

El perfil del psicopedagogo en los modelos de acción psicopedagógica

M^a Teresa Fontán Montesinos

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria .

RESUMEN

La psicopedagogía surge entre las fisuras de la psicología y la pedagogía, y es el psicopedagogo quien tiene que demarcar el espacio de actuación social de esta disciplina y ganar así el reconocimiento de sus usuarios.

Sugerimos que sean los modelos de acción psicopedagógica los que delimiten el perfil de ese nuevo profesional. Nos referimos al psicopedagogo como terapeuta, como colaborador y como asesor, y analizamos en cada uno de ellos las características de sus intervenciones. Concluimos cómo los límites de los modelos son difusos y las compatibilidades posibles.

ABSTRACT

Psychopedagogy springs out of the fissures of psychology and pedagogy. It is the task of the psychopedagogue to determine the boundaries of the realm of its social action in order to obtain the recognition of users.

We point out to psychopedagogical action models as fit to outline this new professional, to them refer to the psychopedagogue as therapist, collaborator and adviser, and analyse the main features of their activity. Finally, we consider the faint limits of the models and possible compatibilities.

1. Los orígenes de una nueva profesión

Cualquier nueva profesión se encuentra siempre en la situación de demarcar su espacio de responsabilidad, el dominio de su intervención. Esto supone un proceso complejo tanto para aquellas profesiones que surgen entre las fisuras de otras o aquellas que por su novedad tienen que hacer valer su presencia social y ganar el reconocimiento de sus posibles usuarios. La psicopedagogía no sin ciertas paradojas participa de ambas problemáticas.

Inicialmente la psicopedagogía ha sido una titulación universitaria propuesta mayoritariamente por psicólogos de la educación directamente implicados en la reforma de la LOGSE, con el propósito de cubrir un espacio que se creía vital en los centros de Secundaria Obligatoria, al mismo tiempo que se definía un modelo educativo, en donde la orientación y el apoyo a la labor del profesorado se contemplan como elementos cruciales para la calidad del sistema.

La reforma educativa impulsada por la LOGSE concede una especial importancia a todo un conjunto de actuaciones directamente orientadas a promover la calidad de la enseñanza. Entre ellas, ocupa un lugar destacado el impulso que se imprime a los servicios de orientación educativa e intervención psicopedagógica (Coll, 1996:39).

Aunque esta nueva titulación está promovida desde la psicología, es bastante habitual oír manifestaciones airadas de sus profesionales, no sólo con carácter corporativo, como ha sido el caso de las declaraciones de los Colegios de Psicólogos, sino también a título individual en la institución universitaria, con opiniones descalificadoras de profesores psicólogos y, los decanos de las Facultades de Psicología.

Esta situación paradójica se vuelve aun más si cabe si se analiza su plan de estudios. En la Licenciatura de Psicopedagogía confluyen administrativamente dos campos conceptuales: la psicología y la pedagogía, pero cuando se cuantifica la influencia de ambos, a través de los créditos de sus asignaturas la situación no puede decirse que presente equilibrio, la psicología supera a la pedagogía. ¿Por qué esas descalificaciones desde el ámbito de la psicología?

Las explicaciones posibles a estas paradojas quizás se encuentren cuando se profundice sobre los términos reales de la disputa, que no son otros sino las luchas por el campo de intervención profesional, y que hasta ahora ha sido la tierra en la que han aterrizado la mayoría de los psicólogos: ... *la presencia de la psicopedagogía viene a recortar el papel que el psicólogo o psicóloga puro podría estar desempeñando en el campo de la educación ya que sus límites profesionales no se cierran en los centros de secundaria (como se pensó inicialmente) sino que se*

está moviendo hacia el campo de la orientación escolar (fuera del centro) y extra escolar. Y si además,... parte de la psicología (específicamente la clínica) tiene que buscar un espacio **por delante** en confrontación con la psiquiatría, **por detrás** (si se me permite esta configuración espacial) ha encontrado un nuevo rival en los profesionales psicopedagogos (Angulo 1997:I-II).

Por otra parte, la psicología ha tenido que abrirse camino entre las ciencias sociales; se ha desprendido de la filosofía y se ha acercado a las ciencias naturales y a las de la salud, y ahora contempla como esa parcela de intervención que consideraba propia tiene que compartirla con unos nuevos profesionales que no han sido socializados exclusivamente en psicología, sino en educación, porque mayoritariamente proceden de las especialidades de Magisterio o son maestros de profesión. ¿No estarán también pesando estas circunstancias en las airadas manifestaciones de los psicólogos sobre la nueva titulación? La transformación de las Escuelas Universitarias de Magisterio en Facultades de Educación o Centros Superiores de Formación del Profesorado gracias a la implantación de la titulación de Psicopedagogía, tampoco parece ajena a esta polémica.

Hoy por hoy la cuestión no está zanjada por mucho que uno de los psicólogos, del grupo de los progenitores de la Reforma de los 90, señale a la nueva titulación un *espacio institucional y profesional propiamente psicopedagógico* (Coll, 1996:43) y, le augure una situación casi paradisíaca tras la fusión legislativa de los psicólogos escolares y pedagogos en psicopedagogos; pero no desoyamos la realidad, en el sistema educativo existen otros profesionales que también proporcionan ayuda psicopedagógica, y cuyos puestos de trabajos podrían ser ocupados con estos nuevos licenciados y, por lo tanto, entrar en conflicto de competencias.

A pesar de todas estas circunstancias formativas y laborales, o mejor por ellas mismas, debemos intentar definir el perfil del psicopedagogo y, en consecuencia su campo de intervención. Pero somos también conscientes de que aunque fuéramos capaces de responder a este reto tan complejo, la controversia no quedaría acallada, porque tras la apariencia de lucha por una identidad profesional, también esta polémica presenta dimensiones ideológicas, sociopolíticas, económicas, didácticas y, de otros tipos difícilmente conjugables. No es nuestra intención estudiar aquí estas circunstancias sino sólo señalarlas y, abordarlas indirectamente desde el análisis de los modelos posibles de acción psicopedagógica.

2. Aproximación al perfil del psicopedagogo

La identidad que caracteriza a cualquier profesión, en este caso la de psicopedagogía, es el resultado, en parte, del proceso de la toma de decisiones formativas iniciales en torno a tres variables: conocimiento profesional deseable + características del puesto de trabajo + procesos de formación profesional. Estas acciones deben responder a la dialéctica continua que se establece entre la práctica psicopedagógica y la teoría que la sustenta. Por todo ello no extraña la falta de unanimidad a la hora de definir el perfil del psicopedagogo y, como consecuencia las características y ámbitos de su acción.

Sobre los conocimientos profesionales deseables del psicopedagogo sólo haremos una puntualización: han de hacer hincapié, como su nombre indica, tanto en conocimientos psicológicos como pedagógicos, e integrarlos sobre todo, para mejorar la calidad de la educación.

Nuestra intención no es profundizar en estas cuestiones sino analizar, como punto de partida, aquellos modelos de acción psicopedagógica que consideramos más representativos, y en consecuencia el perfil de este nuevo profesional.

3. Modelos de acción psicopedagógica

Somos conscientes que vamos a presentar una visión parcial de estos modelos. Ni van a estar todas las dimensiones, ni todos los puntos de vista. Esta elección se hace con el deseo de la claridad, realismo y sencillez.

La frontera entre las tres tendencias laborales que observamos: el psicopedagogo como terapeuta, como colaborador y como asesor, se corresponden respectivamente a otras tantas de acción psicopedagógica: counseling, programas y consulta, es difusa, y en muchas ocasiones, es difícil averiguar a que lado de esa frontera se encuentran la intervención psicopedagógica, porque sus límites no están exentos de artificialidad y arbitrariedad.

3.1. *La acción psicopedagógica directa e individualizada*

La acción psicopedagógica comienza en las primeras décadas del siglo xx en América unida a movimientos de reforma escolar, con figuras tan destacadas como Parsons, Davies y Stanley Hall. La idea de estos autores era ofrecer a los jóvenes desfavorecidos un camino, que les permitiera, tras un aprendizaje

previo, incorporarse a un puesto de trabajo, de acuerdo a sus capacidades. Aparece entonces la *vocational guidance* que pone énfasis en las ocupaciones y se define como la ayuda que se presta a los jóvenes para la búsqueda del empleo y la elección de la carrera. Los profesores de formación profesional (*vocational teacher*) eran los que la realizaban, porque se concebía la formación profesional y la ayuda *como componentes de un esfuerzo conjunto* (Bizquerra, 1996:27).

