contexto tan fuertemente influenciado por las ideas de Darwin y la selección natural de las especies, hace que cobren relevancia la Pedagogía Experimental y Diferencial. De forma paralela, la predominante preocupación por la infancia estrecha lazos entre profesionales de la medicina y de la educación para dar respuesta a la educación especial, higiene escolar y la pedagogía médica.

Del mismo modo, Muñoz, García y Sánchez (1997), documentan que a finales del siglo XIX, surge la psicología como dominio diferenciado de conocimiento científico. El contexto cultural tiene en ello una influencia clara, pues los procesos de concentración urbana y el nuevo orden económico derivados, en su mayor parte, de la revolución industrial, producen cambios en la organización familiar y social que, a su vez, provocan la necesidad de generalizar la enseñanza. Estos cambios, unidos a la creencia en el progreso científico propia de este período, generan un clima favorable para el desarrollo de las profesiones de ayuda como la que nos ocupa.

Teniendo en cuenta tales aspectos, desde que la psicopedagogía y la figura del psicólogo educativo empiezan a desarrollarse como cuerpo teórico-práctico profesional, hasta llegar a su institucionalización, pasan varias décadas. Por ello, nos parece conveniente resumir alguno de los hechos que han favorecido significativamente al desarrollo de esta profesión y que han impulsado el surgimiento de la misma. Para ello hemos elegido como base la clasificación que Muñoz, García y Sánchez (1990) han establecido con el fin de aproximarnos a esta realidad, y siguiendo la descripción que éstos han elaborado -junto a la aportación de otros autores- a continuación se describen alguno de estos acontecimientos. No obstante, tenemos que tener en cuenta algunas cuestiones que pueden ayudar a comprender que el nacimiento de la psicopedagogía, la evolución que ha tenido psicología educativa a lo largo de este último siglo y en su consecuencia, el desarrollo de la psicología escolar, han tenido un desarrollo y una evolución compleja y no siempre resulta sencillo tener una lectura nítida sobre sus orígenes. Bardon (1990, citado en Muñoz et al., 1997) lo expresa del siguiente modo:

La psicología escolar tiene una larga y consistente historia de autodescubrimiento después de la acción. Debido a su naturaleza extremadamente aplicada, los que la practican tienden a actuar primero, respondiendo a las necesidades de otros y luego reflexionar sobre lo que han hecho y las bases fundamentales de sus acciones. (p. 4).

Por ello, la documentación que existe acerca de sus primeros pasos y sobre su respectivo crecimiento, suele ser compleja y poco clara; se comprueba además, tal y como afirma Bardon (1990), que la evolución de la psicología escolar es un proceso de acumulación de funciones, esto es, no se puede hablar tanto de un desarrollo hacia nuevos planteamientos que superen los previos, sino, de nuevas funciones que van añadiéndose sobre las anteriores. Por ello, el estudio y la documentación

que existe al respecto no son de fácil interpretación y por ello, sugerimos tener en cuenta este aspecto para poder tener una comprensión lo más acertada posible.

Siguiendo con la contextualización a la que ahora hacíamos referencia, propia de finales del siglo XIX y principios de XX, a continuación nos basamos en el estudio realizado por Muñoz et al. (1997) –junto a la aportación de otros autores- sobre la evolución del papel del psicólogo en la escuela. Éstos han optado por exponer el desarrollo histórico en cuatro fases de acuerdo con la aparición de las funciones más significativas que la psicología escolar ha ido asumiendo. Partiendo, por tanto, de un contexto marcado por el deseo de llevar a cabo grandes cambios sociales, culturales y científicos, la psicología y la educación parece que se encuentran dentro de un mismo campo de trabajo y empiezan un largo camino que dura hasta día de hoy.

La primera etapa (1880-1920) que se describe, se caracteriza por centrarse en el estudio de las diferencias individuales y en la administración de test para el diagnóstico y tratamiento de los niños problemáticos con el fin de poder ofrecer una mejor orientación educativa. De ello, se deriva el hecho de que originalmente la psicología educativa –principalmente la que se enmarca dentro del ámbito escolar- se halla ligada a la educación especial y a la prestación de servicios asistenciales relacionados en gran medida con la infancia, desde una perspectiva médico-clínica.

Según los mismos autores, durante este periodo, ya desde el surgimiento del primer laboratorio dirigido por Wundt en Leipzig (1879) podemos identificar algunos precursores del desarrollo de la psicología escolar¹ como profesión. Éstos describen que durante estos años, las investigaciones se centraron en el rendimiento de las tareas sensoriales y motrices infantiles, en la inadaptación escolar del niño desde una perspectiva psicológica y en temas enfocados a la anormalidad evolutiva del desarrollo intelectual. Sin embargo, y unido a tales investigaciones, la creación y utilización de los test de inteligencia será lo que realmente impulsará a promover la psicología dentro del ámbito educativo. Según Farrel (2009), el mayor ejemplo de ello lo encontramos en 1905, cuando el Ministerio Público de Educación Francés

¹ Solé (2002), aclara que, aunque los términos “psicología educacional o educativa” y “psicología escolar” son frecuentemente utilizados como sinónimos, los teóricos e investigadores prefieren ser identificados como *psicólogos educacionales*, mientras que los profesionales que desempeñan específicamente sus labores en escuelas o en tareas relacionadas con la escuela se identifican como *psicólogos escolares*. Otros profesionales defienden la supresión de esta especialidad por la existencia de otro cuerpo de profesionales mejor preparados en tiempo y contenidos como son los egresados de pedagogía y psicopedagogía. En este trabajo, dependiendo del contexto al que queramos referirnos o al ámbito de intervención profesional, utilizaremos uno u otro término.

pidió a Alfred Binet que investigara los problemas que mostraban los niños que no conseguían una buena adecuación al currículum escolar normal. Sus investigaciones dieron lugar al test Binet-Simon, que fue la base del conocido test de Stanford Binet, como instrumento totalmente válido para la medición de la inteligencia y por tanto capaz de detectar la posibilidad de “retraso mental” y su posible orientación a una educación especial. Siguiendo el estudio de Farrel (2009) y aunque pueda parecer algo precipitado, algunos autores señalan este hecho como el origen de la psicología escolar como profesión, pues la utilización de esta prueba requería de la contratación de nuevos psicólogos debido a la necesidad de tener un manejo especializado para su aplicación. Al tratarse de una profesión emergente, era crucial identificar una tarea que solo pudiese ser realizada por alguien de esta profesión, y los test de inteligencia proporcionaban el ejemplo perfecto.

Por tanto, vemos cómo inicialmente, la figura del psicólogo que se enmarcaría dentro el ámbito educativo y en su consecuencia, el primer esbozo de lo que sería un psicólogo escolar, se encuentra profundamente vinculado a la administración de test psicométricos. Escribe Coll (1989):

En sus orígenes, la psicología escolar aparece estrechamente vinculada al estudio y medida de las diferencias individuales, más concretamente, al movimiento de los test. El psicólogo escolar es ante todo, durante las dos o tres primeras décadas de este siglo, un profesional ocupado en la administración de test de inteligencia y de rendimiento escolar. Así pues, la psicología escolar aparece igualmente vinculada a la educación especial, y constituyen funciones básicas que habrán de desarrollar los psicólogos escolares, la determinación, diagnóstico y tratamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. (p.322)

La segunda etapa (1920-1955) a la que hacen referencia, supone el arranque definitivo de la psicología escolar. Durante este periodo la preocupación se centra en definir el perfil del psicólogo escolar, sus funciones, sus ámbitos de intervención, así como las áreas a las que debe referirse. Se establecen programas específicos de formación profesional y se va introduciendo progresivamente la idea de que la psicología escolar no puede limitarse al diagnóstico y tratamiento de problemas del aprendizaje sino que debe asumir también la atención a la salud mental del alumno en su totalidad. Por ello, el incipiente Movimiento de Salud Mental² promueve el

² Según Bertolote (2008), el origen del movimiento de higiene mental puede atribuirse al trabajo de Clifford Beers en EE.UU. En 1908, publicó *A mind that found itself*, un libro basado en su experiencia personal de ingresos en tres hospitales mentales. El libro tuvo una gran repercusión y en el mismo año se estableció la Mental Health Society en Connecticut.

desarrollo de servicios psicológicos asistenciales, según un modelo clínico y preventivo de corte médico, ligado a los centros escolares, para tratar los problemas psicológicos infantiles tanto dentro como fuera de la escuela, atendiendo también los aspectos emocionales, afectivos y sociales del alumno. Esta perspectiva de intervención más amplia incorpora funciones clínicas a la psicopedagogía: diagnóstico diferencial, orientación, consejo individual, psicoterapias, etc.

También, junto a esta nueva concepción de abordar la psicología educativa, empezaron a consolidarse algunas asociaciones profesionales interesadas en cuestiones relacionadas con la calificación profesional del psicólogo escolar y surgieron publicaciones especializadas con el fin de investigar aspectos concretos de la psicología, relacionados con escuela. Además, empezaron a multiplicarse los servicios de apoyo a las escuelas e incluso en Francia llegó a institucionalizarse la existencia del psicólogo escolar. Parece ser que la creación de pruebas psicométricas ya no bastaba para dar apoyo a las escuelas, niños y familias, y el surgimiento de tales servicios supuso la expansión de la psicología educativa en todas sus vertientes. La generalización de los servicios psicológicos escolares y la institucionalización de programas específicos de formación hicieron que la función diagnóstica pase a concebirse desde una perspectiva más amplia de evaluación psicoeducativa y las funciones empezaron a desarrollarse e incrementarse significativamente.

Seguidamente, la tercera época (1955-1970) se caracteriza por la necesidad de formar a los profesores en los avances de conocimiento psicológico y en su integración en la metodología didáctica. De ello, surge la idea del psicólogo escolar como profesional que actúa como puente entre tal conocimiento y la práctica educativa (Méndez, 2011). Además, se considera importante acabar de integrar los servicios asistenciales a los centros escolares y para ello es necesario llevar a cabo una intensa labor legislativa que permita coordinar a ambas instituciones (Sánchez, 2008). Por este motivo, para poder asegurar una enseñanza de calidad y seguir potenciando su desarrollo, empiezan a realizarse reformas con propuestas de cambio y de consolidación educativa, se inicia una política de subvenciones y de ayudas dirigidas a asegurar la escolarización de toda la población y empiezan a implantar programas de educación con el propósito de llegar a una meta más ambiciosa. También comienzan a divulgarse obras de gran importancia como lo son las de Vygostki, Luria, Piaget, etc. Por otra parte, gracias a la implantación de estudios de psicología y de cursos de formación, las tareas de los psicólogos siguen cuestionándose y debatiéndose con el propósito de que ésta pueda llegar a abarcar

todos los ámbitos que le sean pertinentes. Tanto es así que, en algunos sectores, considerarán que la psicología educativa ya no se caracteriza por ser una especialidad propia psicología o de la educación, sino por ser una mezcla entre ambas, una tercera profesión. En esta etapa los progresos sociales y los propios de la ciencia psicológica facilitarán que la psicología en la escuela pueda acabar de consolidarse, con unas funciones más claras y delimitadas y la figura del psicólogo educativo empezará a tomar relevancia a nivel social y comunitario.

Finalmente, la última y cuarta etapa (a partir de 1970), va a suponer un cambio respecto a concepción tradicional que hasta hora se había definido como médica -o de tipo clínico-, para empezar a buscar modelos alternativos basados en teorías sistémicas y ecológicas, subrayando así la importancia del contexto. Debido al rápido incremento del número de profesionales, de asociaciones y de publicaciones referentes a la psicología educativa y escolar, se empieza a reflexionar sobre los modelos institucionales que se proponen, comparándose unos con otros, buscando unificar criterios y fórmulas de orientación que puedan responder a los nuevos retos de la actual realidad escolar (Sanchiz, 2008). Por ello, a partir de 1970, empezarán a surgir diferentes propuestas desde los propios servicios de psicología escolar (servicios sociopsicopedagógicos, psicología escolar ecológica, comunitaria, de orientación sistémica, etc.), centrándose en los aspectos comunitarios y estructurales frente a la tradicional atención individual de los niños con dificultades de aprendizaje o de adaptación. Esta nueva dimensión institucional y comunitaria abrirá nuevas perspectivas de intervención y hará de la función colaborativa una poderosa alternativa frente a las tradicionales funciones de diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje (Coll, 1989, citado en Muñoz et al, 1997).

En definitiva, una vez asumido este breve repaso histórico, podemos comprender que no sólo se trataba del surgimiento de un nuevo ámbito profesional, sino del florecimiento de un conjunto aspectos sociales, culturales, científicos y educativos que pusieron en movimiento muchos factores de forma simultánea; se empezaba a conformar un contexto sociocultural que manifestaba sus preferencias por la investigación científica de carácter experimental en la educación, y que podía relacionarse con cuatro tendencias intelectuales del momento: por un lado, este fenómeno era una de las emanaciones del positivismo; por otro, la teoría de la evolución; el nacimiento y desarrollo de la psicología experimental suponía la tercera y más concreta fuente de la psicopedagogía, centrada en la escuela, en la medida y en la atención de las dificultades del aprendizaje y por último, en cuarto lugar, se encontraba el deseo de renovación pedagógica. Estas preocupaciones eran

compartidas por el movimiento higienista y paidológico, que desde el primer momento quiso impulsar una educación compensatoria, que intentara amainar estas dificultades surgidas. La utilización de los métodos psicotécnicos aceleraron el proceso de cientificación de la intervención psicoeducativa y, por extensión, de la práctica docente, lo que contribuyó a las modificaciones educativas de esta época de entresiglo.

Concluyendo, en la denominada psicotécnica se encuentran los primeros pasos de la psicopedagogía y por tanto, del estudio compartido entre la psicología y la pedagogía; seguidamente, los estudios que le siguen al respecto -entre ambas disciplinas-, el interés que crece por hacer crecer este nuevo campo de trabajo, los nuevos servicios de psicopedagogía que aparecen de corte médico, junto a la divulgación de las grandes obras de quienes serán los padres de la psicología educativa, favorecen la expansión de un nuevo ámbito profesional que empezarán a ocupar los psicólogos -entre otros profesionales- y que culminará con el nacimiento definitivo de la psicopedagogía como disciplina encargada de los fenómenos de orden psicológico para llegar a una formulación más adecuada de los métodos didácticos y pedagógicos.

1.2 Evolución histórica de la psicopedagogía en España

En España, la institucionalización de la psicopedagogía se produce de forma más tardía que en el resto de Europa, aunque el curso que sigue va en paralelo al del resto de países (Cabrera y Bethencourt, 2010). De hecho, en Francia, la institucionalización de esta profesión empezó a asentarse después de la conocida reforma Langevin-Wallon, en 1947, mientras que en España, aparecerá 23 años más tarde, con la Ley General de Educación, en 1970 (Cerezo, 1996).

Por otra parte, en nuestro país, la Psicología Aplicada y la denominada Psicotecnia, pasaron a ser las áreas más destacadas de la psicología a principios de siglo debido a una demanda de solución de problemas laborales y pedagógicos de la época que requería de la selección de nuevos candidatos para puestos de trabajo (Frías, 1999). Por ello, Muñoz et al. (1997) señalan que abordar la historia de la psicopedagogía escolar en nuestro país *“supone remontarse a los inicios de la psicología científica ya que fue el interés por la psicología aplicada al contexto escolar y la orientación profesional el motor del desarrollo de esta disciplina”* (p.8).

Respecto al contexto social al que se remontan los inicios de la psicología experimental en España y que más tarde dará lugar a la instauración de la psicología educativa y escolar, Yela (1994) comenta lo siguiente:

Durante el siglo XIX, con prolongaciones en el actual y en el clima intelectual del positivismo, el evolucionismo y la creciente metodología experimental, aparece una copiosa bibliografía que intenta aunar la filosofía y la política social con la psiquiatría, la psicología y la fisiología. [...] En el último cuarto del siglo pasado, este movimiento está representado, sobre todo, por Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Urbano González Serrano (1848-1904), coetáneos de la primera generación de los grandes fundadores de la "nueva" psicología en Occidente, Wundt, Brentano y James. (p.1)

De hecho, siguiendo a Yela (1994), en el marco de la Institución Libre de Enseñanza³, fundada por Giner (1876), junto a otros centros culturales y educativos, se empiezan a organizar cursos y programas de psicología según las directrices de la filosofía krausista⁴ con una intención, cada vez más enfocada, en la psicología fisiológica y experimental y con un creciente carácter positivista. A este núcleo potencial de investigadores, Yela lo bautiza como la *Generación de los Sabios*, que marcará el inicio de la llamada *Segunda Edad de Oro* –o de *Plata*, según otros autores-, y se prolongará hasta por lo menos, la Guerra Civil.

Algunos sucesos importantes que conviene señalar durante este periodo en relación a la psicología educativa y escolar, como testimonio de este grupo de pensadores, son el nacimiento del *Museo Pedagógico Nacional* (1902), donde se crea el primer *Laboratorio de Pedagogía Experimental* de Madrid y, por otra parte, la aparición del *Museo Social de Barcelona*; éste último surgió con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y de dar formación profesional, debido al desarrollo industrial de la zona (Sanchiz, 2008). De ello, en 1914, como ampliación del Museo, se instaurará el *Secretariat d'Aprenentatge*, con el fin de realizar funciones de orientación y selección profesional, que pasará a considerarse como el primer servicio de psicología aplicada a la actividad orientadora en España (Sanchiz,

³ Según Yela (1994), la Institución Libre de Enseñanza o ILE fue un famoso intento pedagógico que se realizó en España, inspirado en la filosofía de Karl Christian Friedrich Krause (Krausismo) que tuvo una repercusión excepcional en la vida intelectual de la nación, en la que desempeñó una labor fundamental de renovación. Fue fundada en 1876 por un grupo de catedráticos separados de la Universidad Central de Madrid por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanzas a cualquier dogma oficial en materia religiosa, política o moral.

⁴ El krausismo, tal y como documenta Yela (1994), es una doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo. Debe su nombre al pensador postkantiano alemán Karl Christian Friedrich Krause (1781-1832). Esta filosofía tuvo gran difusión en España donde alcanzó su máximo desarrollo práctico, gracias a la obra de su gran divulgador, Julián Sanz del Río y a la Institución Libre de Enseñanza dirigida por Francisco Giner de los Ríos.

2008). Tanto es así que en 1918 se creó *l'Institut d'Orientació Professional*, sobreviviendo como *Secció d'Orientació de l'Escola del Treball* en 1927 y como *Institut de psicotècnia de la Generalitat de Catalunya*, alrededor de 1931 (Fons, 1994). El objetivo principal que tenía era, por una parte, establecer un puente entre la escuela y la formación profesional, y por otra, profundizar sobre la psicología del niño y ayudar a la inserción laboral de los adolescentes (Fons, 1994). Más adelante, en 1923, se creó el *Laboratori de Psicologia Experimental* con el objetivo de potenciar la investigación en psicología escolar y de poder colaborar en la formación teórico-práctica de los maestros que debían de llevar a cabo las ideas del movimiento de renovación pedagógica (Fons, 1994).

En otra parte, en Madrid, el foco de interés se dirigió hacia la psicopedagogía terapéutica y hacia el tratamiento de los niños mentalmente anormales por un grupo de médicos, pedagogos y maestros interesados en aspectos psicoterapéuticos, vinculados al Instituto Libre de la Enseñanza que en aquellos tiempos fue un punto de referencia para el desarrollo de la ciencia y la enseñanza (Carpintero, 1980 citado en Muñoz et al. 1997). Sin embargo, destacamos que en relación a la psicología educativa, la creación del *Instituto de Orientación y Selección Profesional*, que en el 1930 pasó a conocerse como el *Instituto Psicotécnico de Madrid*, y en 1934, como *Instituto Nacional de Psicotecnica* (Sanchiz, 2008), ayudó a crear una red de laboratorios de orientación y selección profesional en todo el país (Fons, 1994). Junto a otros acontecimientos (publicaciones de interés, el nacimiento de revistas pedagógicas, inauguración de nuevos espacios de referencia pedagógica, psicológica y experimental, ensayos científicos etc.), movidos mayoritariamente por este nuevo grupo de investigadores, se van a ir constituyendo pequeños núcleos de investigación que se convertirán en la base necesaria para el desarrollo posterior de la psicopedagogía. Como nos dice Fons (1994):

Ya en estos momentos se perfilaban dos líneas de acción psicopedagógica de muy distinto talante. La primera de ellas implicaba la preparación y orientación del adolescente hacia la vida activa [...] la segunda línea de acción daba especial importancia a la aplicación de los principios psicológicos a la educación y pretendía incrementar la formación del maestro para que éste llevara a cabo su tarea de educador con el máximo respeto a las características del desarrollo psicológico del niño. (p. 191)

De este modo, el florecimiento de la psicología, dirigida por este grupo de pensadores, vinculada por entonces a la orientación profesional y al tratamiento de los niños de educación especial, empezó a coger forma y a madurar

significativamente. Sin embargo, tal y como afirma Yela (1994), la guerra civil supuso el exilio de los intelectuales de la época y generó un periodo de aislamiento científico. No será hasta 1939 cuando volverá a reanudarse el movimiento científicista, aunque con poca fuerza, gracias a la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (Sanchiz, 2008). Después de la guerra, en Catalunya, uno de los pocos espacios donde se va a seguir investigando sobre la orientación escolar y profesional, va a ser el *Institut de Psicologia Aplicada y Psicotècnica*; en Madrid, gracias a la reciente creación, en 1946, del *Instituto de Psicología Nacional y Aplicada*, renacerán con fuerza los intentos de avanzar en el campo de la experimentación psicológica (Fons, 1994). De hecho, alrededor de estas fechas, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas apoyará a la Unidad de Psicología Experimental, a partir de la cual fue posible el desarrollo de la psicología científica de la postguerra y la creación de las Escuelas de Psicología (Fons, 1994): la de Madrid en 1953 y la de Barcelona en 1963 (Sanchiz, 2008). Tales escuelas serán las responsables de ir introduciendo la Psicología dentro del mundo académico y de las universidades; sin embargo, al cabo de unos años, debido a la implantación definitiva de la licenciatura en Psicología y de sus respectivas especialidades, éstas dejarán de existir (Yela, 1994).

De todo ello queremos comentar que, aunque este conjunto de acontecimientos parecen no tener una relación directa con el surgimiento y posterior crecimiento de la Psicopedagogía en España, fueron los hechos que hicieron posible la futura consolidación e institucionalización de la misma dentro de nuestro Sistema Educativo. El voluminoso movimiento de Orientación Profesional -situado mayoritariamente en Barcelona-, el gran interés que hubo por el estudio y tratamiento de los niños anormales -centrado sobre todo en Madrid-, junto al auge que supuso la implantación de la Psicotecnia a lo largo este periodo, entre otros tantos factores, permitieron que la Psicología Aplicada y Experimental fueran entrando cada vez más en el mundo educativo, dando lugar, paulatinamente, a una nueva disciplina: la Psicopedagogía.

1.3 *De la Ley General de Educación a la LOE*

A partir de los años setenta, la psicología educativa empezará a crecer significativamente. Desde la implantación de la Ley General de Educación (1970), pasando posteriormente por la reforma de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990) -denominada también con las siglas LOGSE-, hasta llegar a la actual Ley Orgánica Educativa (2006) -conocida también como LOE-, la orientación

psicopedagógica empezará a implantarse dentro del Sistema Educativo español, cada vez con una mayor incidencia.

