

LA ORIENTACION EDUCATIVA Y LOS EQUIPOS PSICOPEDAGOGICOS: PROPUESTA DESDE LA TEORIA

ANTONIO RUS ARBOLEDAS
FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA

RESUMEN

Las aportaciones que siguen, quieren reflejar nuestra opinión sobre el trabajo de los equipos externos de apoyo a los centros educativos. Pretendemos ofrecer un marco que recoja los principios teóricos y metodológicos en que basar sus programas. La propuesta, que conceptualiza la orientación educativa como sentido del desarrollo fruto de la vida en las aulas al que obedece el trabajo de los equipos, se fundamenta en la prevención y el desarrollo y concibe a los orientadores como agentes de cambio. El artículo destaca, además, tres cuestiones nucleares que los programas de intervención necesariamente deben recoger: los contextos familiares, el trabajo de colaboración entre equipos y profesores y el papel de los medios de comunicación social e informáticos.

ABSTRACT

The following contributions show our opinion about the work of the External Teams of Support to schools. Our aim is to offer a framework which collects the theoretical and methodological principles where programmes will be based on. This proposal, which considers the educational guidance as the sense of the development resulted from the classrooms life that justifies the work of the teams, is based on the prevention and development and it considers guides as stock-brokers. This article also underlines three central questions that programmes of intervention really must collect: family environments, collaborative work between teams and teachers and the role of the media and computing.

PALABRAS CLAVE

Orientación educativa, Equipos psicopedagógicos, Prevención, Desarrollo, Contexto familiar, Medios de comunicación e informáticos.

KEYWORDS

Educational Guidance, Psychopedagogical teams, Prevention, Development, Family environment, The media and computing.

1. INTRODUCCION

Las aportaciones que siguen, quieren reflejar nuestra opinión sobre el trabajo de los equipos externos de apoyo a los centros educativos. Pretendemos ofrecer un marco comprensivo del trabajo de los equipos que recoja los principios teóricos y metodológicos en que basar sus programas, ofreciendo el sentido al que sirven. En concreto, abordaremos el tema de qué concepto es el inclusor, si se puede plantear el tema de este modo, a la hora de vertebrar el trabajo de los equipos.

Seguidamente, explicaremos los principios teóricos en que basarlo. En concreto, recogemos la prevención, que entendemos debe guiar la actuación especialmente de los

profesionales de los equipos a la hora de diseñar sus programas de intervención; en segundo lugar, el desarrollo, que concebimos como el norte y la meta que debe estimular la práctica profesional de los equipos externos; y, finalmente, el principio de intervención social que hace más comprensivo el trabajo de los psicopedagogos al encuadrarlo dentro de un sistema más globalizador. A continuación, ofrecemos el modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) que nos ayudará a sistematizar el conjunto de programas y de actividades de los equipos.

Entendemos que este modelo es pertinente porque puede recoger y dar sentido a todo el trabajo y porque permite hacerlo desde cualquier paradigma o marco teórico. Destacamos asimismo en nuestra propuesta el papel de los contextos familiares como destinatarios del trabajo de los equipos, pues no los puede ignorar la escuela, ya que los padres constituyen unos otros significativos de tal influencia para la vida de los niños que los hace necesarios en cualquier discusión sobre educación; subrayamos también la relevancia que el trabajo realizado desde la colaboración entre equipos y profesores juega a la hora de mejorar la vida en las aulas, fin y principio inexcusables para ambos colectivos como profesionales de la educación.

Para Coll (1995), la situación actual, superada una fase en que domina el modelo transmisivo, etapa en la que el especialista dice al profesor lo que tiene que hacer; y superada también la etapa espontaneísta o rousseauiana, en que los psicopedagogos son meros dinamizadores; la fase actual, que para Coll es de síntesis, parte de un planteamiento constructivista que viene definido precisamente por un contrato entre equipos y profesores para dar solución a los problemas existentes.

Con iguales propósitos, recogemos nuestra consideración acerca del papel que los medios de comunicación e informáticos, como procedimiento y estilo de trabajar pueden tener para los Equipos, dado precisamente su carácter de externos. La propuesta final recoge el sentido general al que sirven los centros educativos, las aulas, los profesores y los equipos. Este sentido es nuestra acepción al concepto de orientación educativa, que vela para que los objetivos, fines y metas de la educación se cumplan en cada alumno y alumna, de modo que haga posible el cultivo de sus excelencias, en expresión de Bruner.

2. ¿QUÉ CONCEPTO ES EL INCLUSOR ...?

Históricamente, la orientación vocacional y profesional y la educación especial han sido los descriptores señeros y que mejor han identificado el trabajo de los equipos. Nacen para servir a estos constructos cuya conceptualización ha evolucionado a lo largo del tiempo. Escudero y Moreno (1992), frente a la "orientación como denominación más general del trabajo de los equipos" (p. 234), proponen como inclusor de más alto rango el asesoramiento que deriva de la teoría de las organizaciones y de la psicología social. Para Coll (1989) el trabajo de los psicopedagogos es la dimensión profesionalizadora de la psicología de la educación, entendida como el fruto de la experiencia escolar; a ese fin sirven los equipos. Rodríguez Espinar (1990) destaca la orientación educativa que vela por cómo llega y recibe cada alumno ese menú educativo. El modelo institucional que ofrece la ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE) deriva el trabajo de los equipos en el concepto mismo de educación. La intervención psicopedagógica y la orientación educativa son, en este sentido, subsistemas de la educación que sería el sistema inclusor.