La introducción de los tests y el desarrollo de la psicometría, no solo estableció la contrastación empírica y la cuantificación positivista de las aptitudes individuales, sino que también hizo posible que las diferencias individuales se objetivaran, y se dirigiera la atención al diagnóstico, a la predicción, y a la clasificación de los individuos. Además la *vocational guidance* se enriqueció con la teoría de rasgos y factores, y desde entonces los datos extraídos de los tests se completó con la información ocupacional. Pero lo que ocurrió fue que aunque estas dos informaciones se unieron *no se desarrollaron estrategias de acción psicopedagógica* y, las fases de consejo y seguimiento quedaron desatendidas. Por todo lo cual, se *desconectó la vocational guidance con la acción educativa y con las posibilidades de cambio del propio contexto educativo, productivo y social* (Rodríguez Espinar, 1993:17).

En esta orientación vocacional y profesional incidirán conocimientos y prácticas de la medicina y de la psicología lo que hará que se configure otra nueva actuación profesional conocida con el nombre de *counseling*: ayuda individual, externa, de un experto, siguiendo el esquema: diagnóstico-intervención-seguimiento de corte terapéutico y con gran apoyo de la psicometría. El objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas del cliente.

Aubrey (citado por Rodríguez Espinar, 1993:17) indica que el término *counseling* aparece por primera vez en 1931 y se utiliza *para definir el proceso dirigido de ayuda al sujeto para que logre la adecuada comprensión de la información educativa y vocacional en relación a sus propias aptitudes, intereses y perspectivas*.

En el *counseling* no hay que desdeñar la importancia del movimiento psicoanalítico, aunque fue Rogers con su obra *Counseling and Psychotherapy* (1942) quien propició que en la acción psicopedagógica la psicometría evolucionara hacia la terapia. Aunque este nuevo enfoque *humanista terapéutico, pero no médico ni psicoanalítico, será rechazado desde la psicología clínica pero será aceptado desde los ámbitos educativos* (Rodríguez Espinar, 1993:18).

Los matices diferenciadores entre la técnica del *guidance* y el *counseling* los establecemos a partir de las distinciones que propone Santana (1993).

Resaltamos que aunque ambos términos designan realidades distintas y desencadenan funciones diferentes, las técnicas puedan ser complementarias.

CUADRO N^o 1
DIFERENCIAS ENTRE LAS TÉCNICAS DEL GUIDANCE
Y DEL COUNSELING

<i>Guidance</i>	<i>Counseling</i>
Más cognoscitivo.	Más afectivo.
Más impersonal y público.	Más personal, privado y confidencial.
Generalmente iniciado por el terapeuta.	Generalmente iniciado por el cliente.
Más colectivo. Siempre hace referencia a actividades que se desarrollan, como mínimo, en el grupo-clase.	Individualizado, aunque exista el «counseling grupal» para ayudar a personas con problemas similares y a las que conviene hacer interactuar.
El ámbito de actuación es, preferentemente, vocacional, aunque puede ser extendido a lo educativo, en general.	Se ha extendido a muy diversos campos (multidisciplinar).

FUENTE: SANTANA, L. E. (1993): *Los dilemas en la orientación educativa*. Argentina, Cincel, en JIMÉNEZ, R. A. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica*, Málaga, Aljibe, p. 20.

Aunque originalmente el *counseling* surge en el ámbito educativo, en la actualidad, se ha extendido a otros campos con multiciplidad de métodos de estudio y trabajo. El espacio multidisciplinar del *counseling* es abierto y flexible, y se práctica tanto en el ámbito de la educación formal como la no formal.

La influencia de las teorías y prácticas diagnósticas y terapéuticas psicodinámicas (psicoanálisis), conductistas y del movimiento centrado en la persona, ha sido decisiva en el *counseling*, pero también de otras llamadas menores como la psicología analítica (Jung), la gestalt, la transpersonal, el psicodrama, la bioenergética, etc. Cada vez más se observa en las estrategias del *counseling* el abandono del purismo teórico y la aparición del eclecticismo o de la integración. Pero será la investigación aplicada, desde el conocimiento práctico, la que irá validando cualquiera de estas dos opciones profesionales posibles en la acción psicopedagógica.

En el ámbito escolar la práctica terapéutica del *counseling* se convierte en *school counseling*, se define entonces, como las acciones de ayuda a los alumnos que pueden padecer o padecen algún tipo de problema o disfunción, directa

o indirectamente relacionados con lo escolar. Aunque el *counseling* actúe sobre un grupo de alumnos los considerará individualmente y quedará fuera de su intervención aquellos problemas graves más propios de la psicoterapia clínica.

En el campo educativo, la réplica terapéutica del *group counseling*, en donde un tratamiento se enriquece gracias a la interacción de unos clientes con otros, dió lugar al *peer counseling*. Esta orientación entre compañeros, permite que de un grupo de iguales se seleccionen, los que están dispuestos a ayudar a los que posean algún problema; para que, una vez formados en destrezas de ayuda y comunicación, se conviertan en *sus orientadores*, ahora bien siempre dirigidos o coordinados por un orientador profesional. Más recientemente se ha desarrollado el *multicultural counseling*, en donde el terapeuta profesional debe formarse en técnicas adecuadas a las culturas de sus clientes, para así evitar, entre otros, sesgos políticos y culturales como por ejemplo los de religión, raza, género, etc. En el campo educativo la replica del *multicultural counseling* no está muy extendida en nuestro país, pero creemos que podría ser un estrategia de gran utilidad en instituciones con minorías culturales y religiosas.

Los modelos teóricos de la psicoterapia (psicoanálisis, conductismo y humanismo), han desarrollado en el campo educativo modos de actuación propios que *rigen la práctica de sus actores de modo similar a como los paradigmas o ejemplos científicos lo hacen en el campo de las teorías científicas* (Escudero, 1986:557). Estos paradigmas funcionales, aunque no coinciden con las teorías terapéuticas clásicas, toman de ellas ideas y técnicas, aplicadas a la acción psicopedagógica directa e individualizada.

3.1.1. *Modelos de orientación terapéutica*

Por la lógica limitación de este artículo señalaremos los que han tenido mayor incidencia en la orientación educativa:

a) *La orientación psicométrica*

Se basa en la teoría de rasgos, en donde el orientador es el experto que domina los tests. La psicometría enfatiza los aspectos cuantitativos del diagnóstico; son claves los criterios de validez y fiabilidad; también supone, que los tests, como instrumentos de diagnóstico, tienen la exclusiva en el acceso

al conocimiento de los alumnos y proporcionan una información relevante para la solución de problemas y para la práctica escolar.

No es este el lugar para profundizar en las críticas de los tests como instrumentos de diagnóstico, los trabajos ya clásicos de Gould (1984) o los más recientes de Verdugo (1994) nos pueden ayudar a conocerlas, pero a pesar de todo hay que reconocer algunas de sus contribuciones, como: a) la constatación objetiva de las diferencias individuales y, b) la superación de la intuición como único instrumento para acceder al conocimiento de las aptitudes y actitudes.

Entre las críticas globales al paradigma funcional psicométrico compartimos las que Jiménez (1997:36) señala:

- Se eleva al orientador a la categoría de «mago sin magia», de técnico que posee la clave para la comprensión de los fenómenos intrapsíquicos y que está en condiciones de rotular a los individuos según determinadas categorías (Salvini, 1993).
- Se acepta un modelo jerárquico de distribución de funciones (Escudero, 1986). El orientador es un técnico diagnosticador, el profesor es un agente usuario del conocimiento extraído del diagnóstico y el alumno es el beneficiario. Se presupone que este conocimiento va a servir para mejorar la actuación del profesor.
- *Se sobrevalora el conocimiento indirecto que el orientador obtiene del alumno y se infravalora el obtenido por el profesor.*

b) *La orientación conductual*

Esta perspectiva se concreta en la terapia de la modificación de conducta, en donde la evaluación psicométrica se sustituye por la situacional, aquí se mide e interpreta la conducta como producto de la interacción de lo intrasíquico y el contexto más próximo. En las situaciones naturales de las conductas problemáticas se recoge información mediante la observación. Se trata de un diagnóstico ideográfico y programado para cada caso, lo que permite un tratamiento no solo más detallado y continuo que el psicométrico sino también más contextual.

Este modelo comparte las críticas del modelo conductual anterior y añade otras que le son propias como: a) el alto coste de su terapia y, b) el que se trabaje sólo sobre aspectos observables, lo que hace que pueda explicar y resolver problemas simples pero no complejos.

c) *La orientación clínico-médica*

En esta perspectiva la solución de problemas educativos se traslada a las aproximaciones psicodinámicas, a las rogerianas, a algunas de las teorías menores y, a las posturas eclécticas. Se trata de una orientación más cualitativa en donde la entrevista es el instrumento de diagnóstico, tratamiento y, seguimiento.