A continuación se describen algunos de los acontecimientos que han impulsado la definitiva institucionalización de la Psicopedagogía y que han ayudado a que la figura del psicólogo escolar consiga introducirse dentro de la red educativa ministerial:

- 1970: la Ley General de Educación (LGE, 1970) formula por primera vez el derecho a la Orientación Escolar (Álvarez y González, 2006). Sin embargo, el desarrollo normativo posterior no cuajó en la práctica y, salvo rarísimas excepciones, los servicios de orientación en los centros educativos no se pusieron en marcha hasta 1977 (Sanchiz, 2008).
- 1972: la Orden Ministerial de 31 de julio (boe 31-agosto-72) establece los servicios de orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU), que no llegaron a existir (Sanchiz, 2008).
- 1974: surgen los primeros Equipos Psicopedagógicos Municipales (EPM) - principalmente en Cataluña (Bassades, 1983)-, cuya consolidación será alrededor de 1980 con un modelo de intervención de tipo comunitario y preventivo (Álvarez y González, 2006). El hecho de que algunos servicios empezaran a emplear este tipo de intervención se debe, en parte, al trabajo comunitario que desde hacía ya varios años se empleaba en las escuelas y que posteriormente ayudó a ensanchar el campo de visión de muchos psicólogos que trabajaban desde la óptica casi única del diagnóstico y tratamiento individual (Gilolmo, 1989).
- 1977-1982: fueron creados los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVP) –uno por provincia-, que fueron ampliados posteriormente (Gilolmo, 1989). La creación de tales servicios supusieron el primer paso efectivo y real de institucionalización de orientación educativa y profesional en el ámbito de la EGB (Sánchez, 2008/2009). Se dedicaron a prestar orientación escolar, personal y vocacional a los alumnos; asesorar al profesorado de EGB en su función tutora; informar a padres, profesores y alumnos de las posibilidades profesionales y de estudio; proponer investigaciones y a cooperar en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial (Gilolmo, 1989).

- 1978: Se implanta el Plan Nacional de Educación Especial en el que los psicólogos tendrán un papel relevante. El Real Decreto del 6 de Marzo de 1985 regula la Educación Especial como parte integrante del sistema educativo ordinario, complementándolo con centros especiales. En éste se promueve la prevención e intervención temprana, la colaboración multiprofesional y la elaboración de programas de desarrollo individual (Gilolmo, 1989).
- 1979: se crea la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), que se dedica inicialmente a organizar congresos y jornadas y publica la revista de Orientación Educativa y Vocacional (AEOEP, 1990, 1993); en 1995 pasa a denominarse AEOP (Asociación Española de Orientación i Psicopedagogía) y su publicación cambia el nombre por *Revista de Orientación y Psicopedagogía* (AEOP, 1996), de significativa importancia (Sánchez, 2008).
- 1982: se establece la Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI, 1982), la cual supone la participación de psicólogos como profesionales contratados en los nuevos Equipos Multiprofesionales (EE.MM) (Muñoz et al., 1997). A partir del Plan de Educación Especial y de la Ley de Integración Social de Minusválidos (LISMI), se crean los Equipos Multiprofesionales por Orden Ministerial del 9 de septiembre de 1982 (Gilolmo, 1989). Éstos, a pesar de tener un enfoque inicial muy ligado a una concepción médico-psicológica de la Educación Especial (Álvarez y González, 2006), las funciones se centran en atender a los alumnos que mostraban dificultades en el desarrollo ligadas a la educación especial y mayoritariamente sus tareas eran de prevención, detección, valoración, orientación y seguimiento de este tipo de alumnos (Méndez, 2011).
- 1985: se introducen las políticas de integración (Real Decreto 334/85 de Ordenación a la Educación Especial), lo que supone la unificación, organización y centralización de las funciones de los diversos servicios dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (Méndez, 2011). Debido al gran número de nuevos servicios, departamentos y organizaciones vinculados a la orientación -cada uno con su forma de intervención y modelo a seguir-, se hace necesario integrar tales diferencias mediante la creación de una red de servicios que unifique las anteriores, vinculada a la

administración educativa y estructurado en zonas y sectores (Gilolmo, 1989). Gracias a ello, algunos de los servicios unificarán y organizarán sus funciones, dando respuesta a nivel nacional, en centros ordinarios, en centros específicos y en centros de integración (Álvarez y González, 2006).

- 1990: se promulga la Ley Orgánica General de Educación (LOGSE, 1990) y por primera vez se perfila explícitamente y de forma clara un modelo de intervención psicopedagógico (Méndez, 2011). Debido a la multitud de servicios que habían aparecido hasta el momento, se hace necesario integrar las funciones y los roles específicos de cada uno de ellos con el fin de conseguir una mejor coordinación entre los distintos departamentos, mayor claridad en cuanto a las funciones y a los objetivos que se perseguían y en cuanto a los modelos de intervención que se aplicaban (Álvarez y González, 2006). Por ello, la LOGSE impulsa la orientación e intervención psicopedagógica en todos los centros de enseñanza obligatoria, con el fin de que den apoyo y asistencia a las necesidades de los centros, el profesorado, el alumnado y sus familias. La LOGSE demanda al sistema educativo un sistema de apoyo al currículo de orientación educativa e intervención psicopedagógica, una mayor calidad de la enseñanza y una personalización de los aprendizajes. Para ello se institucionaliza dentro del Sistema Educativo la figura profesional del psicopedagogo/a que hasta ese momento había estado diversificada o repartida entre dos profesionales (pedagogo/a y psicólogo/a escolar). Finalmente, la progresiva implantación de la ley concluye con la fusión de los tres servicios hasta el momento existentes: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), los Equipos Multiprofesionales (E.M), y los Servicios Psicopedagógicos Municipales (Bassades, 1893)
- 2002: aparición de la Ley Orgánica de Calidad en la Enseñanza (LOCE), que nunca llegó a entrar en vigor por cambios políticos (Sanchiz, 2008).
- 2006: Publicación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE), actualmente en vigor. Al igual que la LOGSE, en la LOE se siguen reconociendo a los Departamentos de Orientación como el *“marco para llevar a cabo la orientación educativa y profesional definida como un medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (LOE, Art. 4). Que haya tal continuidad permite que la orientación se siga entendiendo desde los presupuestos

psicoeducativos iniciados en la LOGSE, lo que supone integrarla dentro del trabajo de toda la comunidad educativa, reservando un carácter especializado a los profesionales de la Psicología o la Pedagogía. En la actualidad, estos servicios especializados se siguen llevando a cabo a través de los Equipos de Sector o formando parte de los Departamentos de Orientación de las escuelas.

Una vez expuestos alguno de los hitos históricos que han ido permitiendo la iniciación, consolidación e institucionalización de la Psicopedagogía en nuestro Sistema Educativo, confirmamos la afirmación que anotábamos al inicio de este apartado sobre la complejidad del desarrollo de la realidad psicopedagógica a lo largo de estos últimos años, documentada por Bardón (1990), que hacía referencia a la yuxtaposición progresiva de funciones que ha ido configurando la actuación psicopedagógica en vez de haber seguido un desarrollo coherente hacia nuevos planteamientos, hecho que la cataloga, a veces, de ser una disciplina algo ambigua y poco clara.

Si nos fijamos, la construcción de la Psicopedagogía está ligada a múltiples aspectos y realidades diferentes: a la Educación Especial, a los Servicios Provinciales de corte médico, a los Departamentos de Orientación, a los Equipos, a los Servicios de Orientación Profesional y Vocacional, etc. Sin embargo, todos estos aspectos son los que han ido dando forma y han ido configurando lo que será esta nueva disciplina.

Mirar y asimilar tal complejidad nos parece de gran importancia, pues no deberían ignorarse y obviarse las raíces y variables que han impulsado el surgimiento de un nuevo campo de estudio. La actual concepción que tenemos de la Psicología Educativa y del profesional que a ello se dedica, surge de todo lo mencionado hasta el momento. De hecho, sobre todos estos aspectos se asienta la estructura del Sistema Educativo actual que, como hemos visto, acaba por definir el apoyo psicopedagógico como elemento necesario para una enseñanza de calidad. Por tanto, todos estos acontecimientos forman parte, ya sea de manera directa o indirecta, del surgimiento de la Psicopedagogía y de la posibilidad de la apertura de un nuevo espacio de trabajo centrado alrededor de las escuelas y dentro de las mismas, en el cual los psicólogos interesados en el ámbito educativo empezarán tomar relevancia.

Junto a ello, para acabar, nos gustaría concluir este apartado haciendo hincapié sobre alguno de los aspectos que acabamos de tratar, y por ello, seguidamente resumimos los puntos que consideramos más importantes:

1. Como hemos visto, la Psicopedagogía se asienta en un contexto sociocultural necesitado de reformas en la mayoría de sus sectores, hecho que facilita el surgimiento de profesiones de ayuda como la que nos ocupa. Los cambios generados, en parte, por la revolución industrial, la preocupación que empezó a nacer por la infancia, la obligatoriedad de la enseñanza y la emergencia de la experimentación y el crecimiento científico, fueron alguno de los detonantes necesarios para que más tarde fueran creándose nuevos espacios de índole psicopedagógica.
2. Por otra parte, lo que actualmente entendemos por Psicología educativa, escolar y psicopedagogía, encuentra sus raíces en la Psicología experimental y en la Psicotecnia. Como hemos visto, de ello deriva el hecho de que originalmente la Psicología educativa se vincule a la evaluación y al diagnóstico de problemas, con una perspectiva de intervención de tipo clínico limitada a los problemas de aprendizaje y orientada a la educación especial.
3. Posteriormente, el surgimiento de nuevos espacios de investigación y de servicios psicológicos, tanto dentro como fuera de la escuela, han posibilitado la expansión de la psicología vinculada al ámbito educativo. En este periodo, la figura del psicólogo va a dejar de limitarse a la administración de test psicométricos y a la Educación Especial y su campo de intervención se ampliará a: servicios psicopedagógicos comunitarios y preventivos orientados a la población general, departamentos de orientación profesional y vocacional, gabinetes psicopedagógicos municipales, departamentos psicopedagógicos y de orientación en las escuelas, servicios específicos de salud mental infantil, etc. Esto significa que el desarrollo de la Psicología, dentro de este ámbito, no sólo empieza a gozar de un carácter autónomo, sino que la Psicología y la Pedagogía comienzan a converger dentro de una misma realidad, dando paso al nacimiento de un nuevo campo de estudio: la Psicopedagogía.
4. Del mismo modo, en España, la Psicotecnia, la Orientación Profesional y el interés por la psicopedagogía terapéutica, provocan la expansión de la Psicopedagogía en el país, de forma progresiva. Gracias al grupo potencial de investigadores e intelectuales al que hemos hecho referencia, empiezan a

confluir, conjuntamente, ciencias como la medicina, la psiquiatría, la psicología, la educación, -entre otras-, y comienzan a nacer nuevos espacios dedicados a transformar la realidad educativa y científica de la época, hecho que permitirá el surgimiento de nuevas profesiones como la que aquí nos ocupa.

5. Otro aspecto al que debemos hacer mención es sobre la institucionalización de la figura del psicólogo escolar y la importancia que se le otorga, pues ello permite que la psicopedagogía se haya percibido como elemento imprescindible y necesario para poder ofrecer una educación de calidad. Tal y como se ha descrito en el último punto, son muchos los progresos que se hacen a nivel nacional sobre las políticas que regulan algunos sectores de la sociedad, como el Plan Nacional de Educación Especial y la Ley de Integración Social del Minusválido -por poner algunos ejemplos.; éstos hechos, junto al surgimiento de diversas asociaciones preocupadas por la psicopedagogía y junto a la creación de los Equipos Multiprofesionales a los que hemos hecho referencia, serán los que mostrarán a la sociedad la importancia de una reforma social y educativa. Por ello, la unificación e integración definitiva de alguno de los servicios que habían surgido gracias a la implantación de varias de las reformas de la enseñanza por parte del MEC, posibilitan la creación de una nueva red psicoeducativa y profesionalizada que intentará abarcar los nuevos retos educativos. Desde la Ley General de Educación hasta la Ley Orgánica de Educación, la orientación educativa y los servicios especializados que le sirven de apoyo se concebirán como un derecho imprescindible por parte de toda la comunidad educativa y un *“medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (LOE, Art. 1)
6. El último aspecto que queremos enfatizar es la variabilidad de factores que indican en el surgimiento de la psicopedagogía. Simplemente nos gustaría remarcar que esta riqueza de realidades que configuran a esta disciplina es lo que hace que a veces se catalogue de ambigua y poco clara. A lo largo de trabajo haremos referencia sobre este punto e iremos explicando el porqué de ello.

Por último, nos gustaría decir que la propuesta del Ministerio (LOGSE, 1990) es un modelo global y único de orientación e intervención psicopedagógica, que se organiza a través del funcionamiento de Departamentos de Orientación en centros de enseñanza secundaria (especialidad de pedagogía y psicología), Equipos

sectoriales que ofrecen apoyo a los centros de infantil y primaria, y Equipos específicos para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales. La propuesta ministerial resalta el derecho del alumnado a recibir atención y orientación individualizada a través de un conjunto de servicios y actividades propias de la Psicopedagogía: tutoría académica, Departamentos de Orientación y Equipos interdisciplinarios de zona o sector. Tal propuesta, promulgada inicialmente por la LOGSE (1990), sigue vigente hoy en día -respaldada posteriormente por la LOE (2006)-, y es sobre la cual nos apoyaremos a lo largo de este trabajo y que intentaremos explicar con más detenimiento en los apartados siguientes.

2 Orientación e intervención en el ámbito escolar

2.1 De la “intervención a la “orientación psicopedagógica. Cambio de perspectiva

Tal y como se ha podido ver en el apartado anterior, en un primer momento el psicólogo educativo se dedicaba a un conjunto estratégico de actuaciones directas, individuales y especializadas que perseguían unos objetivos de mejora o superación de dificultades en un contexto de enseñanza-aprendizaje. Siguiendo los estudios de Solé (2002), principalmente el rol que se asumía era el de terapeuta y sus funciones estaban vinculadas a tareas asistenciales, remediales y reactivas. Sin embargo, su propia evolución ha hecho que la figura del psicopedagogo se conciba como agente, investigador y promotor de cambios, realizados mediante tareas preventivas y de desarrollo, con un carácter comunitario.

Este cambio, explica en cierta manera el hecho de que el concepto y la definición de “intervención” psicopedagógica en el ámbito educativo –y sobretodo escolar- se asocie a actuaciones tradicionales de tipo clínico y se haya optado, posteriormente, por utilizar el término de “orientación”, como elemento vertebrador de la función psicopedagógica (Hernández, 2009). No es tanto que el término de “intervención” deje de emplearse por su perspectiva puramente clínica, ya que en la psicología tradicional no se identifica de forma exclusiva con trabajo directo con el individuo (Solé, 2002), sino que se ha preferido emplear el concepto “orientación” por la reinterpretación que la psicología ha asumido en el ámbito educativo teniendo en cuenta que la perspectiva de trabajo ha tenido que adaptarse a un marco más

contextual y con un modelo de tipo educacional y comunitario y sobretodo dentro del ámbito escolar (Coll, 1989, citado en Solé, 2002).

Por ello, antes de entrar en una descripción más detallada de los aspectos característicos que definen al psicólogo que trabaja dentro del ámbito escolar, es necesario aclarar ciertas cuestiones para abstenernos de algunas ambigüedades que siguen presentes a día de hoy. Conceptos como el de orientación, asesoramiento, intervención o acción psicopedagógica, entre otros, son utilizados indistintamente como sinónimos y, en parte, no dejan de ser un reflejo de la complejidad de la realidad social y, por ende, de la práctica orientadora. Por este motivo, el empleo de adjetivos diferentes (escolar, profesional, vocacional, educativa, para la carrera, psicopedagógica y social) incrementan la dispersión conceptual y ponen de manifiesto la necesidad de precisar los contenidos y los ámbitos de acción al que se refieren (Hernández, 2009).

En parte, es comprensible que tales términos se empleen de forma parecida, pues a lo largo de los años la psicología educativa se ha ido nutriendo de múltiples enfoques teóricos, disciplinas científicas y modelos y aportaciones de carácter teórico-práctico, todos ellos relacionados entre sí. La confusión semántica ha sido un hecho patente desde sus orígenes, y debido que los tiempos traen nuevas ambigüedades conceptuales y funcionales, aún hoy no hemos podido abandonado del todo.

Algunos autores (Martínez Clares, 2002 citado en Hervás, 2006) proponen la utilización indistinta entre tales términos, dado que toda orientación incluye una intervención y una acción, respondiendo así a cuestiones tales como si es posible separar orientación e intervención, o si es posible hablar de intervención independientemente de lo que supone la orientación. También se ha considerado que la orientación es una función vertebradora de la intervención psicopedagógica y ésta un recurso para potenciar y enriquecer el desarrollo individual y grupal (Solé, 2002). Otros definen la intervención como el proceso especializado de ayuda que, en gran medida, coincide con la práctica de la orientación, y por otra parte, también se entiende la orientación en un sentido amplio en el que se incluye una dimensión teórica y una dimensión práctica, a la que se denomina intervención (Bisquerra y Álvarez, 1998 citado en Hervás, 2006). Por esta razón Bisquerra y Álvarez consideran la expresión orientación e intervención psicopedagógica redundante, y proponen la utilización de orientación psicopedagógica.

A pesar de que haya diversas formas de entender ambos conceptos, todos ellos manifiestan que la orientación y la intervención psicopedagógica forman parte del mismo proceso psicoeducativo. Sin embargo, hoy en día, optar por denominar “intervención” la función y el rol principal de los psicólogos que trabajan en el ámbito educativo parece, no equivocada, pero sí inadecuada debido a la transformación que esta disciplina ha ido experimentando a lo largo de su desarrollo. El término intervención se asocia más a acciones puntuales e individuales de tipo correctivas, sin embargo, la orientación se refiere a un proceso de ayuda continuo, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y en el desarrollo personal a lo largo de toda la vida, y por lo tanto, más adecuado al ámbito educativo (Hervás, 2006).

Con ello, queremos defender la idea de que tales conceptos no deben tomarse en contraposición, sino que deben comprenderse como el esfuerzo positivo que la psicopedagogía ha ido realizando a lo largo de su desarrollo para adaptarse de forma continua y constante a los cambios de una realidad social, educativa y política, en continua transformación. Por tanto, la intervención y la orientación no son dos conceptos antagónicos sino dos formas de entender la actuación psicopedagógica, en momentos diferentes y desde perspectivas diversas, de una misma disciplina.

Así, desde nuestro trabajo, y siendo fieles al desarrollo y a la evolución que ha seguido la psicopedagogía, entendemos la orientación como la perspectiva general y estructural de la actuación psicopedagógica en el ámbito educativo, y sobre todo escolar; y la intervención como el recurso especializado al servicio de dicha orientación y de la actuación educativa en su conjunto.

2.2 La orientación como eje vertebrador de la intervención psicopedagógica: definición y aclaraciones

Pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de orientación?

Al igual que la mayor parte de las actuaciones psicosociales, el papel del orientador está sujeto a múltiples concepciones y a tantos matices como contextos donde se lleve a cabo su intervención. El propio sistema educativo considera la función orientadora implícita en cualquier acto educativo: educar, se define entonces como orientar para la vida, por lo que siempre que se educa se está llevando a cabo, intencionalmente o no, una acción orientadora (Delors, 1996, citado en Hernández 2009). En sentido amplio, según Garzía Hoz (1970), la orientación puede entenderse como el “*proceso de ayuda a una persona para que pueda resolver los problemas*”

que la vida le plantea” (García Hoz, 1970, citado en Pérez, 2010, p. 3); por tanto, desde este planteamiento, cualquier persona dedicada al ámbito educativo, es implícitamente, orientadora.

Junto a la idea de que educar es orientar y orientar es educar y con el deseo de ir profundizando cada vez más en esta nueva concepción, a continuación recogemos algunas de las definiciones, obtenidas por una parte del análisis realizado por Hervás (2006), y por otra, de Sanchiz (2008), que algunos autores relevantes han ofrecido a lo largo de su trayectoria:

Tabla 1. Diferentes definiciones de la Orientación

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN
Lavarra Gros, E.	1968	La orientación es un proceso consustancial a la educación, de tal manera que son dos realidades inseparables, es casi un sinónimo de educación, ya que toda educación comporta un sentido orientacional, sin el cual quedaría esencialmente truncada.
Nelly	1972	Orientación es la fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y a realizar adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad. Así como el proceso de ayudar al individuo en su adaptación presente y en su planificación de la vida posterior, la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación.
Pérez Boullosa	1986	Proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.
García Gómez, Moreno Olmedilla y Torrego Seijo	1993	Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

Rodríguez Espinar	1993	Disciplina científica que se define como el conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan el diseño, ejecución, y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios para el alumno y en su contexto con el fin de aquél logre su plena autonomía y realización, tanto en la dimensión personal, académica y social.
Repetto	1994	Es la ciencia para la acción que estudia, desde una perspectiva educativa, y por tanto, diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y cambio optimizante del sujeto y de su contexto.
Rodríguez Moreno	1995	Orientar sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a que se conozcan a sí mismas y al mundo que les envuelve. Es ayudar al individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laborar como en su tiempo libre.
Bisquerra y Álvarez	1998	Proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, en objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de su personalidad integral. La orientación tiene una dimensión teórica y otra práctica (a esta última se le denomina, a veces, intervención)
Marínez Clares	2002	Proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos sus ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo

Fuente: Hervás (2006) y Sánchiz (2008)

Tras el análisis de las mismas y llegados a este punto, a continuación presentamos las características más significativas de la orientación:

- Orientación y educación son dos elementos de un mismo proceso para potenciar el desarrollo integral de personas responsables, libres y críticas en relación a su entorno.

- La orientación se fundamenta en un cuerpo teórico y otro práctico que posibilita su fundamentación científica.
- La orientación es una ciencia aplicada y forma parte de un proceso, lo que supone acciones y prácticas dirigidas a la consecución de una meta.
- La orientación es integradora porque incluye a todas las personas en sus distintos aspectos y no solamente a los que tienen problemas.
- La orientación es proactiva, pues implica la necesidad de adelantarse a los problemas y escollos que se van a presentar inexorablemente y que habrá que superar para conseguir el desarrollo personal.
- La orientación debe tener un carácter preventivo frente al correctivo/terapéutico tradicionalmente asumido.
- Orientación y educación comparten objetivos y metas encaminadas al desarrollo de personas autónomas que sepan auto-orientar su desarrollo personal, su perfeccionamiento y madurez, integradas en la comunidad.
- La orientación es una tarea que perfecciona al acto educativo, y lo encamina a su plena realización, con el fin de poder interceder en el desarrollo humano de forma integradora.
- La orientación abarca todas las edades y todo el ciclo vital.

Todas estas características, no obstante, aunque puedan parecer algo obvias, teniendo en cuenta que nos encontramos dentro del ámbito educativo, manifiestan la necesidad de que la orientación se considere como un elemento distintivo pero implícito de toda acción educativa; a su vez, remarca el hecho de que la educación es una disciplina que va más allá de lo que está estrictamente vinculado a lo cognitivo, pues su objetivo último debe responder a la complejidad del desarrollo de la persona en su totalidad. Por tanto, la orientación, en tanto que apoyo para la formación integral y personalizada del sujeto en todos sus aspectos y capacidades – emocionales, académicos, cognitivos, morales, evolutivos, relacionales, etc.-, según Pérez (2010), debe *“capacitar al alumno [en todas sus dimensiones] para que*

formule y sea capaz de llevar libremente a la práctica su proyecto personal de vida; en otras palabras: formar la persona autónoma que se proponga como horizonte la unidad de la vida” (p. 208).

En este sentido, Solé (2002) expone que:

Orientan los profesores y orienta el tutor en la escuela. Sin embargo, las demandas de la institución, la diversidad de los alumnos y la necesidad de llegar a todos ellos constituye un desafío muchas veces insalvable y, sobre todo, no exigible al profesorado en soledad, que requiere, para dar respuesta a los retos que se le formulan, de recursos, formación y asesoramiento específico. Se dibuja así un ámbito profesional, cubierto por servicios de orientación e intervención especializada que viene siendo ocupado fundamentalmente por profesionales de la Psicología y Psicopedagogía, que realizan funciones de asesoramiento psicopedagógico. (p. 20)

En este sentido, la orientación se considera como el eje vertebrador de la intervención psicopedagógica, siendo ésta un recurso especializado que se proporciona a las instituciones educativas en su conjunto y a sus diversos subsistemas, con la finalidad de contribuir a prevenir posibles disfunciones o dificultades, potenciando y enriqueciendo el desarrollo de los individuos y los sistemas que integran la institución educativa, su organización y su funcionamiento.