Apreciamos en estas concepciones notas comunes; así, todas refieren el trabajo de los equipos al marco educativo; en efecto, los equipos sirven y se justifican si colaboran en

mejorar lo que acaece en las aulas. Digamos que en las aulas, la sociedad da respuesta a las necesidades de sus miembros para que éstos se desarrollen y contribuyan a mejorar las necesidades también de la propia sociedad. Añadamos que el instrumento, la excusa del trabajo en las aulas es que los alumnos aprendan el currículo, que debe sintetizar las mejores aportaciones conseguidas por la ciencia y la cultura a lo largo de la historia. Y, abundamos nosotros, lo anterior es posible si se realiza en un clima humano óptimo y ello es posible porque hay humanos: al menos un maestro o maestra y necesariamente un grupo de alumnos.

¿Qué descriptor recoge mejor este apunte que acabamos de trazar? Aceptamos que el asesoramiento, como lo explica Escudero, ha de tenerse en cuenta; la propuesta de Coll es esencial; y la de Rodríguez Espinar es imprescindible. Las propuestas de Coll, Escudero y Rodríguez E. no son incompatibles; sí son complementarias. Nosotros asumimos el concepto de educación, como el concepto inclusor más general, tal como lo recoge la actual ley de educación.

3. PRINCIPIOS TEORICOS: PREVENCION, DESARROLLO E INTERVENCION SOCIAL

¿Sobre qué principios de índole teórica fundamentamos, vertebramos e identificamos el trabajo y la práctica profesional y los programas que desarrollan los equipos psicopedagógicos?. La presencia de los equipos se justifica si contribuye a la mejora de la calidad del sistema educativo. Una educación es de calidad si contribuye al desarrollo, al cultivo de las excelencias de cada alumno; las excelencias de los alumnos son las funciones psicológicas superiores. La escuela se justifica y se explica si hace a la gente más inteligente, más afectiva y solidaria, mediante la concreción del currículo en cada alumno; la escuela ha de contribuir con el conjunto del sistema social a dar respuestas a las necesidades de esa sociedad y así elevar el grado de satisfacción y de humanización de sus miembros. A estas intenciones sirven los equipos. Los principios de índole teórica que proponemos como base de su trabajo son la prevención, el desarrollo y la intervención social, Rodríguez Espinar (1993).

La prevención es un concepto que enfatiza el grupo y la comunidad, insta a trabajar sobre los contextos y también, de modo proactivo, sobre los alumnos. La prevención persigue reducir el número de problemas de la comunidad en primer lugar; también procura acudir prontamente para reducir la intensidad del problema o eliminarlo; la prevención también quiere aliviar y mitigar las situaciones reales, intensas y cuya desaparición ya no es posible.

Desde el principio del desarrollo, se contempla a los profesionales de la educación como educadores para el desarrollo; desarrollo que se favorece mediante un ambiente humano estimulante, desarrollo que sigue a la educación, que sigue a la mediación de los profesores que actúan en la zona de desarrollo próximo; desarrollo que es explicado por la historia de los pueblos y su cultura; desarrollo que deviene en la actividad humana y que emerge en cualquier momento del ciclo vital; desarrollo que es singular en cada individuo. Es el desarrollo, precisamente y en especial el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, el que debe estimular la experiencia de los alumnos en las aulas.

El principio de intervención social, a su vez, concibe a la escuela como un subsistema del sistema social; ambos son objeto de trabajo para los educadores que son

concebidos como agentes de cambio y que, ante la tensión que produce la no simetría entre los valores y metas individuales y los del sistema, la resuelven no mediante el ajuste del individuo al sistema, sino mediante la modificación de los elementos del sistema precisos para que sirva a la persona. Desde la teoría general de sistemas, Bertalanffy (1976) y desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), se entiende que todos los elementos intervinientes son dinámicos e interactivos.

Estos principios poseen valor explicativo y configuran un marco en el que dibujar el trabajo de los equipos. Equipos que pretenden hacer óptimo el desarrollo de los alumnos, alumnos reales que viven en interacción con unos contextos sobre los que también se trabaja, porque explican lo que sucede en los centros educativos, contribuyen a prevenir situaciones problemáticas y son motores de desarrollo. Explicitemos más éstos conceptos.

4. LA PREVENCIÓN: DISEÑAR LOS PLANES DE CENTRO

Las aportaciones teóricas del principio de prevención constituyen un punto ineludible a la hora de abordar una actualización de la orientación y de la intervención psicopedagógica. Se entiende por prevención primaria la que intenta reducir la incidencia o el número de nuevos casos anómalos durante un período de tiempo en una determinada comunidad. En nuestro caso, se puede traducir en la necesidad de actuar sobre todos los alumnos y sobre todo el sistema ya organizado; sobre el contexto docente, familiar y comunitario. La prevención secundaria se dirige a la reducción del número o intensidad de casos ya ocurridos. En nuestro caso, se trataría de diagnosticar precozmente y de intervenir prontamente en la estimulación. Por último, se entiende por prevención terciaria aquella que persigue reducir el deterioro o repercusión que pueden resultar de los problemas o trastornos que han aparecido. Trata de reducir la secuela. A esta forma no se le considera preventiva propiamente, aunque puede serlo en la medida en que actúe adecuadamente sobre la escuela y sobre el medio para evitar nuevos problemas. De lo anterior se deduce que la orientación educativa, y por ende el trabajo de los equipos, es esencialmente proactiva, debe anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al desarrollo de una personalidad sana e integrada, capaz de expresar sus máximas potencialidades. La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el riesgo de la totalidad de los miembros de un sistema. Su énfasis se pone en el grupo o comunidad, interviniendo en la alteración de los contextos ambientales como mediadores de los agentes generadores de las situaciones de conflicto, o bien dotando a los individuos de las adecuadas competencias vitales para que puedan afrontar con éxito las situaciones de crisis.