A pesar de los avances de este paradigma sigue existiendo una jerarquización de funciones, ahora el profesor, que es el que deriva el trastorno para que el orientador lo solucione, se convierte en el médico de cabecera y el orientador en el especialista. Los peligros del etiquetaje del alumno, que cada vez hayan más alumnos con problemas por comodidad del profesor, la infravaloración del trabajo del profesor y la marginalidad del que realiza el orientador, que la terapia sea individual y no tenga en cuenta el contexto, etc., son críticas que no deben pasar desapercibidas. Tampoco debemos dejar a un lado unas reflexiones sobre el significado del término problema: ¿qué es un problema y, para quién?, ¿acaso no es un concepto tan ambiguo como el de enfermedad con el que se relaciona?, ¿lo limitado de su solución será la causa del relativismo del término o de lo inadecuado de los diagnósticos y terapias?

3.1.2. *El psicopedagogo como terapeuta*

En cualquiera de los tres paradigmas funcionales señalados: psicométrico, conductual y, clínico-médico el orientador/psicopedagogo es *el experto* de la acción psicopedagógica, porque su conocimiento profesional no lo extrae sólo de las teorías sino de su experiencia. Pero al igual que cualquier otro profesional práctico, tiene que construir subjetivamente su intervención, en donde *los retos no se reducen a la solución de problemas identificados previamente y desde fuera, sino que se orienta a la clarificación de situaciones complejas donde los problemas deben ser en primer lugar planteados, situados y valorados* (Pérez Gómez, 1992: 407-8). La metáfora del psicopedagogo *como reparador* sintetiza alguna de estas notas y, al mismo tiempo deja en entredicho que los dilemas prácticos en el *counseling* sean exclusivamente técnicos, son también ético-políticos.

3.2. *La acción psicopedagógica por programas*

Cuando en los años 70 la racionalidad práctica sustituye a la técnica aparecen alternativas a la intervención terapéutica. El modelo de programas en

que se convierte la acción psicopedagógica rompe con *el marco escolar como ámbito de intervención* y supone una *redefinición de las funciones del responsable de la orientación en el centro, quien asumirá un papel dinamizador, asesor y motivador, de tutores y profesores que pasan a ser los protagonistas* (Rodríguez Espinar, 1993:237).

Estos nuevos planteamientos se caracterizan, entre otro, por lo siguiente:

- Se asume que los trastornos están, en gran parte, determinados por el entorno sociocultural del individuo. A partir de ahora la familia, el grupo y las instituciones son los objetivos de la ayuda.
- Los constructos epistemológicos son exógenos y se extraen de disciplinas emergentes: la ecología, la teoría de la comunicación, etc., y no sólo de la psicología.
- Se introduce la prevención y la solución del problema sin necesidad de aislar al individuo del contexto.
- El fin del proceso de ayuda deja de ser la reparación terapéutica para dirigirse al desarrollo de la comunidad, grupo o entorno.
- La organización de la ayuda ya no es individual, esporádica, de espera, sino que tiene una planificación racional en su distribución y prestación. Ahora para la acción psicopedagógica se elaboran *contínuos programas preventivos de acción directa y grupal* y, no servicios individualizados de corte terapéutico.
- El agente que realiza la ayuda no es sólo el profesor, intervienen también paraprofesionales o mediadores.
- La comunidad o entorno, de un modo global, es co-responsable de las necesidades y objetivos de la acción. En la elaboración de los programas, las necesidades sentidas por los usuarios son el punto de partida.
- La relación de los agentes con los clientes (en este caso toda la comunidad) es de colaboración simétrica y no distanciada.
- El agente deja de ser un técnico, un experto interventor, ahora ejerce de dinamizador que diseña, desarrolla y evalúa en colaboración programas de cambio social.
- La evaluación no es individual sino de todo el programa.

Todos estos aspectos epistemológicos dotarán a los programas de unos principios inrenunciables. Con la intención de señalarlos, destacamos los que Drier & Gysbers (1988) y Sears & Coy (1991) les atribuyen:

- a) Tienen un carácter proactivo que se fundamenta en las competencias de los alumnos y no en sus deficiencias.

- b) Están elaborados en equipo y articulados de un modo adecuado y comprensivo.
- c) Poseen la intención y secuencias de cualquier programa educativo: diseño, desarrollo y evaluación.

La acción psicopedagógica por programas es directa y grupal, con tres postulados básicos: prevención, contextualización y, colaboración.

Los tipos de prevención de la acción psicopedagógica por programas son los mismos que tradicionalmente se han establecido en el campo de la Salud Mental: primaria, secundaria y terciaria. La diferencia entre esos tres tipos de prevención está en la secuencia temporal del problema: las acciones preventivas realizadas *antes* del problema corresponden a la prevención primaria; las realizadas *durante* el problema (aunque no tengamos la seguridad de que se está produciendo y sólo sospechamos que se pueda producir) son de prevención secundaria y; las realizadas *después* de la desaparición del problema son de prevención terciaria.

El *modelo de servicios* que surge a partir de la creación de los equipos pedagógicos externos a los centros escolares, *entraría de pleno en una acción terapéutica* y, por lo tanto en la prevención terciaria (Jiménez 1997: 67). Estos equipos multiprofesionales actúan por funciones y no por objetivos, *se centran en las necesidades de los alumnos con dificultades y de riesgo* e, intervienen *sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera* (Rodríguez Espinar, 1933:162-64). Sin embargo cuando la acción psicopedagógica es a través del *modelo de servicios por programas* se podría considerar al menos de prevención secundaria, porque aunque sigue estando fuera de los centros interviene, cuando éstos lo solicitan, en situaciones y alumnos de riesgo.

La acción psicopedagógica por programas abarcaría la prevención primaria y secundaria, pero no así la terciaria porque aunque trabaje sobre grupos de individuos afectados por problemas comunes y, no sujetos aislados, las acciones son terapéuticas. La prevención secundaria se encuentra en la frontera de la terapia, porque interviene no en la población en general sino en el grupo que tiene el problema o se sospecha. Una vez más reiteramos los límites tan imprecisos de los modelos de acción psicopedagógica.

Otra de las características de la acción psicopedagógica por programas, además de la prevención, es el enfoque social.

El objeto de estudio ya no es entonces lo intrapsíquico individual, sino el sistema relacional del que el individuo forma parte. En este contexto se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino (...) en el marco del sistema relacional (Selvini cit. Jiménez, 1997:70).

Para Rodríguez Espinar (1993:419), el enfoque social de la acción psicopedagógica por programas debe admitir:

- a) La modificación del contexto educativo y social, y el rechazo de actitudes de aceptación pasiva del estatus establecido.
- b) Que el psicopedagogo convenza a sus clientes para que luchen contra aquellos factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales.
- c) Que cuando existan discrepancias entre los objetivos y los valores de los clientes y los de la institución educativa y la sociedad, la solución no esté en adaptar al individuo a éstas, sino en el esfuerzo por cambiarlas.

La organización de la acción psicopedagógica por programas puede aparecer integrada o independiente del currículum. De tal modo, que Bizquerra (1992) y Rodríguez Espinar (1995) plantean el dilema entre la orientación en el currículum o el currículum de orientación. En el primer caso los programas se diluirían en el currículum oficial. En el segundo, la orientación constituiría un nuevo currículum, en donde las actividades de las áreas o disciplinas se plantearían alrededor del programa orientador, que se configuraría como tópico o tema interdisciplinar. La puesta en práctica, entre otros, de los postulados básicos (prevención, colaboración y contextualización), dirimirán estos dilemas organizativos.

La acción psicopedagógica a través de programas no sólo se dirige a los alumnos con problemas sino a todos sin discriminación. Sin embargo, no consiste en ofrecer lo mismo a todos, sino hacerlo en función sus necesidades. Por otro lado, las mismas posibilidades de acceso a los programas tienen los alumnos y los agentes de la comunidad educativa. Con este carácter equitativo, los programas por ejemplo, no actuarían sobre un núcleo familiar individual sino que fomentarían *la implicación de las familias en la vida del centro educativo y la participación de los padres en los propios programas, como alumnos o, incluso como agentes formadores* (Rodríguez Espinar, 1993:517-18).

