

MODELOS ACTUALES DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: HACIA LA SUPERACIÓN DEL MODELO DIAGNÓSTICO EN LA PRÁCTICA DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR

ANGELA MUÑOZ SÁNCHEZ, M^a BELÉN GARCÍA SÁNCHEZ y
ANA M^a SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad de Málaga.

1. RESUMEN

Hemos pretendido plantear la información histórica desde una visión dinámica que permita comprender las funciones que se han atribuido al psicólogo en la escuela desde la clásica tarea diagnóstica y las áreas también tradicionales de problemas de aprendizaje, problemas de conducta y orientación vocacional. Las referencias al marco sociohistórico y las concepciones que en él se mantienen sobre la educación y la escuela resultan referentes imprescindibles para tal comprensión. Además, el que estemos tratando de una disciplina profesional aún acentúa más la naturaleza dialéctica de su desarrollo. Las expectativas, exigencias y necesidades de la sociedad y del sistema educativo se constituyen en marco de referencia obligado para el desarrollo de la psicología en el contexto escolar.

Al abordar la tarea de conceptualizar la Psicología Escolar, consideramos la confluencia de diversas perspectivas: a) la psicología de la intervención (Pelechano, 1980; b) las perspectivas ecológica y la sistémica (Bronfenbrenner, 1987), necesarias para la comprensión del sistema escolar y c) la perspectiva constructivista que, además de facilitar poderosamente la comprensión de las situaciones educativas, ha permitido progresos en la evaluación (potencial de aprendizaje) y en el modo de actuación y relación del psicólogo con el centro (contexto de colaboración). Por último, nos detenemos en los tres grandes modelos prácticos de intervención que actualmente sirven para describir la actuación de los psicólogos en las escuelas de nuestro país.

2. INTRODUCCIÓN

Las funciones del psicólogo escolar dependen de la concepción del proceso de enseñanza que tengan profesores, padres y Administraciones educativas así como del modelo de calidad de enseñanza que dicha concepciones lleva implícito. La orientación del sistema educativo hacia el rendimiento académico o bien, hacia la igualdad de oportunidades y la integración de minorías y discapacidades determina las demandas que recibe el psicólogo y contribuye a definir sus funciones (Marchesi, 1993).

Además, existen otros elementos que condicionan esta actividad profesional: El carácter más normativo o más flexible del modelo curricular, la organización del centro, el papel de la inspección educativa, los modelos de formación del profesorado, los cauces para la participación de la comunidad son factores importantes que contextualizan y determinan las funciones del psicólogo escolar. Además, su trabajo está mediatizado por los modelos implícitos que la comunidad educativa tiene sobre su competencia profesional.

Por otra parte, el psicólogo ha de elaborar su propia teoría sobre la educación, sobre el papel de los profesores y sobre el suyo propio. En esta dinámica influyen no sólo las ideas implícitas de los educadores sino también su propia formación previa que puede ser coherente con las demandas que recibe desde la comunidad educativa o, por el contrario, puede tener una formación teórica general que no le provea de conocimientos ni estrategias específicas de intervención en el ámbito escolar.

Por último, la falta de concordancia entre las funciones que los psicólogos escolares piensan que deben asumir y las expectativas que a este respecto tienen los profesores se ha puesto de manifiesto en diversos trabajos empíricos (Fenn, 1977; Rand y Ellisworth, 1979; Pelechano, 1980; Bardon, 1976, entre otros). Y sospechamos que aún una importante parte de la población española no relaciona directamente al psicólogo escolar con la participación en tareas instruccionales y de programación y con tareas encaminadas a la mejora de la calidad de la enseñanza (Pelechano, 1979, p.35).

Será, en definitiva, la interacción entre la perspectiva educativa y la psicológica, la responsable de la delimitación de modelos de intervención que se hallan más generalizados en la práctica. En este sentido, es preciso detenerse, antes de delimitar los modelos de actuación, en el papel que el psicólogo juega o debe jugar en la escuela. Para ello, resulta de utilidad repasar las diferentes perspectivas que se han preocupado del tema.

3. APORTACIONES A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA ESCOLAR

a) Desde la Psicología Preventiva y Comunitaria: La Psicología Escolar como psicología de la intervención en la escuela.

La idea de situar la acción psicológica en su contexto no se plantea con referencia específica a la Psicología escolar sino que se trata de una propuesta dirigida a todas disciplinas psicológicas. Pelechano (1980) propone el término amplio de "*psicología de la intervención*" y el análisis de los conocimientos psicológicos según su posición respecto a dos ejes: El eje "natural-social" y el eje "descripción-intervención". Según este mismo autor, se observa un desplazamiento progresivo desde el polo natural al social y desde el de descripción al de intervención, que conlleva un predominio del cuadrante social-intervención sobre los demás.

Una segunda distinción de relevancia para el análisis de la intervención en la escuela, es la propuesta por Baltes (1973) y Baltes y Danish (1980) entre intervención enriquecedora, preventiva y correctiva que guarda un gran paralelismo con la clásica diferenciación de Caplan de intervención primaria, secundaria y terciaria. Como apunta Marchesi (1982), la intervención enriquecedora está orientada a favorecer el máximo desarrollo del ser humano. Ésta englobaría en el campo educativo, las actividades dirigidas a potenciar el aprendizaje y desarrollo del individuo y al cumplimiento de las metas de la institución educativa, que en gran medida corresponden con las funciones del psicólogo escolar.

Caplan (1963, 1970, 1974) es, sin duda, un autor de gran influencia en el desarrollo de la intervención en la escuela. Sus ideas sobre la orientación

(*consultation*) en salud mental y la prevención de psicopatología resultan referencias comunes en la mayoría de textos sobre psicología escolar.

La primera gran contribución de Caplan se encuentra en su **modelo conceptual de Prevención primaria, secundaria y terciaria** (Caplan, 1964) que ha servido de fundamento para mucho del trabajo actual sobre prevención de problemas de ajuste y rendimiento en la escuela.

Otra importante aportación de Caplan se refiere a la **Orientación en Salud Mental** y, en especial, la orientación centrada en el profesor. Las implicaciones preventivas de este tipo de orientación resultan evidentes si se asume que el psicólogo puede incrementar la efectividad del profesor, reduciendo así la necesidad de pedir orientación sobre otros casos.

b) Desde las perspectivas sistémica y ecológica: La Psicología Escolar como psicología de la escuela.

El estudio del entorno como factor evolutivo ha sido tradicionalmente circunscrito a ambientes no escolares y, en el caso de analizar el entorno escolar, el estudio con frecuencia se ha limitado a sus características físicas.

Por una parte, la **Teoría General de Sistemas** (Bertalanffy, 1976) ha generado un modelo descriptivo y una terminología especialmente útiles para la comprensión del funcionamiento de los contextos de desarrollo, con especial atención a la familia. Precisamente el desarrollo de teorías comprensivas sobre el sistema familiar (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1967; Minuchin, 1974; Selvini, 1990), hacen considerar el interés, o mejor la necesidad de acudir a la perspectiva sistémica para comprender la escuela.

Selvini y otros (1990) definen así la escuela como un amplio sistema dentro del cual son diversos los sistemas que se mezclan y se intercomunican y para los cuales la escuela constituye el ambiente. En el ambiente escolar, es la clase el subsistema de mayor estabilidad temporal. También el equipo de profesores constituye un subsistema. Estos dos son sistemas abiertos en tanto se comunican entre sí y con su ambiente. Como sistemas abiertos, cualquier cambio experimentado por uno de sus elementos origina un cambio en todo el sistema de modo que el mantenimiento del equilibrio (homeostasis) depende de todos los elementos.

La intervención psicológica desde una perspectiva sistémica considera como tareas esenciales del psicólogo escolar, integrarse en el sistema escolar y hacerse aceptar, así como introducir elementos relacionales de complementariedad (contexto de colaboración) que, por una parte benefician el equilibrio del sistema en sí y, por la otra, constituye la premisa indispensable para el logro de una verdadera capacidad de cambio del sistema escolar.

Por otra parte, desde 1960, la **perspectiva ecológica** comienza su evolución hacia definiciones más operacionales, cada vez más complejas sobre la distintas áreas del entorno en relación mutua y la relación, a su vez, con la persona en desarrollo e interacción con otras. Estas definiciones dan lugar a una definición del entorno y del desarrollo humano.

La Escuela de Kansas defiende la observación en ambientes naturales y la necesidad de un enfoque pluralista (Willens, 1973). Si bien esta corriente se caracteriza por una preocupación exclusiva por las características físicas del ambiente, sus intentos de operacionalización a través de metodologías de registro y descripción cada vez más depuradas se han convertido hoy en referencia obligada para el investigador de la conducta en medios naturales.

Con un planteamiento más ambicioso que el de la psicología ambiental, Bronfenbrenner formula un modelo propio, la **Ecología del Desarrollo Humano** para operacionalizar la investigación del entorno evolutivo. Desde una perspectiva similar a la adoptada por la Teoría de Sistemas va a fijarse en la relación dinámica entre unas unidades operativas y otras, en cómo los efectos de un microsistema (p. ej. familia) afectan los resultados en otros (p. ej., escuela).

Los trabajos de Bronfenbrenner ponen de manifiesto la importancia del escenario, en tanto que actúa favoreciendo los efectos que tienen en el niño, las influencias directas de los adultos y también indirectas en ausencia de ellos, a través de la disposición del entorno físico y sensorial, al principio y luego, mediante las normas.

Assumiendo este enfoque ambiental, recientemente se ha propuesto un **modelo transaccional-ecológico** que defiende la existencia de efectos recíprocos entre los niños y sus contextos ambientales: "*Los problemas de los niños ya no se contemplan como restringidos a los niños. La experiencia social se reconoce ahora como un elemento crítico de todo desarrollo conductual, normal o anormal*" (Sameroff y Fiese, 1988. p.40)

Expuestos muy resumidamente estos enfoques, podemos considerar que, si bien las investigaciones en esta línea presentan una gran dispersión, sus aportaciones pueden agruparse básicamente en dos tipos: a) Diseño de espacios y elementos, con una alta incidencia en arquitectura y dotación escolar y b) Diseño de las características ecológicas de los programas de intervención. Aunque las investigaciones ecológicas han sido frecuentemente criticadas por la escasa atención que prestan a las diferencias individuales, la influencia de esta perspectiva en la intervención en el ámbito escolar es cada vez mayor. Además del empleo de técnicas de aprendizaje cooperativo para mejorar tanto el rendimiento (Johnson y Johnson, 1981) como las actitudes hacia la escuela y las relaciones con los iguales (Hightower y Avery, 1986), son numerosas las investigaciones realizadas que centran su interés en la ingeniería ambiental, en la preparación del contexto y en la adaptación del programa de intervención a las características del contexto en el que se va a implantar (Weissberg, Caplan y Sivo, 1989).

c) Desde la perspectiva constructivista: Psicología escolar e innovación educativa.

El análisis ecológico de los contextos en que desarrolla sus actividades el sujeto precisa completarse con el análisis del contenido psicológico de esas actividades. Este aspecto es el centro de las aportaciones del constructivismo que atribuye especial importancia a la actividad mental del alumno, concibiendo el

aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y, de modo complementario la enseñanza, como una ayuda a ese proceso de construcción.

Una visión constructivista de la educación debe, pues, conciliar la actividad mental constructiva (el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje) con la concepción de actividad constructiva compartida (la actividad mental del alumno es apoyada por la escuela en tanto le facilita el acceso a un conjunto de saberes construidos socialmente, es decir conocimientos ya elaborados y definidos) redefiniendo el papel del profesor como guía u orientador de los procesos de construcción del alumno hacia tales contenidos culturales (Coll, 1993, p. 238).

Los tres grandes bloques planteados son visiones que, aunque han evolucionado de forma independiente a lo largo de su desarrollo histórico, pueden considerarse complementarias pues en todas ellas late una perspectiva intervencionista y de compromiso social, enfatizándose en unos casos los aspectos afectivos y relacionales y en otros los cognitivos e instruccionales. Sus aportaciones quizá deban converger de forma enriquecedora integrándose en una explicación del proceso educativo básicamente constructivista.

En cualquier caso, esta integración supone la superación de las viejas funciones clasificatorias de la psicología escolar y el avance hacia la intervención como asesoramiento contextualizado, contextualizado doblemente en cuanto a) al papel que se atribuye al contexto en la explicación y en la respuesta a las necesidades detectadas en él o en alguno de sus elementos, y b) a la creación de un contexto de colaboración entre psicólogos y educadores que trascienda la orientación en un sólo sentido y que, al permitir el intercambio de conocimientos y estrategias eficaces de intervención, aumente el nivel de competencia profesional de todos los implicados.

4. MODELOS PRÁCTICOS DE INTERVENCIÓN

Atendiendo a la evolución de la psicología escolar en nuestro país en el ámbito de la escuela pública podemos delimitar tres grandes modelos que en la práctica coexisten y no son siempre excluyentes entre sí.

a) El modelo psicométrico

Derivado históricamente de una concepción biologicista y médica, pone el énfasis en el alumno-problema. La intervención se dirige a la detección y clasificación de los problemas escolares que presentan los alumnos. Desde este modelo los problemas son explicados mediante la atribución a causas intrapsíquicas, internas al sujeto. El problema se evalúa mediante técnicas psicométricas, sin prestar atención al sistema educativo, organización y contexto en que el sujeto aprende. Podemos considerar éste como un modelo de intervención diádico psicólogo-alumno, en el que profesores y padres juegan un papel de receptores de información.

Este modelo de actuación, que el Real Decreto de Integración de 1985 fomenta, es considerado el más extendido, por ser sencillo y no provocar fricciones entre los

Centros educativos y los profesionales (Sánchez Riesgo, 1991) aunque sus limitaciones son evidentes. La Escuela recurrirá a tales servicios cuando se enfrente a un problema, pero no para demandar intervenciones preventivas o de mejora. Para la descripción de este tipo de actuación, Marchesi nos brinda la genial caricatura recogida por Carol Shillito-Clark (1990):

"El psicólogo de la educación, señala, es un desconocido y poderoso experto en niños difíciles que, unas semanas después de una petición de ayuda, desciende de algún lugar de lo alto con una caja de artilugios, realiza un test o dos con el infortunado niño y desaparece por donde vino a escribir un informe diagnóstico que, algunas semanas más tarde de nuevo, pronunciará el juicio sobre el futuro académico del niño. Los psicólogos de la educación son percibidos como seres lejanos, individuos con escaso sentido del humor, que pueden comunicarse solamente con aquellos que comprenden su jerga y que sospecha que los demás no hacen bien su papel como maestros o como padres" (Marchesi, 1993, p. 393).

No obstante, parece que este modelo psicométrico puede resultar útil a fines tales como la elaboración de criterios determinantes del buen rendimiento escolar. Entre ellos, ha sido tradicionalmente elegida como factor predictor la inteligencia -medida por tests de inteligencia general, tipo Raven o PMA-. Las correlaciones entre inteligencia y rendimiento escolar no son tan evidentes como se esperaba, lo cual ha llevado a plantearse la inclusión de nuevos predictores (Pelechano, 1980), entre ellos, el empleo de criterios de identificación tales como sexo, edad, lugar entre los hermanos, etc. y de variables psicosociales como nivel socioprofesional de los padres y percepción de clima escolar, junto con la consideración de dimensiones interpersonales.

b) El modelo de intervención psicopedagógica

Sin abandonar el modelo clínico, se ha ido creando una vía de intervención más amplia en la que el objeto de estudio es el alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.) y la finalidad, establecer unas orientaciones o un programa de desarrollo individualizado que permite al niño integrarse en la escuela ordinaria. Este modelo centrado en el niño en un primer momento, ha ido progresivamente abriendo su foco de atención al contexto educativo (profesores, padres y sistema educativo), de modo que, junto a las adaptaciones curriculares, se incorporan al ámbito de intervención de los Equipos tareas relacionadas con la organización del centro escolar, los objetivos educativos, la metodología de enseñanza, el asesoramiento didáctico, etc.

Precisemos que la Reforma Educativa ha sido el impulso institucional hacia este modelo y el concepto de n.e.e. su aportación más trascendente, pues supone abrir la intervención más allá de las capacidades del alumno poniendo el énfasis en las adaptaciones de los contenidos curriculares y los elementos de acceso al currículum. La implantación de la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) en 1990 establece un doble modelo de intervención psicopedagógica (interno, a través del Departamento de Orientación y externo, a través de Equipos de sector) y se basa en una importante cuestión, central desde nuestro punto de vista en la Reforma educativa, ésta es: el imperativo de que la escuela se adapte a las necesidades de los alumnos y no a la inversa. Esto conlleva un importante avance conceptual sobre el modelo de prestación

de servicios psicopedagógicos a la escuela, que reorienta sus esfuerzos hacia la mejora del funcionamiento del centro educativo y recambia el papel de experto -propio del modelo psicométrico- por el de eficiente colaborador con los agentes educativos.

c) El modelo de intervención sociocomunitario

Se establece este modelo para describir el trabajo de un determinado tipo de servicios psicopedagógicos creados y mantenidos por las administraciones locales a partir de los años setenta como respuesta a una fuerte preocupación social por la calidad de la enseñanza. Esta demanda coincide con la sensibilidad de grupos profesionales del campo de la psicología y el trabajo social que se plantean el trabajo socio-psicopedagógico como forma de transformación de la realidad escolar y social y que lo justifican así:

"Entendemos el término socio-psicopedagógico como la expresión tanto del trabajo que desarrollamos como de nuestra actual necesidad de poner el acento en los factores sociales que conforman la problemática con que trabajamos... Creemos que los factores socioeconómicos y culturales, que se concretan en una gran diversidad de problemáticas (escolar, familiar, de barrio, laboral, etc.) son, en buena parte generadoras de la conflictividad que afrontamos diariamente" (Renau, Feu, Sabatés y Colomer, 1981). Estos servicios sociopsicopedagógicos se sustentan ideológicamente en una filosofía comunitaria que, frente a la perspectiva individualista que responsabiliza al individuo de sus problemas y favorece la segregación, opone la conciencia de la estrecha relación entre individuo y medio y la necesidad de actuar sobre la comunidad y las condiciones ambientales. Desde una concepción amplia de la escuela, este enfoque la considera un servicio comunitario en tanto actúa *"a un primer nivel de la vida cotidiana de los individuos, enmarca sus actuaciones y relaciones y constituye un primer nivel institucional"* (Renau, 1985, p. 122).

El perfil de los servicios sociopsicopedagógicos guarda gran relación con los aspectos del trabajo comunitario recientemente mencionados, definiéndose a sí mismos como servicios de ámbito municipal, cuyas bases de funcionamiento se hallan en la interdisciplinariedad y la colaboración con asociaciones y servicios existentes y la utilización de metodología de campo propia del trabajo comunitario. En su actuación otorgan prioridad a la prevención y la reinserción social sobre la asistencia y rehabilitación, a la animación de servicios sobre la organización directa y al enfoque informativo sobre la atención especializada.

Durante los años ochenta el aumento de estos equipos es considerable, al menos en determinadas comunidades autónomas como Valencia y Cataluña (Gilolmo, 1989), d, siendo sus aportaciones de gran ayuda para superar la exclusividad de las funciones diagnósticas, tan frecuente en los servicios de la Administración educativa en ese periodo, y el análisis parcializado de los problemas escolares avanzando hacia una óptica más amplia de intervención.

BIBLIOGRAFÍA

- Baltes, P.B. (1973). Strategies for Psychological intervention in old age: A symposium. *The Gerontologist*, 13, 7-38.
- Baltes, P.B. y Danish, S.J. (1980). Intervention in life-span developmental and aging: issues and concepts. En R.R. Turnes y H. W. Reese (Eds.), *Life-span developmental psychology: Intervention*. Nueva York: Academic Press.
- Bardon, J.I. (1976). The state of the art (and science) of school psychology. *American Psychologist*, 31, 785-791.
- Bertalanffy, L.V (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: FCE.
- Caplan, G. (1963). Types of mental health consultation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 33, 470-481.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Caplan, G. (1970). *The theory and practice of mental health*. Nueva York: Basic Books.
- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health*. Nueva York: Behavioral Publications.
- Coll, C. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?. En J.A.Beltrán; V. Bermejo ; M.D. Prieto y D. Vence (1993). *Intervención psicopedagógica* (pp.230-247). Madrid: Pirámide, Colección Psicología.
- Fenn, C.E. (1977). Perceptions of role of the school psychologist. *Journal of the Association for the Study of Perception*, 12(1), 27-31
- Gilolmo, C. (1989). Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años. *Papeles del Colegio*, 36/37, 90-95.
- Hightower, A.D. y Avery, R.R. (1986). *The study buddy program*. Comunicación presentada en la Reunión Anual de la American Psychological Association. Washington D.C.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, 454-459.
- Marchesi, A. (1982). Estrategias de intervención educativa. *Reunión Nacional sobre Intervención Psicológica*. Murcia, marzo-abril.
- Marchesi, A. (1993). Intervención psicopedagógica en la escuela. En J.A.Beltrán, V. Bermejo; M. D. Prieto y D. Vence. *Intervención psicopedagógica* (pp. 383-399). Madrid: Pirámide, Colección Psicología.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pelechano, V. (1979). Psicología educativa comunitaria. Valencia: Alfaplus.
- Pelechano, V. (1980). Psicología de la intervención. *Análisis y Modificación de Conducta*, 6(11-12), 321-345.
- Rand, D.C. y Ellsworth (1979). Psychological in action. A brief survey of criterion used by employers hiring educational psychologist. *American psychologist*, 34, 706-709.
- Renau, M.D. (1985). *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: Laia.

- Renau, M.D.; Feu, M.; Sabatés, A. y Colomer, C. (1981). Los equipos psicopedagógicos municipales. *Cuadernos de Pedagogía*, 12, 74-77.
- Sameroff, A.J. y Fiese, B. (1988). *Conceptual issues in prevention*. Manuscrito sin publicar. Brown University: Providence, R.I.
- Sánchez Riesgo, O. (1991). Los Equipos Interdisciplinarios de sector: Hacia un modelo de intervención. *Papeles del Psicólogo*, 51, 40-45.
- Selvini, M.; Cirillo, S.; D'Ettorre, L.; Garbellini, M.; Ghezzi, D.; Lerma, M.; Lucchini, M.; Martino, C.; Mazzoni, G.; Mazzuchelli, F. y Nichelle, M. (1990). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós Educador (3ª ed.).
- Shillito-Clarke, C. (1990). Skills, problem solving and the Reflexive EP. En N. Jones y N. Frederickson (Eds.). *Refocusing Educational Psychology*. Lewes: Falmer Press.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.H. y Jackson, D.D. (1967). *Pragmatics of human communications*. Nueva York: W.W. Norton.
- Weissberg, R. P.; Caplan, M.Z. y Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence programs. En L.A. Bond y B.E. Compas (Eds.). *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Willens, E. P. (1973). Behavioral Ecology and experimental analysis: courtships is not enough. En J.R. Nesselroade y H.W. Reese (Eds.). *Life-span Developmental Psychology. Methodological issues*. Nueva York: Academic Press.