Es, pues, preciso estudiar todo tipo de situaciones, como son el paso de la familia a la escuela; el paso de un ciclo educativo al siguiente; el tránsito de la enseñanza obligatoria a la postobligatoria; el paso de la escuela al mundo laboral, etc. Es del todo necesario que los ambientes nuevos a los que se accede reúnan las condiciones necesarias para acoger a los nuevos alumnos. De ahí que los programas de acogida sean eminentemente preventivos. Urge de la misma manera conocer lo antes posible, las características y circunstancias personales del alumno a fin de implementar las intervenciones más enriquecedoras y de detectar las posibilidades de riesgo de aparición de dificultades. El diagnóstico precoz y completo del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. En este punto la colaboración de los equipos psicopedagógicos es imprescindible.

Hemos de decir que existen programas dirigidos a alumnos que persiguen desarrollar habilidades cognitivas y afectivas; desarrollar las funciones implicadas en el procesamiento de la información; desarrollar las habilidades de estudio; favorecer la reducción de la ansiedad y la consecución de la relajación, que es un indicador de rendimiento escolar positivo; desarrollar en los alumnos estrategias psicolingüísticas; desarrollar el potencial de aprendizaje; favorecer las relaciones interpersonales y de resolución de problemas. Estos programas se incardinan en los currículos de los alumnos; o sea, son enseñados e impartidos como tales programas.

Además existen programas dirigidos al marco familiar que pretenden educar a los padres acerca de las circunstancias del nacimiento y desarrollo de sus hijos. Se hacen programas educativos sobre habilidades sociales y prerrequisitos escolares hasta que tienen un nivel de desarrollo equivalente al de preescolar. Se trata de programas que inducen en los padres una actitud positiva hacia la escuela. La labor de los equipos en este sentido en zonas de privación sociocultural es de una importancia extraordinaria.

Existen también programas que se dirigen directamente al marco escolar y que, por ejemplo, mediante cursos a profesores persiguen mejorar el clima de la clase. Aquí se producen cambios en el profesor que se traducen en cambios positivos en sus alumnos. Además, y a través de programas de educación afectiva y psicológica integrados en el currículo se pretende igualmente ayudar a los alumnos a clarificar los valores, desarrollar habilidades para la resolución de problemas, favorecer hábitos de comunicación, aumentar el nivel de aceptación de sentimientos; preparar para la toma de decisiones, saber escuchar, organizar el aula, etc. El desafío, pues, es definir el currículo y hacer su mejor concreción en el plan de centro. Acabemos diciendo que la prevención es rentable y que sea cual fuere la conceptualización que se tome de la orientación y del trabajo de los equipos, éstos han de asumir el principio de prevención.

5. EL TEMA ES EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Como ya se ha dicho, Rodríguez Espinar (1990) define la orientación desde la perspectiva de velar por optimizar el máximo desarrollo de los estudiantes. Es el mismo Rodríguez Espinar (1988) quien presenta la orientación educativa, diciendo que asume como meta primera y prioritaria el desarrollo personal del alumno; en otro momento (1982) explica que pretende encuadrar la actividad orientadora en el marco de referencia general del proceso de desarrollo del individuo que le lleva a convertirse en persona. El desarrollo, pues, constituye el motor de la orientación educativa. Consideramos que la meta de toda educación es el desarrollo, especialmente de las funciones psicológicas superiores. Este concepto ha sido tradicionalmente asumido por los movimientos progresistas de la educación; la orientación y la intervención psicopedagógica han de tenerlo necesariamente en cuenta. Se precisa dotar a los sujetos de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva y/o bien, facilitarles situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo.

Digamos que a partir de los años setenta, y como resultado de las aportaciones de los teóricos del desarrollo como Piaget, Erickson, Kohlberg, Super, Perry etc. comienza a perfilarse una nueva dimensión y rol profesional que se fundamenta precisamente en los presupuestos de la orientación para el desarrollo. Estas grandes orientaciones se enriquecen con las aportaciones que ofrece la perspectiva ecológica que enfatiza las aportaciones de los

contextos familiares, escolares y de barrio o comunidad en un sentido más amplio y con la perspectiva histórico-cultural cuyo máximo exponente es Vygotski. Para este autor la educación va delante del desarrollo; de modo que de la consideración del desarrollo como maduración o desarrollo madurativo, de fuerte componente biológico y en cuyo esquema la educación necesariamente va después, se pasa a otro papel en el que Vygotski, bajo el concepto de zona de desarrollo próximo, perfila una intervención educativa que se convierte en motor del desarrollo; para Vygotski la educación es, en efecto, el motor del desarrollo, va delante de él; y lo dirige de algún modo. Será posteriormente Bruner quien identifique ambos tópicos, educación y desarrollo; concepción que nosotros asumimos.