El diseño, desarrollo y evaluación de los programas, pueden concretarse de muchas maneras, aunque personalmente nos inclinamos por la investigación-acción. Justificamos esta opción con estas razones:

- Los programas de acción psicopedagógica, como cualquier otro programa curricular se pueden considerar como conjuntos de hipótesis de acción que *se comprueban y se reestructuran en la práctica de la enseñanza mediante la investigación-acción* (Elliott, 1993:72). El programa no se es-

estructura como resultados a conseguir, sino como hipótesis a comprobar.

- El programa de acción psicopedagógica, es simultáneamente, un proceso de investigación, de enseñanza-aprendizaje y, de evaluación.
- La estructura del programa psicopedagógico se puede ajustar a las clásicas etapas de la investigación-acción: planificación, acción, observación y reflexión que Kemmis y McTaggart (1988) toman de Lewin. Es decir, el proceso metodológico de la investigación-acción puede ser útil para que se encuadre un programa de acción psicopedagógica y, para la evaluación de su desarrollo o, para ambas cosas a la vez.
- Cualesquiera que sean los responsables del programa (en función del modelo de la integración en el currículum), tienen que trabajar en colaboración. Aunque si el psicopedagogo interviene como experto técnico, en una situación jerárquica superior, respeto del resto de los agentes educativos, se anulará la reflexión cooperativa y, por lo tanto, perderá el rumbo de la investigación-acción, y además si así lo hiciera difícilmente podrá validar, a través del contraste y la triangulación, las técnicas cualitativas aquí tan necesarias.

3.2.1. *Ejemplos de programas*

El contenido de los programa, siempre que se respete los principios y características señalados, puede ser muy variado. Como muestra he aquí algunos de los más extendidos:

a) *Educación para la carrera* (Bizquerra, 1996), que sustituye a los contenidos que tradicionalmente integraban la orientación vocacional y profesional.

b) *Educación psicológica* que también se le conoce por *habilidades para la vida o adquisición de competencias*, porque su objetivo es *ayudar al alumno a adquirir las competencias psicológicas necesarias para la vida* (Bizquerra, 1966:53). Se trata de unos contenidos actitudinales o procedimentales que la mayoría de las veces quedan fuera del currículum oficial. Enumeramos algunos de los contenidos más habituales:

- El *entrenamiento asertivo* para ayudar a los alumnos a que expresen sus sentimientos positivos y negativos de forma apropiada y directa (Bizquerra, 1992:121-25).
- La *prevención del estrés* para preparar a los individuos a que eviten las tensiones y, movilicen defensas ante situaciones amenazantes (Bizquerra, 1992:125-141).

- La *educación moral y de clarificación de valores*, centrada en algún tipo de contenidos morales, en función de las necesidades más acuciantes de los alumnos (Bizquerra, 1992:141-146).
- La *terapia de la realidad*, que dentro de un enfoque cognitivo trabaja el autoconcepto, la autoconfianza y la autoestima (Bizquerra, 1992:151-161).
- La educación para la paz, educación para el consumo, educación para la salud, educación afectivo-sexual, o educación para las drogas, que aunque entran dentro de las áreas transversales dan origen a programas psicopedagógicos interdisciplinares.

c) *Habilidades de estudio* que lo encontramos tanto integrado en las disciplinas del currículum o, con un tratamiento ocasional o paralelo en un programa sobre métodos de estudio, que puede incluir desde *la lectura como técnica de trabajo intelectual* hasta *programas de enseñar a pensar y de desarrollo de la inteligencia* como el *Proyecto Harvard* (Bizquerra, 1992:79-107).

d) *Habilidades sociales* con contenidos muy generales dirigidos a mejorar los problemas de disciplina en los centros o, más concretos como el *entrenamiento en habilidades de comunicación interpersonal* (Bizquerra, 1992:163-193).

3.2.2. *El psicopedagogo como colaborador*

En un modelo de programas las intervenciones del psicopedagogo se rigen por los siguientes principios:

a) El psicopedagogo no actúa como experto que prescribe e interviene sobre la realidad, sino que interactúa sobre ella y, antes de actuar la indaga y la comprende y, para mejorarla reflexiona con todos los presentes. Esta realidad se caracteriza por poseer metas ambiguas, por lo que es más importante el camino seguido para alcanzarlas, que lograrlas a cualquier precio. La acción psicopedagógica no está dirigida a solucionar los problema, y no desprecia las valoraciones éticas y políticas de los medios empleados y de las decisiones tomadas.

b) El psicopedagogo como colaborador y facilitador otorga gran importancia a las situaciones informales y conversaciones personales con los prácticos. El control de la situación es interno y se produce, en una interacción privada, mediante la persuasión.

c) La relación del saber teórico del psicopedagogo con la práctica es dialéctica. El saber científico elaborado puede facilitar la comprensión de los proble-

mas prácticos, pero no funciona como una guía técnica que prescriba la acción. A su vez, la reflexión conjunta entre el psicopedagogo y el práctico sobre el desarrollo del programa puede enriquecer y modificar la teoría.

d) La relación del psicopedagogo y los prácticos debe dejar de ser asimétrica y de superioridad jerárquica para desarrollarse de modo simétrico y democrático, aunque diferenciada. Debe basarse en un trabajo conjunto, en donde el psicopedagogo no utiliza al práctico como un instrumento para la solución eficaz de los problemas, sino que plantea una complementareidad de funciones para *indagar, explorar y fundamentar mejor la acción en curso* (Escudero, 1990b:28).

e) La colaboración del psicopedagogo y los prácticos lleva inmersa la corresponsabilidad de funciones:

Frente al expertismo, a la dejación de funciones y la profesionalización y patologización cada vez mayor de todo lo educativo, (...) es necesario compartir tareas y también la responsabilidad sobre las mismas. El psicopedagogo no puede ser el héroe o villano sobre el que se carguen los éxitos o fracasos de las reformas educativas (Jiménez, 1997:75).

f) La relación entre el psicopedagogo y la realidad sobre la que actúa no puede ser episódica, ni de despacho, sino a pie de obra, continua, realizada desde dentro de la institución educativa, ya que lo importante es el proceso de ayuda, no el producto y los resultados. Todo ello independientemente que sea un agente interno o externo, aunque indudablemente el primer caso las circunstancias favorecerán la continuidad y proximidad de relación.

Autores como Giroux (1990) o Freire (1975), y otros de la corriente curricular crítica, consideran que los profesores tienen que ser *intelectuales críticos* y transformadores, no sólo del ámbito escolar, sino de la sociedad en la que están integrados. Cuando estas ideas se trasladan a la acción psicopedagógica el psicopedagogo se convierte en un dinamizador del cambio. Y desde esta perspectiva autores como Escudero y Moreno (1992) analizan el asesoramiento como una *relación socialmente comprometida* y sitúan a los agentes de apoyo educativo externo como *trabajadores sociales*, dispuestos a luchar con los sujetos en un proceso de emancipación y liberalización social y política. En esta misma línea, Nieto (1993) establece un modelo que denomina de *colaboración crítica*.

Entre papel del psicopedagogo como colaborador y como dinamizador sólo hay diferencias de leves matices y, se puede considerar como la evolución lógica hacia posturas más comprometidas. El psicopedagogo se convierte en dinamizador cuando *el grupo de educadores, liderado por el psicopedagogo, decidiese, libre, prudente y progresivamente, arriesgarse y trabajar fuera de la propia institución en lucha por la transformación política y social, necesaria y paralela a la mejora educativa*.

En todo caso, habría que evitar el peligro de un vanguardismo que sólo comprometiese a unos pocos y, sobre todo, ejercer constantemente la autocrítica y el rechazo a la dogmatización (Jiménez, 1997:75-76).

3.2.3. *Tareas del psicopedagogo como colaborador*

En la acción psicopedagógica por programas el papel del psicopedagogo es de facilitador y colaborador, y debe realizar, entre otras, las siguientes tareas:

- Es el responsable del diseño, desarrollo y evaluación del programa, aunque busque la colaboración de padres, alumnos y profesores.

Si el programa se organiza en paralelo al currículum, el psicopedagogo puede entonces hacer funciones de formador. Si el programa está integrado disciplinar o interdisciplinariamente, aunque no imparta toda la actividad docente, como ocurría en el modelo en paralelo, puede trabajar con los profesores en las aulas en algún momento o encargarse de alguna actividad con los alumnos fuera del horario escolar.