Se trata, por tanto, de un servicio específico que da apoyo a toda la comunidad educativa y que asume aquellas tareas que escapan de la actuación docente. Esta orientación debe hacerse extensiva a todos los ámbitos del desarrollo del individuo, así como a los contextos educativos en que éste se desenvuelve con el objetivo último de mejorar la calidad de la enseñanza que recibe. La concreción práctica de estas tareas supone la puesta en marcha de los procesos de asesoramiento, que entendemos como procesos de construcción conjunta que implican al psicopedagogo y a otros profesionales, en los que cada cual participa desde su formación particular y aporta unos conocimientos específicos, experiencias y puntos de vista para el logro de objetivos compartidos.

Partiendo de esta realidad, por nuestra parte, entendemos la orientación como el eje central de la práctica psicoeducativa, la cual debe apoyarse de diversas intervenciones específicas, entendidas como un conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con los distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendentes a promover una enseñanza diversificada y atenta a los distintos usuarios que conforman la

comunidad. Orienta cualquier profesional dedicado al mundo de la enseñanza, pero cada uno desde su campo específico siendo, por tanto, los psicopedagogos, aquellos que intentarán dar respuestas especializadas a las demandas propias de su disciplina, que como hemos podido ver, nace de un ámbito complejo y no exento de numerosas polémicas y ambigüedades. De este modo, la práctica del psicólogo escolar se pone al servicio de la tarea educativa.

Sin embargo, ¿cuáles son sus tareas generales y específicas?, ¿mediante qué acciones interviene en la comunidad educativa y de qué modo?, ¿cuáles son sus objetivos y qué finalidad persiguen? A lo largo de este trabajo proponemos un conjunto de respuestas que, no siendo concluyentes ni definitivas, aspiran a conformar el eje vertebrador de un modelo coherente de intervención psicopedagógica propuesto desde la escuela.

2.3 Principios de la orientación. Fundamentos generales para su práctica de trabajo

Por otra parte, creemos que también es importante mencionar los principios en los que tradicionalmente se ha fundamentado la acción orientadora, pues suponen la base necesaria para situar la práctica de su intervención: el principio de prevención, el principio de desarrollo y el principio de intervención comunitaria o acción social (Álvarez Rojo, 1994; Repetto, Ruc y Puig, 1994; Martínez Clares, 2002, citados en Hervás, 2006).

El primero de ellos, el principio de prevención, concibe la intervención como un proceso que ha de anticiparse a aquellas situaciones que pueden dificultar el desarrollo integral de los individuos (Henaó, Ramírez, N. y Ramírez P., 2006). Con la prevención se busca reducir que un problema se presente, o prepararse para contrarrestar sus efectos en caso de su venida. El orientador incide en el grupo interviniendo en el cambio de contextos, como mediador de los agentes que provocan situaciones de conflicto o proporcionando a las personas las competencias vitales precisas para poder afrontar situaciones problemáticas (Hervás, 2006). En este sentido, la orientación adquiere un carácter proactivo en el que también debe considerarse el entorno y la comunidad, con lo que su acción tiende a ir más allá del contexto particular en el que se encuentra, intentando llegar a todos los sujetos posibles.

El principio de desarrollo contempla dos enfoques, el madurativo y el cognitivo (Ramírez et al., 2006). El primero supone la existencia de una serie de etapas

evolutivas que van unidas a la edad cronológica, donde el orientador deberá acompañar al individuo durante este desarrollo para activar y facilitar dicho proceso. El segundo concede gran importancia a la experiencia y a la educación como promotoras de desarrollo y como consecuencia de la interacción del individuo con su entorno (Álvarez Rojo, citado en Hervás, 2006). Desde esta perspectiva, se trata de una intervención educativa y psicopedagógica cuya finalidad es el máximo crecimiento de las potencialidades del individuo, mediante un doble objetivo: por un lado, pretende dotar de competencias necesarias a la persona para que pueda afrontar las demandas de las etapas evolutivas; por otro, ha de proporcionar situaciones de aprendizaje vital que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (Rodríguez, 1998, citado en Hervás, 2006)

Por último, el principio de acción social se caracteriza por tomar en consideración todas las variables contextuales que envuelven al individuo. Desde este principio de intervención se percibe que la conducta está determinada tanto por las características internas como externas de la interacción de la persona con su entorno, y se pone el acento en el estudio del conjunto total de sistemas que interactúan en el ambiente en el que funciona una persona (Ramírez et al., 2006).

Por tanto, resumiendo los tres principios, la orientación toma como sujetos a todos los integrantes de la comunidad educativa e intenta buscar un equilibrio entre el individuo y su contexto, incidiendo en ambos, disminuyendo las dificultades que se prevén y acompañando al sujeto durante todo el proceso de su desarrollo. En este sentido, el orientador se considera un agente de cambio social, en colaboración cooperativa con todos los agentes implicados en el contexto de aprendizaje y desarrollo, que se pone de manifiesto a lo largo de todo el curso escolar (Hervás, 2006).

Teniendo en cuenta tales principios y los demás elementos anteriormente mencionados, es importante partir de este marco para poder comprender el contexto en el que se sitúa actualmente la acción psicopedagógica. Lejos ya de una perspectiva individualista centrada en el problema, los nuevos retos educativos centran su ámbito de intervención en un contexto interesado en atender a la diversidad del alumnado. Además, ya no se trata de integrar en la comunidad educativa al alumno con necesidades educativas especiales sino que es la propia institución la que debe adaptarse a las personas con objeto de dar una respuesta adecuada a las necesidades de cada una de ellas, dando lugar al concepto de inclusión. Así, el profesional dedicado al ámbito educativo está llamado a ayudar a

todos los integrantes de su comunidad para acompañarlos en el desarrollo de su personalidad, teniendo en cuenta cada uno de sus componentes, de forma continua y sistemática, mediante aquellos elementos que se crean convenientes y útiles para la formación integral de su persona. Por tanto, la intervención comunitaria, la prevención, la potenciación de las capacidades del alumnado, la colaboración entre profesionales y el trabajo continuo, sistémico y ecológico, son los elementos que fundamentan la nueva base en la cual debe apoyarse toda intervención dirigida al ámbito educativo y psicopedagógico, pues sino, su forma de intervención se alejaría de la dinámica propia de trabajo que se lleva a cabo desde un centro escolar.

2.4 Estructura de intervención desde el Sistema Educativo español

Una vez descritas las características principales de la orientación y los elementos que fundamentan su perspectiva de trabajo, cabe preguntarse: ¿cómo se concreta la orientación educativa y psicopedagógica en nuestro sistema educativo?

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo sobre la ley actual en la cual se apoya la acción orientadora en nuestro país, a continuación exponemos la estructura desde la cual parte la orientación educativa y psicopedagógica en nuestro Sistema Educativo.

Tal y como se ha expuesto en el primer capítulo, en 1990, con la Ley General de Educación, se promulga por primera vez el derecho a la orientación escolar. Sin embargo, los vacíos que había respecto a este tipo de función no quedaron resueltos hasta la llegada de la LOGSE, en la cual se formula por primera vez de forma clara un modelo de intervención psicopedagógica (Méndez, 2010). Con la LOGSE se va perfilando el modelo y los niveles de actuación de la orientación educativa y profesional, y se da pie a la creación de una estructura firme de orientación educativa a nivel socio-comunitario, donde los psicólogos ocupan un espacio importante.

La primera referencia a la orientación aparece en el Título Preliminar, Artículo 2.º de la LOGSE, donde se establece como principio de la actividad educativa la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. Posteriormente, en el Artículo 55, la orientación educativa y profesional es definida como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. El Artículo 60, por un lado, define la orientación como plenamente integrada en la labor docente y, por otro, obliga a las administraciones educativas a velar por su desarrollo. Por ello, se constituye un subsistema dentro del sistema educativo que asume las tareas

específicas de la orientación educativa mediante tres niveles: aula (acción tutorial), centro (Departamento de Orientación) y sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, con sus diferentes denominaciones). Los tres niveles o elementos deben trabajar de forma cooperativa y coordinada entre sí, con el resto de instancias educativas. Además, cada uno de ellos asume tareas cualificadas de apoyo a la acción orientadora de los distintos agentes del sistema educativo.

En este modelo y estructura de intervención se contemplan dos ámbitos de actuación en la que puede intervenir el psicólogo educativo:

- Los departamentos de Orientación en Educación Secundaria. Dedicados a ofrecer apoyo técnico a la labor tutorial del profesor y considerados como un recurso de orientación al centro (Méndez, 2010). Sus funciones están referidas a las del propio centro y a las de toda la comunidad educativa. Por ello, sus tareas deben estar en estrecha coordinación con los tutores, los coordinadores de ciclos y los jefes de los departamentos docentes, además de coordinarse con los Equipos del Sector (Álvarez y González, 2006)
- Equipos del Sector. Estos equipos se clasifican en Equipos de Atención Temprana, que se ocupan de la detección precoz de necesidades educativas especiales en niños y niñas de Educación Infantil; Equipos Generales, dedicados a la orientación, evaluación y asesoramiento psicopedagógico a los centros de Educación Primaria; y los Equipos Específicos, que se ocupan del apoyo especializado en trastornos generales del desarrollo, en deficiencias sensoriales y motrices, a todos los equipos del sector de la zona (Méndez, 2010). Éstos derivan de los denominados Equipos Multiprofesionales, los cuales tuvieron un fuerte impacto en la concepción y organización de la intervención psicoeducativa ya que posteriormente se introdujeron las políticas de integración (Real Decreto 334/85 de Ordenación de la Educación Especial), lo que supuso centrar, por una parte, las funciones de los Equipos dependientes del MEC en la valoración diagnóstica con vistas a la escolarización, y por otro, el apoyo a los centros escolares que estaban dentro del programa de intervención (Méndez, 2011).

Visto esto, según Álvarez y González (2006), *“los objetivos de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica hacen referencia al Sector como contexto más amplio de actuación, y los centros, como ámbito más concreto de aplicación”* (p. 187). Tal estructura de trabajo sigue vigente hoy en día ya que la implantación

posterior LOE ha asumido esta dinámica como una realidad ya establecida y consensuada dentro del sistema educativo español. De hecho, la LOE sigue reconociendo la importancia de la orientación como factor esencial para una educación de calidad y sigue considerándola como *“un medio necesario para el logro de una formación especializada que propicie una formación integral en conocimientos, destrezas y valores”* (LOE, Art. 1).

Sin querer entrar en el análisis crítico que algunos autores han puesto en cuestión sobre la escasez de artículos referidos a la orientación psicopedagógica en la ley actual, también hay que tener presente que desde la LOE, la orientación se sigue entendiendo desde los presupuestos psicoeducativos iniciados en la LOGSE, lo que supone integrarla dentro del trabajo de toda la comunidad educativa (Méndez, 2011). Ciertamente es que las omisiones referidas en la LOE respecto a la orientación pueden entenderse como una falta de interés que facilita la ambigüedad profesional de los sujetos que trabajan en la comunidad educativa, pero ello no es más que un reflejo del abismo que ha existido desde siempre entre la teoría y la práctica profesional de la psicología educativa. No con ello queremos silenciar tales faltas, pero no corresponde a nuestro trabajo entrar a profundizar sobre dichos aspectos.

A pesar de ello, la estructura general en la cual se sustenta la acción psicopedagógica sigue siendo la misma, dividida principalmente en dos áreas de intervención: a) la de los equipos externos, los cuales ofrecen atención al sector y colaboración con centros ordinarios, b) y la intervención interna desde el mismo centro escolar, que responde a las demandas que surgen desde la propia institución mediante Departamentos de Orientación, tanto en infantil, primaria o secundaria.

A pesar de que las funciones del psicopedagogo, los ámbitos de intervención a los que se dirige, la forma de intervención empleada y el profesional que lo aborda - básicamente psicólogos, pedagogos y psicopedagogos- estén sujetos a una realidad compleja, y a la vez polémica, el ámbito profesional aparece como algo ya consolidado, aunque no exento de dificultades, muchas de ellas vinculadas a su propia definición. Estos factores, y otros a los que no hemos aludido, explican en parte el estado actual, lo que es hoy la psicopedagogía y los muchos retos que tiene pendiente. Todas estas tensiones poseen numerosas repercusiones, que en última instancia, remiten al modelo de intervención, a sus referentes teórico-conceptuales, a las funciones que se desprenden de ello y al rol que al que se le atribuye al psicopedagogo. Por tanto, es a partir de esta realidad de la cual partimos, y por ello, consideramos que es importante que todos estos aspectos se tomen en

consideración para así poder tomar una postura justa, crítica y adecuada a la realidad actual que nos envuelve.

A continuación contextualizaremos la psicología educativa en el marco escolar, foco de interés de nuestro trabajo. Por ello, seguidamente profundizaremos sobre la orientación psicopedagógica en el ámbito escolar y sus formas de intervención.

2.5 *La orientación psicopedagógica y la figura del psicólogo en el ámbito escolar*

Diversos autores describen que la Psicología Escolar es como una Psicología Aplicada o una rama instrumental de la Psicología de la Educación (Pelechano, 1988; Genovard y Gotzens 1986; Rivas 1988a; Beltrán 1993, citados en Sanfélix, 2004). En definitiva, una intervención psicopedagógica sobre problemas educativos específicos.

Desde la revista *Perfiles del Psicólogo*, el Psicólogo de la Educación se entiende como “*el profesional de la Psicología cuyo objeto de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas*”. Por tanto, el Psicólogo Escolar, en tanto que es un Psicólogo de la Educación, deberá aplicar esta misma concepción en el marco escolar, ámbito específico de su intervención. Ello no significa que el psicólogo escolar deba realizar funciones diferentes -en el sentido esencial del término- de las del psicólogo de la educación que se encuentra en un ámbito distinto del de la escuela. Las funciones son generalmente las mismas -aunque puedan diferir en algunos aspectos- en tanto que derivan de la misma disciplina, pero cada una debe adaptarse al lugar concreto en el que se encuentra. Por tanto, lo que nos interesa es tomar en consideración las características específicas del contexto de intervención. Cuando un psicólogo educativo se encuentra trabajando desde dentro de una escuela, las funciones que se le derivarán dependen en última instancia de la misma institución. Las tareas que realiza, el modelo de intervención y las formas de actuación que se le asignan están sujetas, en parte, al Proyecto Educativo del centro, a su filosofía y a las políticas que desde la misma institución se consideran oportunas, y hay que ser conscientes de que cada escuela tiene un carácter singular, único y particular, sin olvidar que siempre estamos hablando de un ámbito educativo. Siendo conscientes de tales limitaciones y del abismo que existe entre la teoría y la práctica psicopedagógica, la información que ofrecemos a continuación se limita a nombrar las funciones que debe realizar el psicólogo que interviene desde dentro de la escuela así como de las características principales derivadas de ello.

Para aproximarnos a una primera definición, Latorre (1997, citado en Sanfélix, 2005) entiende la psicología escolar de la siguiente forma:

Actuación técnica y especializada del psicólogo en ambientes educativos formales, es decir, escolares. La Psicología Escolar es el soporte técnico y especializado que la Psicología facilita a las Instituciones Educativas, posibilitando llevar a la práctica lo que se denomina "ayuda psicológica a la Comunidad Escolar". (p.11)

Esta definición nos parece muy acertada ya que, de forma explícita, señala la actuación del psicólogo escolar como un conjunto de actuaciones técnicas y especializadas que se ofrecen desde dentro de la escuela para poder ofrecer la ayuda necesaria a todos los integrantes de la comunidad escolar. Con ello nos referimos a que, a pesar de que la orientación, y por lo tanto la educación, sea la perspectiva general de actuación, ello no significa que no se deban asumir funciones expertas y específicas de su disciplina, tal y como hemos mencionado anteriormente. El hecho de que la orientación se haya convertido en la perspectiva principal de trabajo de los psicólogos educativos, también ha traído consigo confusiones en cuanto a las funciones diferenciadas de los mismos. Respecto a ello, Sanfélix (2004) expone lo siguiente:

Esto significa que el psicólogo escolar es un técnico en abordar todas las formas posibles de comunicación, todas las múltiples posibilidades de optimización del proceso enseñanza/aprendizaje y todas las maneras de intervenir en las dificultades que puedan surgir en los procesos de desarrollo personal y social. [...] La función básica que realiza el psicólogo escolar no es la docencia [ni solamente la orientación] sino la aplicación técnica de la psicología en la comunidad escolar y el asesoramiento psicológico a aquel o aquellos miembros de esta comunidad que lo necesiten o lo soliciten. (p.12)

A pesar de que desde el mismo sistema educativo se hayan diluido o confundido las funciones específicas del psicólogo de la educación, y más concretamente del que se encuentra en el ámbito escolar, su papel principal no debería dejar de responder a las demandas específicas que aparecen en el marco educativo.

En 2007, el colegio de Psicólogos de Madrid, preocupado ya por esta situación, reunió a un grupo de expertos en Psicología Educativa, para estudiar las funciones de los psicólogos en el contexto escolar. Con el propósito de determinar las tareas que son propias y exclusivas de los psicólogos, este grupo de trabajo elaboró un documento en el que se diferencian dos tipos de funciones, unas más generales,

que se relacionan principalmente con las tareas de orientación educativa y vocacional, y otras específicamente psicológicas, junto a una clasificación del tipo de demandas comunes desde el marco de la escuela. En las siguientes tablas se exponen las funciones y las demandas que se derivaron del estudio de este grupo de expertos.

Tabla 2. Tareas relativas a la orientación y específicas del Psicólogo Educativo

FUNCIONES GENERALES	FUNCIONES ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Detección de necesidades educativas y de dificultades de aprendizaje. - Asesoramiento al profesorado sobre procesos de enseñanza/aprendizaje. - Asesoramiento y coordinación del plan de acción tutorial. - Asesoramiento y coordinación de los programas de atención a la diversidad (integración, diversificación, compensatoria). - Intervenciones específicas con grupos de alumnos en actividades de orientación. - Atención de las demandas individuales relacionadas con la orientación académica y profesional. - Atención a las familias y alumnos que demandan ayuda o asesoramiento en el ámbito académico. - Asesoramiento al equipo directivo en la organización y adopción de medidas de atención a la diversidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Detección temprana de trastornos del desarrollo. - Realización de evaluaciones e informes psicoeducativos. Estas evaluaciones suponen destacar o diagnosticar problemas como retraso mental, trastornos afectivos, problemas de personalidad, problemas emocionales, etc. - Asesoramiento al profesorado para el manejo del grupo, la resolución de conflictos y otros. - Detección de problemas de salud mental, derivación y seguimiento de los casos, y coordinación de las medidas que se deben adoptar en el centro escolar. - Intervención individual con alumnos y familias con situaciones problemáticas específicas que pueden atenderse desde el propio centro escolar. - Una tarea importante, y que rara vez puede realizarse por falta de tiempo y de medios, es la de promover la investigación y la

<ul style="list-style-type: none"> - Participación en las comisiones de coordinación de juntas de evaluación para asesorar en temas relacionados con la orientación. - Coordinación con departamentos de orientación y con otros servicios externos. 	<p>innovación educativa en aquellos aspectos relacionados con la Psicología Educativa y los procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, y que tan vinculados están a la Psicología Básica.</p>
--	---

Fuente: Colodrón, 2007.

Tabla 3. Demandas que se hacen desde la escuela cuyo abordaje debería llevarse a cabo por un profesional de la Psicología

DEMANDAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> - Enuresis - Trastornos del sueño - Trastornos de la alimentación - Fobia escolar - Problemas en relación entre iguales como el acoso escolar - Problemas de conducta relacionados con la violencia o la agresión - Trastornos afectivos y problemas emocionales - Problemas de adaptación - Malos tratos o abusos - Fracaso escolar - Otros trastornos específicos

Fuente: Colodrón, 2007.

El resultado al que llegaron después de haber hecho una clasificación de las funciones y de las demandas más comunes por parte de los profesores o de las familias era que solo un profesional dedicado a la psicología o la psicopedagogía podía hacer frente a este tipo de necesidades.

Años después, en el primer encuentro nacional de profesionales de la psicología educativa (2009), se consideró que, a pesar de que el psicólogo es una figura social respetada y demandada, sus competencias profesionales específicas en el contexto escolar no están claramente definidas. Las distintas administraciones educativas han ido diluyendo esta figura, equiparándola a la de profesionales de otras titulaciones y

con una formación claramente distinta de la del Psicólogo educativo. La conclusión que se derivó de ello es que el psicólogo no se limita sólo a la orientación sino que su formación también tiene que ver con atender a las demandas referidas al bienestar psicológico que incide en la adaptación personal y social del profesorado, estudiantes y familias. Éstos continúan diciendo que la figura del psicólogo se debe diferenciar de la del mero orientador puesto que a pesar de que sus funciones en el contexto escolar estén enfocadas a la colaboración y al asesoramiento de otros profesionales sobre problemas referidos al contexto enseñanza/aprendizaje, sus funciones no deberían de dejar de responder a cuestiones referidas al ámbito psicopedagógico. El problema deriva de considerar la orientación como una disciplina independiente, de carácter general y neutra, además de ambigua, realizada por cualquier profesional, y no como una función específica que todo profesional dedicado al ámbito educativo debería poner en práctica desde su perspectiva concreta de trabajo. Las funciones y las demandas descritas en las tablas 2 y 3 corroboran tales afirmaciones.

Viendo tal dificultad, nuestra pequeña aportación consiste en presentar una tabla (Tabla 4) sobre las funciones que se llevan a cabo desde una escuela por parte del psicopedagogo del centro y que hacen referencia a la especificidad de su rol profesional. Esta tabla -de elaboración propia- la hemos ido construyendo a partir del análisis que han realizado varios autores, y que, preocupados también éstos por la ambigüedad que atañe a veces al psicopedagogo de un centro, han querido esclarecer las funciones que a éste le son propias y específicas.

Tabla 4. Funciones propias y específicas del psicopedagogo de un centro escolar

AGENTES	FUNCIONES
ALUMNOS	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación psicoeducativa referida a la valoración de las capacidades personales, en relación a los objetivos de la educación y también del análisis del funcionamiento de las situaciones educativas de los alumnos. - Prevención y detección de problemas de salud mental, derivación de casos, seguimiento y orientación psicoeducativa. - Detección temprana de trastornos del desarrollo, discapacidad intelectual, sobredotación y altas capacidades, trastornos del comportamiento, de las emociones, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - Detección de necesidades educativas especiales y trastornos específicos de aprendizaje. - Proponer o realizar intervenciones puntuales, orientación y seguimiento que se refieran a la mejora de las competencias educativas de los alumnos y desarrollo de soluciones a las posibles dificultades detectadas en la evaluación. - Implementar programas de intervención psicoeducativa con fines preventivos y de desarrollo: intervención mediante programas preventivos (fracaso escolar, adicciones físicas y psicológicas, violencia escolar, problemas alimentarios), programas de desarrollo (fomentar entrenamiento de funciones intelectuales, psicomotrices, factores de desarrollo social, afectivo-emocional...) y programas de orientación académica y profesional.
<p>PROFESORES Y MEJORA DEL ACTO EDUCATIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo y asesoramiento técnico al educador/profesor/equipos docentes/equipos directivos en su actividad general (adaptación de la programación de las características evolutivas psicosociales y del aprendizaje de los alumnos, organización del escenario educativo, métodos enseñanza-aprendizaje, niveles de concreción curricular, etc.) como en su actuación educativa con alumnos con necesidades y/o en situaciones educativas especiales, adecuaciones curriculares y programas individuales, diversificaciones, procedimientos de atención a la diversidad... - Cursos de formación para el profesorado en relación a programas de intervención que se implementarán y sobre factores importantes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, así como su forma de prevenirlos y potenciarlos.
<p>INSTITUCIÓN, CENTRO ESCOLAR Y EQUIPOS EXTERNOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formular propuestas al equipo directivo y al claustro, relativas a la elaboración y modificación del Proyecto Educativo del Centro, Proyecto Curricular, Programaciones de Aula. - Elaborar en colaboración con los tutores, las propuestas de organización educativa y psicopedagógica, así como la toma de decisiones conjunta en situaciones de riesgo respecto a las necesidades del alumnado. - Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para

	<p>realizar adaptaciones curriculares apropiadas para alumnos con necesidades educativas especiales y soluciones adecuadas a las necesidades educativas evaluadas. (Plan de Atención a la Diversidad)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación y elaborar plan de actividades del departamento así como el desarrollo de programas de intervención. - Colaboración constante con equipos externos para la evaluación, intervención y orientación conjunta de los casos en situaciones educativas y especiales. - Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros, así como el análisis y la reflexión sobre el propio trabajo, la mejora y actuación de su competencia técnica, la profundización de la teoría y procedimientos propios de la psicología de la educación.
<p>PADRES Y FAMILIAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover y organizar la información y formación a madres y padres en una línea de apoyo al desarrollo integral del hijo/a. Realización de intervenciones para la mejora de las realizaciones sociales y familiares, así como colaboración efectiva entre familias y educadores, promoviendo la participación familiar en la comunidad educativa, así como programas, proyectos y actuaciones que el profesional de la psicología educativa desarrolle. - Orientación a familias para la mejora del acto educativo y para situaciones en que se perciben necesidades educativas especiales, problemas en el aprendizaje, problemas de salud mental, emocionales, afectivos, etc.