El desarrollo es promoción, cambio, facilitación, motivación e innovación en el ámbito de actuación de los equipos de apoyo a los centros. Los equipos han de ser agentes de cambio. La finalidad de los equipos ha de pasar efectivamente de la terapia al desarrollo, que es maximizar el potencial evolutivo de los individuos y de los grupos. En los centros educativos esto significa colaborar en la concepción del diseño que regula la vida en los centros y que no es otro que el currículo que recoge el plan de centro. Su confección adecuada es la mejor aportación en la línea de desarrollo que aquí defendemos. Facilitar que los alumnos asimilen un currículo adaptado e individualizado, no es otra cosa que optimizar su desarrollo. Las materias escolares aportan al alumno información sobre la realidad, sobre toda la realidad. Lagunas en la comprensión del currículo, se traducirán necesariamente en lagunas en el conocimiento de esa realidad. A su vez, el aprendizaje del currículo posibilita el desarrollo de todos los procesos humanos, los guía. Por tanto, facilitar que los alumnos logren la mejor comprensión posible de la realidad es optimizar el máximo desarrollo de todas sus funciones. Y ésa que es la tarea natural de la escuela, es también la de los equipos y la de todos los agentes que a la escuela se aproximen.

Podemos definir el desarrollo, como un proceso de crecimiento personal en una forma tal que permite a la persona convertirse en un ser cada vez más complejo. El desarrollo se concibe como una serie de cambios cualitativos de las funciones psicológicas que permiten al individuo una progresiva comprensión de la realidad social y personal, y consecuentemente, una mejor adaptación. Siendo así, se entiende que estas aportaciones sirvan de soporte teórico del trabajo de los equipos. Parece que lo pertinente ahora es intervenir prontamente; prevenir, que es el modo normal de enriquecer, de desarrollar a la persona. Es evidente que estamos ante otra perspectiva que ha de ser necesaria e inevitablemente contemplada y asumida por los propios equipos. Esta concepción de la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona es una consecuencia de la aceptación de este principio.

6. LOS EQUIPOS COMO AGENTES DE CAMBIO

El tercer gran principio en el que descansamos el modelo y sobre el que fundamentamos nuestra concepción del trabajo de los equipos de apoyo a los centros es el de la intervención social. Es en la década de los setenta, cuando aparece el concepto del orientador como agente de cambio. Se entiende que el psicopedagogo y, por tanto, los equipos, también por supuesto los profesores, han de ser motores de cambio no sólo personal sino también institucional; y ello, porque se parte del conocimiento de la influencia del ambiente en el desarrollo y sobre todo lo que acontece en el aula. La orientación educativa asume este principio, por el que el medio debe ser objetivo de la intervención psicopedagógica, lo que supone una continuación con la tradición representada por las

corrientes progresistas sociológicas y con los planteamientos más actuales de los modelos ecológicos. Hemos explicado antes que el desarrollo individual reposa también sobre los contextos, tal como han mostrado las perspectivas ecológica e histórico-cultural. Es preciso, pues, abordar la descripción, la explicación y, sobre todo, la intervención sobre el medio. Las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos ponen de manifiesto que la intervención educativa es insuficiente e inoperante si no tomamos en consideración cada uno de los elementos, factores o fuerzas que constituyen el sistema donde se inserta el alumno.

Puesto que la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, es lógico que debemos prestar atención a los otros marcos sociales donde también se produce aprendizaje. La escuela, en cierto modo, reproduce el medio en el más amplio sentido. Por tanto, es procedente incidir sobre ese medio. Superada la concepción por la que el niño era el agente principal y único de su fracaso, debe considerarse asimismo que el sujeto es paciente del mismo. Por consiguiente, es necesario intervenir sobre el medio que, a su vez, es hacerlo sobre el propio alumno, aunque de modo indirecto. El enfoque de la intervención activa sobre el contexto social, escolar o extraescolar, tiene antecedentes remotos en los planteamientos de Parsons, pero es a partir de la década de los sesenta cuando comienza a ponerse el énfasis en la función de la orientación y del trabajo de los equipos como un factor de cambio del propio contexto.

Así, el ámbito de la intervención se amplía, pues además de los factores más psicológicos individuales, se contemplan también los sociológicos que mediatizan aquéllos. Se trata, pues, de eliminar obstáculos y desarrollar las condiciones y oportunidades más favorables en el ambiente del alumno. La acción sobre el entorno físico y humano aparece en primer término, sin minimizar por ello la importancia y protagonismo que debe otorgarse al propio sujeto de la orientación.

¿Cómo llevar este principio al trabajo de los equipos?, ¿Qué supone asumir el principio de la intervención social para los equipos de apoyo a los centros? Ante todo, el ámbito de actuación queda ampliado por el convencimiento de que se ha de intervenir sobre los contextos. En otras palabras, diseñar un plan de trabajo para un centro o una zona educativa, guiado por el principio de intervención social supone dirigir los esfuerzos también a modificar los elementos concretos o subsistemas que componen el marco escolar. Así pues, se incidirá sobre los aspectos organizativos de profesores y alumnos; sobre la metodología didáctica, la evaluación, etc. El trabajo guiado por el principio de la intervención social implica asimismo actuar sobre el contexto social del propio centro educativo. Estamos convencidos de que la escuela refleja el medio. Por tanto, diseñar programas dirigidos a elevar el nivel educativo, asistencial y formativo; así como propiciar la búsqueda de becas o ayudas es incidir sobre ese contexto y lo es, obviamente, hacerlo indirectamente sobre el alumno. Consideramos que la situación de los equipos es privilegiada para diseñar y desarrollar programas en esta dirección, sobre todo en zonas deprivadas en las que la cultura se concentra fundamentalmente en los centros escolares, que son el mejor exponente de la misma. Tener clara la influencia del medio llevará a trabajar en esta línea. La situación y el campo de trabajo que se abre a los equipos es enorme. Además, numerosos programas susceptibles de ser aplicados no precisan de excesivos medios personales, ni económicos, ni de tiempo y su eficacia, difícil de calcular, puede ser muy considerable.