- El psicopedagogo debe coordinar y gestionar las actividades del programa, y regular las extracurriculares que exigen un esfuerzo más allá de lo meramente escolar. Debe asimismo mantener conectados y acoplados a todos los que directa o indirectamente se relacionan en el programa. También debe realizar informes cuando se lo pida una autoridad superior o cuando la evaluación del programa lo exija.
- Aunque el psicopedagogo se mueva dentro de un modelo de programas preventivo tendrá que llevar a cabo actividades terapéuticas con alumnos con problemas graves de rendimiento escolar o de conducta, encontrados por el mismo o por los profesores, padres o directivos. En casos extremadamente graves los alumnos se derivaran a otros especialistas. Queremos hacer notar como el *causeling*, tanto el individual como el grupal o entre compañeros, puede estar presente en el modelo de programas pero no la psicoterapia que es practicada por psicólogos clínicos y psiquiatras. Recordemos como el enfoque de servicios lo consideramos como típicamente terapéutico, mientras que el de servicios por programas estaría en la frontera con el modelo de programas.

Así pues, la acción psicopedagógica por programas es compatible con la de asesoramiento o consulta.

3.3. La acción psicopedagógica de consulta.

Aunque los términos consulta y asesoramiento se usan indistintamente por ser sinónimos no hay que confundirlos con el *counseling* porque las bases epistemológicas son distintas. Generalmente se denomina asesoramiento *a las labores en las que participan profesionales de igual estatus con el propósito de resolver problemas encontrados en la práctica profesional* (Rodríguez Romero, 1996:169).

El asesoramiento es un servicio indirecto entre dos profesionales (consultante y asesor) que se coordinan para prestar servicio a un tercero (cliente). En esta relación triádica el consultante o asesorado plantea una cuestión o problema (no personal sino de este tercero) a un experto, que es quien a través de un trabajo conjunto le asesorará en su resolución, aunque la responsabilidad de su puesta en práctica es del que inició la consulta.

Aunque la consulta o el asesoramiento se emplea en diversos servicios humanos (sanidad, abogacía, educación, etc.), e incluso con modelos diferentes, tendrá unas características comunes, que señalamos tomando como referencia a Jiménez (1997:100-1):

- El cliente y el asesorado puede ser una persona, un programa o una organización. El asesor suele ser un persona, organización o servicio especializado.
- Es una relación triádica en donde lo importante es resolver los problemas del cliente y no los personales del asesorado, aunque éstos puedan atajarse de modo indirecto.
- Se intenta también mejorar el contexto social del cliente, no sólo resolver su problema. La finalidad es aumentar las capacidades del asesorado para resolver problemas similares, en definitiva, educarlo para que esté mejor preparado para afrontar los problemas del cliente. Esto ocurrirá cuando los asesorados conserven la responsabilidad de la acción. El asesor aunque garante del proceso asesorado, no acepta responsabilidades de actuación ajenas.
- La relación entre asesor y asesorado debe ser colegiada, colaborativa y simétrica, nunca ejercida desde la superioridad y el poder. Asimismo es voluntaria y temporal: es el asesorado el que demanda el apoyo del asesor y, acaba cuando el problema del cliente está resuelto. Se basa en un acuerdo, en un contrato entre ambos y la información compartida es confidencial.
- Por último, el asesor siempre es, un extraño, por lo menos cuando se inicia la relación, al sistema del cliente y del asesorado. Son éstos los

que conocen y, por tanto, los que pueden diseñar, actuar y comprender los problemas y no los asesores.

En esta relación colaborativa las funciones que Aubrey (1990, cit. por Jiménez, 1977:100) asigna al asesor son:

- Ofrecer un punto de vista objetivo.
- Ayudar a mejorar las destrezas de resolución de problemas.
- Ayudar a incrementar la libertad de elección del asesorado.
- Apoyar al asesorado en las elecciones hechas.
- Aumentar en el asesorado la conciencia de los recursos válidos para tratar los problemas.

Tras estas acotaciones conceptuales iniciales y con la intención de evitar confusiones, diferenciamos la consulta o asesoramiento de otras actividades con las que guarda similitudes:

- El asesoramiento se asemeja a la supervisión y a la inspección, interesadas ambas en que los destinatarios de su acción realicen el trabajo del mejor modo posible. Se diferencia en que los supervisores se sitúan en un nivel evaluador superior, prácticamente exigen que sus sugerencias sean aceptadas por sus supervisados y, en que éstos sienten esa actuación como una amenaza. Aunque se pretende que la supervisión sea compatible con las funciones de control y apoyo, incumple con la condición de que el asesoramiento se realice entre profesionales de igual status.
- Es necesario diferenciar el asesoramiento de la labor realizada, en muchas ocasiones, por los asesores curriculares de los CEPs, porque estos actúan como «vendedores» de la Reforma, mientras que los asesores tienen que estar abiertos a una ayuda amplia y no necesariamente suscrita a un proyecto exógeno.
- Entre la enseñanza y el asesoramiento, también hay diferencias. En un sentido tradicional, el término enseñanza supone impartir información de manera intencional, planificada, y sistemática y, aunque el asesor pueda realizar, en algunos momentos, tareas de enseñanza, cuando por ejemplo trabaja con los asesorados sobre cuestiones relativas al currículum, siempre lo hará de modo asistemático y ocasional. La función del asesor no es enseñar en el sentido más clásico del término, aunque la transformación actual del rol del enseñante pueda acercar estas dos actividades.

3.3.1. Modelos de consulta

La diferencia esencial entre un modelo de programas y uno de consulta estriba en que la acción del psicopedagogo en el primero es directa, y en el segundo indirecta. Es cierto que, formalmente la consulta puede ser individual (un consultor asesora a un profesor y éste actúa sobre un alumno), pero no es la situación más provechosa, porque una auténtica consulta o asesoramiento es cuando un consultor asesora a un grupo de profesores que actúa sobre un grupo de alumnos.

El asesoramiento asume todas las características epistemológicas del modelo de programa. La única diferencia estriba en que en la consulta, el psicopedagogo desaparece sigilosamente cuando no es necesario (Jiménez, 1997:153).

En el cuadro elaborado por Jiménez (1997:110) sobre los modelos de consulta aplicados en diversos campos de la actividad humana, nos permite establecer comparaciones en torno a tres parámetros: nivel operativo, rol del consultor y, toma de postura ante los valores, lo que nos dá la clave de la transferencia de estos modelos al ámbito educativo.

CUADRO Nº 2
MODELOS DE CONSULTA EN CAMPOS DE ACTIVIDAD HUMANA.

	<i>Niveles operativos</i>	<i>Rol del consultor</i>	<i>Toma de postura sobre valores</i>
Salud mental	Individual o en pequeños grupos.	Aunque la relación con el consultante es colaborativa mantiene el rasgo de experto.	No explícita.
Conductista	Individual y en pequeños grupos.	Conserva el rasgo de experto sobre todo en la metodología.	Aparentemente sin valores, aunque implícitamente pueda imponer sus valores científicos.
De proceso	En organizaciones medias o grandes.	Principalmente colaborador, aunque también consejero administrativo, investigador y gestor de conflictos.	Explícitos: los valores humanos están por encima de lo tecnológico. Igualdad de lo emotivo sobre lo racional.
Abogacía social	En organizaciones grandes.	Aliado y amigo.	Su explicitación es fundamental. Los valores políticos son determinantes.

FUENTE: JIMÉNEZ, R. y PORRAS, R. (1977): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga), Aljibe, p.110.

De todos estos modelos emergentes en las prácticas de consulta o asesoramiento, creemos que las intervenciones psicopedagógicas puede participar, con mayor o menor grado, de los roles, funciones y características de cualquiera de ellos. No es necesario especificar que en la educación formal si el psicopedagogo es el asesor, el asesorado es el profesor, que como mediador trata directamente con los clientes (alumnos). En los procesos educativo no formales los asesorados podrán ser mediadores voluntarios, agentes educativos formales, managers, etc., que tratan directamente con los clientes, que por ejemplo pueden ser animadores culturales, educadores, padres, empleados, etc.

Aunque con anterioridad hemos indicado que cualquiera de estos modelos de asesoramiento puede ser trasladado a la consulta psicopedagógica, hay unas salvedades que no queremos dejar de reseñar.

a) *La consulta en la salud mental*

De entre los modelos posibles en este campo, no trasladamos a la consulta psicopedagógica el de «consulta de caso centrada en el cliente», aunque si admitimos el de «consulta de caso centrada en el consultante» y los de «consulta administrativa centrada en el programa» y «consulta administrativa centrada en el consultante», pero siempre y cuando en estos modelos de la salud mental, se evite que la consulta se convierta en un tratamiento psicoterapéutico del consultor sobre el consultante. En cualquier caso, las situaciones que requieran un tratamiento psicoterapéutico se derivarán hacia recursos externos de consulta. Indudablemente para la acción psicopedagógica son los dos últimos modelos los que mejor pueden aplicarse, siempre y cuando se evite la amenaza gerencialista, es decir, *el riesgo de organizar el asesoramiento exclusivamente al servicio de las directrices administrativas* (Rodríguez Romero, 1996:21).

De los restantes modelos de consulta descartamos, por inapropiado para la acción psicopedagógica, el conductista, pero no así el de proceso y el de abogacía social, porque creemos que aportan por su epistemología la configuración del asesoramiento psicopedagógico de las próximas décadas.

b) *La consulta conductista*

Rechazamos el modelo de consulta conductista por su desacertado rigorismo metodológico en el asesoramiento psicopedagógico, aunque reconoce-

mos que sus técnicas son de utilidad en la educación especial sobre todo cuando se añaden algunas variables cognitivas. En esta situación, las destrezas exigidas al asesor no son distintas de las del *counseling*, aunque actúe sobre el consultante y no directamente sobre el cliente. Las tareas del asesor conductista pasan para Bergan y Tombari (citados por Jiménez, 1977:105), por las siguientes fases:

a) *Identificación del problema.* Para que el consultor y consultante llegen a definir en términos observables (siguiendo los requisitos conductistas) el problema a solucionar se debe producir una comprensión mutua entre ellos. Esta fase acaba cuando se señala la línea-base del comportamiento a estudiar. Para realizar este diagnóstico inicial, el consultor permanecerá, recopilando datos, en el escenario del consultante.

b) *Análisis y validación del problema.* Debe llevar a que el consultor y consultante establezcan juntos los antecedentes y consecuentes del comportamiento y, diseñen estrategias para que se modifique.

c) Durante la *implementación*, aunque el consultante debe mantener contacto con el consultor para que le ofrezca apoyo, la responsabilidad directa será siempre la suya.

d) Finalmente la *evaluación* y el *seguimiento* debe ser un labor conjunta del consultante y del consultor.

Cuando se aplica este modelo de consulta en la acción psicopedagógica, el asesor debe cuidar las verbalizaciones, ya que influyen sobre las creencias del consultante y, por supuesto tiene que ser consciente de que si se siguen fielmente los pasos y requisitos de las técnicas conductistas los aspectos colaborativos de la consulta pueden quedar afectados. Hay que tener en cuenta que el consultante debe estar motivado para desarrollar, con todas sus exigencias formales, este modelo de consulta conductista en donde el consultor determina exactamente cuál es el problema, aísla las variables ambientales que originan y apoyan el comportamiento, y manipula el ambiente, lo que reduciría la probabilidad de que la conducta continúe.

c) *La consulta de proceso*

El modelo consulta de proceso es también conocido con el nombre de consulta organizacional-industrial porque nació el campo empresarial, inspirado en la Psicología Social, en concreto en la dinámica grupal de Lewin y en los grupos de sensibilización y formación (training groups). Se basa en los ideales humanistas de organización y de desarrollo personal.

Para Sánchez Vidal (1996:430) este movimiento denominado de Desarrollo Organizativo tiene los objetivos siguientes:

- a) Crear un clima abierto para la solución de problemas.
- b) Disminuir la autoridad basada en el status (director, jefe, capataz, etc.) y aumentar la que proviene del conocimiento y la competencia laboral.
- c) Situar la toma de decisiones y la resolución de problemas lo más cerca posible de las fuentes de información para mejorar los resultados.
- d) Aumentar la colaboración y confianza entre los miembros de la organización.
- e) Desarrollar un sistema de incentivos que reconozca, al mismo tiempo, los fines de la organización y el desarrollo de las personas.
- f) Ayudar a que la gestión sea realizada en función de los objetivos relevantes y no de la tradición y de la rutina.
- g) Aumentar el nivel de autocontrol y autodeterminación de los miembros de la organización.

Dentro del movimiento de Desarrollo Organizativo existen dos enfoques: el tecnoestructural o sociotécnico y el psicosocial. La consulta se emplea, sobre todo, en el segundo modelo porque trata de mejorar las relaciones personales y la comunicación en lugar de la estructura y los métodos productivos de la organización como intenta el primero.

Los presupuestos de la consulta proceso son los siguientes:

- a) A menudo los consultantes/managers no conocen lo que es erróneo y necesitan ayuda especial para sus problemas:
 - Necesitan buscar ayuda de los consultores.
 - Necesitan saber qué mejorar y cómo.
- b) El consultor puede proporcionar soluciones y alternativas, pero las decisiones tienen que estar en manos de los consultantes.
- c) La función esencial de la consulta de proceso es transmitir las destrezas a los consultantes para que ellos puedan mejorar la organización.
- d) La organización puede ser más eficaz si puede autodiagnosticarse.
- e) Un consultor, si quiere ayudar a una organización, debe aprender la cultura de esa organización.

Así pues, el proceso de consulta es ... *un conjunto de actividades mediante las que el consultor ayuda al consultante a percibir, comprender y actuar sobre los procesos que ocurren en el medioambiente de éste, en orden a mejorar la situación tal como es definida por el consultante* (Jiménez, 1977:107-8).

Por tanto, la consulta de proceso no es idéntica a la que se realiza a un experto, porque aunque en ambas el manager es el que reclama los servicios del experto para que le ayude, el diagnóstico y el plan de resolución del problema

no es sólo del experto sino que es común al manager, como consultante, y al consultor, que será a su vez el último responsable de la acción sobre el cliente. El consultor no elabora un diagnóstico si el manager, como consultante, no lo asume y lo comparte. Lo importante son las destrezas del consultante para autodiagnosticarse.

Por último recordamos como el modelo de consulta proceso surgió en el mundo empresarial, por lo que debemos ser prudentes a la hora de aplicarlo a los macro y microsistemas educativos porque no poseen las mismas características, y hay que evitar el peligro de trasladar la concepción gerencialista del modelo. La consulta organizacional-industrial, que es otra de las denominaciones de la consulta proceso, está cercana a una concepción vertical y escasamente participativa de las organizaciones industriales, cuestión ésta que hay que desterrar en las educativas, en donde la democracia debe estar siempre presente en la solución de sus problemas.

d) *La consulta en el campo del trabajo social*

Para Sánchez Vidal (1996:428) no está claro que la consulta de desarrollo comunitario, sea asesoramiento o consulta en sentido estricto. Y eso así porque en sus modelos: los «grupos de ayuda mutua», los «movimientos sociales urbanos», las «comunidades terapéuticas» y otros tantos en el campo social, no existe en el grupo u organización una persona o grupo con funciones diferenciadas de asesoramiento.

La función del asesoramiento en el trabajo social es ayudar a comunidades desfavorecidas o grupos con alguna clase de marginalidad, con la finalidad del cambio social y la justicia distributiva. El término inglés *advocacy*, traducido como *abogacía social* o como *asesoramiento comprometido* (Rodríguez Romero, 1996:22) sería la denominación más acertada.

El asesor comprometido actúa como el aliado de los marginados y, cree en el poder, la influencia y la política como fuerzas motivantes del comportamiento humano, de ahí que trabaje *para desvelar la ideología del sistema* y que su práctica se dirija *hacia la mejora de la vida de los grupos menos favorecidos* (Rodríguez Romero, 1996:22).

Los asesores comunitarios se destacan más por sus creencias y su carga de valores políticos, que por la metodología que emplean.

El mayor peligro de los asesores comprometidos es que influyan excesivamente en la decisión de los asesorados y los hagan excesivamente dependientes.

En el campo educativo, las aportaciones y ejemplos más destacados del

asesoramiento como *relación socialmente comprometida* (Escudero, 1992:67-74) los encontramos en sudamérica, en donde los orientadores ejercen como agentes de cambio social, luchando más allá de los límites de las instituciones educativas, debido a la extrema marginalidad de numerosos grupos sociales.

3.3.2. *El psicopedagogo como asesor. Estrategias*

Antes de concretar las estrategias del psicopedagogo en el modelo de consulta debemos recordar que aunque hasta aquí se han trasladado modelos de otros campos de actividad humana, hay que evitar la influencia de aquellos modelos asesores de naturaleza coercitiva y de gestión.

En el modelo de asesoría o consulta educativa que defendemos el psicopedagogo es el asesor, y en el ejercicio de esta tarea lleva a cabo tres funciones: líder del cambio educativo, formador e investigador. Veámos a continuación cada una de ellas.

El asesor líder del cambio educativo

El auténtico propósito del asesoramiento es siempre el cambio y la mejora de la situación educativa. Aunque la consulta la inicie un sólo profesor sobre una situación educativa concreta, las situaciones contextuales nunca son ajenas, y el asesor cuando procura la mejora del caso problemático percibe que afecta a otros elementos del sistema: alumnos, padres, práctica curricular, organización escolar, etc. Y queda claro que *la consulta no es un servicio personal dirigido a un profesor o a una escuela, sino un servicio social prestado a la comunidad* (Golby & Fish, 1990).

Si nos atenemos a la amplitud del servicio de consulta, en el centro educativo se plantean dos tipos posibles de cambios: *los superficiales o de primer orden o los profundos, de segundo orden* (Rodríguez Romero, 1996). La diferencia entre uno y otro está en que los cambios superficiales llevan inevitablemente al fracaso de la innovación educativa porque el desarrollo profesional, el cambio del currículum y las nuevas estrategias de enseñanza se trabajan aisladamente y, permanecen intactas las relaciones de poder en las estructuras de la escuela.

Para que en las instituciones escolares se pueda llevar a cabo ese cambio profundo el asesor educativo se convertirá en el *agente de cambio de la organización*, en el *consultor de la organización*, abierto siempre a la comunidad, para

que entre la escuela y la comunidad haya un enriquecimiento mutuo (Dustin & Ehly, 1992). Para que el cambio sea posible el asesor deberá estar pendiente no solo de las tareas de ayuda para conseguirlo, sino del sentido y condiciones políticas y sociales de lo que se está proponiendo. Las tres perspectivas de innovación de House (1988) nos ayudarán a comprender el significado de este cambio y de su consiguiente acción psicopedagógica:

a) En la perspectiva tecnológica, la innovación se establece sin que los profesores hayan discutido y valorado los cambios que se proponen, el asesor controla y difunde esas mejoras externas, la mayoría de las veces especificadas en prescripciones y en unos materiales curriculares elaborados por expertos. Los profesores se convierten en consumidores pasivos tanto de las prescripciones como de los materiales didácticos.

b) En la perspectiva cultural, es más importante la reflexión sobre los valores y el sentido de la innovación que se pretende que los aspectos técnicos de cómo llevarla a cabo. Se insiste sobre «las culturas» de los grupos participantes en la innovación y las interpretaciones que se pueden hacer desde ellas. El asesor es un facilitador de la reflexión e interpretación de los grupos, las cuestiones técnicas quedan en un plano secundario.

c) En la perspectiva política, se destacan los aspectos sociopolíticos de los grupos participantes en la innovación, en donde la negociación ocupa un lugar destacado. El asesor se convierte en *un agente de apoyo comprometido* que contribuye a *desvelar las circunstancias históricas y sociales del proceso de cambio, que declara su postura y se compromete a trabajar con el conflicto y con perspectivas en litigio* (Rodríguez Romero, 1966:74).

Cuando en las instituciones educativas se acometen cambios profundos o de primer orden las perspectivas culturales y políticas son compatibles. En esta situación, el asesor puede ayudar a los profesores de varios modos:

a) Como un *amigo crítico* (Holly, 1991) que proporciona una mirada iluminadora, a cierta distancia, en donde sólo la confianza de ese amistad entre el asesor y los profesores permite que sus críticas ayuden sin herirles. Se trata de una actitud silenciosa en donde el asesor vive vicariamente los éxitos y fracasos de los profesores.

b) Como un *líder educativo* (Smith, 1986) que dinamiza y ayuda en el proceso de autocomprensión a sus seguidores. El liderazgo deberá ser democrático y crítico, capaz de llevar a la comunidad educativa a la emancipación. Con esta actitud, el asesor ayudará a que los profesores cuestionen su propia enseñan-

za y desvelen los aspectos políticos y sociales que hay detrás. *Los profesores necesitan ser capaces de ver como sus luchas particulares en las que ellos están envueltos no son aberraciones aisladas, sino que están inextricablemente unidas a procesos que tienen profundos orígenes sociales* (Smith, 1986:158).

El asesor como formador

En las instituciones educativas unida a la función del asesor como líder del cambio educativo aparece la de formador de profesores. Al igual que Rodríguez Romero (1966) consideramos que esta función es tan consubstancial a la acción psicopedagógica de consulta que podría considerarse como un tipo de formación permanente del profesorado en los centros educativos.

Esta formación del profesorado que realiza el asesor supera la visión más tradicional de esta formación permanente y añade unas características que le son propias:

a) Debe ser relevante y por tanto ha de partir de unos contenidos que se articulen en torno a problemas prácticos de los profesores. El asesor ha de provocar la explicitación y reconstrucción del pensamiento práctico de los profesores para así hacerlo más riguroso, contrastado, científico y menos rutinario.

b) La reflexión de los profesores será sobre los problemas que encuentran en su práctica. De este modo se facilitarán aquellas condiciones que hacen posible la relación del desarrollo profesional y la innovación educativa. Y será a partir de esta reflexión cuando se establecerán las mejoras en la práctica educativa y sus contextos.

c) La relación teoría-práctica dejará de ser tecnológica para plantearse de modo dialéctico, por lo tanto no precederá a la práctica sino que desde aquí se creará, en interacción. Los profesores analizarán sus conocimientos prácticos ante los problemas presentados y los contrastarán con otras teorías y/o soluciones prácticas.

d) Este proceso reflexivo se llevará a cabo en el contexto de trabajo de los profesores y, será colaborativo y deliberativo. Será una formación continua centrada en el centro escolar.

El asesor como investigador

La diferencia que Elliott (1990:34) establece entre *investigación sobre educación* e *investigación educativa*, nos servirá para situar la función de investigador del asesor en la acción psicopedagógica de consulta. La investigación del asesor es educativa porque la realiza *con* los profesores y *con* los centros educativos y no *sobre* los profesores ni *sobre* los centros educativos.

Para nosotros el marco general de la labor de consulta es la investigación-acción, y como estrategia también puede servir de guía al proceso de asesoramiento. Hay autores como Rodríguez y Gil (1996) y Bell (1990) que consideran otros enfoques útiles. Los primeros admiten además de la investigación-acción del profesor, la investigación cooperativa -en la que participan profesionales de varias instituciones educativas- y la investigación participativa -marcada por la perspectiva comunitaria y por objetivos de emancipación social. Bell (1990) cree que tanto la investigación-acción, como el estudio de caso y la investigación cooperativa o colaborativa pueden ser útiles como enfoques o marcos para el asesoramiento, tanto externo como interno, ya sea como en forma de investigación evaluativa o curricular, solicitada o promovida por la Administración o surgidas desde la iniciativa de un centro o distrito escolar. En concreto, este autor propone que los asesores ayuden y coordinen una red de centros que realicen investigación-acción para la difusión de las experiencias.

Nuestra propuesta de la investigación-acción como marco general de consulta, la fundamentamos porque con esta estrategia se aunan las tres tareas del asesor en las instituciones escolares: la formación del profesor + la innovación + la investigación educativa.

La relación de asesoramiento que defendemos no puede llevarse a cabo a través de lo que algunos autores han denominado investigación-acción técnica, entre otros Holly (1987) y Grudy (1991), ya que el asesoramiento no puede partir de una actuación prescriptiva sobre los problemas prácticos de los profesores.

Para profundizar en estas diferencias nos ayudaremos de los tipo de investigación-acción que distinguen estos autores. En la *investigación-acción técnica* el experto, que sería el asesor, anima a participar en proyectos diseñados por él y, quizás con ellos se resuelva el problema que hizo que el consultor (profesor) reclamara su ayuda. En la *investigación-acción práctica*, el profesor selecciona los temas, los métodos y el control de los mismos, aunque solicita la ayuda del asesor como *amigo crítico*. La *investigación-acción crítica* supone un compromiso ideológico y político, un intento de profundizar en

la emancipación de las prácticas y propósitos de los profesores y una conexión con las coordenadas socio-contextuales. En este caso el asesor como investigador externo no puede asumir el papel de facilitador, puesto que minaría la responsabilidad colaborativa del grupo, sin embargo puede prestar la función de moderador que ayuda a los prácticos a problematizar y modificar sus acciones.

De lo que sí estamos convencidos es que el proceso de asesoramiento puede ser enfocado como un modelo de resolución conjunta de problemas y, que adquiere sentido y significado gracias a la investigación-acción en sus modalidades práctica y crítica.

4. Los límites y la compatibilidad de los modelos

Los límites de los modelos, tanto los terapéuticos como los de programas y los de consulta, son difusos. Existe entre ellos *un continuum, desde la terapia a la prevención, desde la actuación sobre el individuo hasta la grupal, desde la intervención directa hasta la indirecta* (Jiménez, 1997:153).

La acción psicopedagógica del counseling grupal y del counseling entre compañeros es, como la de programas, directa y grupal, pero con la diferencia que sus destinatarios tienen problemas individuales que hay que resolver. Estas acciones se pueden considerar en la frontera de los modelos de programa porque aunque son grupales siguen siendo terapéuticas. Además los compañeros voluntarios que colaboran en esa terapia grupal nunca poseeran las características de un consultante o asesorado, porque se seleccionan por su proximidad y posibilidad de ayuda directa sobre los clientes. Entre los modelos terapéuticos el más próximo al de programas es el counseling multicultural porque con el propósito de ayudar al «yo con problemas psicológicos» se añade el «yo cultural y político» y, entonces el foco de atención pasa del individuo a la familia, al grupo o colectividad.

La acción psicopedagógica mediante programas no es incompatible con la que se realiza mediante consulta o asesoramiento. Ambas no constituyen acciones antagónicas -aunque con posibilidad de gradación entre ambas- como ocurría entre el modelo del counseling y el de programas. La diferencia -esencial, que no secundaria- entre el modelo de programas y el de consulta estriba en que, en el segundo, la acción del psicopedagogo es indirecta, frente a la actuación directa en el de programas.

La acción psicopedagógica por programas se identifica con la de consulta, en función del ángulo bajo el cual se observe y del punto de vista que se

adopte. El modelo de consulta sitúa en su punto adecuado —el de colaboración y no de superioridad jerárquica— las relaciones entre el psicopedagogo (facilitador) y los participantes (profesores y alumnos). Se superan así las graves deficiencias que tenían esas relaciones en el modelo terapéutico.

Un modelo de consulta o asesoramiento supone una acción psicopedagógica que beneficia a un grupo de alumnos, nunca a uno sólo y, por lo tanto tampoco es terapéutica. Hay casos donde formalmente la consulta puede ser individualizada (un consultor asesora a un profesor y éste a su vez actúa sobre un alumno), pero no es la situación mejor, ni se puede considerar una auténtica consulta o asesoramiento. Hay que recordar como los modelos de consulta se enfocan grupalmente (un consultor asesora a un grupo de profesores que actúa sobre un grupo de alumnos). El asesoramiento debe pretender la formación del profesor para prevenir los problemas de los alumnos.

El modelo de servicios entraría de lleno en la acción psicopedagógica terapéutica, pero no así el modelo de servicios por programas que habría que situarlo en los límites del modelo de programas. Recordemos que desde la Reforma del 90 la Administración propugna en nuestro país ese modelo.

Cuando la acción psicopedagógica cumple con todos los requisitos epistemológicos del modelo de programas, se diseña, desarrolla y evalúa en paralelo al currículum; si se integra en el currículum, ya sea de modo disciplinar o interdisciplinar, está más cerca del modelo de consulta. En esta segunda situación el psicopedagogo presta apoyo a los profesores, dinamiza el programa, lo que le otorga algunos rasgos propios del asesor del modelo de consulta. Por ello lo situamos en el límite de ambos modelos. De todos modos *la frontera entre el modelo de programas y el modelo de consulta es menos tupida que la anterior. En realidad no debía existir, si no es por establecer convenciones académicas. El asesoramiento (...) asume todas las características epistemológicas del modelo programa. La única diferencia estriba en que en la consulta el psicopedagogo desaparece sigilosamente cuando no es necesario* (Jiménez, 1997:153).

Tanto en el modelo terapéutico, como en el de programas y en el de consulta se utiliza la investigación-acción. En los tres modelos se puede emplear como estrategia de evaluación del trabajo del psicopedagogo, es decir del diagnóstico, tratamiento y seguimiento de las intervenciones realizadas. En el modelo terapéutico tendrá para el psicopedagogo el matiz de rendimiento de cuentas de las acciones puntuales e individualizadas realizadas, ante la administración privada o pública de la que dependiera.

Al paralelismo que se puede establecer entre la teoría de los intereses Habermas, las concepciones sobre el currículum (producto, proceso y praxis), las del papel del profesor (técnico, práctico y crítico) y las del psicopedagogo

(terapeuta, colaborador y asesor), añadiríamos los tres modelos de investigación-acción posibles (diagnóstica, colaborativa y crítica).

Los tipos de investigación-acción, los propósitos de esta estrategia, el papel del psicopedago y, las relaciones entre el psicopedago y los participantes aparecen en el cuadro siguiente. Resaltamos como el papel del psicopedago en la acción psicopedagógica puede, en función de sus propósitos, evolucionar hacia posturas más comprometidas: de experto externo, pasa a colaborador y, en una vuelta de tuerca más se transforma en dinamizador.

<i>Tipos de investigación acción</i>	<i>Propósitos</i>	<i>Papel del psicopedago</i>	<i>Relaciones entre el psicopedago y los participantes</i>
1. Diagnóstica (Técnica).	Efectividad/eficacia de la ayuda.	Experto desde fuera. Reparador. Terapeuta.	Los prácticos dependen de las recomendaciones del experto.
2. Colaborativa. (Práctica)	Como la (1), pero además mejorando en el práctico la comprensión de su actuación. Toma de conciencia. Transformación. Desarrollo profesional constante.	Rol socrático estimulando la participación y la reflexión personal. Colaborador.	Cooperación (proceso consulta).
3. Crítica	Como la (2), pero además propiciando la emancipación. Transformación de la organización dentro de los límites y condiciones existentes y, del sistema educativo.	Rol de moderador del proceso (la responsabilidades compartida igualmente por todos los participantes). Dinamizador. Asesor.	Colaboración crítica en equipos.

Bibliografía

- ANGULO, J. F. (1997): «Prólogo» en JIMÉNEZ, R. A. y PORRAS, R.: *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- BELL, G.H. (1990): Collaborative Consultancy Through Action Inquiry, en AUBREY, C. (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom: Its Role and Contribution to Educational Change*. London, Falmer, pp.166-190
- BIZQUERRA, R. (1992): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixerau Universitaria.
- (1996): *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid, Narcea.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación de profesores*. Barcelona, Martínez Roca.
- COLL, C. (1996): «Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional», en MONEREO, C. y SOLÉ, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza, 33-52.
- CONOLEY, J. C. & CONOLEY, C.W. (1982): *School Consultation. A Guide to Practice and Training*. New York, Pergamon General, Psychology Series.
- DUSTIN, D. & EHLI, S. (1993): «School consultation in the 1990s», *Elementary School Guidance and Counseling*, v. 26. nº3, pp. 165-175.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ESCUDERO, J. M. (1986): «Orientación y cambio educativo», en *Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa. La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. ICE de la Universidad de Valencia, pp. 555-580.
- (1990): «¿Qué es eso de la intervención educativa?», en *Intervención en Educación Especial, Actas de las V Jornadas de Universidades y Educación Especial*, ICE de la Universidad de Murcia, pp. 15-28.
- FREIRE, P. (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- GOLBY, M. & FISH, D. (1990): «Conceptualizing Consultancy: Towards a New Educational Practice», en AUBREY, C. (Ed.): *Consultancy in the United Kingdom: Its Role and Contribution to Educational Change*. London, Falmer Press, pp. 191-198.
- GOULD, S. J. (1984): *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Antoni Boch editor.
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- HOLLY, P. (1991): «Apoyo al desarrollo basado en la escuela», en *Jornadas de equipos interdisciplinarios de sector y orientadores en centros de Madrid. Ponencias y estudios de casos*. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Dirección Provincial del MEC, pp. 11-22.
- HOUSE, E. (1988): Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, 286, pp. 5-34.
- JIMÉNEZ, R. y PORRAS, R. (1977): *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): «La función y la formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión» en GIMENO, J., y PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata, pp. 398-429.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- (1995): Un reto profesional: la calidad en la relación orientadora, en SANZ, R. y otros (Eds.): *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Archidona (Málaga), Aljibe.
- SÁNCHEZ VIDAL, A. (1996): *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona, EUB.
- SANTANA, L. E. (1993): *Los dilemas en la orientación educativa*. Argentina, Cincel.
- SMITH, J. (1986): «An Alternative and Critical Perspective for Clinical Supervision in Schools», en SIROTNIK, K. A. & OAKES, J.: *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*. Boston, Kluwer Nijhoff, 131-161.
- VERDUGO, M. A. (1994): «Introducción a los modelos de evaluación» en VERDUGO, M. A. (Dir.): *Evaluación curricular. Una guía para la intervención psicopedagógica*. Madrid, Siglo XXI, pp. 3-90.