Fuente: elaboración propia

Como podemos ver, las funciones generales que realiza el psicólogo que trabaja desde el ámbito escolar son:

- Asesoramiento
- Orientación
- Detección
- Prevención

- Evaluación
- Intervención
- Colaboración
- Formación
- Investigación

Visto esto, no obstante, nos gustaría destacar algo que creemos que es de suma importancia y que muchas veces no se tiene en consideración. Desde nuestra humilde opinión y después de haber analizado profundamente los problemas y las contrariedades que muchas veces nacen respecto a la especificidad del psicólogo escolar y que provoca, entre los psicopedagogos, un ambiente desconcertante por miedo a restarles importancia a la identidad propia que les define, creemos que el problema no reside tanto en la especificidad de las funciones que se acaban de describir, sino en el modelo y la forma de intervención que emplea a la hora de llevar a término tales actuaciones y de la manera que tiene de ponerse al servicio de la comunidad escolar.

Sobre ello, Solé (2002), comentando los enfoques generales de intervención, hace una comparación entre el modelo clínico o asistencial y el modelo educacional, abogando por este último y considerándolo como el más adecuado. Así pues, la intervención desde un enfoque educacional define como su objeto los procesos de enseñanza-aprendizaje que la escuela diseña, así como la institución en su conjunto; la distinción que realiza es que ésta no es solo el lugar físico en que se realiza dicha intervención sino que se convierte precisamente en su mismo objeto. Los conocimientos y estrategias que consecuentemente se refieren remiten fundamentalmente al conocimiento psicoeducativo: teorías de instrucción, explicaciones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, conocimientos sobre los factores y variables que intervienen, formación que permita identificar y actuar sobre las dificultades del aprendizaje y las vinculadas a las capacidades de equilibrio personal, como los conocimientos ligados al sistema educativo, sobre la organización y dinámicas institucionales. De este modo, el psicopedagogo, aunque es un experto en su materia, define su tarea como complementaria a la de otros profesionales de la escuela, con quienes colabora, desde su perspectiva específica, para lograr las finalidades que presiden a ésta. Por ello, el enfoque educacional priorizará los aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, las intervenciones preventivas y de desarrollo, de tipo

fundamentalmente indirecto, teniendo en cuenta la pluralidad de contextos en que ésta se desenvuelve. Solé (2002), acaba diciendo:

El psicopedagogo acaba definiéndose como un profesional con formación especializada, distinta de la de los docentes, que puede contribuir a aportar recursos de orientación en situaciones específicas, así como a promocionar criterios para que la institución educativa devenga, en todos sus componentes, más sensibles a la diversidad. Su contenido no puede realizarse en la soledad; al contrario, la colaboración con otros profesionales es condición e instrumento de su actuación profesional. (p. 88)

Por estas razones, aunque en el momento actual coexistan visiones distintas y a menudo contrapuestas sobre la intervención psicopedagógica, las expectativas que en ella se depositan abogan por la adopción de modelos educacionales en detrimento de los estrictamente asistenciales o clínicos. Por tanto, lo que proporciona al psicopedagogo una identidad única y específica, además del conjunto de funciones que le son propias, es la posición que éste quiera tomar con respecto a la comunidad escolar y educativa en su conjunto. La forma en que éste intervenga (modelo de intervención) y la creatividad que sea capaz de proporcionar respecto a su rol de profesional (que se vincula a los elementos y a los medios por los cuales hace efectiva su práctica de trabajo -a los que hacemos referencia en el último apartado-), serán los elementos distintivos de su profesión.

Sobre este punto seguiremos haciendo referencia en cuanto a lo que queda de trabajo y esperemos que se vaya entendiendo la novedad a la cual nos referimos.

3 Modelos de intervención psicopedagógica en el ámbito escolar

En frecuente en la literatura referirse a: asesoramiento, modelo clínico, modelo de *conunseling*, modelo de consulta, modelo educacional, intervención directa, intervención indirecta, modelos de servicios, modelo de programas, modelo psicopedagógico, etc. Distintos autores presentan diferentes modelos de intervención psicopedagógica, sin que siempre resulte sencillo establecer relaciones entre ellos. Por ello, al igual que en otros aspectos de la orientación, cuando se habla de modelos se reconoce la existencia de cierta controversia derivada de

distintas posturas y dilemas procedentes de la abundante literatura en torno a este tópico de la práctica orientadora.

Sin querer entrar en la discusión respecto a los diferentes puntos de vista sobre los cuales se entienden los modelos de intervención y sin ánimo de exhaustividad, distinguimos las dos posturas más frecuentes: en algunas propuestas, el “modelo” se asemeja más bien a “*plan o guía para la acción*” (Solé, 2002, p. 40), en tanto que su función consiste en proponer líneas de actuación práctica, arrojándoles un carácter aplicado (Hervás, 2006). En ellas, los distintos modelos describen diferentes diseños, estructuras y componentes de un proceso de intervención psicopedagógica. En una orientación distinta, otras propuestas parten de un concepto más cercano a la idea de “*teoría o marco explicativo de la realidad*” (Solé, 2006, p. 40); también en este caso se detallan los elementos esenciales del proceso de intervención, los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención haciendo eficaz la práctica de trabajo.

Tomando ambas posturas, estamos de acuerdo con Bisquerra (1996) en que los modelos, por tanto, se entienden como “*la representación de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención psicopedagógica [en tanto que] son modelos aplicados que sirven de guía para la acción; en definitiva, proponen líneas de actuación práctica*” (p. 161). Por ello, parece que existe anuencia en considerar que los modelos son una representación de la realidad que tiende a guiar la práctica orientadora (Hervás, 2006). Como disciplina orientada a la acción, la orientación necesita de modelos válidos para llevar a la práctica las metas de la intervención y poder, de esta manera, hacer efectiva su actuación orientadora.

Por este motivo, existen numerosas clasificaciones en función de los criterios utilizados –históricos, psicológicos, tipo de relación, tipo de intervención- pero el carácter dinámico de la realidad requiere que se tengan en cuenta más de un criterio a la vez. Por ello, Álvarez y Bisquerra (1998), proponen lo que denominan *ejes vertebradores de la intervención* que sirven para categorizar los modelos básicos existentes. Entre éstos encontramos: tipo de intervención (directa-indirecta), ámbito de intervención (individual-grupal), actuación orientadora (interna-externa) y finalidad de la intervención (reactiva-proactiva).

Partiendo de estos cuatro ejes, Álvarez y Bisquerra (1996), apoyándose en otros trabajos (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez, 1995), proponen una

clasificación sintética sobre aquellos modelos de intervención más comúnmente citados entre los diversos autores. A pesar de que la perspectiva que nos ofrecen éstos nos parece la más clara, hemos creído conveniente incorporar un modelo (modelo de servicios por programas) que no aparece, para que la clasificación sea más completa.

Tabla 5. Modelos y ejes de intervención

	EJES DE INTERVENCIÓN			
MODELOS	Directa-indirecta	Individual-grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico o Counseling	Directa	Individual	Preferiblemente externa, pero puede ser interna	Reactiva
Servicios	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Individual y grupal	Preferiblemente externa, pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferiblemente interna, pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)
Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferiblemente interna, pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)
Tecnológico	Remota	Indiferente	Externa	Proactiva
Psicopedagógico (clínico + programas + consulta)	Indirecta	Grupal	Interna	Proactiva
Servicio por programas	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (También puede ser individual)	Preferiblemente externa, pero puede ser interna	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)

Fuente: Solé, 2002

Estas propuestas suponen un intento de organizar lo que constituye un universo confuso, pues en el ámbito de los modelos, nada parece tener un único significado.

De hecho, el análisis de las diferentes propuestas refleja que en algunos casos “*han proliferado etiquetas que identifican como modelos de intervención lo que son simplemente formas de organizar los agentes de apoyo*” (Hervás, 2006, p. 164). Así, Hervás (2006), sigue explicando que, por ejemplo, el modelo tecnológico es considerado como un recurso, más que como un modelo de intervención, o que el modelo de servicios se entiende simplemente como una forma burocrática y administrativa de organizar los agentes de apoyo. Otros autores consideran que las dimensiones fundamentales que constituyen la esencia de la prestación de ayuda son la atención directa (*counseling*) o indirecta (consulta) y el alcance (individual, grupal o comunitario) y la forma (servicios, programas o tecnología), sería únicamente el formato bajo el que se presenta la ayuda demandada (Hervás, 2006). También se ha considerado el modelo psicopedagógico (*counseling*, programas, consulta) como una extensión del modelo de consulta ya que éste es el elemento esencial que caracteriza la práctica orientadora, por lo que el resto de actuaciones se considerarían como un apoyo suplementario.

Teniendo en cuenta tales interpretaciones, un aspecto que conviene resaltar es la convicción implícita según la cual “*el psicopedagogo utilizará uno u otro modelo [o una combinación prudente de los mismos] en función de la situación concreta que deba enfrentar*” (Solé, 2002, p. 42). Los modelos no pueden ni deberían convertirse en una forma de intervención encerrada en sí misma, aplicada de forma automática y mecánica. Tanto es así que, en tanto que son un reflejo y una aproximación de la realidad, deberían servirnos de apoyo para que, una vez analizado el contexto y conforme a nuestro ámbito de intervención, pudiéramos usar de cada uno lo que más nos convenga. Por ello, creemos que es de suma importancia que no se interpreten como modelos excluyentes entre sí, sino que es deseable -considerando los factores de contextualización- que se establezca una combinación adecuada y realista para cada situación y necesidad, donde se integren varios modelos.

Desde esta perspectiva, una de las propuestas que nos parece más clara, sintética y adecuada, es la que considera los tres modelos básicos (*counseling*, programas y consulta) de la intervención orientadora y que coincide, además, con el conjunto del modelo psicopedagógico. Éste se compone del modelo clínico o *counseling*, del modelo por programas y del modelo de consulta. Así, teniendo en cuenta lo descrito en apartados anteriores, creemos que el modelo de intervención que más se adecua a la realidad escolar es el modelo psicopedagógico y/o educacional.

A continuación presentamos una breve descripción sobre los modelos que lo componen (*counseling*, por programas y consulta), para poder situar, de este modo, la forma de intervención psicopedagógica más adecuada con respecto al ámbito escolar. Junto a ello, recordemos también la afirmación que hemos expuesto anteriormente respecto la especificidad de las funciones del psicólogo escolar; sobre ello, hemos acabado diciendo que la identidad distintiva de su rol profesional no recae tanto sobre el tipo de funciones que realiza, sino más bien sobre la forma de intervención que utiliza y sobre la postura que adopta para poder llevar a cabo su labor. Por ello, al hablar de modelos de intervención, nos referimos también a esta forma de actuación distintiva de los psicólogos que se enmarcan dentro del ámbito escolar y sobre la cual haremos referencia a continuación.

3.1 *Modelo de counseling*

Originalmente, Hervás (2006), asemeja este modelo al modelo clínico, de consejo o de asesoramiento directo e individual. Sin embargo, ésta misma explica que a pesar de que en sus orígenes el *counseling* se utilizó como sinónimo de psicoterapia o de Orientación Vocacional, su propio desarrollo permitió, posteriormente, que se ampliaran sus funciones, adquiriendo así la categoría de modelo de orientación. Tanto es así que McLeod (1993, citado por Hervás, 2006) explica que este modelo no debe confundirse con una forma de psicoterapia, pues ésta es practicada por psicólogos clínicos y representa un proceso de cambio con sujetos más afectados, estableciéndose con ellos un tratamiento de intervención más profundo y complicado. A pesar de que esencialmente su intervención se haga de forma directa, individual, preferiblemente externa –dependiendo del caso-, también Hernández (2009) deja claro que:

El modelo clínico en orientación no debe confundirse con una psicoterapia. Se diferencia de ella en las características problemáticas que se abordan y sobre todo en que su papel se circunscribe a apoyar al usuario en la clarificación y comprensión de su propia situación y a facilitar la toma de decisiones por su parte. La demanda suele tener que ver con dificultades en la integración escolar, determinación de proyectos académicos, laborales o personales, valoración de alternativas, optimización del propio proceso de aprendizaje, etc. Cuando se presenta un caso que hace aconsejable una intervención psicoterapéutica, la actuación del orientador se concreta en realizar la derivación apropiada al caso [y consecuentemente, su seguimiento]. (p. 145)

Así que sería un error pensar que el modelo *counseling* se traduce en términos psicoterapéuticos, más que nada porque éste se enmarca dentro del ámbito

educativo y su perspectiva de trabajo nada tiene que ver con un enfoque puramente remedial y médico. Así que si situamos este modelo en el contexto escolar, nos referimos a un tipo de intervención puntual, directa, individual, realizada desde dentro del propio centro y con una intención de mejora a largo plazo. Debemos recordar que estamos al servicio de toda la comunidad y que también debemos estar disponibles ante aquellas demandas que requieren de una atención algo más personal y ajustada, sin que ello se convierta en el afán de una aplicación clínica. Además, debemos tener presente que el modelo psicopedagógico no se limita a este tipo de intervención, pues éste es solo una forma de actuación puntual unida los otros dos modelos. Hervás (2006), concluye diciendo que a pesar de que el modelo de *counseling* no es el más apropiado para llevar a cabo una intervención psicoeducativa, en estos momentos sigue siendo demandada y, por consiguiente, no puede excluirse totalmente de la acción orientadora, entendiéndose, por tanto, como complemento necesario para la práctica psicopedagógica en la escuela.

3.2 Modelo de programas

El diccionario de Ciencias de la Educación define el concepto *programa* como “*un proyecto que expone el conjunto de actuaciones que se desea emprender para alcanzar unos determinados y explícitos objetivos*” (Santillana, 2003, p. 675). Del mismo modo, Álvarez (1994), entiende los programas de intervención como acciones colectivas del equipo de orientadores, junto con los miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención. Por su parte, Rodríguez Espinar (1993, citado en Hervás 2006), afirma que los programas de orientación son acciones sistemáticas cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro. Además, esta perspectiva de trabajo se introdujo como consecuencia de las limitaciones e inconvenientes observados en los modelos de carácter terapéutico, asistencial e individual de los años sesenta, con la intención de adoptar de un rol más proactivo en la escuela que tuviera en cuenta la totalidad de las necesidades educativas observadas en la institución, tanto por parte de los padres, como de los profesores y alumnos, y que hiciera efectivos los dos principios de la orientación educativa actual: el de prevención y el de intervención social y comunitaria (Bausela, 2004).

Parece pues, que este tipo de intervención resulta uno de los más adecuados y encaja a la perfección con los principios actuales de la acción orientadora. Pero, ¿qué tipo de ayuda ofrece este tipo de programas? La literatura nos muestra numerosas alternativas: campañas afectivo-sexuales; programas contra la violencia y contra el consumo de drogas; programas de orientación vocacional, profesional y de orientación a la carrera; programas transformados en actividades extraescolares; programas dirigidos a padres y a profesores sobre temas psicopedagógicos y educativos (Hernández, 2009; Bausela, 2004); de modo que pueden haber tantos programas como necesidades e intereses apremien. Además, este tipo de intervención permite que los programas ofrecidos se desarrollen junto a los objetivos propuestos desde la misma institución, y por tanto, que su implementación coincida con el proyecto educativo del centro de modo que puedan llegar a formar una estructura educativa coherente con una finalidad compartida. A nuestro modo de ver, el modelo por programas es de uno de los más ricos y eficaces establecidos hasta el momento –siempre que se emplee adecuadamente-. Además, creemos que la forma que tiene de dirigirse a la comunidad educativa en su conjunto es, no sólo la más eficaz, sino la verdaderamente constructiva, pues tal intervención se configura a partir de las necesidades educativas encontradas en el conjunto de la comunidad escolar, y por tanto, puede empezar a dirigirse a sus integrantes de manera correspondiente. Partir del análisis y de la observación del contexto, junto a la complejidad del conjunto de sus integrantes, es un buen comienzo para descubrir cuáles serán las necesidades que puedan surgir posteriormente y cuáles son las que se presentan en el momento; de este modo, la tarea del psicopedagogo, junto a los agentes que forman parte de la comunidad escolar, será la de organizar, diseñar y proponer distintos programas que respondan a las necesidades detectadas. En tanto que no existe un modelo por programas elaborado, sino que cada institución debe proponerlo en función de sus intereses, la creatividad con la que se proponga, la adecuación al contexto y las respuestas que se den, serán los elementos que harán de la función psicopedagógica una tarea distintiva de las del resto de profesiones, pues ésta partirá de las necesidades encontradas y por tanto, su respuesta podrá encontrar cabida en ellas.

3.3 *Modelo de consulta*

El modelo de consulta se caracteriza por ser una acción indirecta, individual o grupal, de carácter preventivo y llevada a cabo, preferiblemente, desde dentro de una misma institución. Pero lo que más se distingue en este modelo es, tal y como nombra Bisquerra (1996), lo denominado *relación triádica*, en la que intervienen tres

tipos de agentes: consultor-consultante-cliente. Se trata de un proceso colaborativo de resolución de problemas entre dos o más profesionales en beneficio de un tercero (Hervás, 2006). Así que, en el modelo de consulta, el consultor diseña una intervención para ser llevada a cabo sobre un sujeto, a demanda de otra persona que será quien la implemente (por ejemplo, un maestro pregunta a un orientador escolar sobre cómo controlar y manejar la hiperactividad de un alumno. El destinatario de la intervención es el alumno, aunque la consulta la hizo el maestro, que será el encargado de poner en marcha las medidas sugeridas por el orientador). Con frecuencia, la demanda suele iniciarse centrándose en un problema, para luego poder afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva y de desarrollo, con la intención de mejorar los contextos y las condiciones educativas (Hernández, 2009).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que cuando hablamos de modelo de consulta nos referimos a una relación que se establece entre profesionales con status similares, que se aceptan y respetan, desempeñando cada uno el logro de unos objetivos (Hervás, 2006). Por tanto, puede decirse que la consulta es un modelo de intervención indirecta, que parte de la coordinación y planificación conjunta, que trata de ser un intercambio de información, un consenso o un acuerdo para la intervención y que se inicia en un plano de igualdad a partir de una relación simétrica entre profesionales de estatus similares mediante la denominada, *relación triádica*.

En nuestro sistema educativo se prima el modelo de consulta sobre el clínico para optimizar el alcance del servicio y la implementación de los agentes educativos en la intervención sobre los problemas que se detectan (Solé, 2002). Se trata de capacitar a todos los profesionales del sistema educativo en el desempeño de sus tareas profesionales para que todos lleguemos a ser agentes principales de la acción orientadora. Además, recordemos que los maestros y profesores son los principales agentes educativos en la escuela, lo que supone considerar que son ellos quienes deberían poner en funcionamiento un tipo de estrategias específicas para la mejora de la práctica educativa -en situaciones difíciles-, y por tanto, considerarlos como el filtro más apropiado por el cual nuestra intervención se hace efectiva en el ámbito escolar. Desde nuestra perspectiva, apoyamos este enfoque comprensivo de consulta desde un planteamiento ecológico que supone un progresivo cambio de roles, planteamientos, de relaciones interpersonales, de actitudes y tareas que permiten la mejora de la intervención en toda la comunidad y en todos los contextos. Esta dinámica de trabajo es sumamente importante en cuanto a lo que se refiere a la práctica psicopedagógica, pues supone aplicar los conocimientos específicos que de

ésta se derivan en el marco adecuado (escolar) y mediante los agentes adecuados (los profesores y maestros). De este modo, el rol del psicopedagogo debe estar vinculado ya desde su misma implementación, al resto de profesionales que se encuentran en el ámbito escolar, y establecer, por tanto, una dinámica de colaboración que potencie al máximo las respuestas que cada profesional podría aportar. A ello también nos referíamos cuando hablábamos de la especificidad del rol y de las funciones del psicólogo escolar, pues, desde nuestro punto de vista, solo el psicopedagogo que es capaz de establecer esta *relación triádica*, será el que podrá aportar los conocimientos específicos pertinentes a su disciplina por el medio adecuado y con los agentes adecuados (profesores) y llegar así al fin propuesto (que los conocimientos propiamente psicológicos y psicopedagógicos se adecuen al ámbito educativo y su forma de intervención se adecue a esta realidad).

Finalmente, la conclusión más evidente que puede obtenerse de este apartado, puede resumirse en la necesidad de combinar estos tres modelos para que la intervención psicopedagógica desde la escuela llegue a ser lo más completa posible. Si solo tuviéramos en consideración un tipo de modelo, nuestra actuación resultaría insuficiente y limitada. Por tanto, creemos que el modelo psicopedagógico (modelo de *counseling*, modelo por programas y modelo de consulta), es el más adecuado para el contexto escolar.

4 La intervención psicopedagógica y la respuesta educativa en base a la atención a la diversidad

En los apartados anteriores hemos podido ver cómo los servicios de orientación e intervención psicopedagógica han ido concibiéndose -desde la propuesta del sistema educativo- como instrumentos necesarios y especializados al servicio de la comunidad escolar y de la práctica educativa en su conjunto. Por fortuna, los implicados en los procesos educativos escolares han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender. Entre alguno de los factores que contribuyen a esta complejidad, se encuentran todos aquellos que remiten a las características psicológicas de quienes aprenden y a las consideraciones pedagógicas que son precisas tener en cuenta para favorecer una enseñanza que responda a la peculiar forma en que cada alumno y cada alumna construye su aprendizaje. La toma de conciencia de esta complejidad ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que los centros escolares, como últimos responsables del diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, necesitan, entre otros, del asesoramiento

de profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico de la educación escolar (Solé, 2002), tal y como hemos ido viendo.

Junto a ello, ya hemos descrito alguno de los principios esenciales que fundamentan la actuación psicopedagógica desde la escuela, así como las funciones propias del psicólogo escolar, el modelo de intervención más adecuado, la perspectiva de trabajo común entre los orientadores e incluso la estructura psicopedagógica social y comunitaria que ha ido construyéndose a partir de la propuesta ejercida desde el propio Ministerio de Educación, a lo largo de estos últimos años. Sin embargo, todos estos aspectos constituyen tan solo alguno de los elementos introductorios, aunque absolutamente necesarios, de la práctica diaria del psicólogo escolar.

Podríamos decir que ya sabemos algunos de los presupuestos esenciales en los cuales se asienta esta disciplina, conocemos, a rasgos generales, la evolución que ésta ha ido siguiendo, hemos descrito también el modelo de intervención más adecuado e incluso tenemos una idea de la estructura social en la cual se asienta, pero, ¿cómo se concreta la intervención psicopedagógica desde la escuela?; ¿qué elementos utiliza el psicólogo escolar en el centro educativo?; ¿qué medios son los que lo llevan a alcanzar las metas propuestas?; ¿qué medidas utiliza?; ¿qué tiene que ver todo lo comentado hasta el momento con la concreción de la práctica psicopedagógica partiendo de la realidad actual?; ¿cuál es esta realidad?

Responder a tales preguntas nos obliga, primero, a introducir alguno de los conceptos que dan forma al modelo de actuación que se propone desde nuestro sistema educativo formal, y que, además, constituyen los medios necesarios por los cuales se concreta nuestra práctica de trabajo: la atención a la diversidad, el concepto de inclusión y el término necesidades específicas de apoyo educativo, entre otros.

Nos interesa, por tanto, poder concretar la práctica psicopedagógica de la cual hemos ido hablando y poder enfocarla desde una perspectiva actualizada y lo más próxima posible a la realidad que hoy nos encontramos.

4.1 *Atención a la diversidad, escuela inclusiva y necesidades específicas de apoyo educativo. Elementos sobre los cuales se sostiene y desarrolla la psicopedagogía*

Tal y como afirman Martín y Mauri (2011), el sistema educativo vigente plantea un modelo de escuela abierta a la diversidad, que sea inclusiva. Por otra parte, éstas mismas nos recuerdan que la atención a la diversidad no se limita únicamente al estudio de las discapacidades, sino que abarca una amplia gama de problemas escolares que integran el continuo de necesidades específicas de apoyo educativo.

Las experiencias e investigaciones puntuales, la creciente concienciación social a nivel nacional e internacional a partir de la segunda mitad del siglo XX, la mayor preocupación de los organismos e instituciones internacionales y el trabajo de los profesionales y de las familias en favor del respeto de los derechos de las personas con discapacidad, ha hecho posible, en la mayoría de los países desarrollados, la existencia de una corriente orientada a integrar y normalizar la formación y la vida de estas personas. Para ello, la educación, y por tanto, el sistema educativo responsable de ella, no puede quedarse al margen.

Cabrerizo y Rubio (2007) nos recuerdan que el nivel de calidad que puede ofrecer un sistema educativo no se mide únicamente por los logros alcanzados por aquellos alumnos bien dotados, sino, sobre todo, por la capacidad que tiene dicho sistema a la hora de ofrecer, proponer y aplicar un diseño y una práctica educativa capaz de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos. Por tanto, no son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse o conformarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no.

Tal y como documentan Peirats y García (2010), el primer hecho importante que hizo efectiva esta nueva perspectiva fue la aparición del informe Warnock (1978), en Inglaterra, con el que se presentó el concepto de *necesidades educativas especiales* y se planteó una idea mucho más dinámica, flexible y relativa de la deficiencia, en lugar de etiquetar de forma despectiva a personas que presentaban cualquier tipo de discapacidad. Estamos de acuerdo con tales autores, por tanto, en que el informe Warnock apareció no solo como una alternativa a las distintas denominaciones utilizadas, sino también como un cambio profundo de carácter conceptual y

estructural que reconocía la heterogeneidad del alumnado y, en concreto, las características y necesidades de algunos de ellos.

En definitiva, desde una perspectiva educativa, tal integración propugnó la escolarización conjunta de alumnos “normales” y con “discapacidad” y se abogó por la inserción de la Educación Especial en el marco educativo ordinario, prestando siempre la atención adecuada y necesaria a cada alumno, según sus diferencias individuales (Peirats y García, 2010). Así, se trató de ofrecer, en un mismo marco educativo, una serie de servicios a todos los alumnos sobre la base de sus necesidades de aprendizaje. Ésta nueva perspectiva no pretendió en ningún momento la eliminación de la Educación Especial, sino simplemente evitar la identificación de ésta con los centros específicos, defendiendo la atención a las características y necesidades de cada alumno de forma individualizada, adaptando los programas, los métodos y los recursos de cada caso concreto en el marco de la educación regular (Solé, 2002).

Aunque la integración de alumnos de Educación Especial en centros ordinarios pueda parecer a día de hoy un hecho consolidado en nuestro sistema educativo, hace tan solo unos años parecía algo utópico. El Informe Warnock supuso el primer paso efectivo para contrarrestar las consecuencias negativas y despectivas que se derivaban de los alumnos con discapacidad, pero los cambios encuentran su punto de partida en el Real Decreto 334/1985 de Ordenación de Educación Especial (citado en Solé, 2002), que defiende ésta como parte integrante del sistema educativo y la concreta en el conjunto de apoyos y adaptaciones necesarios para que todos los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan hacer efectivo su derecho a la educación. Se establece, además, que siempre que sea posible, dicho derecho se ejercerá en centros ordinarios, con los recursos materiales y humanos necesarios, así como que el referente para la educación de estos alumnos sea el currículum general.

Esta nueva perspectiva de actuación se consolida definitivamente gracias a la llegada de la LOGSE, en 1990, tal y como queda documentado a continuación a partir del análisis realizado por Solé (2006):

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo se asienta en el principio constitucional de igualdad de oportunidades para todas las personas, que se traduce en el reconocimiento al derecho a la educación de todas ellas, independientemente de sus características y condiciones personales y sociales. El Estado, representado

en las diversas administraciones competentes en materia educativa, se obliga así a proveer los recursos de todo tipo que materialicen ese derecho irrenunciable. La propia LOGSE establece un conjunto de decisiones cuya justificación se encuentra precisamente en la voluntad de configurar un marco en el que tenga cabida la educación de todos; por esta razón se considera que es constitutivo de la ley el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de atenderla desde todas sus dimensiones posibles. De hecho, la intervención psicopedagógica es conceptualizada como un “recurso de calidad” del Sistema Educativo, como un “recurso especializado de orientación”, del que disponen los centros, para dichos fines. (pp. 135-136)

De ahí que, en el ámbito educativo, tener en cuenta esa diversidad exige la puesta en marcha de mecanismos variados de adaptación de las situaciones y respuestas educativas, que permitan el máximo ajuste posible a las características de los alumnos para promover su desarrollo, hecho que requiere que se instrumenten determinados medios que permitan llevarla a cabo. De ello, nace inevitablemente la necesidad de proveerse de apoyos especializados que ayuden a atender a la diversidad que aparecerá desde entonces en las instituciones, entre las cuales se encuentra el servicio psicopedagógico, ya sea de forma interna o externa al centro. Ello confirma el hecho de que la intervención psicopedagógica haya ido definiéndose como un recurso inherente al sistema educativo en su globalidad y sus actuaciones estén definitivamente vinculadas al desarrollo del currículum de los centros escolares, como veremos a continuación.

Otro aspecto al que nos gustaría hacer referencia, es la consecuencia que se deriva de la nueva perspectiva “Educación para todos⁵”. Después de que quedara consolidada la idea de una educación equitativa e igualitaria para cada uno de los alumnos, apareció el *Movimiento de la Inclusión*, que puso en cuestión el tratamiento dado a los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo de muchos países y propuso un nuevo planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales y la necesidad de un cambio dirigido a reconocer que las dificultades que experimentan algunos alumnos en el sistema educativo son el resultado de determinadas formas de organizar los centros y de las formas de enseñar, planteados por los mismos (Ainsocor, Hopkins y otros, 2002, citados en Peirats y García, 2010). En este sentido, Ainscow (1990, citado en Echeita y Cuevas 2011), uno de los principales defensores y promotores de la inclusión, precisa que la

⁵ En Peirats y García (2010) se explica que el término inclusión ha sido desarrollado en el contexto de las discusiones internacionales de Naciones Unidas sobre <<Educación para todos>> iniciadas en la Declaración de Jomtien, 1990. Por ello, el término “Educación para todos” está directamente vinculado al Movimiento de Inclusión, el cual nació a partir de tales encuentros.

misma va más allá de atender al alumnado con necesidades educativas especiales – como se hacía desde entonces-, por cuanto supone la mejora de prácticas educativas para todos los alumnos y para el conjunto del centro.

Se reivindicó, por tanto, que las soluciones que se ofrecían a las necesidades especiales no debían dirigirse exclusivamente a los alumnos que experimentaban dificultades, sino que la resolución de problemas debía facilitar y apoyar el aprendizaje de todos los alumnos. Ello plantea, según Peirats y García Valls (2011), la necesidad de dejar de utilizar el término necesidades educativas especiales, ya que:

[...] si en la adecuación inclusiva entran todos los alumnos, no tiene sentido hablar de educación inclusiva para los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que los mismos forman parte de un plan de trabajo más amplio de mejora escolar que persigue al igualdad y la excelencia para todos los alumnos (p. 35).

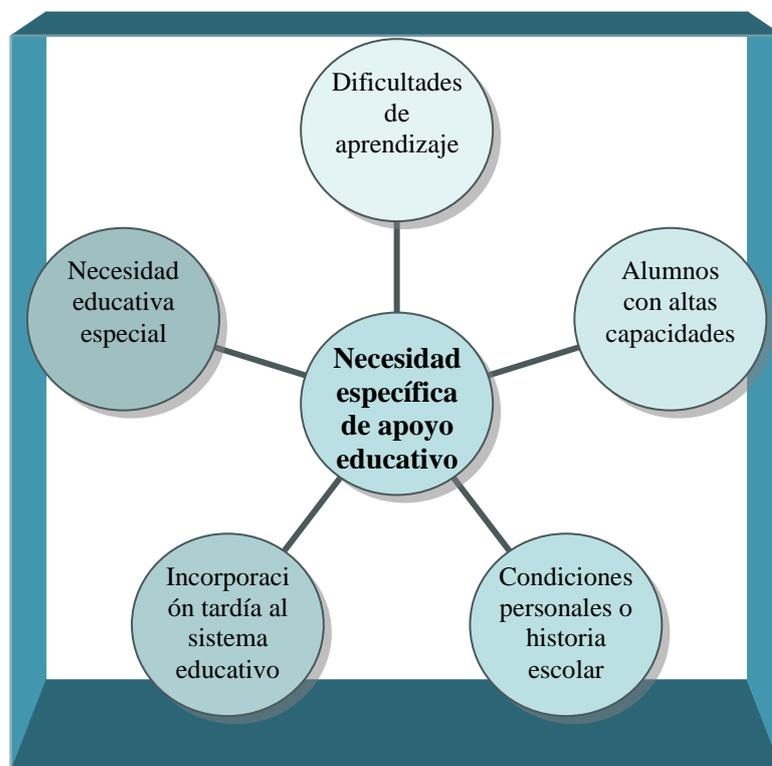
En este sentido, el movimiento de la escuela inclusiva supuso un cambio en la organización de los sistemas educativos, pues llevó a cabo la unificación del sistema de educación general con el de educación especial para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos en un único sistema de enseñanza (Martín y Mauri, 2011). Sin embargo, ello no significa que los alumnos con necesidades educativas especiales queden yuxtapuestos al centro ordinario de forma independiente, sino que éstos deben incluirse en dicho centro con la misma propuesta educativa que el resto de alumnos, y si fuera necesario, realizar las adaptaciones pertinentes, partiendo, no obstante, del currículum general.

Aunque en ocasiones la diversidad en el ámbito educativo alude a colectivos que tienen unas peculiaridades especiales que requieren de un diagnóstico y una atención preferente por parte de los profesionales especializados, la atención a la diversidad responde a un concepto que engloba a todo el alumnado del centro y requiere que todo el profesorado diseñe actuaciones que tienen como objetivo adaptarse a las necesidades de cada uno, contando con todos los recursos del centro, tanto personales, como materiales, organizativos y curriculares. En ese sentido, estamos de acuerdo con Cabrerizo y Rubio (2007) en que la preocupación por atender a la diversidad no debe suponer una complicación adicional del problema de la enseñanza, sino que constituye su propia esencia cuando se plantea de manera coherente y se convierte, en sí mismo, en un principio de actuación. Así

pues, la atención a la diversidad, se convierte entonces en la clave de la educación inclusiva.

Por último, nos gustaría dejar constancia del nuevo concepto empleado por la LOE, *necesidades específicas de apoyo educativo*. Peirats (2010) expone que en la LOE el término *necesidades educativas especiales* adquiere un sentido restrictivo al referirse únicamente a las necesidades educativas con alumnos con discapacidad o trastornos graves de la conducta. Por ello, la LOE introduce el nuevo concepto *necesidades específicas de apoyo educativo*, más amplio que el anterior, el cual hace referencia al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria: ya sea por presentar necesidades educativas especiales (discapacidad psíquica, motora o sensorial y trastornos graves de comportamiento), por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar y otros trastornos (ver Figura 1). Así pues, siempre que hagamos mención a alumnos con necesidades educativas especiales, con necesidades específicas o necesidades especiales de apoyo educativo, estaremos siempre haciendo referencia a este conjunto de alumnos que acabamos de nombrar.

Figura 1. Necesidades específicas de apoyo educativo



Fuente: Grau y Gil (2010)

Resumiendo, estos tres conceptos que acabamos de introducir (atención a la diversidad, inclusión y necesidades específicas de apoyo educativo) son sobre los cuales se asienta la propuesta educativa actual; ignorarlos sería no tomar en consideración la realidad que nos rodea y obviar todo el recorrido evolutivo que la educación ha ido experimentando a lo largo de estos últimos años. La práctica psicopedagógica actual debe apoyarse sobre ellos, pues es el punto de partida para concretar nuestra praxis de trabajo. Aunque pueda pasar desapercibido, que la Educación Especial se asuma dentro de la educación ordinaria, significa empezar a realizar un cambio a nivel educativo en todas sus dimensiones, pues también los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo deberán poder alcanzar el nivel base curricular propuesto desde el MEC, hecho que conlleva significativas transformaciones: cambios en la propuesta curricular, cambios en estructura y organización de la institución, modificaciones en la dinámica de trabajo, cambios en la metodología empleada, etc.

Seguidamente, ampliamos alguno de estos campos e intentaremos describir cómo el psicopedagogo se introduce en esta nueva realidad.

4.2 La atención a la diversidad y la intervención psicopedagógica vistas desde la estructura organizativa y curricular del Sistema Educativo

Todos los cambios a los que acabamos de hacer mención provocan inevitablemente una fuerte transformación a la hora de enfocar la propuesta educativa que se oferta desde el propio Sistema Educativo, y concretamente, desde la institución escolar. Fue en la LOGSE donde intentaron plasmarse todos estos cambios, en la cual, el referente básico de la intervención psicopedagógica, además de ocuparse de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, se concretó en el planteamiento curricular que a ella está asociado. Y ésta es una novedad importante, pues supone introducir la praxis psicopedagógica dentro de los parámetros del currículum educativo. En referencia a ello, Marchesi y Martín (1998) destacan un aspecto novedoso de dicha ley:

El objetivo principal no es ya hacer posible que los alumnos “diferentes” accedan al currículo establecido para la mayoría de los mismos, sino volver a pensar el currículo para asegurar una mayor igualdad entre todos ellos y el respeto a sus características propias. (p. 220)

De hecho, el Ministerio de Educación y Ciencia (1898:164, punto 7) expuso que:

La adecuada respuesta a las necesidades educativas, especiales u ordinarias, de los alumnos y alumnas exige disponer de un proyecto educativo de centro, compartido por toda la comunidad educativa, que asuma, tanto a nivel conceptual como metodológico y organizativo, la diversidad como factor inherente a todo grupo humano. Es esa misma diversidad la que hará necesario un esfuerzo de adaptación de la escuela a las características personales de la población atendida. (1898:164, Punto 7)

En esta línea, las variables a tener en cuenta surgen del propio currículum ordinario y del contexto escolar concreto, que se van a adaptar al alumno para acercar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo común, hasta llegar a lo diverso, con el fin de potenciar la igualdad de oportunidades. Se pretende permitir una adecuación de este currículum al propio alumno y no a la inversa, desde el origen hasta la puesta en práctica concreta de todos los pasos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este mismo sentido, Coll (1996, citado en Solé, 2002), señala que:

De este modo, la orientación educativa y la intervención psicopedagógica se vinculan estrechamente al desarrollo del currículum en los centros educativos [...] La LOGSE consagra el principio de autonomía curricular de los centros y de los profesores, que tienen la responsabilidad de elaborar sus propios proyectos curriculares a partir del currículum oficial establecido con carácter general. El objetivo es conseguir que todos los alumnos reciban una enseñanza adecuada a sus capacidades, intereses y motivaciones, procediendo para ello a realizar las adecuaciones curriculares necesarias. (p. 86)

Por tanto, la novedad estriba de modelar, definir y especificar la propuesta educativa apropiada a cada centro teniendo en cuenta los alumnos concretos a quienes se dirige en base a la atención a la diversidad y, por ello, el currículum oficial debe ser visto como una guía, un marco que establece dónde se quiere llegar y las tendencias para hacer ese camino. De este modo, el cambio del modelo curricular requiere, según Calvo y González (2004), de dos características esenciales – asumidas desde la misma LOGSE- :

- Flexibilidad: para proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que mejor se ajusten a la diversidad de los alumnos dadas sus características personales.

- Abertura: para ser sensible a los rasgos distintivos del contexto donde adquiere sentido.

Todo esto nos lleva a considerar que, los cambios generados a partir de la implantación de la LOGSE, suponen para los servicios de intervención psicopedagógica, y en su sentido más general, para un psicopedagogo, desafíos importantes. Parece claro que las tareas que generalmente se les ha atribuido adquieren una dimensión distinta, más amplia y compleja. Atender a la diversidad del alumnado supone intervenir para que la institución educativa en su conjunto –en sus estructuras y funcionamiento, pero también en sus propuestas educativas concretas- pueda hacerse más flexible y diversificada. Dicho en otros términos, la intervención psicopedagógica no puede concebirse al margen de la heterogeneidad de sus integrantes, de la propia institución –con todo lo que ello implica: proyecto educativo, proyecto curricular, formas de organización, propuestas educativas, plan de atención a la diversidad, etc.- y de los procesos del desarrollo curricular en cada ciclo y etapa escolar.

Cierto que es fue la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo la que introdujo definitivamente todos estos cambios, y por ello era conveniente hacer mención a alguna de sus aportaciones; sin embargo, también desde la LOE (2006), la atención a la diversidad y la intervención psicopedagógica, entre otras, están definidas del mismo modo:

[...] Resulta, pues, necesario atender a la diversidad del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y a las dificultades que esa diversidad genera. [...] la atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades. [...] La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. (Preámbulo)

También, en el artículo 4 de la LOE, en el cual se nombran los principios de la Educación, se menciona que:

Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para todos los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley. (Artículo 4)

En la LOE, además de estos fragmentos, son numerosas las menciones que se hacen respecto a la atención a la diversidad, así como de los temas pertinentes a las necesidades específicas de apoyo educativo y de las medidas organizativas y curriculares derivadas de ello. Solo hemos querido exponer algunos fragmentos para poner en evidencia que tales conceptos están ya asumidos de forma implícita en la propuesta educativa actual. Por lo tanto, parece que la atención a la diversidad se trata, definitivamente, de un presupuesto obvio inmerso dentro del Sistema Educativo que pretende garantizar una educación de calidad a todos los alumnos, sin distinciones entre ellos, adoptando, consecuentemente, todas aquellas medidas necesarias que permitan dar una respuesta adecuada a la heterogeneidad de sus figurantes.

Pariendo entonces de la Ley actual y tal y como hemos mencionado en párrafos anteriores, la intervención educativa debe estructurarse en función de los procesos del desarrollo curricular general, y en concreto, del Proyecto Curricular del centro. La adaptación de la enseñanza a la diversidad de alumnos a quienes se dirige se concreta en diferentes niveles y supone tomar decisiones que atañen a numerosos agentes, desde las instancias que legislan la materia educativa, hasta los docentes y especialistas, cuya responsabilidad consiste en educar a alumnos distintos. Tal y como comenta Solé (2002), se puede aceptar sin mayores problemas que cuando más se tenga en cuenta el principio de diversidad en los planteamientos organizativos y curriculares contenidos en la legislación educativa, más se facilita el tratamiento efectivo de un alumno con necesidades educativas especiales en el aula. Sería ingenuo, sin embargo, suponer que por el hecho mismo de que la legislación contemple la atención a la diversidad, ésta va a concretarse inevitablemente. Entre otras cosas, las leyes contribuyen a disponer las condiciones necesarias para lograr un objetivo, pero que éste finalmente se consiga depende de innumerables factores, entre ellos, los recursos que se dotan para lograrlos, el grado en que los agentes encargados de implantar los mandatos legislativos se sientan concernidos por ellos y la seriedad, por parte de los agentes educativos, con la que se pretenda adecuar los parámetros educativos generales a las realidades concretas de cada centro escolar. Por tanto, consideramos que lo comentado por Solé (2002), debe tenerse en cuenta:

[...] es de suma importancia, que la adaptación curricular oficial se traduzca en una verdadera reinterpretación desde los referentes que proporciona el proyecto de cada centro y desde las necesidades que se tiene de su alumnado. Requiere también que el análisis del contexto que es necesario para concretar la respuesta educativa del

centro permita no solo describir las características del entorno y de los alumnos, sino expresarlas en términos de necesidades educativas. Y desde luego, exige que todo ello responda a un verdadero trabajo compartido en el que las decisiones son tomadas por los docentes en un proceso que contribuya a elaborar un proyecto consensuado por el que todos los integrantes del centro se sienten concernidos. (pp. 139,140)

En este sentido, la estructura organizativa y curricular, así como la fundamentación teórica que la sustentan, se vertebran alrededor del principio de diversidad y, desde distintos planos, establecen un conjunto de medidas que permiten planificar momentos de enseñanza y aprendizaje respetuosos con ese principio. No debe, pues, resultar extraño que la posición que cada centro tenga ante la necesidad de responder educativamente a alumnos diversos sea también diferente. Aceptando esta premisa, no puede obviarse el hecho de que la responsabilidad en el diseño, ejecución, evaluación y mejora de las propuestas educativas que van a recibir los alumnos es de la institución en su conjunto. Y ello es así tanto en el caso de los alumnos que siguen el currículum general, como en el caso de los que presentan dificultades de cualquier tipo. De ello se desprende, según Hernández (2009), que un ámbito de intervención prioritario para el psicopedagogo, en su tarea de colaborar en la atención a la diversidad del alumnado, sea el institucional, para que la institución, en todos sus subsistemas y en su funcionamiento, sea permeable a alumnos diferentes y se les pueda acoger en su totalidad. La finalidad, procurar que cada alumno reciba la propuesta educativa adecuada, aquella que se ajusta a sus posibilidades a la vez que le permite avanzar. En ese sentido, Tirado (1996) considera que:

[...] el asesoramiento psicopedagógico ha de colaborar con el profesorado y sus órganos de gobierno y de coordinación psicopedagógica, en los aspectos más relevantes de la planificación y desarrollo de las respuestas educativas, curriculares y organizativas, proporcionando las ayudas psicopedagógicas especializadas, desde el respeto escrupuloso a las funciones y responsabilidades de cada uno de los profesores y profesoras. (p.101)

Por tanto, parece necesario que exista una estructura mínima que garantice un desarrollo curricular adecuado, adoptando las características de la institución y de los alumnos. Además, tal y como se ha comentado en páginas anteriores, la adopción de un modelo curricular más abierto y la distribución de competencias y responsabilidades en el desarrollo curricular en diversos niveles, impone la necesidad de adoptar decisiones de forma compartida en relación a los elementos clave. Por eso, atender a la diversidad del alumnado es cuestión que atañe a todas

las decisiones que adopta un centro, incluidas las vinculadas a la concreción de su Proyecto Educativo y de su Proyecto Curricular. Por esta misma razón, intervenir desde el punto de vista psicopedagógico para avanzar en el sentido de personalizar la educación supone dotarse de instrumentos para intervenir en los procesos de toma de decisiones, desde la formación específica que se posee y en una estrategia de complementariedad con las aportaciones de los profesionales más directamente implicados.

Sobre ello nos queremos detener a continuación, es decir, sobre la exposición de aquellas medidas que se optan desde los centros escolares para atender a la diversidad descrita. Sin embargo, antes de pasar al siguiente punto, queríamos resumir los puntos clave sobre lo recientemente comentado:

- Los cambios que la LOGSE ha traído consigo han iniciado transformaciones en todas las dimensiones de la educación y la enseñanza. La atención a la diversidad y el derecho a una educación equitativa e igualitaria para todos supone cambiar los parámetros curriculares sobre los cuales se asentaba la enseñanza y empezar de nuevo.
- El punto de partida será -junto a toda la comunidad escolar- organizar, diseñar y concretar el Proyecto educativo del centro y la propuesta curricular para cada ciclo y etapa.
- La práctica psicopedagoga, en esta nueva realidad, deberá incidir, por tanto, en cómo hacer efectiva la respuesta de la atención a la diversidad; para ello deberá contribuir en todos los nuevos planteamientos y propuestas que se lleven a cabo desde la escuela. El psicopedagogo del centro deberá tratar la institución escolar como objeto de su praxis profesional y una de sus funciones deberán estar encaminadas en diseñar medidas flexibles que atiendan a la diversidad de sus alumnos, partiendo de lo común hasta llegar a lo diverso.
- A partir de esta nueva perspectiva de trabajo, los cambios que deben llevarse a cabo exigen un trabajo compartido y continuo con el conjunto de agentes que forman la Comunidad Educativa para que la propuesta que se oferta llegue a ser verdaderamente eficaz.

4.3 Medidas de atención a la diversidad

Son numerosas las clasificaciones y los criterios que se utilizan para definir las medidas institucionales, organizativas y curriculares de los centros escolares pertenecientes al conjunto de medidas de atención a la diversidad, pues éstas tampoco pueden entenderse como recursos estandarizados e inflexibles en sí mismos. Como ya hemos dicho, cada centro escolar deberá priorizar unas medidas u otras, en función de las necesidades detectadas y de la realidad contextual con la que se encuentren.

Múltiples y variados son los tipos de diferencias entre las personas, y por tanto, las respuestas que se ofrecen desde las instituciones van a diferir, inevitablemente, entre sí. El objetivo, por tanto, es analizar cómo puede organizarse un centro escolar para responder lo mejor posible a la diversidad de formas de aprender de sus alumnos y alumnas durante su estancia en la escuela. La educación dedicada a la atención a la diversidad supone ajustar la enseñanza a las características de todos y cada uno de los alumnos y ello implica, a su vez, actuar a distintos niveles –aula, curso, ciclo, centro- y en diferentes ámbitos – currículo, organización, estructuras de coordinación de profesorado- etc. Por ello, hemos elaborado unas tablas -a partir del análisis que diferentes autores han realizado respecto a las medidas de atención a la diversidad- que intentan sintetizar el conjunto de medidas llevadas a cabo desde los centros escolares y que suelen aplicarse en la mayoría de ellos.

Peirats (2010), el primero de los autores sobre los cuales nos basamos, remarca la idea de que la atención a la diversidad es un concepto más general y más amplio que el de *necesidad específica de apoyo educativo* y que, por tanto, hace referencia al conjunto de medidas generales y específicas para atender a todos los alumnos del centro. Partiendo de esta idea, a lo largo del trabajo hemos defendido que el papel del psicólogo en la escuela no puede limitarse solamente al tratamiento de aquellos alumnos que poseen alguna dificultad específica que requiere de más atención – asumiendo por otra parte que la atención a éstos sí debe ser más especial, continua y específica- sino que, por el contrario, su forma de intervención tiene que ver con el conjunto de toda la institución escolar, empezando por lo más general y global, hasta llegar a lo más específico y concreto. Por ello, empezamos exponiendo las medidas que se proponen desde el centro escolar, partiendo de las más generales (medidas ordinarias, generales, curriculares y organizativas), hasta llegar a las más específicas (adaptaciones curriculares individuales).

A continuación exponemos la primera tabla que hemos elaborado a partir del análisis realizado por Peirats (2010) que, a pesar de que éste nos ofrece tan solo un esbozo y una descripción sencilla, creemos que puede ayudar al lector a hacerse una idea global y bastante estructurada de las medidas que pueden proponerse desde la escuela:

Tabla 6. Medidas de atención a la diversidad

MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
MEDIDAS ORDINARIAS	Son aquellas que se están a disposición de todo el alumnado y componen el conjunto de medidas, recursos y estrategias que están vinculadas al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular del centro escolar. En este ámbito el psicopedagogo participa de ello a través de la colaboración con el equipo de profesores, aportando criterios, delimitando objetivos y propuestas que mejoren la atención a la diversidad del alumnado. Entre éstas pueden considerarse la priorización de contenidos y la metodología, así como la evaluación correspondiente en cada ciclo, el apoyo en grupo ordinario, los agrupamientos flexibles, las asignaturas optativas en educación secundaria, las programaciones de las actividades en el aula, los programas de orientación vocacional y profesional, las medidas de apoyo y refuerzo fuera del horario escolar y/o las extraescolares vinculadas al refuerzo educativo, etc. Como puede verse, se trata de medidas que intentan abarcar a todos los alumnos y son consideradas un medio para proveer medidas ordinarias de atención a la diversidad.
MEDIDAS ORGANIZATIVAS	Se trata de crear una estructura coherente a nivel de centro y una dinámica organizativa a todos los niveles que facilite la consecución de objetivos curriculares y educativos, así como la puesta en marcha de todos los planes que se consideren adecuados. Por otra parte, las agrupaciones flexibles, por ejemplo, o los desdoblamientos, constituyen una estrategia organizativa y curricular para tratar de dar respuesta a diferentes ritmos de aprendizaje y a la diversidad de intereses y características de cada alumno y alumna. Consisten en flexibilizar la organización de las aulas formando grupos reducidos de alumnos en cada clase, curso

	o nivel. También hacen referencia a todas aquellas medidas que se toman a nivel de centro con todos los agentes de la institución escolar referidas a las reuniones de planificación, evaluación y seguimiento de los alumnos.
MEDIDAS CURRICULARES	Las medidas curriculares o la flexibilidad curricular se entienden como cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado; depende del grado de dificultad, el ajuste será más o menos significativo. Ejemplos de ello van desde la optatividad, la permanencia un año más en el centro, la diversificación curricular, hasta las adaptaciones curriculares.
MEDIDAS ESPECÍFICAS	Están destinadas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. También pueden considerarse aquí las medidas curriculares, pero dentro de este grupo, parece evidente que se trata de atender a algunos alumnos con necesidades educativas que supone un nivel de especificidad mayor. Se refiere a aquellas medidas más específicas, así como adaptaciones curriculares significativas, planes individualizados, medidas de refuerzo individuales, recursos materiales y humanos determinados etc.

Fuente: Peirats, 2010.

Como podemos ver, son diferentes las medidas que se establecen desde un centro, y hacen referencia, tanto, a la institución, al Proyecto Escolar y Curricular, a la colaboración con los diferentes agentes del sistema educativo –medidas de carácter más global-, como a las medidas más específicas referidas a alumnos concretos con necesidades específicas de apoyo educativo. Sin embargo, ésta es tan sólo una de las clasificaciones que se proponen; a continuación exponemos otras dos muy parecidas que también hacen referencia, por una parte, a aquellas de carácter más general y aplicables a todos los alumnos, y por otra, aquellas que son más específicas y determinadas para un grupo concreto.

Cabrerizo y Rubio (2007) clasifican las medidas de atención a la diversidad como medidas de carácter ordinario y medidas de carácter extraordinario. Éstos describen que la articulación de las medidas para atender a la diversidad debe hacerse de acuerdo con una estrategia de conjunto que abarque desde el diseño mismo de la

estructura del sistema educativo y su ordenación, hasta el desarrollo de actividades concretas de enseñanza aprendizaje, pasando por todos los niveles intermedios de planificación y decisión curricular. A tal efecto, los centros deben tener establecido en su Proyecto Curricular, qué necesidades educativas son las que deben atender, y en función de ellas, qué respuesta educativa pretenden dar. Todas estas intervenciones deben constituir una estrategia de conjunto que articule las medidas que el centro ha establecido para atender a la diversidad de su alumnado.

Tabla 7. Medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad

MEDIDAS DE CARÁCTER ORDINARIO	MEDIDAS DE CARÁCTER EXTRAORDINARIO
<p>Sus características son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ser preventivas. -Estar incorporadas a la organización y a la programación ordinaria. -Afectar al conjunto de los alumnos. -Deben ser medidas acordes con los principios básicos de una enseñanza inclusiva. -Deben atender a la diversidad, tanto en la vertiente estructural y de ordenación del sistema educativo, como en las sucesivas fases de elaboración, concreción y puesta en práctica del currículo. <p>Algunos ejemplos de estas medidas pueden ser los agrupamientos de los alumnos, apoyos y refuerzos a nivel general, optativas que se ofrecen en educación secundaria, posibilidad de permanecer un año más en el centro, la asignación de horarios, tutorías, etc.</p>	<p>Sus características son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se aplican sobre alumnos concretos. -Normalmente conlleva cambios en el currículo o en su organización. -Se aplican después de una adecuada evaluación psicopedagógica. -Diseñadas para proporcionar la máxima individualización de la enseñanza. -Requieren casi siempre de recursos específicos, ya sean materiales o humanos. -Debe permitir atender a la diversidad en las últimas fases de concreción y puesta en práctica del currículo. -Debe permitir la actuación coordinada con diferentes instancias de planificación y decisión de la práctica educativa. <p>Entre éstas podemos citar la realización de apoyos a áreas y alumnos concretos, las adaptaciones curriculares, el establecimiento de programas de diversificación curricular, etc.</p>

Fuente: Cabrerizo y Rubio, 2007.

Siguiendo el mismo esquema, en Cano (2008), se propone la siguiente clasificación:

Tabla 8. Medidas generales y específicas de atención a la diversidad según diferentes niveles de intervención

CARÁCTER GENERAL		CARÁCTER ESPECÍFICO	
A nivel de centro	Las respuestas vienen dadas a través de los distintos niveles de concreción del currículo, que a la vez sirven de guía y orientación de las actuaciones de los profesores: Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programación del Aula, Adaptaciones curriculares; de otra parte, a través de las modalidades de escolarización, flexibilización y apoyos materiales y humanos.	A nivel de alumno	Estas respuestas se ofrecen de forma graduada (de menos a mayor dificultad) a través de una serie de apoyos y refuerzos así como mediante un conjunto de medidas e intervenciones de índole didáctico-curricular. Entre ellas, destacamos: el refuerzo específico, las adaptaciones curriculares, planes individualizados y la diversificación curricular. Este tipo de respuestas van dirigidas a alumnos que manifiestan carencias graves y menos graves referidas a sus capacidades y dotación intelectual, sus intereses, motivaciones, actitudes y posibilidades, a alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales, en situaciones desfavorecidas, etc.
A nivel de aula	El centro del interés lo constituye la Programación del Aula. En ella se especifican, de forma muy concreta, los objetivos propios del Ciclo; se organizan y se secuencian los contenidos que determina la metodología a utilizar con alumnos y se establecen con precisión los criterios de evaluación, teniendo en cuenta la diversidad de cada uno de los alumnos.		

Fuente: Cano, 2008.

Estas dos tablas, aunque de forma diferente, nos muestran la misma idea: la existencia de unas medidas generales y ordinarias, vinculadas al Proyecto Educativo y al Proyecto Curricular a nivel de centro, que estructuran un conjunto de recursos adaptables a las diferencias individuales de todos los alumnos; por otra parte, unas medidas más específicas e individuales que, viendo que en un grupo de alumnos las otras no parecen ser suficientes, configuran un conjunto de estrategias más específicas para que éstos también puedan adaptarse a la escuela de la forma más individualizada e integrada posible. También, los ámbitos a los que se refieren parten de lo más global (centro, proyecto educativo), a lo intermedio (a nivel de aula, colaboración con agentes de la comunidad escolar), hasta lo más concreto (a nivel de alumno).

Por tanto, podemos ir descubriendo que la lógica que se sigue es la siguiente: partir de un conjunto de medidas ordinarias vinculadas al conjunto de la institución escolar que intentan adecuarse a un currículum flexible y común para todos, hasta otras más específicas, aplicables a alumnos con dificultades más específicas que requieren de más especificidad. También, los niveles a los que hacen referencia empiezan desde lo más general (centro, aula) a lo más específico (adaptaciones individuales a nivel de alumno). La siguiente tabla, realizada a partir del análisis de Hernández (2009), sintetiza muy bien esta idea:

Tabla 9. Adaptaciones Curriculares en función del alcance del centro

Tipos de Adaptaciones Curriculares en función del alcance del centro	
A.C. de centro o medidas ordinarias generales	<p>Se trata de medidas ordinarias generales que afectan a la organización del Centro y que se recogen en su Proyecto Educativo y Proyecto Curricular. Estos documentos deben considerar las características y recursos del entorno socio-cultural en el que está enclavado, estableciendo un marco abierto y flexible que facilite el aprendizaje y la adaptación a las necesidades educativas de los alumnos. De esta forma, el Centro, a través de estos documentos, hace explícito su modelo de atención a la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definir los objetivos educativos teniendo en cuenta la atención a la diversidad. -Establecer los criterios de distribución de los alumnos. -Fijar opciones metodológicas que faciliten la atención a la diversidad.

	<p>-Organizar tiempos, espacios y recursos humanos y materiales apropiados.</p> <p>-Establecer protocolos para facilitar la adaptación curricular.</p> <p>-Implantar mecanismos de coordinación entre equipo docente y agentes de orientación psicopedagógica.</p>
A.C. de Aula	<p>Se trata de medidas ordinarias generales que afectan fundamentalmente a los medios de acceso o a los elementos no prescriptivos del currículo. Así, las programaciones del aula deben ser sensibles a las capacidades, intereses y motivaciones de los distintos componentes del grupo:</p> <p>-Hacer matizaciones a la hora de formular los objetivos y establecer los contenidos, la metodología, las actividades y los criterios de evaluación de las capacidades adquiridas considerando la diversidad del conjunto de sus alumnos y, en particular, a aquellos que presentan necesidades específicas.</p> <p>-Combinar agrupaciones homogéneas y heterogéneas según convenga.</p> <p>- Priorizar metodologías y actividades flexibles y participativas que le permitan abordar los mismos objetivos y contenidos de formas distintas.</p> <p>-Adaptar el proceso de evaluación continua a las necesidades de sus alumnos incorporando una interacción positiva entre ellos.</p>
A.C. Individuales (ACI) o Plan Individualizado (PI)	<p>Cuando las medidas anteriores no son suficientes para ofrecer la respuesta educativa apropiada a las necesidades del alumnado, se pueden topar tres tipos de medidas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ACI poco significativa, que afectan fundamentalmente a los medios de acceso o a los elementos no prescriptivos del currículo. • ACI significativa, que afecta fundamentalmente a los elementos prescriptivos del currículo. • ACI muy significativas, que afecta a los alumnos con necesidades especiales y su escolarización responde a medidas de carácter extraordinario.

Fuente: Hernández, 2009.

Por último, hemos elaborado otras tablas sobre las adaptaciones curriculares según diferentes criterios –naturaleza y en función de su distancia al currículum de referencia- a partir del análisis que nos ofrece Hernández (2009). Las adaptaciones curriculares constituyen el ejemplo más extremo de enseñanza adaptativa: es una medida, o un conjunto de medidas que persiguen flexibilizar y adecuar el currículum general a las características del alumnado en los distintos niveles de concreción (Hernández, 2009). Respecto a las clasificaciones anteriores, las adaptaciones curriculares formarían parte del grupo de medidas más específicas y de carácter extraordinario, con lo que ya estaríamos hablando de un conjunto de medidas con un mayor nivel de concreción que se realiza individualmente.

Tabla 10. Adaptaciones Curriculares en función de su naturaleza

Tipos de A.C en función de su naturaleza		
De acceso al currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Organización, apoyo, adecuación del entorno físico. - Recursos materiales (material multisensorial, apoyos técnicos) - Recursos humanos (profesional especializado) 	
De los elementos básicos del currículo	Elementos no prescriptivos (ACI o PI poco significativas)	Según: <ul style="list-style-type: none"> - Metodología - Actividades - Procedimientos e instrumentos de evaluación
	Elementos prescriptivos (ACI o PI significativas y muy significativas)	Según: <ul style="list-style-type: none"> - Criterios de evaluación - Contenidos -Objetivos

Fuente: Hernández, 2009.

Tabla 11. Adaptaciones Curriculares según la distancia con el currículo de referencia

Tipos de A.C en función de su distancia al currículo de referencia	
Poco significativas	<p>Cuando afectan a los elementos de acceso al currículo o a los elementos no prescriptivos (metodología, actividades de recuperación, refuerzo o ampliación, recursos humanos y materiales, procedimientos y métodos de evaluación, organización de tiempos y espacios, programas de refuerzo. etc.).</p>

Significativas	Quando afectan a los elementos prescriptivos de las diferentes áreas curriculares (objetivos, contenidos y criterios de evaluación) y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente. Conllevan la colaboración con especialistas.
Muy significativas	Conlleva la escolarización a tiempo total en centros de educación especial o en unidades de educación especial dentro de cualquier otro centro de régimen combinado con el aula ordinaria en donde los objetivos curriculares compartidos son muy limitados. Exige la presencia de recursos personales y materiales adaptados así como de un plan curricular totalmente personalizado y adecuado a las capacidades del alumno.

Fuente: Hernández, 2009.

Como podemos ver en el conjunto de estas tablas, no se trata de clasificaciones independientes y diferentes entre sí, pues las medidas son las mismas pero siguen criterios diferentes. Nos ha parecido oportuno estructurarlo y mostrarlo de esta forma para que pueda comprenderse la variabilidad de puntos de vista con las cuales pueden entenderse las adaptaciones curriculares y al lector le resulte más sencillo ajustar aquella que crea más conveniente.

Una vez clasificadas las diferentes propuestas sobre la manera de estructurar las medidas de atención a la diversidad, describiremos aquellas más relevantes para poder acabar de concretar cuál es la intervención y la práctica psicopedagógica en algunas de ellas. Sin embargo, antes de ello nos gustaría aclarar ciertos conceptos para que la explicación de todo ello resulte lo menos abstracto posible.

4.4 Medidas generales de carácter ordinario y la intervención psicopedagógica

¿A qué nos referimos cuando hablamos de medidas vinculadas al Proyecto Escolar y Curricular de un centro educativo?, ¿qué significa que las medidas de atención a la diversidad pretenden, en primer lugar, dirigirse a todo el alumnado para que puedan formar parte del conjunto de medidas de carácter ordinario aplicables a todos los alumnos, y en segundo lugar, otras de carácter extraordinario para aquellos a los que las primeras no resultan suficientes? ¿Cuál es el proceso y el orden que se sigue? A continuación intentaremos responder algunas de estas preguntas para que

poco a poco podemos ir adentrándonos con mayor profundidad a la realidad de la práctica psicopedagógica.

Desde la perspectiva apuntada en los párrafos anteriores, parece evidente que asegurar una enseñanza atenta a la diversidad implica adoptar decisiones tanto en el Proyecto Educativo como en el Proyecto Curricular, así como la concreción de tales decisiones en las actividades cotidianas de enseñanza aprendizaje. Por ello, cuando hablamos de Proyecto Educativo nos referimos, tal y como describe Solé, (2002) a:

[...] un *contrato* que compromete y vincula a todos los miembros de la comunidad educativa en una finalidad común. Es el resultado de un *consenso* [...] es una oportunidad –sobre todo para el profesorado- de hablar, de revisar y de poner en común los planteamientos instructivos, formativos y organizativos del centro donde trabaja. En cuanto a su contenido, el PEC [Proyecto Educativo de Centro] es un instrumento para la gestión que –coherentemente con el contexto escolar- enumera y define los rasgos de identidad del centro, formula los objetivos que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución. [...] debería ser el instrumento en el que se pudiesen encontrar las justificaciones a las decisiones que continuamente se deben tomar en el centro escolar. A menudo se han de tomar decisiones relativas al currículum [...]. También han de tomar decisiones respecto a la organización y la gestión del centro [...]. (p. 144)

Desde la LOE –Artículo 121- se entiende del siguiente modo:

El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas.

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículum favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado. (Artículo 121)

En estas definiciones podemos ver cómo el Proyecto Educativo pretende ser un poderoso medio para articular la institución y cohesionar a sus miembros, para establecer sus finalidades y diseñar paulas de acción. En este sentido y siguiendo a Solé (2002), la intervención del psicopedagogo se vehicula fundamentalmente a través de la colaboración con el equipo directivo, aportando criterios y propuestas que puedan ser asumidas por el consejo escolar y que afecten a la definición de la institución y a las soluciones organizativas que se adopten (organización de los apoyos, agrupaciones, horarios, atribuciones de las tutorías, etc.). Sin embargo, algunas de las decisiones propias del Proyecto Educativo se traducen en normas de funcionamiento interno y otras en opciones en el Proyecto Curricular, que éste ha sido definido, según Parcerisa y Zabala (1996, citado en Solé, 2002), del siguiente modo:

El instrumento que ha de promover [...] el debate que conduzca a la fundamentación de cada una de las decisiones que se toman en un centro de modo que le permitan garantizar que la propuesta educativa que se realiza es, en cada momento, la más adecuada a las características y necesidades diferenciales de cada uno de sus alumnos y alumnas. (p.145)

Así pues, parece claro que el Proyecto Curricular es un instrumento del que disponen los profesionales de la enseñanza de un centro para concretar el conjunto de decisiones en relación a los diferentes componentes curriculares (contenidos, objetivos, metodología, evaluaciones) que se han de tomar colectivamente a fin de definir los medios y las características de la intervención educativa del centro y dotarla de coherencia a lo largo de la enseñanza. Pero, ¿qué papel tiene el psicopedagogo en todo ello? Solé (2002), analiza alguno de los aspectos que deberían tenerse en cuenta desde una escuela y explica que a *nivel general*, quizá lo fundamental sea ayudar a encontrar sentido a confeccionar y revistar el Proyecto Curricular, proporcionando claves adecuadas de interpretación de lo que supone elaborarlo. Por otra parte, a *nivel específico*, la intervención psicopedagógica tiene cabida en los diversos elementos del Proyecto Curricular –así como en las medidas adecuadas de atención a la diversidad, como las programaciones de ciclo y de aula y las posibles adaptaciones curriculares individualizadas- para lograr una educación más personalizada. También puede contribuir a que se contemplen aquellos aspectos que son más deficitarios en el *contexto sociocultural* en el que se incardina en centro, así que en la medida de lo posible se puedan prevenir déficits y problemas de diversa índole. En la determinación de los *contenidos*, la aportación del psicopedagogo debe encaminarse a que el centro asegure un tratamiento equilibrado en los conceptos, los procedimientos y las actitudes, teniendo en cuenta

las peculiaridades de las distintas áreas curriculares y lo que es más adecuado en los distintos niveles educativos. En sentido similar, también puede ser interesante que colabore con los docentes en la identificación de contenidos nucleares o sustanciales, que los alumnos deberían dominar, y de contenidos de carácter más complementario, que no todos alcanzarán, en situaciones en las que sea conveniente hacer desdoblamientos, agrupaciones o adaptaciones curriculares, por ejemplo. De mismo modo, puede ayudar a concretar las formas de *evaluación* en grupos más difíciles y problemáticos, así como también en las *medidas metodológicas* que se tomen, para que en caso de que sea necesario se ajuste a la diversidad del alumnado. Por tanto, podemos ver que el ámbito de elaboración y revisión de los proyectos curriculares ofrece numerosas ocasiones para incidir en el análisis compartido de la práctica educativa, por lo tanto para exponer y debatir los criterios que la sustentan. Todo ello es tan sólo un índice de los aspectos que estructuran dicho ámbito, que contempla muchas otras decisiones vinculadas a lo anterior: sobre materiales curriculares, sobre la distribución de los espacios, acerca de los horarios, la organización de los apoyos, por citar sólo algunas.

También, los principios e indicaciones que acaban de describirse, pueden ser utilizados a *nivel de aula*, para que las aportaciones del psicopedagogo contribuyan a la oferta educativa de los alumnos de un grupo concreto y sea posible la efectiva participación de todos. Se trata de situaciones en las que el psicopedagogo, junto con el tutor, los maestros de un ciclo o los profesores que constituyen un equipo directivo, revisan algún aspecto de la práctica educativa con la finalidad de optimizarla. Así que las indicaciones para los proyectos curriculares que se den a nivel de aula, según Solé (2002), deberán tener en cuenta las siguientes preguntas: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué y cómo evaluar. Ante estas cuestiones el psicopedagogo podrá intervenir en aquellos aspectos que le sean más pertinentes (y siempre que exista la necesidad de ello), sobre todo en los casos en los que se trabaje con alumnos con alguna necesidad específica.

Por tanto, las tareas de desarrollo curricular, que conducen a concretar el Proyecto Curricular de un centro, así como las programaciones de las actividades del aula, por poner algunos ejemplos, son consideradas como un medio para proveer las medidas ordinarias de atención a la diversidad. O lo que es lo mismo, se quiere llamar la atención sobre el hecho de que la forma en que van tomando sus diversos elementos (objetivos, contenidos, propuestas de evaluación, opciones metodológicas, materiales curriculares, etc.) y la coherencia e interrelación que existe entre ellos, contribuyen a diseñar una propuesta educativa más flexible y

adaptable y por tanto con mayor capacidad para responder a la diversidad de los alumnos.

A continuación, a partir del análisis que realizan diversos autores, describimos algunas de las medidas de carácter general que en la mayoría de los centros suelen contemplarse; tan solo hemos expuesto aquellas que hemos creído más importantes y comunes para la mayoría de las instituciones escolares y tan solo ofrecemos una breve descripción, pues la puesta en práctica de cada una de estas medidas dependerá siempre de cada caso concreto puesto que cada niño, cada institución y cada situación será diferente:

- *Flexibilidad curricular:* desde Martín y Mauri (2011), se expresa que la finalidad de esta medida es la de evitar barreras que en ocasiones se generan en el currículo para lograr alcanzar las competencias y los objetivos generales de la etapa. Para ello, la propuesta curricular que se elabore debería coincidir con la realidad del alumnado, con sus competencias y posibilidades. Se trata de adoptar medidas generales que ayuden a que el conjunto de los alumnos alcancen sus objetivos mediante diferentes vías y caminos, cada uno adecuado a sus necesidades e intereses. Tal y como han clasificado y descrito Martín y Mauri (2011), algunas de estas medidas de flexibilización son:
 - *Optatividad:* en Educación Secundaria, el centro suele ofertar materias optativas que deben servir para desarrollar las capacidades y las competencias básicas que persiguen las etapas educativas, ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella. La optatividad persigue el alcance de las mismas finalidades y objetivos educativos que la parte obligatoria del currículo, por lo que debe ser considerada una medida esencial e indispensable del logro de aquéllos. En consecuencia, la propuesta debe diseñarse tomando como base las competencias y los objetivos generales de la etapa que el centro considere prioritarios para responder a las necesidades educativas de todos los alumnos. En definitiva, ésta constituye una vía más de las que dispone el centro para ayudar al alumnado a alcanzar sus competencias de forma más individual, personalizada y acorde a sus intereses y necesidades.
 - *Permanencia un año más en el mismo ciclo o curso o repetición:* según la normativa y tal y como queda documentado en Martín y

Mauri (2011), en Educación Secundaria los alumnos han de repetir curso cuando hayan tenido una evaluación negativa en tres materias o más. En la etapa de Educación Primaria, si se considera que es la opción más apropiada y adecuada, también puede darse el caso, aunque de forma muy excepcional. La adopción de esta medida debe ser de aplicación absolutamente excepcional y proponerse únicamente cuando sea la única vía posible para lograr que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades de los alumnos y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas. El referente de la toma de decisión de la repetición será, como en otros casos, la oportunidad de desarrollo de las competencias que suponga para el alumno, de alcanzar los objetivos de la etapa. Esta medida puede combinarse con programas de refuerzo, si el centro tiene los recursos necesarios para ello. La permanencia de un año más en el mismo ciclo o curso es considerada como una medida que permite tener una mayor flexibilidad curricular, sin embargo, ésta es de carácter excepcional – aunque no específica-, pues solo se llevará a cabo después de haber intentado por otros medios la solución de las dificultades presentadas.

- *Los programas de diversificación curricular.* Martín y Mauri (2011) explican que es un tipo específico de adaptación del currículum, que la LOGSE, en su momento, propuso para la Educación Secundaria Obligatoria, y en concreto para aquellos alumnos que han cumplido 16 años –o que deben cumplirlos durante el curso-, que admiten continuar en la Etapa y desean acceder a la titulación, pero que tienen dificultades importantes en todas o casi todas las áreas. Los programas de diversificación curricular, aunque sean una medida excepcional, tienen por finalidad que los alumnos y alumnas con dificultades importantes en todas o casi todas las áreas, mediante una metodología específica a través de unos contenidos, actividades, prácticas y materias diferentes a las establecidas con carácter general, alcancen los objetivos generales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y, por tanto, obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El programa de diversificación curricular del centro, caso que hubiera alumnado propuesto para cursarlo, será elaborado conjuntamente por el Departamento de

Orientación en colaboración con los departamentos didácticos. La diversificación curricular es de carácter excepcional y no forma parte del conjunto de medidas ordinarias de un centro escolar, pero en cuanto que forman parte de la flexibilización curricular, lo hemos expuesto en este apartado.

- *Agrupamientos flexibles*: según Solé (2002), una forma organizativa habitual en los centros de Educación Secundaria –y en algunos casos en la etapa de Educación Primaria- para dar respuesta a la diversidad de los alumnos consiste en establecer agrupamientos distintos en determinadas áreas, a partir de la consideración de que existen diferentes niveles de capacitación o de adquisición de un determinado aprendizaje. En términos generales, Solé (2002) entiende por este tipo de agrupamiento la modalidad de organizar una parte del trabajo de los alumnos, durante un determinado periodo de la jornada escolar, agrupándolos en estructuras diferentes en función de su nivel académico y en determinadas áreas del currículo. Generalmente, al plantear este tipo de organización, se parte de la idea de que una disminución de la proporción de alumnos y una presupuesta homogeneización de los mismos, mejorará los resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje. Se considera que en determinadas materias, el reagrupamiento de los alumnos por nivel académico, por ejemplo, puede ser una ayuda para que éstos alcancen los objetivos predeterminados de una forma más individualizada y personalizada.
- *Desdoblamientos*: en la descripción documentada en Matín y Mauri (2011), el desdoblamiento es un tipo de agrupación específica que concreta la propuesta de organización flexible de un centro para atender a la diversidad. En este caso, los alumnos de un grupo clase se dividen para componer dos grupos con un número de alumnos menor. La finalidad de la medida es reducir la ratio de alumnos y alumnas para lograr individualizar la enseñanza y atender a la diversidad. Los objetivos y contenidos de aprendizaje suelen ser los mismos para ambos grupos, pero el desdoblamiento se dirige a facilitar que los profesores de cada grupo diversifiquen las ayudas que prestan a los diferentes alumnos, ajustadas a sus necesidades. Esta medida suele emplearse para ayudarles a dominar competencias o habilidades específicas (prácticas de laboratorio, comunicarse en lengua extranjera) y para posibilitarles el acceso a los contenidos de áreas o materias cuando los alumnos lo requieran.

- *Apoyos y refuerzos educativos:* existen muchas formas de organizar y de estructurar los apoyos y los refuerzos educativos. Desde Solé (2002), se nos expone que los apoyos específicos, a diferencia de cómo se llevaban a cabo hace tan solo algunas décadas –organizar refuerzos individuales o grupales en pequeños grupos homogéneos “en dificultad” fuera del aula-, han ido configurándose a lo largo de estos últimos años como recursos específicos con un carácter mucho más comunitario y adaptado al grupo clase. A pesar de que los apoyos entendidos desde una forma tradicional de intervención sea también conveniente hoy en día en algunos casos concretos, la autora, al hablar de los apoyos educativos, se refiere a la introducción de situaciones de aprendizaje cooperativo, estructura de rincones y talleres en las clases y otras medidas que diversifican dicha organización, y que han cambiado por completo el concepto de apoyo y los medios para rentabilizarlo. De ahí que sea habitual que el profesor de apoyo entre en clase y trabaje con el tutor o profesor del aula para abordar determinados contenidos o para ofrecer ayuda a un alumno o grupo de alumnos en concreto. Este tipo de organización permite que todos los alumnos puedan beneficiarse de estructuras en las que pueden trabajarse determinados contenidos que requieren de un tratamiento más personalizado. Por otra parte, desde Martín y Maruri (2011), al hablar de refuerzo educativo, hacen referencia un conjunto de programas realizados fuera del horario escolar y que pueden ofrecerse desde la escuela, para reforzar los contenidos curriculares que aun no se hayan alcanzado o para potenciar aquellas capacidades que se consideren importantes para la adquisición de los objetivos de cada etapa. Por último decir que los apoyos y los refuerzos podrán organizarse en función de las necesidades detectadas y también en función de los recursos de los que disponga el centro. Sin embargo, cualquiera que sea el modo de aplicación, tales medidas suponen un aspecto importante para la institución ya que permite prevenir y facilitar al alumno la adquisición de un adecuado proceso de aprendizaje, en algún momento determinado de su escolarización, si así lo requiere.
- *Programas especiales ofrecidos desde el Servicio o Departamento de Orientación:* por último, el Departamento de Orientación, en función del plan de trabajo acordado, puede diseñar algunos programas determinados para ayudar a alcanzar los objetivos establecidos (modelo por programas). Por poner un ejemplo, y tal y como se documenta en Martín y Mauri (2011), en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria o en Bachillerato, puede

proponerse cursos, conferencias o talleres vocacionales y profesionales para ayudar a los alumnos en el proceso de toma de decisiones en cuanto a la elección de vía de estudios posteriores, de carrera profesional, de trabajo, etc. No obstante, a pesar de que los programas puedan ser múltiples y variados, es importante que siempre respondan a alguna necesidad que se haya detectado y analizado posteriormente y que pueda ofrecerse, principalmente, a toda la comunidad escolar y, en caso de que solo afecte a unos pocos, pueda dirigirse a éstos de la mejor forma posible.

El conjunto de medidas que acaban de describirse son tan solo algunas de las que pueden proponerse desde los centros escolares. Nosotros hemos querido anotar solamente aquellas que consideramos de más importancia y que suelen estar presentes en la mayoría de las instituciones escolares. Aunque puedan parecer obvias y, en cierto modo, éstas suelen contemplarse siempre dentro de todo Proyecto Educativo y Curricular, creemos que no deberían convertirse en formas rígidas de aplicación y en procesos mecánicos preestablecidos, pues tantas veces se cae en el error de aplicarlas de forma mecánica sin tener en cuenta todas las variables que pueden aparecer en una situación determinada. De hecho, la tarea del psicopedagogo, junto a los otros agentes de la comunidad escolar, debería ser distintiva en cuanto a que son capaces de proponer medidas ordinarias y generales en cada caso y adecuarlas a cada situación particular, para prevenir dificultades y optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje; éstas deberían caracterizarse por un elemento de creatividad y originalidad que se adecua a la realidad de los alumnos y de la institución, intentando dar respuesta a las necesidades detectadas, que podrá optimizarse si el centro trabaja de forma unida y siempre en colaboración.

El último apunte al que queremos hacer referencia en relación a tales medidas es que a pesar de que suelen entenderse como medidas ordinarias, globales y generales, propuestas para todos los alumnos, también sobre ellas pueden hacerse ajustes y modificaciones para que respondan, si este fuera el objetivo, a un grupo en concreto. Así, los refuerzos y los apoyos educativos pueden ofrecerse a todo al alumnado aunque también pueden proponerse a un grupo específico de alumnos con dificultades parecidas (por ejemplo, de apoyo a la lectura). Lo mismo sucede con los agrupamientos flexibles y los desdoblamientos, pues si en un grupo-clase determinado la heterogeneidad de los alumnos es mayor y la atención individual a ellos resulta ser más complicada, pueden hacerse los ajustes convenientes. Por último, los programas especiales ofrecidos desde el Servicio o el Departamento de Orientación también pueden dirigirse a un conjunto de alumnos determinados por si

requirieran de mayor atención y así el servicio de orientación puede dirigirse a ellos de forma más específica y especializada, paliando de este modo las diferencias y las dificultades que puedan encontrarse en el conjunto de alumnos de una escuela.

Esta idea, sin embargo, no puede ni debe interpretarse en el sentido de considerar que no va a ser necesario establecer medidas específicas para determinados alumnos. La lógica es distinta: la propuesta ordinaria incorpora en ella misma un principio de adaptación; esta lógica de la diversidad conduce a que tanto en la planificación (ya sea a nivel de centro o en el aula) como en la puesta en práctica de lo planificado, se cuestione y se excluya la idea de la homogeneidad en cualquiera de los planos en que se concreta –en la caracterización de los alumnos y de sus competencias, en la de los centros y profesores, en el diseño de actividades de enseñanza, en la consideración de las estrategias de evaluación-. Si esta lógica se traduce en actuaciones reales, la enseñanza que reciban los alumnos será más personalizada, lo que no significa que todas las dificultades vayan a ser resueltas con las medidas habituales ya que en algunos alumnos, como veremos, requerirán de medidas específicas para beneficiarse de la tarea de la escuela. Es más, es tarea del psicopedagogo y/o del profesional del servicio de orientación psicopedagógica la de orientar al profesorado sobre todas las medidas que hacen referencia a la atención a la diversidad -así como la elaboración del propio Plan de Atención a la Diversidad-, empezando por las más generales hasta llegar a las más específicas.

Finalmente, junto a todo ello, acordémonos de todo lo descrito en el segundo apartado, en el cual se remarcaba la idea de que el profesional de la psicopedagogía había dejado de trabajar a nivel individual y su objeto de intervención se convertía, desde entonces, en la misma institución, tomando relevancia a aquellas funciones que se dan a nivel de centro y con el profesorado. Así, complementando tales conocimientos, queríamos remarcar la idea de que el psicopedagogo empiece a intervenir ya desde estos aspectos más estructurales, organizativos y curriculares, hasta llegar a colaborar con el resto de los agentes de la comunidad escolar proponiendo medidas a todos los niveles. Por ello, la práctica psicopedagógica se toma en cuenta ya desde los presupuestos generales y estructurales de la propia institución y es desde ésta misma donde puede empezar a realizar cambios efectivos, sino podría parecer que el apoyo que se da es simplemente algo puntual.

La tarea del psicopedagogo, teniendo en cuenta todo lo presentado hasta el momento, debe llegar a ser distintiva y extremadamente práctica. No vale convertir el centro educativo en un espacio de práctica clínica, pues esta debe ponerse al

servicio del objetivo último del centro: educar. La verdadera dificultad estriba en poder adecuar y adaptar cada una de estas medidas (aparentemente sencillas y ya preestablecidas) a las dificultades que se vayan presentando y poder proponer soluciones ahí donde los profesores y los maestros se ven necesitados de conocimientos más específicos y, juntos, realizar un verdadero trabajo pedagógico, pues no olvidemos que el ámbito de intervención es siempre el educativo. El rasgo distintivo que puede llegar a tener la práctica psicopedagógica es, para quien la ejerza, el ser capaz de adecuar los conocimientos psicológicos específicos, al ámbito escolar, mediante los medios y los recursos más apropiados para ello y siempre dentro de una dinámica colaborativa.

4.5 Medidas específicas de carácter extraordinario y su intervención psicopedagógica

Las medidas específicas de carácter extraordinario son un conjunto de medidas que suelen aplicarse a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo cuando las medidas ordinarias comunes que se ofrecen desde la institución han resultado ser insuficientes (Peirats, 2010). Las medidas que se aplicarán en tales casos son las ya denominadas medidas de carácter extraordinario o medidas específicas e individuales (ACI o PI), dirigidas de forma personalizada y especializada a aquellos alumnos que presenten dificultades más significativas. Por tanto, ya no estamos hablando de una medida que pueda aplicarse a nivel institucional, organizacional o incluso a nivel grupal, como si se tratara de un conjunto de medidas de las que pueden beneficiarse la mayoría de los alumnos, sino que éstas se dirigen a alumnos concretos con dificultades específicas que requieren de una atención más especial. Así pues, una adaptación curricular constituye el ejemplo más extremo de enseñanza adaptativa, pues significa adaptar el currículum general de forma individual a un alumno concreto (Solé, 2002).

Según Cabrerizo y Rubio (2007), entre las medidas de atención a la diversidad que se contemplan dentro de este grupo, podemos citar la realización de apoyos a áreas y alumnos concretos, la posible realización de alguna adaptación curricular y el establecimiento de programas de diversificación curricular –que ya hemos descrito en el apartado anterior-; sin embargo, en este punto nos interesa ahondar en las distintas adaptaciones curriculares que hemos clasificado en apartados anteriores (adaptaciones curriculares individuales o planes individualizados), pues en éstas, la intervención psicopedagógica es imprescindible.

Antes de todo, nos gustaría remarcar algunas características esenciales en referencia a las adaptaciones curriculares. Resulta interesante la definición presentada por Borsani (2001) referida a las adaptaciones curriculares, entendidas como *“las variaciones curriculares que realiza el docente junto a los especialistas con los que se apoya para que los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo puedan acceder al currículum común”* (p. 54). Siguiendo la misma idea, Solé (2002) anota que una adaptación curricular no es más que *“una medida o un conjunto de medidas que persiguen flexibilizar y adecuar el currículum general a las características del alumno en los distintos niveles de concreción”* (p. 172). Así pues, las adaptaciones curriculares constituyen una medida extraordinaria de atención a la diversidad y un elemento esencial para personalizar los procesos de aprendizaje. Según Peirats (2010), *“las adaptaciones curriculares se convierten en un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum, para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículum y/o en los mismos elementos que lo constituyen”* (p. 48). Por tanto, siguiendo a Calvo y González (2004), la adaptación curricular es:

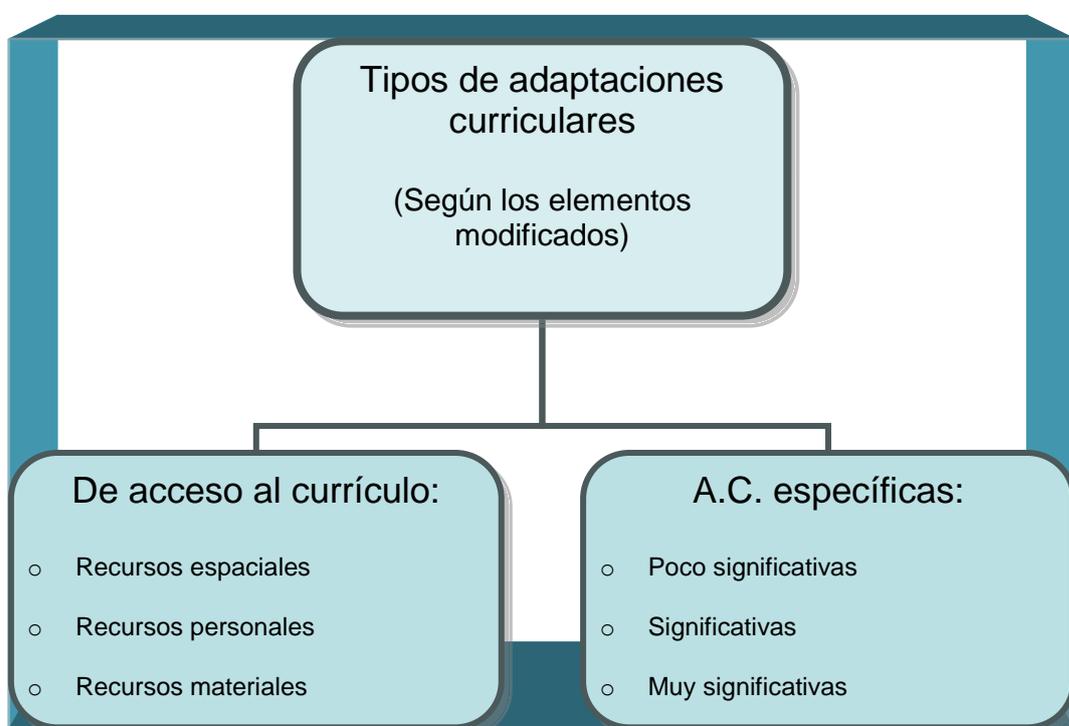
Un proceso de toma de decisiones sobre los elementos de acceso al currículum y/o curriculares que pueden ser adaptados y/o modificados para dar respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. [...] podemos definir las adaptaciones curriculares como un proyecto de innovación que afecta al currículum, a las estructuras organizativas del centro escolar y a la actuación docente, en la medida que supone un proyecto de cambio para la mejora de las propuestas y actuaciones que han resultado ineficaces, es decir, no ajustadas a la calidad deseable. En otro sentido, la adaptación curricular es un proyecto y una acción de mejora, en primer lugar, del currículum mismo, pero indirectamente de las competencias de los alumnos, de los profesores y de la escuela en su totalidad. (p. 7)

En estas definiciones podemos ver un aspecto común: la adecuación del currículum, sobre una persona o conjunto de personas, para procurar una individualidad educativa durante el periodo escolar ya sea modificando o no los contenidos del currículum, y facilitar así el proceso de enseñanza-aprendizaje en los casos en los que existe algún tipo de problema. Depende de la dificultad que se presente, la adecuación de tal currículum será más o menos significativa, y por tanto, se alejará más o menos del diseño curricular base propuesto por el Sistema Educativo. Sin embargo, la tendencia será siempre la de procurar la menor modificación para que afecte lo menos posible a los contenidos nucleares más importantes, predeterminados en cada etapa. Así pues, queda claro que las adaptaciones

curriculares son las estrategias, recursos, modificaciones o adecuaciones que se realizan respecto al diseño curricular base para permitir que se alcancen los objetivos propuestos de cada etapa escolar.

Por otra parte, tal y como hemos descrito en algunos puntos anteriores, las adaptaciones pueden clasificarse según criterios diferentes y dependiendo de las variables que se quieran tener en cuenta, tomarán una forma u otra. Nosotros a continuación clasificaremos las medidas específicas del siguiente modo, siguiendo el esquema realizado por Peirats (2010):

Figura 2. Tipos de Adaptaciones curriculares según los elementos modificados



Fuente: Peirats, 2010

La concreción de tales medidas, en la práctica, siempre hará a un alumno en concreto. Por tanto, aquí nos estamos refiriendo a un conjunto de medidas que deberán aplicarse a nivel individual (adaptaciones curriculares individuales o planes individualizados) y las modificaciones que se realicen dependerán siempre de cada caso concreto. Así que, según Calvo y González (2004), si nos centramos en la respuesta a las necesidades educativas especiales que en cualquier momento puede experimentar un alumno, estamos hablando de las adaptaciones curriculares individualizadas como un *“conjunto de decisiones, modificaciones y cambios en el proyecto curricular y en la programación de aula, que se realizan para responder a*

las necesidades educativas especiales de los alumnos” (Calvo y González, 2004, p.8), resultado de la reflexión conjunta entre los distintos profesionales que diseñan, ponen en práctica y evalúan el proceso educativo global de este alumno.

El objetivo de la realización de adaptaciones curriculares individualizadas es establecer procesos de individualización didáctica con aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales, desde criterios de máxima normalización. Por tanto, siempre debemos tener presente que estamos hablando de una estrategia que presenta unas características propias, que siguiendo a Calvo y González, 2004, p.9) las exponemos a continuación:

- Son relativas y cambiantes.
- Forman un continuo que va desde las no significativas hasta las significativas.
- Se diseñan en un proceso de toma de decisiones conjuntas en el que participan todos los agentes responsables de la integración de cada uno de los alumnos: los profesionales del centro, los padres y siempre que sea posible, el alumno.
- Están sometidas a una revisión continua, con el fin de modificar aquellos aspectos que durante su puesta en marcha, se observa que son susceptibles de cambio.

Por ello, partiendo del cuadro elaborado y siguiendo las clasificaciones de los puntos anteriores, existe una diferenciación importante en tales medidas. Las adaptaciones curriculares de acceso y las que son poco significativas, no afectan a los elementos prescriptivos del currículo; sin embargo, las adaptaciones significativas o muy significativas sí afectan a los elementos prescriptivos y básicos del currículo. A pesar de tal diferenciación, no olvidemos que cualquiera de estas medidas se realiza a nivel individual y es considerada siempre una medida de carácter extraordinario, independientemente de su afectación, pues se trata, ante todo, de una adaptación individual del currículo ajustada a la dificultad o problemática de un niño en concreto –cuando las medidas ordinarias generales no han resultado ser suficientes en tales casos-. Por este motivo son conocidas como adaptaciones curriculares individuales (ACI) o Planes Individualizados (PI), pues ya sea una adaptación de acceso o una adaptación específica, con más o menos nivel de afectación o más o menos

significativa, se trata de una medida específica dirigida a un alumno determinado en el cual se le personaliza el currículum y se ajusta a sus capacidades y potencialidades de forma individual.

A continuación pasaremos a describir cada una de las adaptaciones:

- *Medidas de acceso al currículum:*

Las medidas de acceso, tal y como queda documentado en Peirats (2010), son modificaciones o provisión de recursos espaciales, personales, materiales o de comunicación que van a facilitar que los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículum ordinario o, en su caso, el currículum adaptado. Por tanto, éstas se encaminan a crear las condiciones físicas –sonoridad, iluminación, accesibilidad- en los espacios y en el mobiliario del centro para permitir una utilización adaptada para aquellos alumnos que presenten alguna dificultad específica, o disponer de unos recursos materiales y personales determinados para que puedan acceder de forma adecuada a los elementos del currículum. Al fin y al cabo, éstas ponen a disposición al alumno los recursos necesarios para entrar en contacto con la propuesta curricular. Estos recursos, según Solé (2002), pueden ser de tipo arquitectónico –posibilitando la movilidad a alumnos con dificultades motrices-, materiales –mobiliario adaptado, libros en Braille, sistemas alternativos de comunicación- y personales –profesionales específicos capacitados para atender a los alumnos y para brindar a la institución los recursos para ayudarles, así como logopedas, fisioterapeutas, etc.-. Alguno de los ejemplos que se recogen en Peirats (2010) son:

- Eliminación de barreras arquitectónicas (rampas, elevadores, ascensores adaptados, indicaciones en relieve, etc.) para alumnos con dificultades motrices.
- Ubicación del mobiliario: mesas separadas para actividades individuales, mesas agrupadas para actividades en grupos, mesas en forma de U para alumnos sordos, etc.
- Ubicación del alumno en el aula: por ejemplo, para facilitar la lectura labial del alumno con dificultades auditivas: posición específica en el aula.

- Profesorado de apoyo, maestro de audición y lenguaje, fisioterapeuta, educador, etc.
- Dotación de recursos materiales específicos: para la deficiencia visual, auditiva, motora, para trastornos del desarrollo.
- *Adaptaciones curriculares específicas:*

Tal y como ya se ha comentado, las adaptaciones curriculares específicas constituyen una medida extraordinaria de atención a la diversidad y un elemento esencial para personalizar los procesos de aprendizaje. Éstas quedaron definidas según el MEC, en Materiales para la Reforma (1992), como “*estrategias que permiten dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de cada alumno en particular como parte de su proceso educativo*” (citado en Peirats, 2010, pp. 209, 210). El objetivo que pretende es el de adecuar el currículo establecido a una persona en concreto para procurar una individualización educativa durante su escolarización. Todo ello indica, por una parte, que las adaptaciones curriculares individuales, tal y como explica Peirats (2010), deben realizarse siempre que un alumno presente unas necesidades específicas con respecto a un grupo de referencia en relación con los objetivos educativos correspondientes, y por otra parte, que la evaluación es un elemento indisoluble de esas adaptaciones, a las que guía, orienta y valora. Dependiendo de la problemática y de la situación con la que se encuentre el alumno, estas podrán ser más o menos significativas, y por tanto, en algunos casos no será necesario modificar los contenidos del currículo (elementos no prescriptivos del currículo) mientras que en otros sí lo será. A continuación, siguiendo la descripción de Peirats (2010), que hemos adaptado a nuestro marco de estudio, se describen los tres niveles de adaptaciones curriculares correspondientes:

- *A.C poco significativas:* consisten en medidas de individualización de la enseñanza para alumnos con dificultades no muy importantes. Suelen tener un carácter temporal y a través de ellas el alumno llega a alcanzar los objetivos previstos dentro del mismo ciclo o etapa aunque a un ritmo diferente. Pueden darse con carácter temporal o ser de carácter más permanente. Estas modificaciones no afectan a los elementos prescriptivos del currículo, así que tratan de conseguir los mismos objetivos y contenidos marcados por el grupo ordinario, aplicando los mismos criterios de evaluación y utilizando estrategias metodológicas, actividades de enseñanza-aprendizaje secuencias temporales y técnicas o instrumentos de evaluación diferentes. Este nivel de adaptaciones

implica la modificación de aspectos metodológicos y de evaluación (por ese orden). La siguiente tabla que hemos elaborado a partir del análisis realizado por Peirats (2010) por una parte, y por otra, por Hernández (2009), nos detalla las modificaciones a las que nos referimos:

Tabla 12. Modificaciones de A.C. no significativas

Modificaciones de las adaptaciones curriculares no significativas	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar unos objetivos frente a otros, atendiendo a criterios de funcionalidad. - Eliminar objetivos no nucleares. - Secuenciar pormenorizadamente los objetivos. - Introducir objetivos alternativos y complementarios que no afecten a los objetivos nucleares. - Adecuar objetivos.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Dar prioridad a un tipo de contenidos frente a otros. - Eliminar contenidos no nucleares. - Modificar la secuenciación de los contenidos. -Elaborar contenidos alternativos y complementarios que no afecten a los objetivos nucleares. - Adecuar contenidos.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar los agrupamientos previstos. - Modificar la organización espacial y/o temporal. - Modificar las actividades alternativas y complementarias. - Modificar el nivel de abstracción y/o complejidad de las actividades. - Adoptar materiales y utilizar materiales específicos.
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar el tiempo previsto para determinados aprendizajes.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Modificar y adaptar instrumentos y técnicas de evaluación. - Utilizar procedimientos de evaluación alternativos.

Fuente: Peirats, 2010 y Hernández, 2009

- *A.C. significativas*: si a través de las modificaciones introducidas en aspectos de metodología o de evaluación, el alumno no llega a alcanzar los objetivos previstos en el tiempo establecido, deberíamos realizar adaptaciones de carácter más profundo, lo que entenderemos como adaptaciones más significativas. Se trataría de adaptaciones, modificaciones o eliminaciones de contenidos u objetivos, igualmente por este orden, que suelen estar destinadas a alumnos con necesidades educativas generales y permanentes. Son medidas extraordinarias que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial ya que se modifican los objetivos generales de la etapa, los contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y los criterios de evaluación. Seguidamente se muestra la tabla de las modificaciones correspondientes a partir del análisis de los autores anteriormente citados:

Tabla 13. Modificaciones de A.C. significativas

Modificaciones de las adaptaciones curriculares significativas	
Objetivos y contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar objetivos y contenidos nucleares - Eliminar objetivos y contenidos del nivel o ciclo correspondiente e introducir nuevos de ciclos anteriores - Introducir objetivos y contenidos alternativos que afecten a los objetivos nucleares
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir actividades correspondientes a niveles de ciclos anteriores - Introducir métodos y procedimientos alternativos de enseñanza-aprendizaje - Introducir recursos específicos de acceso al currículo
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> - Prolongar un año más la permanencia en un mismo ciclo
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Introducir criterios de evaluación específicos - Eliminar criterios de evaluación generales - Modificar los criterios de promoción

Fuente: Peirats, 2010 y Hernández, 2009

Según Hernández (2010), estas modificaciones son diferentes para cada una de las necesidades educativas especiales y este autor las resume del siguiente modo:

- Priorización de contenidos y objetivos.
 - Eliminación de objetivos y contenidos.
 - Elaboración de objetivos y contenidos alternativos.
 - Sustitución de objetivos y contenidos por otros más adecuados.
 - Temporizarlos de forma distinta.
 - Evaluar sólo conceptos fundamentales y personalizar criterios de evaluación en cada caso.
- *A.C. muy significativas*: indican la suspensión de objetivos y contenidos de etapa, afectando a la mayor parte o a todas las áreas del currículo, siendo necesario priorizar objetivos y contenidos del currículo general relacionados con la autonomía personal y social, la comunicación y el tránsito de la vida adulta. La respuesta educativa podrá requerir la intervención de recursos personales y materiales excepcionales. Los alumnos que precisen este tipo de adaptaciones se escolarizarán en aulas específicas o en centros de educación especial, excepto cuando el dictamen aconseje una escolarización más normalizada. El referente curricular será el de las etapas pre-obligatoria y de primaria, pudiéndose suprimir, priorizar e introducir objetivos y contenidos distintos a los establecidos con carácter general.

Una vez descritas tales medidas, nos gustaría dejar constancia del proceso que es necesario llevar a cabo para poder aplicar una adaptación curricular individual, pues no se trata de aplicar una medida curricular obviando otros tantos aspectos. El proceso que lleva a cabo hasta aplicar tal medida resulta ser complejo y necesita de la colaboración de muchos profesionales. Según Peirats (2010), el cual nos describe el proceso a seguir, anota que los responsables de la confección y aplicación curricular son el profesor tutor y los profesores y profesionales que trabajan con el niño; éstos cuentan con el asesoramiento de los equipos de orientación y necesitan la autorización de la administración educativa. En el procedimiento a seguir el profesor tutor solicita la adaptación curricular o una exhaustiva evaluación mediante

la hoja de solicitud del servicio psicopedagógico escolar que efectúa, posteriormente, la evaluación de las necesidades educativas especiales e informa a los padres o tutores legales. Posteriormente, emite el informe psicopedagógico con la propuesta curricular de acceso o propuesta de otro tipo de medidas. Dicha evaluación suele ser compleja y si así fuera necesario, se realizará con la ayuda de otros especialistas. La adaptación curricular la realiza el equipo docente del ciclo coordinado por el tutor que dispondrán de la colaboración de los profesores de educación especial –si así fuera posible y necesario- y del asesoramiento del servicio psicopedagógico escolar. Estas adaptaciones se incluyen en un Documento Individual de Adaptación Curricular (DIAC) y en todos los documentos referidos a la evaluación de los alumnos. Para finalizar, la evaluación y promoción de los alumnos con adaptaciones curriculares significativas se considera tomando como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones. El seguimiento de tales adaptaciones y la revisión de la respuesta del alumno deberá ser constante para poder hacer las modificaciones necesarias a lo largo del proceso enseñanza aprendizaje y así adaptar la propuesta curricular de forma adecuada.

Así pues, las adaptaciones curriculares individuales deben entenderse, no como un añadido o como una única solución, sino como parte de un continuo de respuestas de atención a la diversidad. Éstas se plantean no como un documento inconexo y especial, para niños especiales, sino como un instrumento para adaptarse a las necesidades educativas de los alumnos en un contexto normalizado y formativo. Por tanto, las ACI, son el último eslabón de un conjunto de medidas de atención a la diversidad –descritas en los apartados anteriores- que deberán considerarse una vez se ha hecho una revisión del conjunto de las mismas y se haya considerado que la aplicación de alguna de éstas resulte ser la más efectiva.

En definitiva, las adaptaciones curriculares no son programaciones en sentido estricto, tampoco son un modelo cerrado, prefijado o un mero protocolo o método; se trata de estrategias de trabajo colaborativo concebido como un proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones sobre la mejor respuesta educativa a dar a la diversidad del alumnado. En consecuencia, estamos hablando de una mejora de atención educativa a los alumnos con necesidades especiales y a la escuela en su totalidad, en la medida que se concibe la atención a la diversidad como un proceso gradual de cambio institucional y un proceso de cambio en la concepción de los modos de enseñar y de entender la metodología educativa que pasa por un tratamiento no homogéneo del currículum ni del alumnado. No olvidemos que estamos hablando de un conjunto de medidas de atención a la diversidad que, tal y

como hemos ido describiendo a lo largo del capítulo, van desde lo más general hasta lo más específico, empezando por medidas de institucionales y organizativas, hasta llegar a otras más concretas y específicas. Tales medidas no deben concebirse como estrategias separadas entre sí, sino como recursos pertenecientes a un continuo de medidas que forman parte del conjunto de propuestas educativas que se llevan a cabo para dar respuesta, siempre que sea posible, a la heterogeneidad de sus integrantes y poder hacer efectiva, de este modo, la idea de una escuela para todos. Por tanto, es necesario que las adaptaciones, al igual que el resto de medidas que han ido exponiéndose a lo largo del trabajo, sigan concibiéndose como aquellas intervenciones que deben llevarse a cabo en colaboración con todos los agentes de la comunidad escolar. Sólo de este modo, el conjunto de todas éstas, podrá llegar a convertirse en un trabajo efectivo y posible.

Conclusiones

A finales del siglo XIX surge la Psicología como dominio diferenciado de conocimiento científico. El contexto cultural tuvo una clara influencia, pues el ambiente cientificista de la época y las constantes reformas sociales, facilitaron que se generara un clima favorable para el desarrollo de nuevos campos de investigación y de trabajo. Rápidamente, la educación quiso tomar provecho, y por ello, empezó a introducir los nuevos descubrimientos psicológicos dentro de los centros escolares. Este fue el punto de partida de un largo camino entre la Psicología y la Pedagogía.

Seguidamente, el estudio compartido entre ambas disciplinas empezó a tomar una forma propia. Tanto es así que ya no podía hablarse de conocimientos psicológicos, por una parte, y conocimientos pedagógicos, por otra, sino que era necesario referirse un nuevo campo de estudio: el psicopedagógico. No obstante, la sorpresa vino después, pues la creación de nuevos espacios de trabajo dedicados a la aplicación de esta disciplina resultó ser verdaderamente útil, tanto a nivel social y comunitario, como a nivel escolar.

Todo ello, no obstante, podría ser simplemente el romántico reflejo de una nueva profesión que quería tomar protagonismo. ¿Era verdaderamente necesaria la presencia de psicopedagogos en los centros escolares? Rápidamente se supo la respuesta. Debido a las grandes reformas educativas que surgieron durante el siglo XX, fruto de la renovación y de la transformación constante de la realidad social, la unión definitiva de la Educación Especial con la educación ordinaria en un único sistema de enseñanza hizo aún más necesaria la incorporación de especialistas en los centros escolares. Tanto es así que, pocos años después, la LOGSE consideró la orientación y la intervención psicopedagógica como elementos necesarios para poder ofrecer una educación igualitaria y equitativa para todos, y por tanto, capaz de dar respuesta a la diversidad de sus integrantes.

De este modo, la psicología que se adentraba en el ámbito educativo se alejaba cada vez más de un conjunto de actuaciones restrictivas, puntuales y de tipo clínico, y pasaba a convertirse en un compuesto de medidas que formarían parte del mismo Proyecto Educativo y Curricular de los centros escolares. La preocupación por la Atención a la Diversidad, el Movimiento de la Inclusión y la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, no sólo marcaron el inicio de estos

cambios sino que evidenciaron la necesidad de que los centros escolares recibieran un apoyo psicopedagógico más amplio.

Por tanto, si tenemos presente todo el recorrido evolutivo de la Psicología y de la Educación durante este último siglo, sería ingenuo pensar que el apoyo psicopedagógico en las escuelas ha sido en vano.

Sin embargo, sería algo utópico suponer que por el hecho mismo de que la legislación contemple la necesidad de una orientación y una intervención psicopedagógica, ésta vaya a cuajar definitivamente. En este sentido, el modelo de intervención que se emplee será de suma importancia, y por ello, creemos que el modelo de intervención psicopedagógico resulta ser el más apropiado, pues su forma de intervención se adecua perfectamente a la dinámica escolar. Por otra parte, teniendo en cuenta el conjunto de funciones específicas que se le pueden asignar a un psicopedagógico, de nada sirven si éstas no se contemplan a partir del Proyecto Educativo y Curricular de un centro. De hecho, el principal objeto de trabajo para un psicopedagogo debería ser la propia institución, y por ello, el conjunto de sus actuaciones serán más efectivas si son capaces de abarcar a la Comunidad Educativa en su conjunto, hecho que exige ponerse al pleno servicio de la misma.

Por tanto, el conjunto de medidas que se lleven a cabo resultarán ser verdaderamente efectivas si se tienen en cuenta todos estos factores. El análisis continuo del contexto, la reflexión conjunta entre los diversos profesionales sobre la oferta educativa y las medidas vinculadas a ello, junto a un trabajo colaborativo, serán alguno de los factores que facilitarán y potenciarán que la intervención psicopedagógica en un centro escolar, sea, no sólo posible, útil y eficaz, sino también necesaria por parte de toda la Comunidad escolar.

De hecho, tomar como objeto de trabajo a la propia institución es de suma importancia. Ello significa que la incidencia del psicopedagogo es capaz de actuar a todos los niveles, y por tanto, empezar a intervenir desde la misma propuesta educativa; ello amplía totalmente su campo de trabajo, y por lo tanto, la capacidad de hacer efectiva su actuación es mucho mayor. De este modo, si el psicopedagogo está presente a la hora de proponer las diversas medidas de la oferta educativa, podrá incidir en aquellas que afecten a su campo de trabajo, y, de este modo, potenciará el conjunto de respuestas que se ofrezcan.

Todo ello nos lleva a decir que la praxis psicopedagógica solo tiene sentido si el amplio conocimiento que aporta se pone al servicio de una estructura y un objetivo más amplio: educar.

En los centros educativos la praxis psicopedagógica debe acompañar al equipo docente y comprender los objetivos curriculares con el objetivo de “manosearlos” y trabajarlos para conseguir hacerlos comprensible a todos y cada uno de los alumnos con dificultades. De este modo, psicólogo escolar se convertiría en una pequeña luz en un recóndito y extraño lugar. Es por ello que toda la humildad y practicidad que emana de la psicopedagogía debe convertirse en un espacio privilegiado del centro educativo en el que el psicopedagogo y el equipo educativo desarrollen cada uno de los pasos a dar a lo largo del camino educativo de cada uno de los alumnos, con o sin dificultades. No solo eso, si no que el psicopedagogo debe acompañar a cada uno de los integrantes del equipo docente a comprender y profundizar en la forma con la que el alumno aprende y se relaciona con cada uno de los aspectos de la realidad que le rodean.

Además, la psicopedagogía debe estar siempre abierta a innumerables correcciones en el desarrollo de cada una de las medidas adoptadas para acompañar cada uno de los sujetos con dificultad. En esas correcciones la relación con el equipo docente es de extrema importancia. Solo una actividad conjunta entre psicopedagogo y equipo docente permitirá una excelente praxis psicopedagógica y educativa; si no, se corre el riesgo de generar una división extraña entre ambas disciplinas. Por lo tanto, la psicopedagogía podría convertirse en un problema añadido y no en una posibilidad de gran importancia en el camino educativo.

Bibliografía

- ÁLVAREZ, L. Y GONZÁLEZ, P. (2006). Los nuevos retos de la Psicología escolar: la orientación. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27, nº 3, pp. 185-191.
- ÁLVAREZ, M. (1994). *El modelo organizativo y funcional en el MEC. V Jornades sobre Orientació psicopedagògica i atenció a la diversitat*. (1ª edición). Barcelona: ACOEP.
- ÁLVAREZ, M. Y BISQUERRA, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (2ª edición). Barcelona: Praxis.
- BARTOLOTE, J. M. (2008). Raíces del concepto de salud mental. *World Psychiatry* (Ed Esp.) 6:2. Consultado por última vez el 2 de septiembre en: <http://www.ampweb.org.ar/documentos/Raices%20del%20concepto%20de%20salud%20mental%20JOSE%20M.%20BERTOLOTE.pdf>
- BASSADES, E. (1983). Los equipos psicopedagógicos en Catalunya. *Papeles del Psicólogo*, nº 12.
- BAUSELA, E. (2004). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica; Modelo de intervención por programas. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 3(2), pp. 201-216.
- BISQUERRA, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. (1ª edición). Madrid: Narcea.
- BORSANI, M. J. (2001). *Adecuaciones Curriculares*. Madrid: Novedades Educativas.
- CABRERA, L. Y BETHENCOURT, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), pp. 893-914. (nº21). Consultado por última vez el 2 de junio de 2013 en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?422>
- CABRERIZO, J. Y RUBIO, M. J. (2007). *Atención a la diversidad: teoría y práctica*. Madrid: Pearson Educación.

- CALVO, M. I. Y GONZÁLEZ, F. (2004). *Medidas de atención a la diversidad en primaria y secundaria. III Congreso Atención a la diversidad en el Sistema Educativo*. Universidad de Salamanca. Consultado por última vez el 3 de septiembre en: <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/2.pdf>
- CANO, R. (2008). *Funciones del departamento de Orientación: atención a la diversidad, en Funciones del departamento de Orientación*. (1ª edición). Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaría General Técnica.
- CEREZO, M. A. (1996). La orientación psicopedagógica y la escuela. Una perspectiva histórica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Consultado por última vez el 3 de septiembre de 2013 en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224237253.pdf
- CEREZO, M. A. (1996). Los comienzos de la psicopedagogía en la España contemporánea (1882-1936). *Secretariado de Publicaciones e Intercambio científico; Universidad de Valladolid*.
- COLL, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. (1º edición). México, D. F.: Paidós.
- COLODRÓN, M. F. (2007). El psicólogo/a educativo. *Infocop Revista*, nº 32.
- COP (1998). *Perfiles profesionales del Psicólogo*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos. Consultado por última vez el 2 de septiembre en: <http://www.cop.es/perfiles/contenido/educativa.htm>
- ECHEITA, G. Y CUEVAS, I. (2011). La educación inclusiva, en Martín E., y Mauri, T. (Coords.). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (1ª edición). Barcelona: Garó.
- FARREL, P. (2009). El papel en el desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, 30, pp. 74-85.
- FERNÁNDEZ, A. (2011). Evolución y Desarrollo de los Modelos de Intervención Psicoeducativa en España. *Psicología Educativa*, 17(1), pp. 27-37.

- FERNÁNDEZ, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32(3), pp. 247-253.
- FONS, M. (1994). El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psycholog*, 63, pp. 187-211.
- FRÍAS, M. D. (1999). *Desarrollo de los Estudios de Psicología en España: un poco de historia*. Consultado por última vez el 2 de septiembre de 2013 en: <http://www.uv.es/~friasnav/docu1.htm>
- GILOLMO, C. (1989). Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años. *Papeles del Psicólogo*, nº 36.
- HEANO, G. C., RAMÍREZ, L. A. Y RAMÍREZ, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGO.USB*, 6 (2), pp. 215-226.
- HERNÁNDEZ, A. (2009). *Fundamentos de intervención psicopedagógica*. (1ª edición). Santander: PUBliCan-Ediciones de la Universidad de Cantabria.
- HERVÁS, R. M. (2010). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. (1ª edición). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. (1ª edición). Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva, en Martín E., y Mauri, T. (Coords.). *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. (1ª edición). Barcelona: Garó.
- MÉNDEZ, L. (2011). El Psicólogo Educativo en España. Algunas Propuestas para la Reflexión. *Psicología Educativa*, 17, pp. 39-56.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990a). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990b). *Orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MOREU A. Y BISQUERRA, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: el concepto y el término. *REOP*. Vol. 13(1), pp. 17-29.
- MUÑOZ, A.M., GARCÍA, B. Y SÁNCHEZ, A. (1997). La psicología en la escuela. Aportaciones de la historia de la psicología escolar. *Psicología educativa*, 3, pp. 7-26.
- PAIRATS, J. Y GARCÍA, J. (2010). Atención a la diversidad: aproximación histórica e hitos legislativos, en Grau, C. y Gil, M. D. (Coords.). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. (2ª edición). Madrid: Pearson Educación.
- PEIRATS, J. (2010). Atención a la diversidad: medidas organizativas y curriculares, en Grau, C. y Gil, M. D. (Coords.). *Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. (2ª edición). Madrid: Pearson Educación.
- PÉREZ, R. (2010). Sentido profundo de la Orientación. *REOP*. Vol. 21 (2), pp. 207-219.
- PLANAS, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *REOP*. Vol. 19 (1), pp. 101-107.
- SÁNCHEZ, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. (1ª edición). Madrid: Editorial Complutense.
- SANCHIZ, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castelló de la Palma: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Consultado por última vez el 2 de septiembre de 2013: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/modpsico.pdf>
- SANFÉLIX, F. (2002). *Intervención del psicólogo escolar en educación secundaria: evaluación y optimización del desarrollo del aprendiz en el contexto escolar*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Servei de Publicacions.

SOLÉ, I. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. (2ª edición).
Barcelona: Horsori.

YELA, M. (1994). La enseñanza de la psicología en España, breve apunte histórico y
situación actual. *Papeles del Psicólogo*, nº 60.