En otro sentido, a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se informará al alumno y se le capacitará para comprender el medio ambiente no sólo físico, sino el social

y el económico. Aprenderá, por tanto, que hay que luchar para compatibilizar el desarrollo personal y el del propio grupo social, que no siempre van en paralelo. El psicopedagogo contribuirá aportando elementos en el alumno que desarrollen una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores. En otras palabras, la profesión de los psicopedagogos parte de que es posible incidir y ampliar el desarrollo humano y personal y también el desarrollo de los pueblos. La deontología de esta profesión se nutre de dicho principio.

7. PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Hemos expuesto los principios que fundamentan el trabajo de los equipos. Ahora vamos a traducir esos principios en funciones. O, dicho de otro modo, es preciso definir las funciones a partir de los conceptos. ¿Cómo sistematizarlas?, ¿Podemos hacerlo?, ¿Cómo es posible relacionar las funciones y las actividades respecto a cada uno de los tres principios sobre los que fundamentamos la práctica de los equipos psicopedagógicos? Antes de dar respuesta a estas cuestiones, precisamos referir las funciones y las actividades de todo servicio de apoyo a los centros a un marco global que ponga orden y les de coherencia y sentido. Coherencia y sentido que son aún más necesarios, si tenemos en cuenta la heterogeneidad de las mismas. Es procedente, por consiguiente, contar con un modelo de intervención que traduzca los principios explicados en funciones lógicamente derivadas de ellos. ¿Cómo articular estos principios rigurosamente, sistemáticamente en el trabajo de los equipos? Veamos.

El modelo de conceptualización de funciones de Morrill, Oetting y Hurst (1974) parte de Caplan (1964) que lo refiere al ámbito de la salud y lo explica y presenta en su obra *Principles of Preventive Psychiatry*. En ella reúne toda la variedad de programas que se venían realizando en distintos lugares y sobre los que ya se había legislado en algunos estados americanos. Pues bien, diez años después de la obra de Caplan, aparece el trabajo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) sobre las dimensiones de la intervención orientadora y bajo el título de *Dimensions of counselor functioning*. Nosotros nos centraremos en el modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) por ir dirigido a la figura del orientador. Este modelo de conceptualización de funciones que vamos a explicar lo elegimos por su potencial explicativo y clarificador. Se representa en forma tridimensional en un cubo de treinta y seis caras (4 x 3 x 3). Las 36 celdillas son las diversas funciones resultantes de la combinación de los diversos aspectos que considera en las tres dimensiones que definen toda intervención. La primera dimensión se refiere al objeto de la intervención, es decir, a los destinatarios de la intervención. Distingue cuatro tipos: el individuo, los grupos primarios, el grupo asociativo y las instituciones. La segunda dimensión se relaciona con la finalidad de la intervención. Distingue tres fines: el remedial o terapéutico, la prevención y el desarrollo. Y la tercera dimensión indica el método de intervención. Contempla tres modalidades de intervención: el servicio directo, el asesoramiento y consulta, y la utilización de medios o procedimientos tecnológicos. Haremos una breve descripción de estos aspectos.

A. Objeto de la intervención

El modelo contempla como objetivos de la intervención orientadora al individuo, al grupo primario, al grupo asociativo y a la institución-comunidad, tal como ya hemos expuesto. El modelo tradicional sólo ha contemplado un único destinatario, el alumno considerado de modo individual. Esta realidad opera una visión reduccionista de las funciones de los equipos que sólo considera al alumno como único destinatario. De ahí que

haya de contemplarse al grupo primario. Se entiende por grupo primario fundamentalmente el grupo de clase, la familia y los amigos. Estos grupos son las unidades básicas de la organización social y son los que ejercen sobre el individuo una mayor influencia.

El grupo asociativo, el que se basa en la elección y oportunidad de asociación de sus miembros, igualmente debe ser tomado en consideración por su potencial influencia en la determinación de metas y objetivos de carácter personal y grupal. Estos grupos asociativos son los clubes de alumnos, los órganos colegiados de los centros, las asociaciones y escuelas de padres.

El cuarto destinatario está compuesto por la institución escolar y la comunidad. Esta concepción que contempla la institución educativa como tal, ha sido ignorada. Los programas de los equipos han de jugar un papel, pues, en los procesos de funcionamiento del sistema educativo, clarificando las metas y objetivos, enfatizando y estableciendo la comunicación entre los diversos sistemas y subsistemas del mismo; y, por último, se ha de influir en la comunidad; o sea, en el medio social político y productivo.

B. Finalidad de la intervención

La segunda dimensión del modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) se refiere a la finalidad de la intervención, al propósito, al para qué. Se contemplan tres finalidades: la terapéutica, la preventiva y la del desarrollo. Hemos explicado con cierta extensión anteriormente el significado de estos conceptos.

C. Método de la intervención

La tercera dimensión se refiere a la diversidad de técnicas en los modos de trabajar y de intervenir de los equipos. El modelo denomina servicio directo al tipo de intervención que requiere la relación cara a cara con el destinatario de la intervención. Este modelo de corte médico y psicométrico se considera periclitado porque trastoca la natural relación didáctica profesor-alumno, al traspasar a los profesionales de los servicios las soluciones de los problemas que afectan al proceso de enseñanza/aprendizaje. Frente a esta forma de actuar, el modelo contempla la consulta y la formación. Es decir, frente al servicio directo, la intervención ha de ser también indirecta, a través de los agentes significativos que, ellos sí, directamente inciden en el alumno. Por tanto, es preciso enfatizar la formación y la consulta de profesores, tutores, padres, equipos directivos, etc. Así, se multiplica el potencial humano y se facilita la consecución de los objetivos. Asimismo, se ha de contemplar la utilización de los medios tecnológicos. Valerse de los medios de comunicación en sus diferentes niveles de audiencia, para extender la influencia de los equipos. A idéntico propósito puede servir la incorporación de la informática, sobre todo, en sistemas interactivos que resultan eficaces.

En resumen, las tres dimensiones referidas al objetivo, a la finalidad y al método de intervención representan en su conjunto un modelo que explica y sistematiza el trabajo de los equipos. En efecto, planificar el trabajo de los equipos, diseñar sus programas quiere decir explicitar el objeto de la intervención, explicar la finalidad de la acción y elegir, en función de las dimensiones escogidas, la técnica o modalidad o método de intervención más pertinente. Actuar así significa hacerlo con un programa que tiene un a quién, un para qué y un cómo. De esta forma, será posible apreciar lo que se hace, evaluarlo y, por ende, mejorarlo.

8. LOS CONTEXTOS FAMILIARES

Hemos puesto de relieve el tema de los padres, como destinatarios del trabajo de los equipos psicopedagógicos. La discusión teórica sobre el papel de los padres en el desarrollo de los hijos ha producido notables aportaciones en los últimos tiempos. Los padres constituyen el medio humano óptimo para el desarrollo cognitivo, social afectivo y psicomotor de los hijos. La calidad del clima y del contexto familiar determina la calidad del desarrollo de los hijos (Palacios, Lera y Moreno, 1994; Rus 1985 y 1988; y Rus y Justicia, 1988). La experiencia escolar reglada, por su parte, ha de favorecer igualmente el desarrollo global del alumno-persona. El sentido del currículo es favorecer al máximo la capacidad de pensar, de querer y de relación social de cada alumno. Contemplar al alumno como una cabeza que aprende, o dicho de otro modo, responder sólo al desarrollo de los aspectos es limitar la acción educativa posible. La calidad de las relaciones humanas y del contexto escolar explicará igualmente la calidad del desarrollo que se opere en los alumnos. Padres y escuela, por tanto, se constituyen en colaboradores necesarios.

¿Qué papel compete a los equipos externos en relación a la demanda de respuesta para actuar en este campo? La existencia de equipos de apoyo externos a los centros educativos habría que justificarla en la medida en que responde a las necesidades propias de la comunidad. En concreto, los equipos constituyen un instrumento especializado de apoyo a los centros escolares para que éstos posibilitem que el currículo llegue a cada alumno de modo óptimo. Se ha operado progresivamente un cambio en la cantidad y el tipo de funciones asignadas a los equipos. En un principio, el interés se centró en el estudio y medida de las diferencias individuales de los alumnos con fines educativos y de orientación vocacional. Posteriormente, se asumen funciones de intervención sobre la salud mental, que deriva en lo que se conoce como orientación personal de los alumnos. A continuación, incorporan a su trabajo el aprendizaje y el desarrollo de todos los alumnos. Por último, los equipos adoptan una perspectiva más ecológica que les lleva a considerar primero y a intervenir después sobre los contextos de los alumnos y, en concreto, sobre la familia, como subsistema significativo por excelencia, especialmente para los alumnos más pequeños.

La fundamentación conceptual expresa que los casos individuales no pueden ser tratados independientemente del ámbito educativo en que se manifiestan; siendo, pues, prioritario la intervención sobre dicho contexto. Esto supone un cambio trascendente, ya que el receptor directo de la intervención no es ya el niño, sino todas las personas e instituciones que configuran su ambiente educativo. Se impone, pues, incidir sobre los contextos o subsistemas de profesores, padres, escuela, barrio y ciudad. Por tanto, la reflexión teórica sobre el trabajo de los equipos ha pasado de la consideración de la intervención sobre los sujetos individualmente considerados como agentes de su propio desarrollo a enfatizar el papel de los contextos sobre el desarrollo de los mismos. Lo que se podría traducir en la necesidad de pasar de intervenir directamente sobre los alumnos a una intervención directa sobre los contextos e indirecta sobre los alumnos, (Bertalanffy, 1976; Bronfenbrenner, 1979; Renau, 1985; Selvini, 1985; Valle, 1987; Watts, Dartois y Plant, 1988; Justicia y Rus, 1989 y Rodríguez Espinar, 1993), entre otros. Los equipos tienen en los contextos familiares un destinatario de sus programas; destinatario significativo que contribuye a la explicación y mejora de lo que sucede en las aulas. La diversidad de programas a desarrollar serán tantos como necesidades expresen los destinatarios.

9. LA COLABORACION INDIRECTA O EL ASESORAMIENTO

Desde nuestro punto de vista, el carácter de equipos de zona se adecúa mejor a esta modalidad de intervención, que al servicio directo. Es decir, frente al servicio directo, la intervención ha de ser también indirecta. A través de los agentes significativos que son quienes directamente inciden en el alumno. Por tanto, es preciso enfatizar la formación y la consulta de profesores, tutores, padres, equipos directivos, etc. Así, se multiplica el potencial humano y se facilita la consecución de los objetivos. El método dominante hasta ahora ha sido el servicio directo, que ha contribuido a formar en la comunidad educativa y en la sociedad en general, una concepción de los equipos y de su intervención alejada de la que propugnamos y que es urgente superar. El contexto no puede modificarse sin la implicación de sus agentes; urge, pues, desarrollar la función formativa de dichos agentes. Este método o estilo de trabajar es naturalmente exigido si contemplamos todas las dimensiones que definen la orientación educativa y el trabajo de los equipos. Por tanto, programas dirigidos al desarrollo de cursos de formación y de facilitación de recursos suponen un estilo diferente y más propio del trabajo de los equipos externos de apoyo a los centros.

Debemos precisar el concepto de formación y de asesoramiento como procedimiento que contempla un modelo global comprensivo del trabajo de los equipos. Proponemos que esta técnica de trabajo no es concebible sino desde la colaboración. En efecto, los profesores, por ejemplo, son profesionales que sirven a las mismas metas. Profesores y psicopedagogos se necesitan mutuamente para la comprensión del centro educativo en su conjunto y del trabajo que se desarrolla en las aulas. El centro educativo y el aula exigen que su trabajo sea coordinado. La coordinación nace como exigencia del trabajo que los justifica como profesionales y ha de verificarse desde la colaboración que se traduce en una puesta en común de los saberes respectivos, necesariamente muchos han de ser comunes; y en una distribución de actividades y tareas que serán distintas unas y conjuntas otras. Obviamente, esta perspectiva colaboradora debe entenderse desde la autonomía y no en sentido jerárquico. Hay evidencia de esto en la investigación (Selvini Palazzoli, 1985) y nuestra propia práctica así lo corrobora.

10. LOS MEDIOS DE COMUNICACION E INFORMATICOS

"La aparición de las nuevas tecnologías permite a los equipos potenciar otras funciones como pueden ser la consulta, la relación personal y grupal, etc... la dificultad con la que nos encontramos en estos momentos a la hora de afrontar la intervención a través de medios tecnológicos, se debe a su limitado desarrollo, a que no asumen las diferentes funciones de la actividad orientadora y al poco convencimiento que todavía tiene el orientador sobre la utilidad de estos medios", (Rodríguez Espinar, 1993, p. 180).

Nuestro estudio fundamenta el trabajo de los servicios en los principios de prevención, desarrollo e intervención social. Pues bien, hemos de decir que la finalidad y el objetivo de cualquier proyecto de intervención, predeterminan las alternativas metodológicas con que enfrentarse a una situación dada. Nuestra propuesta contempla como procedimiento la utilización de los medios de comunicación y tecnológicos. En este sentido, se ha de incorporar la informática, pues es muy eficaz en el ámbito, por ejemplo, de la orientación vocacional. Facilitar fuentes documentales con autoinstrucciones posibilita, lejos de la rigidez y la presencia física, el que los usuarios se beneficien.

El uso de los medios de comunicación no se contempla ni en la práctica, ni en el plano de la opinión, Rus (1994). En la actualidad es frecuente la existencia de emisoras de televisión y de radio en poblaciones, incluso muy pequeñas. Lo mismo cabe decir del periódico, que en centros determinados incluso sirve para globalizar el trabajo escolar; y, asimismo de medios informáticos, presentes en todos los centros educativos. La potencialidad de este procedimiento de trabajo es imprevisible y se hace del todo necesario incorporar al trabajo de los equipos. Se trata de unos medios vigorosos y potentes que pueden contribuir al desarrollo del trabajo de los equipos. Insistimos en que el carácter de equipos de zona y de externos requiere el uso de estos medios.

11. LA ORIENTACION EDUCATIVA COMO SENTIDO DEL DESARROLLO FRUTO DE LA EXPERIENCIA DE LA VIDA EN LAS AULAS, AL QUE OBEDECE EL TRABAJO DE LOS EQUIPOS

Rodríguez Espinar (1990) define la orientación como la intervención llevada a cabo en la educación a partir de los conocimientos y principios derivados de las ciencias sociales y de la conducta particularmente de la psicología evolutiva, psicología de la educación y sociología en orden a optimizar el máximo desarrollo de los estudiantes, y la presenta diciendo que asume como meta primera y prioritaria el desarrollo personal del alumno. En otro momento, "encuadra la actividad orientadora en el marco de referencia general del proceso de desarrollo del individuo que le lleva a convertirse en persona" (1982, p.13) y matiza que la orientación enfatiza el que los fines de la educación lleguen y se cumplan en cada uno de los sujetos. La orientación exige la individualización y personalización del proceso educativo. El desarrollo, pues, constituye el motor de la orientación educativa y del trabajo profesional de los equipos. Coll (1989) asimismo entiende que la psicología de la educación tiene como objeto propio de estudio los procesos de cambio comportamental inducidos por las situaciones de enseñanza y aprendizaje; es decir, el desarrollo.

Los tres principios sobre los que descansa el concepto de orientación educativa e intervención psicopedagógica que propugnamos están interrelacionados. Persiguen la mejora del medio y el máximo desarrollo del sujeto; o bien, el desarrollo máximo del alumno, de cada individuo, como consecuencia de su experiencia escolar. Es preciso añadir que sobre el concepto de desarrollo descansa la actividad de la escuela y ésta es el lugar de trabajo de los equipos. La LOGSE (1990) concibe la educación y la orientación como elementos dirigidos al desarrollo de las funciones psicológicas de los alumnos. Desde otro ámbito, el científico, se concibe el desarrollo como un proceso social y culturalmente mediado. La escuela significa ese proceso social y cultural de modo privilegiado e intencionado. Se entiende que la meta última de la escuela es promover y facilitar los procesos naturales y universales del desarrollo. La educación permite entender cómo se articulan en un todo unitario la cultura y el desarrollo individual. Se persigue el desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, (Palacios, Coll y Marchesi, 1990).

Si se concibe la educación y la orientación al servicio del desarrollo; si los niños son seres en desarrollo, con un ritmo propio y a su vez activos y constructores de su desarrollo; y si las aportaciones de Vygotski y de Bruner van aún más lejos e identifican educación y desarrollo, parece pues que el desarrollo es el concepto sobre el que ha de apoyarse la actividad orientadora y la intervención psicopedagógica. Actuar en colaboración con los profesores y otras instituciones a través de programas dirigidos al desarrollo de los

individuos y grupos define, explica y justifica el trabajo de los equipos de apoyo a los centros.

El marco que configuran estos principios conforman, en efecto, un modelo distinto al de la primera mitad de siglo, de carácter transmisivo y basado en el especialista. Y ello porque se funda en otras concepciones sobre el alumno que pasa de ser agente exclusivo de su fracaso a ser paciente y, en todo caso un elemento más explicativo de todo el proceso; además, porque se actúa desde una perspectiva educacional frente a otra médica y el objeto propio de la escuela es el desarrollo y, por tanto, los profesionales que actúan sobre ella, incluso desde una concepción médica, habrían de asumir como objeto el desarrollo de la salud y no la atención a la enfermedad, al déficit. También en este modelo, se actúa a través de programas que se dirigen a facilitar el máximo desarrollo curricular en cada alumno. Se pasa pues a ser un equipo proactivo y no reactivo. El trabajo se centra en lo que hay que hacer que es promover el desarrollo derivado de la experiencia escolar, en lugar de centrarse en el especialista, en lo que éste sabe y puede hacer. En resumen, estos elementos conforman una perspectiva nueva distinta a la anterior.

Por último, digamos que es frecuente que exista una discrepancia entre los objetivos y valores del centro educativo como institución y los del alumno, lo mismo que antes lo hemos señalado respecto al individuo y a la sociedad. Esta tensión ha de abordarse desde la óptica de la mejora del contexto, educativo o social, y no a través del ajuste o adaptación del alumno al centro educativo o a la sociedad, sin más. En otras palabras, el sentido lo da la persona, el alumno en los centros educativos, a la que sirven y por la que se justifican las instituciones y los sistemas. El sujeto y objeto de la profesión de los psicopedagogos y de los profesores son los niños y las niñas. Específicamente, se trata de que a cada estudiante le llegue el mejor menú educativo. Nos recuerda esta idea la metáfora de Stenhouse (1987) en la que relaciona la figura del agricultor, que se afana prioritariamente por aumentar la producción, frente a la figura del jardinero cuyo afán es el cultivo y el desarrollo de cada maceta, de cada flor; cultivo y desarrollo que tiene sentido en sí mismo y al que los equipos psicopedagógicos de apoyo a los centros han de dirigir su trabajo, su práctica, sus programas; en definitiva, sus intenciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERTALANFFY, L.V. (1976): *Teoría general de sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Cambridge, Ma., Harvard University Press.
- CAPLAN, G. (1964): *Principles of Preventive Psychiatry*. Nueva York, Basic Books.
- COLL, C. (1989): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova.
- COLL, C. (1995): "La formación permanente a debate". En: *Clave de Reforma*, 1, 7.
- ESCODERO, J.M. y MORENO (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura.
- JUSTICIA, F. y RUS, A. (1989): "Intervención psicopedagógica de los equipos de apoyo". En: *Bordón*, 42(1), 85-94.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORRILL, W.H., OETTING, E.R. y HURST, J.C. (1974): "Dimensions of counselor functioning". En: *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6, 354-359.
- PALACIOS, J., MARCHESI, A. y COLL, C. (1990): *Desarrollo psicológico y educación*. 3 volúmenes. Madrid, Alianza editorial.

- PALACIOS, J., LERA, M^a J. y MORENO, M^a C. (1994): "Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOME y ECERS". En: *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-88.
- RENAU, D. (1985): *¿Otra psicología para la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona, Laia.
- RODRIGUEZ E., S. (1982): *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona, Oikos-Tau.
- RODRIGUEZ E., S. (1986): *Proyecto docente e investigador*. Barcelona, Universidad de Barcelona. Documento mecanografiado, inédito.
- RODRIGUEZ E., S. (1988): "La orientación educativa y la calidad de la educación". En: *Bordón*, 40, 2, 235-255.
- RODRIGUEZ E., S. (1990): "Problemática y tendencias de la orientación universitaria". En: *La reforma educativa: Un reto para la orientación*. Valencia: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.
- RODRIGUEZ E., S. et al. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- RUS, A. (1985): "Los padres y el rendimiento escolar" I y II. En: *Diario de Granada*, 1054 y 1055, 4.
- RUS, A. (1988): "La familia y el proceso de aprendizaje". En: *Jornadas Escuelas Activas de Padres*. Granada, Centro de Profesores de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia.
- RUS, A. (1994): *Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a los centros*. Granada, Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- RUS, A. y JUSTICIA, F. (1988): "Estilo educativo familiar y rendimiento escolar". En: *Psicología social de los problemas sociales. Actas del Primer Congreso Nacional de Psicología Social*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 272-275.
- SELVINI, M. (1985): *El mago sin magia*. Barcelona, Paidós.
- VALLE, A. del (1987): *El modelo de servicios sociales en el Estado de las Autonomías*. Madrid, Fundación IESA.
- WATTS, A.G., DARTOIS, C. y PLANT, P. (1988): "Les services d'orientation dans la Communauté européenne: différences et tendances communes(1)". En: *L'orientation scolaire et professionnelle*, 17(3), 183-192.