

El psicólogo en el contexto educativo

Maria Forns
Universitat de Barcelona

Se analiza el rol del psicólogo escolar bajo dos aspectos diferentes. En una primera parte se exponen las directrices históricas que desde inicios de siglo han configurado esta profesión. Se diseñan dos grandes líneas de influencia. Una de tipo socio-laboral-económica, cuyo objetivo básico ha sido la inserción laboral de los adolescentes y aprendices, y que configura la clásica función de la orientación profesional. Otra cuyo objetivo básico es la mejora del acto pedagógico y la atención al desarrollo del alumno; esta línea da forma a las funciones a) preventivas, b) de elaboración de programas educativos acordes con los desarrollos conceptuales del momento, c) de detección y valoración individual y d) de asesoramiento a educadores. Todas ellas forman parte de las funciones actualmente reconocidas como propias del psicólogo escolar. En la segunda parte del artículo se exponen los principales cambios que se han dado en el trabajo del psicólogo en el contexto educativo. Tales cambios no afectan a las funciones en sí mismas, sino a la forma de llevarlas a cabo como consecuencia de la introducción de nuevos conceptos psicológicos. No obstante, algunas funciones deben ser consideradas de reciente atribución a la tarea del psicólogo escolar tales como el análisis de la eficacia de programas educativos y el análisis del clima del aula y del centro educativo. Finalmente, a modo de conclusión, se plantea la necesidad de la acción del psicólogo escolar desde una perspectiva disciplinaria plural.

Palabras clave: *Psicólogo escolar, funciones de psicólogo escolar.*

The role of the school psychologist is analyzed from two angles. The first part of the article outlines the profession's development since the turn of the century. Two broad lines of influence are noted: one which stresses the socio-laboral-economic function, and aims to prepare adolescents and learners for their professional working life, and the other which aims to improve levels of teaching and student development. Here we find a number of functions: a) the preventive function; b) preparation of educational programmes in line with conceptual developments of the moment; c) detection of problems and individual evaluation, and d) advice for teachers.

These are functions of the school psychologist today. The second part of the article presents the main changes that have taken place in the field of educational psychology. These changes have not affected the functions themselves; they have, though, affected the ways in which the functions are performed, due to the introduction of new psychological concepts. Nonetheless, certain functions should be considered as recent contributions to the work of school psychologists, such as the analysis of the effectiveness of educational programmes and the analysis of the atmosphere of the classroom and of the centre as a whole.

Finally we mention the need for a plural disciplinary perspective in school psychology.

Key words: School Psychologist, Functions of the School Psychologist.

El papel del psicólogo en el contexto educativo, como interviniente en los procesos de adaptación del alumno y como coadyuvante a la mejora de la calidad educativa, ha sido reconocido y aceptado desde los orígenes del desarrollo de la psicología. Las tareas que se han considerado pertinentes al psicólogo escolar han sido siempre de muy diverso matiz (preventivas, reeducativas, de detección, orientativas, etc.), aunque se han concretado de diferentes modos de acuerdo con la situación socioeconómica del momento histórico y según el desarrollo conceptual de la psicología.

¿Cómo ha evolucionado este ámbito profesional? La respuesta no es sencilla, especialmente cuando se pretende ubicar esta respuesta en el corto periodo que va desde los inicios de los estudios de psicología en nuestra universidad y las fechas actuales. Es obvio que la psicología escolar contaba con su propia historia con anterioridad a la implantación oficial de tales estudios; historia que debe ser relatada por expertos en el tema. No obstante, a fin de comprender la evolución de la profesión, he creído obligado esbozar, en una primera parte, algunos datos históricos que están directamente vinculados con la configuración de la profesión del psicólogo escolar y que se refieren a las instituciones, organismos y profesionales que han ido definiendo esta profesión. La segunda parte de este trabajo tratará de describir los contenidos conceptuales que hoy día configuran las distintas funciones atribuidas al psicólogo escolar.

La configuración de la profesión¹

Hace 25 años, cuando en Barcelona se iniciaban los estudios de psicología como licenciatura universitaria en el seno de la Facultad de Filosofía y Letras, se daba un reconocido prestigio social y profesional al rol de la psicología en la educación, avalado por la tarea psicopedagógica y de orientación escolar llevada

1. Agradezco a M.Ll. Rodríguez-Moreno, catedrática de Orientación escolar y profesional de la UB, la aportación de algunos datos, referidos al desarrollo de la orientación profesional, que han ayudado a trazar las líneas de la formación de la profesión del psicólogo escolar.

a cabo muy a principios de este siglo por la Mancomunitat de Catalunya y, hacia los años 30, por la Generalitat de Catalunya. Diversas instituciones e hitos merecen ser destacados como ejemplos del gran desarrollo de las ideas psicopedagógicas en los inicios de siglo (Carpintero, 1994; Kirchner, 1974; Navarro, 1979; Rodríguez-Moreno, 1987; Siguan, 1981).

En 1908 la Diputación de Barcelona, presidida por E. Prat de la Riba, creó el «Museu Social», al estilo de los existentes en Berlín o París, con la finalidad de mejorar la vida laboral de las clases obreras y populares y el aprendizaje de los adolescentes. Esta institución originó, en 1914, otra más completa denominada «Secretariat d'Aprenentage» cuyas funciones fueron las de orientar la política de aprendizaje, guiar al aprendiz, sugerir medidas legislativas sobre el trabajo —en la crítica época de la industrialización—, y aconsejar a los jóvenes en materias de trabajo. Este secretariado se transformó, en 1918, en el conocido «Institut d'Orientació Professional».² El Instituto consiguió superar serios problemas derivados sucesivamente de la dictadura de Primo de Rivera, de la disolución de la Mancomunidad, y de la falta de subvención económica, sobreviviendo como «Secció d'Orientació de l'Escola del Treball» (en 1927) y como «Institut de psicotècnia de la Generalitat de Catalunya» (1931-1932). Su tarea principal era establecer un puente entre la escuela y la formación profesional, profundizar en la psicología del niño y ayudar a la inserción laboral de los adolescentes. Bajo la dirección de Emili Mira i López (1896-1961) y las colaboraciones de Lluís Tries de Bes y de Joaquim Xirau (1895-1946), entre otros, esta institución adquirió el reconocimiento europeo que le permitió organizar en 1921 y en 1930 el Segundo y el Sexto Congreso Internacional de Psicotecnia, respectivamente, y publicar la revista *Psicología i Pedagogia* (Galí, 1985).

Por otra parte, en 1913, la Diputación de Barcelona acordó la creación del «Consell d'investigació pedagògica» para estudiar los progresos pedagógicos de sus escuelas y para ofrecerles asesoría. De esta iniciativa destacan la primera «Escola d'Estiu» (1914), dedicada al reciclaje profesional de los maestros, y la publicación del *Bulletí dels mestres* (1922) cuyo objetivo era divulgar todas las novedades pedagógicas susceptibles de ampliar el horizonte y la cultura del maestro (Galí, 1985). Todo ello vino a denominarse «Moviment de renovació pedagògica o Escola Nova» (Pallach, 1978), que trató de aplicar a la realidad escolar las ideas educativas de eminentes pedagogos (M. Montessori, E. Claparède, C. Freinet, R. Cousinet, J. Dewey, entre otros) con algunos de los cuales se mantuvo un provechoso contacto profesional. Este movimiento demostró marcado interés por aplicar una pedagogía científica, respetar la libertad del niño y, de modo especial, defender la lengua y la cultura catalana. Tuvo entre sus representantes a los pedagogos catalanes Alexandre Galí (1886-1969), Pau Vila (1881-1980), Pere Vergés (1896-1970), Joan Bardina (1877-1950), Artur Martorell (1894-1969), Anna Rúbies (1881-1963) y Rosa Sensat (1873-1962).

Este movimiento se caracterizó por la creación de significadas escuelas privadas, que seguían métodos educativos específicos (Escola del Mar, Col·legi Mont

2. Según explica F.M. Palmés en la introducción del libro de J.M. Piquer (1946), éste fue el primer Instituto de Orientación de España.

d'Or, Escola Horaciana, Escola Vallparadís, etc.) y, más tarde, entre los años 1914 y 1923, por la creación de escuelas públicas bajo la iniciativa municipal (Escola del Bosc, Escola del Parc del Guinardó, Escoles Montessori, etc.).

En 1923 se creó —como filial del «Institut d'Estudis Catalans»— el «Laboratori de Psicologia Experimental» (1923-1924) dirigido por el profesor belga J. Dwelshauvers, con el objetivo de estimular la investigación en psicología escolar y de colaborar en la formación teórico-práctica de los maestros que debían llevar a cabo las ideas del movimiento de renovación pedagógica. Este movimiento innovador quedó estancado (entre 1923-1930) a causa de la dictadura de Primo de Rivera. Galf³ abandona sus cargos en la estructura educativa pública y crea la «Mútua escolar Blanquerna». En esta escuela, que rápidamente se convirtió en el centro educativo más prestigioso de Barcelona (Siguan, 1981), Galf trató de salvaguardar y progresar en las ideas de la renovación psicopedagógica.

En el año 1931, establecida la Generalitat, se creó el «Institut Escola» en cuyo marco se experimentaron los métodos de la Escuela Nueva y, en 1932 la «Escola Normal de la Generalitat» que tuvo amplias repercusiones en la formación de maestros, y que prosiguió la organización de las «Escoles d'estiu».

La importancia que había cobrado la psicología educativa en estos momentos queda reflejada en los programas de la Universidad de Barcelona, la cual, en el curso 1934-1935 imparte una materia titulada «Psicología Educativa» impartida por E. Mira (Rodríguez, 1988).

En un ámbito más restringido, cabe también destacar el trabajo psicopedagógico de Ferran M. Palmés (1879-1957), llevado a cabo en el «Laboratorio psicológico-pedagógico» (inaugurado en 1925) del colegio de los jesuitas de Sarrià. El trabajo de este psicólogo, realizado bajo un enfoque experimental y diferencial (Palmés, 1928), estuvo encaminado a «orientar y centralizar las observaciones de los gabinetes pedométricos que fueron organizándose en los colegios de segunda enseñanza de la Compañía de Jesús». ⁴ Asimismo, en el año 1914, se había creado un «Laboratorio de Experimentación Psicológica» dependiente de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, en edificios de la calle Wad-Ras, donde se iniciaron estudios acerca de la psicología de los menores tutelados. Lluís M. Folch i Torres, C. Bassols y J.M. Piquer fueron los precursores de la orientación psicológica en la protección de menores de Barcelona. Es remarkable, también, el trabajo de educación especial, en escuelas especializadas, llevado a cabo por el psiquiatra infantil Jeroni de Moragues (1901-1965).

Simultáneamente tenían lugar otras iniciativas. En 1924, se establece en Madrid el «Instituto de Orientación Profesional» que generó una red de laboratorios de orientación y selección profesional en todo el país (Germain y Rodrigo, 1933 y Rodrigo, 1927), y cuya revisión condujo a la creación, en 1935, del «Instituto Nacional de Orientación Profesional» que trataba de cubrir todos los niveles de la psicología educativa desde preescolar hasta la universidad.

Otras realizaciones de la época fueron el «Instituto de Orientación Profe-

3. Alexandre Galf es el pedagogo más representativo del «Moviment de renovació pedagògica». Sus aportaciones marcaron un estilo de enseñar basado en la educación para la libertad, el aprendizaje de la lengua y la medida objetiva del trabajo escolar (Galf, 1985 y Herrera, 1979).

4. Comentario de Ferran Palmés en el prólogo de la edición de la obra de J.M. Piquer (1946) *El niño abandonado y delincuente*. Madrid: CSIC.

sional» de Sabadell, el «Laboratorio de Orientación Profesional del Instituto de Reeducación de Inválidos»⁵ en Carabanchel y la «Oficina de Orientación Profesional» del Ayuntamiento de Madrid.

Ya en estos momentos se perfilaban dos líneas de acción psicopedagógica de muy distinto talante. La primera de ellas implicaba la preparación y orientación del adolescente hacia la vida activa. Este enfoque, aunque en sus orígenes pretendía cumplir una función de ayuda a la inserción social, fue llevada a cabo, en demasiados casos, con criterios exclusivos de selección (en función del nivel cognitivo y del estatus socioprofesional, etc.), por lo cual pronto fue vivenciado como una tarea psicotécnica con más ventajas para la estructura educativa o social que para el sujeto. Con el paso del tiempo y el devenir histórico esta función psicotécnica de orientación fue altamente criticada por considerar que impedía el progreso de los adolescentes de clases trabajadoras en la red educativa, y que ayudaba al mantenimiento del orden social dominante. La segunda línea de acción daba especial importancia a la aplicación de los principios psicológicos a la educación y pretendía incrementar la formación del maestro para que éste llevara a cabo su tarea de educador con el máximo respeto a las características del desarrollo psicológico del niño. Esta acción fue considerada progresista y defendida con ahínco por el movimiento de «L'Escola Nova». Ambas fueron consideradas, en muchos momentos, antagónicas.

La guerra civil (1936-1939) desarticuló este trabajo de introducción de la psicología aplicada a la educación y, durante muchos años, bloqueó toda iniciativa de renovación pedagógica, en parte debido al exilio forzado de muchos intelectuales españoles, y en parte al desmantelamiento de las estructuras anteriores (Forns, Rodríguez y Torres, 1990).

Después de la guerra el «Institut Psicotècnic» vuelve a depender de la Diputación bajo la denominación de «Instituto de Psicología Aplicada y Psicotécnica». Toma la dirección Manuel Borrás, ingeniero colaborador de E. Mira y J. Xirau, quien continúa las tareas de orientación escolar y profesional, de selección profesional, y elabora y adapta diversas pruebas psicológicas. Durante unos años —según Siguan (1981, p. 245)—, este centro es el único espacio, en Cataluña, en el que se realizan tareas psicológicas.

En 1940 el Ayuntamiento de Valencia crea la «Escuela especial de orientación y aprovechamiento», dirigida por uno de los colaboradores de Mira, J. Zaragoza, para atender de modo especial a los niños excepcionales. En Madrid, en 1946, desde el recién creado Instituto de Psicología Nacional y Aplicada, y de la mano de J. Germain y J. Mallart, se reemprenden con fuerza tareas psicológicas entre las cuales figura la *Revista de Psicología General y Aplicada* (1946), órgano de expresión de este Instituto. En estas fechas el Consejo Superior de Investigaciones Científicas apoya una Unidad de Psicología Experimental (dirigida por J. Germain) en el Instituto Luis Vives, a partir de la cual fue posible el desarrollo de la psicología científica y la creación de las «Escuelas de Psicología» (1953 en la UC de Madrid, con M. Yela, y 1966 en la UB con M. Siguan). Ambas fueron los gérmenes de los estudios de psicología, que se iniciaron en 1968,

5. Este Instituto contó entre sus miembros a Mercedes Rodrigo, Pedro Roselló y José Mallart, alumnos de Claparède (Germain, 1980a y 1980b).

en ambas universidades, como Licenciaturas de Filosofía y Letras, Sección Psicología (Siguan, 1981; Coll, 1994). Cabe también citar que los «Gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia» incorporados a las Universidades Laborales, a partir de 1956, y la creación en 1963 de varios «Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia» en diversas ciudades españolas, crearon la necesidad de una formación sistemática del psicólogo escolar.

Así, en la década de los 60, cuando se inician los estudios universitarios de psicología, la acción del psicólogo escolar era llevada a cabo por profesionales de muy diversa formación: médicos pediatras y psiquiatras infantiles, educadores formados en líneas educativas muy diversas, licenciados en pedagogía especializados en «Orientación escolar y profesional» o en «Pedagogía terapéutica», y/o profesionales de diversa formación básica (ingenieros, militares, filósofos, teólogos, lingüistas, etc.) con una formación de post-grado en las Escuelas de Psicología, las cuales contaban, entre otras, con una sección de Psicología Educativa.⁶

La estructura educativa pública contemplaba la figura del psicólogo escolar de manera muy ambigua. Aunque las funciones del psicólogo escolar fueron delineadas en múltiples ocasiones, en diversos textos oficiales, en realidad, no se dotó a las instituciones de suficientes recursos para poder desempeñar las acciones definidas. Se daba la paradoja de que en los países vecinos se consideraba que España tenía un desarrollo suficiente en esta profesión,⁷ cuando dentro del propio país se consideraba una asignatura pendiente (Hernández Gordillo, 1989; Prieto, 1989; Fernández Barroso, 1989).

No obstante la legislación indicaba —aunque, insisto, de forma inoperante— los siguientes aspectos:

— En la Ley de Educación de 1945, reformada en 1965, se hablaba de un servicio de psicología escolar y orientación profesional (Canton, 1988), que fue asimilado por un Centro de Documentación y Orientación Didáctica. Entre sus funciones se contemplaban la necesidad de elaborar un expediente escolar y la redacción de informes académicos en caso de cambio de escuela; se recomendaba, asimismo, que cada centro organizase el servicio de orientación escolar y profesional.

— En 1953 la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media anunció la creación de unos servicios de Orientación escolar y psicotécnica que se pusieron en funcionamiento en 1959, y fueron encargados a los profesores de filosofía (BOE, 22 abril 1959). La definición de funciones abarcaba la selección y orientación escolar y profesional, la mejora de métodos didácticos y educativos, y la atención a problemas de adaptación y de higiene mental.

6. Muchos de los profesores de los primeros cursos de la Sección de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona (cursos 68-69 a 70-71 aproximadamente), proceden de esta Escuela de Psicología.

7. En los años 70-71 la Unesco consideraba a España entre los países con un desarrollo suficiente de los servicios de Orientación escolar y profesional. Forn y Rodríguez testimoniaban en el año 1977 «en la práctica, es de lamentar la ausencia de servicios de orientación en las escuelas y centros estatales, a pesar de que la teoría de la orientación está delimitada claramente y la organización de funciones parece bien definida» (Forn y Rodríguez, 1977, p. 84), y «la actual proliferación de centros de diagnóstico y de orientación escolar (privados) sin contacto personal prolongado con el alumno y sin una incidencia real sobre el centro escolar, no conduce sino al caos y a la desorientación de padres y educadores, y a una valoración excesiva de la técnica o técnicas de orientación y diagnóstico en detrimento de la continuidad de la ayuda. Asimismo, la falta de planificación a nivel nacional conduce a una total dispersión de la información y a una enorme pérdida en la recogida, sistematización y estudio de datos psicopedagógicos» (Forn y Rodríguez, 1977, p. 90).

— Un decreto de 1967 (BOE, 20 marzo 1967) dispuso la creación de los Servicios de Orientación Escolar para la Enseñanza Media y las Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial. Se definió la orientación como una ayuda al alumno necesaria para el adecuado desarrollo de su personalidad y el mejor aprovechamiento de sus estudios. Tal ayuda se concretaba en guiar al alumno en sus técnicas de estudio, facilitar la integración del alumnado al centro, orientarle vocacionalmente, ayudar a los padres en la tarea de facilitar y estimular el desarrollo de sus hijos y, finalmente, asesorar a los centros en la selección, promoción, formación y evaluación del alumnado.

— Con la Ley General de Educación de 1970 (BOE, 4 agosto 1970) se inicia un periodo especialmente sensible a las necesidades socio-educativas del país y se despliegan algunos servicios de orientación escolar. Se considera la orientación escolar como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo que debe atender a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos así como facilitar la elección profesional consciente y responsable. Al amparo de esta ley se crea el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), encargado, entre otras funciones, del reciclaje del profesorado y de llevar a cabo experiencias en el terreno educativo que aseguren los objetivos perseguidos en la Ley General de Educación. Una orden ministerial de 1977 propuso la creación de los «Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional» (SOEV) para la EGB. Cabe destacar que estos Servicios, aún hoy día existentes en muchas provincias, han contribuido a demostrar socialmente que el psicólogo no sólo atiende a casos problemas sino que cumple tareas de seguimiento del progreso de los alumnos (Coll, 1994). En 1980 se reglamentó la creación de los «Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP), para las edades de 15 a 19 años. Entre 1978 y 1982, bajo la iniciativa del Instituto Nacional de Educación Especial se constituyeron los «Equipos Multiprofesionales de Educación Especial» que actuaban en estrecha colaboración con los educadores. Asimismo, en estos años, surgieron importantes iniciativas de orientación escolar dependientes del Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social y, en diversas comunidades autónomas, especialmente en aquellas que poseen competencias educativas, surgieron múltiples y diversos servicios municipales⁸ vinculados con la atención psicológica, educativa y social de la infancia y adolescencia.

La actual Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo LOGSE (BOE, 3 octubre 1990) defiende la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional como uno de los principios de la actividad educativa; considera que las acciones de tutoría y de orientación deben ser desempeñadas por el profesorado, y que la coordinación de tales actividades corresponderá a profesionales debidamente preparados. Un documento de trabajo del MEC (1990) acerca de «La orientación educativa y la intervención psicopedagógica» analiza con detalle las funciones propias de la acción educativa del tutor, del orientador y de los diversos equipos de orientación, de apoyo, de atención especializada y de atención temprana.

En este marco, en Cataluña, varias instituciones e iniciativas contribuye-

8. En 1984 existían en Cataluña 50 equipos, 100 en Valencia y 15 en Madrid (Coll, 1994; Gilolmo, 1989).

ron a que la profesión del psicólogo escolar fuera tomando auge hasta configurarse como una necesidad en el seno de los equipos educativos. Entre ellas, es obligado citar las siguientes.

El Ayuntamiento de Barcelona crea, en 1953, el «Institut Municipal d'Educació» presidido, a partir de 1954 por Artur Martorell. Este Instituto tenía entre otros objetivos el de la información y asesoría psicológica de los alumnos de las escuelas municipales. El Departamento de Psicología Escolar de este instituto nombró, por concurso público, a J. Ayuda, director del «Laboratorio de Psicología Escolar» quien hasta 1965 desarrolló una impresionante labor psicotécnica, que ha quedado reflejada en los dos volúmenes de *Introducción a la Psicología escolar aplicada* (Ayuda, 1960).

J. Ayuda se incorporó también al Laboratorio de Psicología de la escuela La Salle-Bonanova que había sido creado en 1957 por Morató. A la muerte de Ayuda emerge el «Servei d'Orientació Escolar i Professional» dirigido por J.A. Brunet, quien hasta 1990 acentúa más el carácter pedagógico que el psicotécnico (Rodríguez, 1987). Entre las tareas más conocidas de este servicio, además de la atención a consultas individuales de orientación, cabe destacar la organización de sesiones informativas a las escuelas y la divulgación de folletos explicativos acerca de la estructura del sistema educativo y los posibles estudios a elegir.

En 1965 surgió la «Institució Pedagògica Rosa Sensat» o «Escola de Mestres Rosa Sensat», dirigida durante muchos años por la pedagoga Marta Mata. El objetivo básico de esta institución fue continuar la obra de renovación pedagógica existente antes de la guerra civil y dar a los educadores una formación educativa que tuviera en cuenta el desarrollo psicológico del niño, las innovaciones educativas europeas y el entorno sociológico. Pretendía, asimismo, conseguir el cambio democrático en las instituciones españolas e impulsar el desarrollo de la lengua y de la cultura catalana, incrementando la oferta y la calidad educativa en el contexto catalán.⁹ A través de esta institución se fundaron numerosas escuelas, se realizaron diversas experiencias piloto de enseñanza en catalán, y se ofrecieron cursos de formación psicopedagógica a numerosos maestros. Los «Cursos de formació» durante el curso escolar y las «Escoles d'estiu Rosa Sensat» durante el verano fueron durante muchos años un apreciado forum de discusión psicopedagógica entre profesionales, que convocó anualmente a maestros de toda España y que favoreció la creación de un movimiento de enseñanza progresista y de lucha por una «Nova escola pública catalana». La influencia de las escuelas de Rosa Sensat se extendió a todo Cataluña, creando importantes núcleos de renovación pedagógica en las comarcas catalanas.

Paralelamente a este proceso de sensibilización del profesorado, muchas escuelas privadas de reconocido prestigio fueron pioneras en la aceptación del psicólogo escolar en el seno de la institución escolar (Escola Laietània, Escola IPSI, Escola Costa i Llobera, Escola Vilarnau, etc., entre las escuelas de dirección seglar; y Jesuitas-Sarrià, La Salle-Bonanova, Escolapios, entre las escuelas vinculadas a dirección religiosa). Estas escuelas contaron con servicios de orientación escolar y psicopedagogía, o con el asesoramiento de expertos pedagogos

9. El documento de trabajo elaborado en 1976, después de la XI «Escola d'estiu» de Barcelona, refleja con precisión los objetivos de este movimiento (Rosa Sensat, 1984).

o psicólogos (C. Amorós, C. Àngel, G. Aguirre, R. Canals, A. Cantó, A. García, J. M. Lluís-Font, C. Miquel, L. Molina, J. Mula, P. Odena, B. Quera, D. Renau, A. Tuset, entre muchos otros), que iban sentando las bases de la acción psicológica escolar. Bien es cierto que el talante de los diversos centros era distinto, y que unos centraban la acción del psicólogo en el trabajo pedagógico con el maestro y en el análisis clínico-educativo individual, y otros se comprometieron en una línea psicotécnica, centrada en el diagnóstico aptitudinal y en la orientación vocacional.

El IMPAE fue creado en 1977 por Genoveva Sastre y Montse Moreno y ha contado con profesionales de reconocido prestigio como A. Leal, M. Bassedas, M. Odina, y J. Granell, entre otros. Este instituto ha colaborado en gran medida al desarrollo de la profesión del psicólogo escolar al insistir en la adecuación pedagógica de los currícula educativos a la maduración psicológica y cognitiva de los alumnos. Mediante la divulgación de su actividad investigadora, de innovación pedagógica y de formación de profesionales de la educación preparó a numerosos maestros en la «pedagogía operatoria», introduciendo así las ideas de Piaget en la práctica educativa y favoreciendo una actitud investigadora entre el colectivo educativo de enseñanza primaria.

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, bajo la dirección de M. Siguan, potenció diversas experiencias educativas. Entre los años 72 y 76 puso en funcionamiento una experiencia de asesoramiento psicopedagógico centrada en la escuela piloto del ICE («Escola Font d'en Fargas», cuyo equipo psicopedagógico estuvo configurado por F. de Cea, M. Forns y M. Musset, entre otros). Esta experiencia, sostenida por la División de Orientación de este ICE (Forns y Rodríguez, 1977), se extendió a dos escuelas nacionales de la ciudad de Barcelona (Pere Vila y Reyes Católicos, con los psicólogos M. Jardí y J. Gómez, respectivamente). Algunos años más tarde una iniciativa similar, coordinada por la misma División, fue llevada a cabo en los Institutos de Enseñanza Media «Infanta Isabel» y «Joan d'Àustria» por R.M. Piquer. Paralelamente, la División de orientación del ICE de la UB, bajo la dirección de J. Pallach, llevó a cabo una experiencia de orientación en el instituto «Joanot Martorell», que fue llevada a término por I. Gómez.

Entre los cursos de reciclaje profesional, habitualmente organizados, el ICE de la UB programó entre los años 1974 y 1976 diversos cursos de especialización en Psicología infantil, entre los cuales se contemplaba el «Diagnóstico y Adaptación escolar», y entre 1976 y 1978, tuvieron lugar diversos seminarios de «Estudios de casos» centrados en el diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje y dirigidos a psicólogos en ejercicio profesional en el contexto escolar, actividades que fueron coordinadas por M. Forns. Entre 1977 y 1981 se patrocinaron diferentes ediciones del Seminario Permanente de Orientación, del Departamento de Pedagogía Experimental y Diferencial de la UB, coordinado por C. Buisán y M.L. Rodríguez.

Es obligado también dejar constancia de la tarea llevada a cabo por múltiples gabinetes privados de asesoramiento y tratamiento psicológico educativo y clínico (Counseling, Galton, Emili Mira, Fundació Vidal Barraquer, Cedre, Centro Estil·les, Fundació Begoña Raventós, FCSO, etc). En la mayoría de casos, es-

tos centros, aunque desde opciones teóricas psicológicas bien distintas, trabajaron en estrecho contacto con escuelas de enseñanza básica y con educadores, y lograron —y tienen aún hoy día— reconocido prestigio en el dominio del asesoramiento y del tratamiento psicopedagógico. Cabe destacar también que diversos servicios hospitalarios de psiquiatría, neurología y de psicología infantil (Sant Joan de Déu, Hospital Clínic, La Creu Roja, Fonoaudiològic, San Rafael, etc.), disponían de equipos profesionales, altamente cualificados, muy sensibles a las tareas psicoeducativas (F. Angulo, D. Petitbó, F. Cantaveilla, J. Toro, M. Martínez, Jarque, entre otros), que ofrecían servicios de tratamiento psicológico y que atendían a niños en sesiones de reeducación y psicoterapia. Algunos de estos Servicios ofrecieron durante muchos años cursos teórico-prácticos de formación profesional en psicología clínica en reeducación.

En 1982 un grupo de profesores del Departamento de Psicología Evolutiva de la UB (E. Bassedas, C. Coll, M. Forn, A. Freixas, G. Martínez, M. Miras, M. Rosell, I. Solé y C. Triadó), ofreció servicios de asesoramiento psicopedagógico a algunos Ayuntamientos de las cercanías de Barcelona (SEMAP de Sant Boi y de Esplugues), con la finalidad de mantener un necesario vínculo teórico-práctico que sustentara la enseñanza de la opción de Psicología escolar, que se dispensaba a los alumnos de la Facultad de Psicología desde 1976. El curso 1985-1986, los Departamentos de Psicología Evolutiva y Diferencial, y de Pedagogía Experimental, Orientación y Terapéutica, dirigidos por Cèsar Coll y Benito Echeverría, organizaron —en convenio con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya— un curso de postgrado *D'especialització professional per l'assessorament i orientació psicopedagògica* que se impartió hasta 1991. Un curso con las mismas características tiene lugar también esos años en la Universidad Autónoma de Barcelona. La finalidad de estos estudios de postgrado es la formación de los profesionales en las competencias de los EAPs.

En 1992 el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación programa un máster de *Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular*, dirigido por Teresa Mauri e Isabel Solé, que todavía se imparte en la actualidad.

En julio de 1984 la «Direcció General d'Ensenyament Primari» de la Generalitat de Catalunya, establece las líneas básicas de actuación de los «Equips d'Assessorament i d'Orientació Psicopedagògica» (DOGC, agosto 1984 n.º 71, disposición 80). Estas directrices, llegan en un momento en el que, tal como hemos visto, existe una gran necesidad y expectativa acerca del papel del psicólogo escolar, expresado por las múltiples iniciativas que ponen en marcha servicios de asesoramiento. Las funciones propuestas como propias de estos equipos son pluridisciplinarias y cubren una gran variedad de tareas. De hecho, lejos de separar funciones por disciplinas, las directrices tratan de unificar en el seno de un equipo pluridisciplinar la gran diversidad de tareas que se habían ido atribuyendo al psicólogo escolar. El documento que comentamos *a)* pone el acento en tareas de prevención, *b)* enfatiza la necesidad de que el trabajo psicológico, en el terreno educativo, se haga en constante contacto con los agentes educativos, maestros y padres, y *c)* acentúa las funciones de innovación educativa y mejora de la enseñanza (Coll, 1989).

En este breve y probablemente incompleto recorrido¹⁰ queda patente que en la consolidación del rol del psicólogo escolar han confluído varias fuerzas. Una proveniente de un enfoque socio-laboral, que pretendía la inserción eficaz y madura del adolescente a la vida activa (función propiamente de orientación profesional), y la adaptación de la escuela y de los estudios a la realidad socio-económica del entorno con la finalidad de permitir el avance industrial y tecnológico de la comunidad (función de análisis de las necesidades profesionales del sector y de planificación del contenido de los estudios de acuerdo con las innovaciones científico-técnicas). Esta línea de influencia recibió duras críticas en los años en que la ideología de la lucha de clases era preponderante. Otra fuerza de influencia es de tipo psicológico y pedagógico, y pretende la adecuación de la vida escolar a las características evolutivas del niño y viceversa (función formativa y educativa del niño, función didáctica, de organización y planificación escolar, de programación, de asesoramiento y actualización del educador). