Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 1, Junio 2017

Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva.

(Profile and functions of psychopedagogue in the context of an inclusive school)

Dña. Erica Lorente Muñoz.
(Universidad Jaume I)

Dra. Auxiliadora Sales Ciges.
(Universidad Jaume I)

Páginas 117-132

ISSN: 1889-4208
e-ISSN: 1989-4643
Fecha recepción: 23/01/2017
Fecha aceptación: 30/05/2017

Resumen.
La práctica psicopedagógica se considera una actuación más para promocionar la transformación escolar. En este estudio de caso cualitativo, realizado en un centro rural agrupado (CRA), se pretende conocer las funciones de la psicopedagoga, comprobar su enfoque de intervención y constatar su grado de incidencia en el centro a favor de la inclusión. Los resultados muestran una clara orientación hacia el enfoque clínico debido a las demandas, de parte de la comunidad, al rol de experto que se le asigna y a la visión de déficit respecto a las NEE. No obstante, existen elementos en el centro que favorecen la escuela inclusiva.

Palabras clave: *transformación escolar, enfoque psicopedagógico, escuela inclusiva.*

Abstract.
The psychopedagogic praxis is considered another action in the centre for promoting the school change. In this qualitative study case, which was carried out in a clustered rural center (CRA), we expect to apprehend the psychopedagogic functions, to confirm the approach intervention and to verify the incidence degree in the centre in favor of the inclusion. The results allow an orientation towards clinic approach on account of the community demands, the expert role that has been assigned to himself and the deficient perception towards the NEE. Even so, there are some elements in favor of the inclusive school.

Key words: *school change, approach psychopedagogic, inclusive school.*

Como citar este artículo:
Lorente Muñoz, E., y Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva. 10*(1) pp. 117-132.

1. Introducción.

La psicopedagogía es una disciplina asociada a la educación formal prácticamente desde sus inicios. En las próximas líneas nos acercaremos a los albores de la psicopedagogía y a las corrientes educativas que la han acompañado, e influenciado, hasta el presente.

En el último cuarto del siglo XIX «la concepción científica del mundo del espíritu, el positivismo, ya ampliamente extendido» (Cerezo, 2001, p. 71) a nivel europeo, avanza hacia nuestras fronteras de forma inexorable. Esta corriente comenzaría a consolidar el fuerte vínculo existente entre el ámbito pedagógico y el médico, como afirma Moreu (2009). Esta leal relación adjudicaría a ambos, médico y pedagogo, funciones distintas: «el médico luchaba contra la deficiencia, facilitando al pedagogo la tarea educativa» (Georgens, 1861 en Moreu, 2009, p. 313).

En esta época, además, un hecho importante marcó el contexto educativo: la universalización de la enseñanza. El sistema educativo, como respuesta, optó por la creación de servicios, como la Inspección Médico-Escolar, para clasificar al alumnado. En los primeros años del siglo XX este organismo desarrolla las funciones y el cometido que, con el paso del tiempo, se incluirían dentro del campo de intervención de la psicopedagogía: la evaluación, el diagnóstico, la clasificación y el tratamiento; con el fin de alcanzar la homogeneización del alumnado (Cerezo, 2001).

De esta forma, «la gradual implicación de las técnicas médico-pedagógicas en la clasificación y el tratamiento, tanto de los deficientes como de los enfermos mentales, […] da lugar a una línea de trabajos de psiquiatría, biología y psicología para consumo de maestros, que intentarán orientar a los profesionales de la enseñanza» (Moreu, 2009, p. 318) para lograr la homogeneización del alumnado en las escuelas.

La función del psicopedagogo, en el sistema educativo, se configura como la de un especialista, externo al centro, cuyo trabajo está orientado a la intervención psicopedagógica clínica consiente en «evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar» (Arnaiz, 2003, p. 28). Así, el sistema educativo se convierte en un organismo reproductor de desigualdades y exclusiones.

El enfoque clínico de intervención supone, por tanto, «hablar de prácticas que descansan en una *visión patológica* de la diferencia» (Echeita, 2006, p. 85) y que se amparan en una evaluación estandarizada para, sin tener en cuenta el contexto, dar paso a una intervención individualizada y psicológica, de ámbito cognitivo-intelectual. Así, los resultados de esta valoración legitiman al sistema educativo a promocionar un estado de separación o segregación que favorece la competitividad entre el alumnado, que aprende por no ser excluido.

Ante los procesos de exclusión, impuestos hasta el momento para gestionar la diversidad, derivada de la universalización de la enseñanza, se produce, sobre los años 50, un cambio socio-educativo: de la *Era de la segregación o institucionalización* hacia la *Era de la normalización*. Este paso propició el conocido *principio de integración* el cual comportó cambios que ayudaron a erradicar ciertas creencias y respuestas educativas derivadas de la *Era de la segregación*, entendida como educación especial. Así, «la segregación que caracterizaba la institucionalización se empezó a ver como una violación de los derechos humanos» (Arnaiz, 2003, p. 99). Para combatir la agresión contra

la diversidad surge, en los años noventa, el modelo inclusivo. Modelo educativo al que hacen referencia Murillo (2003), Echeita (1999), López (2011), Stainback (1999), Ainscow (2000), Barton (2002), entre otros autores del panorama nacional e internacional.

El enfoque inclusivo supone una reivindicación por la diferencia, característica innata al ser humano que proporciona aprendizajes sociales y personales de gran valor educativo; y una consideración hacia la diversidad, respetándola como un recurso preciado que ofrece la posibilidad de crecer y evolucionar de forma multidimensional (Stainback y Stainback, 1999). Además, este enfoque, actúa como un elemento de «prevención y freno a los fortísimos procesos de exclusión social» (Echeita, 2006, p. 75).

El giro hacia este enfoque permite destacar las capacidades del alumnado y las potencialidades, al mismo tiempo que aboga por la diversidad como fuente de riqueza propiciando «proyectos orientados a conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situaciones de desventaja» (Echeita, 2006, p.88).

Una escuela sin exclusiones permite alcanzar una escolarización de calidad que ofrece oportunidades de participación e implicación a toda la comunidad educativa, asegurando, en todo momento, la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, poniendo especial énfasis en la inclusión (Blanco, 2007). Con el fin de evitar que «los sistemas educativos sean en sí mismos la primera fuente de exclusión social» (Echeita, 2006, p. 79) se propone la intervención psicopedagógica inclusiva.

Esta orientación psicopedagógica aboga por el trabajo cooperativo como herramienta que propicia la cohesión social y la calidad educativa. «La única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes – tal como exige la opción de escuela inclusiva – es introducir una estructura de aprendizaje cooperativa» (Pujolàs, 2009, p. 5). Destacar que este modelo de trabajo no solo se aplica al alumnado, para alcanzar una escuela inclusiva; la cooperación, debe ser la base de las relaciones sociales entre los equipos profesionales, las familias y la comunidad local.

A continuación, se muestra el cuadro resumen de ambos enfoques:

Tabla 1. Cuadro comparativo: Enfoque clínico vs enfoque inclusivo.

Enfoque clínico	Enfoque inclusivo
Administración de pruebas individualizadas y estandarizadas, validadas por expertos.	Observación, análisis, registro continuado de las necesidades del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
Enfoque centralizado en las dificultades del sujeto con necesidades educativas.	Enfoque centralizado la comunidad educativa.
Paradigma deficitario: intervención centrada en la superación y compensación de déficits.	Intervención centrada en el desarrollo de las capacidades.
Trabajo individual del alumnado (competitividad).	Trabajo cooperativo del alumnado.
Diagnóstico psicométrico: individuo como paciente.	Diagnóstico psicopedagógico: no se ignoran las condiciones del contexto.
Segrega y excluye del sistema educativo al alumnado que no reúne ciertas condiciones o capacidades.	El sistema educativo acepta y se responsabiliza de todo el alumnado, cualquiera que sea su condición o capacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta estos dos enfoques, referentes a las funciones psicopedagógicas de los Orientadores en los centros educativos, este estudio intrínseco de caso pretende identificar las funciones que realiza una psicopedagoga en un centro rural agrupado (CRA) considerado inclusivo. Un contexto favorable al desarrollo de prácticas no generadoras de desigualdades. Así, la investigación del presente estudio de caso concluye con la existencia de tensiones e incoherencias entre las funciones de la psicopedagoga y la filosofía inclusiva que persigue el centro educativo.

2. Método

2.1 Estudio de caso

La presente investigación se basa en un *estudio intrínseco de caso* ya que nuestra pretensión se centra en aprender sobre un caso en particular, sin intención de generalizar (Stake, 1999). Este proceso, metodológicamente cualitativo, es apropiado para estudios simples, con muestras pequeñas; y posibilita analizar y entender situaciones y relaciones humanas en contextos singulares y momentos históricos únicos (Serrano, 1995).

2.2 Contexto y participantes

El contexto en el que se adscribe la investigación está ubicado en la provincia de Valencia, en un colegio público rural agrupado (CRA). Llamamos así a cualquier organización basada en la agrupación de varias unidades que constituyen un colegio. Así, el CRA resulta administrativamente un centro único, aunque conste de dos aularios situados en poblaciones contiguas.

La elección del centro viene determinada por el proyecto que la escuela realiza conjuntamente con el grupo interdisciplinar X, el cual le acompaña en el proceso de transformación mediante la aplicación y el desarrollo de dinámicas de Investigación Acción-Participativa. El centro tomó la decisión de contactar con esta entidad con la finalidad de recibir formación en materia de inclusión.

Las familias, el alumnado y los maestros constituyen los principales protagonistas del cambio de filosofía institucional. No obstante, nos parece interesante analizar y conocer la función que realiza la psicopedagoga, en este contexto de transformación, siendo un elemento educativo con entidad propia y con unas condiciones laborales distintas a las de cualquier otro agente comunitario.

La psicopedagoga del centro es una profesional itinerante que pertenece al Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE). Consta de una trayectoria profesional de veinte años, dedicándose a la psicopedagogía en el CRA desde hace aproximadamente cuatro. Este agente educativo tiene a su cargo, además, varias escuelas de la provincia. En el centro público rural realiza la intervención en los dos aularios. El profesorado de ambos aularios comparte un único equipo directivo.

La psicopedagoga trabaja con los tutores de ambos aularios, y comparte su campo de intervención con los especialistas de audición y lenguaje, pedagogía terapeuta y logopedia, que son los mismos en ambos aularios del centro rural. La psicopedagoga acude una semana a un aulario y a otra semana

al otro, aunque si existe la necesidad de realizar alguna charla a la comunidad, acude también por la tarde.

En este sentido, nos parece pertinente que los informadores del estudio sean la psicopedagoga, protagonista central de la investigación; el director del centro, uno de los agentes que lideran la trasformación democrática del centro; y a una docente que ha trabajado conjuntamente, en diversos proyectos, con la psicopedagoga. El estudio deja fuera al alumnado y a las familias ya que serían objeto de otra investigación; y puesto que la investigación se centra en el enfoque de intervención psicopedagógico y en sus funciones, que será nuestro problema de investigación.

2.3 Probema de investigación

La comunidad educativa del centro público rural de la provincia de Valencia está inmersa en un proceso de transformación para la consecución de un colegio inclusivo. Para ello, persiguen acciones educativas orientadas a la consecución de una gestión escolar horizontal y equitativa donde se incluyen todas las voces en la toma de decisiones y en el liderazgo del centro, a través del establecimiento de redes de apoyo y del fomento de la colaboración.

En este contexto, con unas características favorables para el desarrollo de una filosofía inclusiva, nos planteamos qué papel posee la psicopedagoga. Un agente interesado en participar en este proceso de cambio, sin saber realmente cómo hacerlo, y muchas veces desconectado de las actuaciones inclusivas que la comunidad plantea y desarrolla.

Así, con la finalidad de comprobar si esta figura educativa incide, y de qué manera, en los procesos de transformación del centro, pretendemos conocer su enfoque de intervención, a partir del conocimiento de sus funciones profesionales y de sus condiciones laborales. La investigación, en función del presente problema de estudio, procurará dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas a continuación.

2.4 Preguntas de investigación

Ante el presente problema de investigación, y a través del *estudio intrínseco de caso*, indagaremos sobre las actuaciones que la psicopedagoga desarrolla, en coherencia con la filosofía educativa de su comunidad, para la promoción de una escuela inclusiva. Así, la brújula de este estudio se concreta en las dos preguntas siguientes de investigación:

I. ¿Cuál es el enfoque de intervención de la psicopedagoga del centro?
II. ¿Podría la psicopedagoga, desarrollando sus funciones en el centro, favorecer un enfoque inclusivo?

2.5 Objetivos del estudio

Con la finalidad de comprobar las preguntas de investigación se persigue el logro de los siguientes objetivos:

- Conocer las funciones de la psicopedagoga dentro del centro
- Definir su enfoque de intervención con el fin de ubicarlo en relación a la filosofía inclusiva del centro

- Comprobar la repercusión de su intervención para la consecución de una escuela inclusiva

2.6 Instrumentos de recogida de información

Con el propósito de realizar el *estudio de caso* se utilizan diferentes instrumentos de recogida de información a partir de diferentes fuentes primarias. De esta forma, los instrumentos se concretan en:

a) Entrevistas. La entrevista, que según Aguirre (1995) se define «como una técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión» (p.172), es de tipo semiestructurada, ya que su realización se produjo a partir de preguntas, previamente elaboradas, y de la incorporación de otras durante el trascurso de la misma. Las preguntas se organizaron en *tres bloques*: a) formación académica y profesional; b) funciones profesionales dentro del centro, y c) elementos externos al centro (condiciones de trabajo, legislación…) que puedan facilitar u obstaculizar la promoción de una intervención psicopedagógica inclusiva.
   Para triangular la información se administraron dos entrevistas más de estructura y preguntas idénticas entre ellas, pero diferentes a la administrada a la psicopedagoga. Los participantes de ambas entrevistas fueron el director y una docente del centro. La entrevista constaba de siete preguntas de carácter abierto donde se formulaban cuestiones referentes a la filosofía del centro y a las funciones, actividades, proyectos e implicación que la figura de la psicopedagoga supone para la transformación institucional.

b) Observación. Con la finalidad de contrastar los datos se desarrolló una observación participante directa la cual se caracterizó «por la existencia de un conocimiento previo entre ambos –observador y observado– y una «permisividad en el intercambio» establecido (Anguera, 1995, p. 73). De esta forma, el investigador y el observado, interactúan mutuamente a lo largo de la técnica. La observación se acompañó de un registro narrativo semiestructurado con diferentes apartados, concretados a partir de las preguntas de investigación y de los objetivos del estudio, donde introducir aquellos aspectos observados que más encajan con la intención del estudio. Esta técnica se produjo a lo largo de toda una jornada de trabajo en uno de los aularios del centro rural donde la psicopedagoga interviene cada quince días.

c) Análisis documental. Para la verificación de determinados datos, relacionados con las funciones que desempeña la psicopedagoga en el centro, se realiza la lectura del documento legislativo por el que se regulan los aspectos básicos de los servicios psicopedagógicos escolares (SPE). Así, para confrontar el análisis de ambas fuentes, psicopedagoga y legislación; y proceder a una interpretación de la realidad más exhaustiva, se consultó la *ORDEN de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan los aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector [95/4663].*

Los instrumentos utilizados presentan la siguiente codificación:

Tabla 2. Codificación de los instrumentos de la investigación.

Instrumento	Código
Análisis documental	AD
Entrevista psicopedagoga	EP
Entrevista director	ED
Entrevista maestra	EM
Observación	O

2.7 Análisis de datos

El análisis de contenido del estudio es de tipo mixto: deductivo e inductivo. Deductivo porque a partir de la elaboración del marco teórico se delimitan categorías, previas al estudio de los datos, como: *condiciones laborales, funciones profesionales y perfil del psicopedagogo*; e inductivo porque durante el análisis de los datos de las entrevistas surgen nuevas categorías, emergentes, como: *visión de la diversidad,* acompañada de dos subcategorías: *como déficit* y *como recurso*; *y rol de experto.*

Tabla 3. Categorización de los datos en unidades de significado.

Etiqueta o nombre		Código	Unidad de significado
Condiciones laborales		CL	Requisitos, obligaciones y requerimientos inmutables e inalterables por la mano de la psicopedagoga. La legislación y el tiempo que debe invertir esta figura educativa, en cada uno de los centros en los que realiza sus funciones, son dos de las condiciones más significativas y que más limitan su práctica por la obligación de permanecer sumisa ante ellas.
Funciones profesionales		FP	Tareas, actuaciones e intervenciones que realiza la psicopedagoga en el centro educativo.
Perfil del psicopedagogo		PDP	Actitud, enfoque de intervención y perspectiva profesional de la psicopedagoga con la que afronta sus funciones profesionales.
Visión de la diversidad VD	Como déficit	VDD	Creencias, significados y convicciones compartidos por la comunidad educativa; heredados de la corriente integracionista que realiza una gestión de la diversidad desde presupuestos deficitarios y desde la exclusión y el segregacionismo. *(Emergente)*
	Como recurso	VDR	Filosofía compartida por la comunidad educativa que entiende la diversidad como un elemento enriquecedor e indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, por tanto, no hay que excluir ni segregar. *(Emergente)*
Rol de experto		RE	Papel ejercido por la psicopedagoga y originado a partir de las expectativas que la comunidad educativa deposita en ella, en forma de demandas, las cuales orientan sus funciones hacia una perspectiva de intervención clínica. *(Emergente)*

A lo largo de la fase de análisis de datos, y una vez transcrita la información recogida durante la fase anterior: *obtención de la información*, se da paso a la *organización y tratamiento* de los datos, donde se extraen todas aquellas anotaciones, palabras o frases que, en función de nuestro objetivo de estudio y de nuestras preguntas de investigación, realmente poseen «una

significación importante en relación con nuestros objetivos de estudio» (Cano y González, 2010, p. 3).

Así, a las entrevistas y a la observación, les asignamos una etiqueta o un nombre asociado a una categoría teórica, elaborada a partir de la teoría. Este sistema descriptivo nos permite relacionar y englobar los datos dentro de una clasificación mediante «unidades de significado» (Cano y González, 2010). Es importante asignar a cada una de estas unidades de significado un código con el fin de proceder a la *codificación de los datos*.

Para garantizar la fiabilidad y validez de los datos se ha realizado una triangulación, «combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos» (Castaño y Quecedo, 2003, p. 35), a partir de las entrevistas, la observación y el análisis documental.

2.8 Cuestiones éticas

Antes del comienzo del presente estudio tuvo lugar una negociación y un diálogo con los participantes, donde se les informa de los objetivos de la presente investigación y se le solicita su *consentimiento informado* respecto a la participación en el proyecto. Durante las semanas de investigación del estudio se ha mantenido la confidencialidad de los datos y el anonimato de los participantes que nos han informado para elaborar el estudio de caso. Los resultados del presente estudio han sido retornados a los participantes antes de la publicación del mismo como material de reflexión.

3 Resultados

A continuación, se explicitan los resultados obtenidos en función de las preguntas previas de investigación. Estos resultados se acompañan, al inicio, de un apoyo visual, en forma de tabla de sistemas de categorías, donde se muestran las relaciones y correspondencias entre las categorías del estudio con el fin de facilitar al lector el relato narrativo de los resultados que, seguidamente, le prosiguen.

Tabla 4. Tabla de sistemas de categorías de los enfoques de intervención psicopedagógica del estudio de caso.

Condiciones de trabajo: • Tiempo • Legislación • Formación inicial	**Rol de experto**	Perfil clínico (P-I): • Conocimientos • Condiciones • Status • Demandas	
		Perfil inclusivo (P-II): • Confianza de la Comunidad Educativa • Trabaja a demanda	
	Priorizan		
	Funciones profesionales	Perfil clínico (P-I): • Evaluación individual y estandarizada • Medidas extraordinarias	
		Perfil inclusivo (P-II): • Proyectos sociocomunitarios emocionales • Medidas ordinarias	
	Influyen		
	Visión de la diversidad	Como déficit	Perfil clínico (P-I): • NEE • Modelo integracionista
		Como recurso	Perfil inclusivo (P-II): • Conciencia inclusiva compartida • Formación en literatura inclusiva

3.1 ¿Cuál es el enfoque de intervención psicopedagógica de la psicopedagoga del centro?

La psicopedagoga acude al colegio una vez a la semana, repartiendo su intervención en los dos aularios que constituyen el centro: una semana en cada uno. Esta cuestión referente al tiempo invertido en el centro nos empieza a indicar ciertas limitaciones, englobadas en la categoría codificada como «CT», para llevar a cabo una práctica psicopedagógica inclusiva: «*soy un recurso que estoy fuera del centro*» (EP), «*el que no sea del centro, que pertenezca al SPE, por razones de cómo está montado el sistema, hace que sea una plaza muy muy volátil*» (ED), «*por parte del número de horas yo creo que carece, son muy bajas el número de horas que tiene*» (EM).

El inicio de la jornada de la psicopedagoga comienza por la *revisión de las solicitudes que los tutores del centro demandan* (O) con el fin de propiciar evaluaciones al alumnado que presentan ciertas dificultades de aprendizaje en el aula. Esta función otorga a esta profesional un *status* o posición distinta a la de cualquier otro agente educativo. Así, esa distinción referente a su tarea y a sus condiciones de trabajo en el centro: no pertenece al claustro del colegio, invierte un menor número de horas en el centro, sus funciones se regulan por medio de otra legislación debido a su titulación; transfiere unas expectativas, al resto de los implicados en el proceso educativo, otorgándole un rol de experto (RE), de marcado carácter especialista: «*se mete en los campos en los que el tutor está perdido», «echa una mano en técnicas que desconocemos*» (ED); «*tiene una formación–es licenciada en psicología–que nosotros no tenemos*», «*es el motor base»* (EM), que influyen en un tipo de demandas de vertiente clínica.

Una vez revisadas las solicitudes, la psicopedagoga *acude al aula para solicitar la presencia, en su despacho, del alumno o alumna pendiente de evaluación* (O). Pues como afirma en la entrevista: *«evaluar es uno de los temas que más predomina, evaluar, evaluar, evaluar ¿no?, porque es prescriptivo, porque te lo solicitan por escrito»*, *«cuando te hace una solicitud para un informe psicopedagógico están pensando en recursos»*, *«cómo se debe hacer un informe psicopedagógico y qué recoge […] es prescriptivo que recojas los datos de la manera que te dice el modelo del informe psicopedagógico, entonces hay un apartado que es «diagnóstico» y te dice incluso: diagnóstico según DSM-IV o CIE-10 […] esto es un poco tramposo porque es muy clínico y muy poco educativo».*

Este proceso de evaluación deriva en un informe psicopedagógico donde debe aparecer, a efectos de la administración, un dictamen, elaborado por la psicopedagoga, para lograr recursos. Si el informe no cuenta con un diagnóstico, no hay recursos. *«Hay una dificultad importante que es tema de la legislación», «cuando comentamos lo de la cultura inclusiva es fundamental que tenga una buena base y la base es legislativa», «las leyes también condicionan las prácticas»* (EP). No obstante, del análisis documental de la legislación no se deducen indicios que condicionen las funciones de la psicopedagoga hacia la vertiente clínica. Pues la evaluación y valoración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE) es un apartado puntual de las diez funciones que se le asignan.

La evaluación *constituye un procedimiento individual y estandarizado a partir de la administración de baterías de test* (O) cuyos resultados determinan el dictamen del sujeto y su destino educativo. Este mecanismo propicia el desarrollo de una perspectiva que atienda a las necesidades del alumnado y no a sus capacidades: *administración de pruebas estandarizadas y posterior derivación al pediatra, PT, AL o neuropediatra* (O).

Las *reuniones y orientaciones a las familias del alumnado con Necesidades Educativas Especiales del centro* (O) constituyen otro foco de intervención. Esta orientación *se realiza con el tutor o tutora del sujeto en cuestión, prescindiendo de la presencia del alumno o alumna con dictamen* (O). En este momento, la psicopedagoga propone intervenciones que el sujeto puede realizar en casa, con la ayuda de su familia, para compensar sus dificultades o limitaciones presentadas en el aula. Constatando la subcategoría codificada en el estudio como «VDD».

Esta visión parece expandirse al resto de miembros de la comunidad educativa cuando relacionan las intervenciones que engloban al campo de la psicopedagogía con el alumnado con «necesidades» o «problemas»: *«dependiendo de las necesidades que se han detectado pues se van haciendo las diferentes actuaciones, las que se consideren. A veces son actuaciones en el aula, a veces hay que sacarlo fuera por hacer una evaluación inicial…», la psicopedagoga «tiene tiempo para dedicarle al alumnado a evaluarlo […] para, a partir de ahí, trabajar concretamente lo que necesita»* (ED); *«no solamente es la persona que nos puede ayudar cuando tenemos una dificultad con un alumno, sino también cuando tienes un problema en función de una clase complicada, o un problema muy puntual»* (EM).

Este contacto semanal con el centro provoca la reunión de la psicopedagoga con otros especialistas de diversa índole: el profesional de audición y lenguaje, la logopeda y la profesional de pedagogía terapéutica. Juntos deciden las intervenciones a desarrollar al alumnado con NEE. Entre las actuaciones a aplicar se encuentran *derivaciones al neuropediatra, programas individuales de intervención y pautas de estimulación a realizar en casa con la ayuda y supervisión familiar* (O).

Las funciones profesionales de la psicopedagoga dentro del centro se dirigen hacia el diagnóstico individualizado y al apoyo del alumnado con NEE. Esta tarea, referente a su campo de acción, en ocasiones culmina en la derivación del alumnado con NEE a otros servicios fuera del sistema educativo ordinario: *«Después hay otros temas […] son los recursos sanitarios. Claro, yo creo que es una cosa que también está por hacer, está ahí […] y es la coordinación con sanidad, pediatría, neuropediatra, en salud mental…», «solicitudes de evaluar a niños para después tomar decisiones respecto a… pues no sé, si hace falta un PT o AL, derivarlo…»* (EP).

Por tanto, a partir de los datos, podemos afirmar que las funciones profesionales de la psicopedagoga del centro se engloban dentro de un «perfil de psicopedagoga clínica», el cual se centra en la administración de baterías de test estandarizados y en el tratamiento cognitivo y conductual individualizado, para gestionar la diversidad del centro; dejando en un segundo plano el desarrollo de una respuesta pedagógica, a partir de intervenciones y proyectos didácticos que impliquen a todo el alumnado y que vienen estipulados en el *apartado b) de la ORDEN de 10 de Marzo de 1995 por la que se determinan las funciones del servicio psicopedagógico escolar* (AD).

Este perfil resultaría incoherente con la filosofía del centro, pues no permitiría favorecer ni acompañar al proceso de inclusión, y se encontraría muy alejado de las convicciones que los participantes del estudio poseen sobre las características del psicopedagogo inclusivo: *«ser innovador»* (EM), *«permeabilidad sobre todo […] a lo que es el entorno para no actuar sobre el libro, es decir, de manera estándar»* (ED), *«la inclusión supone reflexión de lo que hacemos»* (EP).

3.2 ¿Podría la psicopedagoga, desarrollando sus funciones en el centro, favorecer un enfoque inclusivo?

Los datos nos muestran la existencia de aspectos que pueden derivar en una práctica psicopedagógica orientada hacia la inclusión y, por tanto, coherente con la filosofía del centro escolar.

La categoría rol de experto «RE», por ejemplo, nos muestra la fuerte relación de confianza establecida entre la comunidad educativa y la psicopedagoga: «*es digamos la base en la que surgen las ideas de nuevos valores educativos que hay en el centro*», «*es el motor base*» (EM), «*ella propone cosas y nosotros la escuchamos y al revés*» (ED). Una relación que favorece «*el sentirte a gusto, sentirte motivado y sentirte con apoyo*» (EP) para proponer y desarrollar prácticas inclusivas con la garantía de que se tendrán en cuenta gracias, precisamente, a ese mismo *status* que ocasiona unas expectativas de carácter clínico.

El hecho de que la psicopedagoga trabaje «a demanda», de una comunidad inclusiva, «*son ellos*–el claustro–*los que hacen propuestas y yo voy detrás atendiendo lo que me dicen*» (EP) resulta una circunstancia que favorece el desarrollo de una intervención psicopedagógica inclusiva, pues la cultura del centro no está condicionada por la extendida filosofía integracionista que impregna muchas de las políticas y prácticas psicopedagógicas del siglo XXI.
Así, las demandas de una comunidad que trabaja bajo la consigna de la inclusión pueden satisfacer un modelo psicopedagógico de gestión de la diversidad inclusivo con el que desterrar determinadas actuaciones que pueden lastrar el proceso de transformación que tiene lugar en la escuela.

Dentro de sus funciones profesionales la psicopedagoga presenta una orientación inclusiva en el momento en que se desarrollan e impulsan proyectos socio-comunitarios, en este caso emocionales, dentro del aula, apoyados por el entorno y por el centro: «*ella ha propuesto muchísimo trabajo de valores, emocional, para trabajar la relajación dentro de las clases*» (ED), «*la parte de atención, el midfulness, que son proyectos innovadores que ella ha introducido en el colegio* » (EM), «*la educación no es solamente lo académico, sino también el tema emocional*» (EP). De esta forma, estableciendo una *priorización distinta de las funciones psicopedagógicas, que se disponen en el artículo 10 del Decreto 131/1994, se puede favorecer la consecución del enfoque inclusivo* (AD).

La promoción de este tipo de actividades favorece la inclusión porque atiende a todo el alumnado, y al contexto; sin centrarse en la intervención aislada de un sujeto en concreto. Además, el trabajo de las emociones permite ir más allá de la tradicional, y sobrevalorada, competencia lógico-lingüística. De esta forma, se fomenta el desarrollo íntegro del ser humano, considerando su dimensión emocional; y se promueve la promoción de relaciones sociales que evitan la discriminación y la exclusión a través del tratamiento de las emociones

que implica, de forma directa, el desarrollo de competencias sociales (Bisquerra, 2000).

La subcategoría visión de la diversidad como recurso «VDR» emerge, entre las aportaciones de los participantes, favoreciendo una concepción de la diversidad realmente positiva y valorada, pudiéndose traducir en actuaciones que no desemboquen en su exclusión u encubrimiento. La comunidad educativa comparte una conciencia de la diversidad eficaz y efectiva: «*la diversidad es vida […] diversidad al final es lo que enriquece […] imagina a todos los niños iguales, no habría posibilidad de uno enriquecerse del otro*» (EP), una visión que acompaña con una formación que se apoya en autores que permiten «*reflexionar y cuestionarte tus propias convicciones*» (EP) entre los que se encuentran: López Melero, incluido dentro de una ideología marcadamente inclusiva.

Favorecer la «VDR» reforzando los proyectos globales que apuesten por intervenciones psicopedagógicas coherentes con la filosofía de centro y, por tanto, que no segreguen o excluyan mediante procesos puntuales o temporales de intervención compensatoria e individualizada, resulta una tarea necesaria para concebir, realmente, la diversidad como una cualidad enriquecedora de la tarea educativa al mismo tiempo que favorece el proceso de trasformación del centro.

4 Discusión

Durante el transcurso del estudio de caso se ha pretendido dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio. A partir de la interpretación de los resultados procedemos a concluir ambas preguntas.

Respecto a la pregunta número I, todas las categorías y sus relaciones apuntan a la consecución de un perfil de psicopedagoga clínico. Una figura que como indica Carretero (2004) en Arnaiz (2003): «busca respuestas educativas individuales y compensatorias de déficits» (p.28) para responder a las demandas de la comunidad educativa. Así, cuando la psicopedagoga prioriza sus funciones más clínicas, como especialista en psicología, no está favoreciendo la línea inclusiva del centro. Los resultados nos muestran, por tanto, una influencia de su papel en el centro poco favorecedora para la inclusión.

En este sentido, el eje vertebrador que sostiene el desarrollo de una psicopedagogía clínica, en el centro, parecen ser las condiciones laborales unos requisitos bastante estáticos, que desembocan en unas determinadas creencias, solicitudes y roles hacia la función de la psicopedagoga. La comunidad educativa debiera saber que la diferencia en cuanto a las condiciones de trabajo no tiene por qué alejarla del campo de la psicopedagoga, sino que sería interesante complementar y unificar funciones, espacios y conocimientos para provocar una intervención basada en el enriquecimiento de todos los colectivos educativos, con especial énfasis en el colectivo más vulnerable: el alumnado con NEE, con el fin de favorecer así la inclusión.

La subcategoría visión de la diversidad como recurso, por otro lado, «centra su atención en las características negativas más que en los puntos fuertes y las habilidades de la persona» (Arnaiz, 2003, p.14). Las diferentes fuentes de este estudio hablan, continuamente, de «necesidades», de «intervenciones individuales» y de «problemas» para referirse al tratamiento de un tipo de alumnado por parte de la psicopedagoga. De esta forma, se asocian las NEE con la intervención psicopedagógica individualizada y compensatoria de

déficits; por tanto, las demandas que la psicopedagoga recibe están orientadas a solventar «necesidades» individuales y no a promocionar potencialidades colectivas a través de proyectos globalizados.

El bloque «RE» también incide en la priorización y modelo de demandas. Esta concepción de la psicopedagoga como elemento clínico, y la relación jerárquica del conocimiento, entre los maestros y ella: la psicopedagoga es licenciada en psicología; promueve la consecución de prácticas e intervenciones basadas en la evaluación y el tratamiento especializado e individualizado. Aspecto que llama bastante la atención si pensamos en la filosofía del centro. Pues en las escuelas inclusivas: «en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, es este el que se acerca a él» (Stainback y Stainback, 1999, p.27).

Preguntarse por el papel de la psicopedagoga, en el proceso de transformación, supone modificar la priorización de sus funciones hacia presupuestos inclusivos y dejar de esperar de ella, continuamente, la consecución de un rol de experta en clínica. Esta reflexión podría favorecer la autopercepción del centro como «escuela inclusiva». Pues, si, por un lado, promocionamos prácticas inclusivas en el centro, mientras que, por otro, segregamos y excluimos del aula al alumnado, podemos caer en una contradicción que nos impida avanzar.

Así, «en un aula inclusiva el psicólogo escolar puede ayudar a diseñar, adaptar y realizar las evaluaciones adecuadas a las necesidades de todos los alumnos en vez de ocuparse de administrar test, clasificar y calificar a un alumno concreto» (Stainback y Stainback, 1999, p.28). De esta forma, si la priorización de las funciones se gestiona y se resuelve por toda la comunidad, a partir de relaciones de horizontalidad, sin jerarquías de poder o conocimiento podríamos hablar de una correspondencia entre la cultura del centro, inclusiva, y el ámbito de intervención psicopedagógico, que rompería finalmente con el rol de experto.

En este sentido, los resultados de la pregunta número II demuestran ciertas contradicciones y dilemas de prioridades entre las funciones clínicas, que realiza la psicopedagoga en función de las demandas que recibe, y la inclusión; pues comprobamos que la psicopedagoga sí realiza proyectos inclusivos. La priorización de este tipo de intervenciones en el centro podría ayudar a dejar de lado las tensiones de autopercepción del centro en el proceso de transformación.

Un cambio de mirada, respecto al papel que juega la psicopedagoga en el centro, podría ayudar a alcanzar la pretendida escuela inclusiva. Por ejemplo, la categoría «RE» al mismo tiempo que genera unas expectativas clínicas también origina confianza. Esta cualidad que se desprende de la relación entre la psicopedagoga y la comunidad otorga la posibilidad de promocionar otro tipo de prácticas y, por tanto, otro modelo de demandas, mediante una relación horizontal, basada en la escucha mutua y la consideración.

Por otro lado, si el tiempo que la psicopedagoga pasa en el centro lo invierte priorizado una intervención comunitaria, que no segregue ni excluya, impulsaremos la transformación del centro y le otorgaremos, así, coherencia a sus funciones dentro de una institución manifiestamente inclusiva al mismo tiempo que se favorece la promoción de «un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común» (Armstrong, 1999 en Arnaiz, 2003, p.151), y por tanto un sistema que garantiza la calidad educativa.

La «VDR» es otro factor que favorece una intervención psicopedagógica inclusiva. El centro comparte unas creencias y valores a favor de la diversidad,

la cual consideran como uno de los elementos más enriquecedores del acto didáctico. Potenciar esta consideración puede ayudar a erradicar las actuaciones individualizadas y desterrar una intervención basada en los déficits y en la segregación del alumnado fuera del aula ordinaria. Pues la perpetuidad de un legado integracionista ha provocado:

> Mecanismos […] como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado, la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad o la existencia de un currículo rígido y centralizado, que han sido y en muchos casos siguen siendo los primeros factores en generar contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social. (Echeita, 2006, p. 80).

No obstante, existen posibilidades de mejora en el centro para aumentar el enfoque inclusivo de la psicopedagoga, por ejemplo: incluir a la psicopedagoga en los proyectos comunitarios que realiza el centro en el contexto para darle visibilidad en la comunidad; cambiar el modelo de demandas que se le presentan, priorizando en solicitudes de carácter comunitario o de aula; y establecer relaciones de coordinación entre el equipo docente y la psicopedagoga, desterrando el vínculo de unión basado en el «rol de experto», jerarquizado por el poder y el conocimiento, ayudaría la consecución de la inclusión en el colegio.

No debemos olvidar que la inclusión es «sobre todo una actitud y un valor que debe iluminar políticas y prácticas que den cobertura a un derecho tan fundamental como olvidado para muchos excluidos del planeta» (Echeita, 2006, p. 76): el derecho a una educación de calidad.

Respecto a las limitaciones del trabajo destacar la duración, la cual no me ha permitido profundizar en la investigación todo lo que hubiese deseado. Con tiempo los datos de las entrevistas se hubiesen podido completar con la intervención de otros agentes directos, de las intervenciones de la psicopedagoga, como el alumnado. No obstante, los datos obtenidos nos han permitido contestar a ambas preguntas de investigación que era el objetivo central de nuestro modesto pero realista estudio.

Finalmente, con la intención de mejorar el presente estudio de caso, considero necesario ampliar su duración para acompañar a la psicopedagoga en su nuevo rol comunitario inmerso en el proceso de transformación del centro, y seguir profundizando en otra investigación, que complementaría esta, desde una mirada prospectiva y etnográfica, el estudio de sus funciones y relaciones en el colegio con otros miembros de la comunidad, como el alumnado o las familias, que serían los participantes principales.

5 Bibliografía

Aguirre, A. (1995). *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Aguirre, S. (1995). Entrevistas y cuestionarios. En Aguirre, A., *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 171- 180). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Anguera, M. T. (1995). La observación participante. En Aguirre, A., *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 73-84). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis S.A.

Blanco, R. (2007). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. *Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.* UNESCO. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 12 de mayo de: http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf

Cerezo, M.A. (2001). *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.

González, T., y Cano, A. (2010) Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure investigación*, 45.

López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa, 21*. Universidad de Málaga. España.

Moreu, Á. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochentista. Francia, Alemania y España. Universidad de Barcelona. (pp. 311- 321)

Murillo, F.J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Coord.), La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. *Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá.

Pujolàs, P. (2009) Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. *VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Universidad de Vic. Barcelona. Recuperado el 1 de julio de: http://www.mecd.gob.es/dms-static/f4d240d3-55ad-474f-abd7-dca54643c925/2009-ponencia-jornadas-antiguas-pere-pdf.pdf

Quecedo, R., y Castaño, C. (2003) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de psicodidáctica, 14*. (pp. 5-40) Universidad del País Vasco.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.A.

Stake, R.E. (1999). El caso único. En Stake, R.E., *Investigación con estudio de casos*. (pp. 15-24). Madrid. EDICIONES MORATA, S.A.

Serrano, J. (1995) Estudio de casos. En Aguirre A., *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (pp. 203- 208). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Orden de 10 de marzo de 1995, de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se determinan las funciones y se regulan los aspectos básicos del funcionamiento de los servicios psicopedagógicos escolares de sector [95/4663].

Sobre las autoras:

Dña. Erica Lorente Muñoz. Personal investigador en formación en el Departamento de Educación de la Universidad Jaume I.

Dra. Auxiliadora Sales Ciges Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Jaume I.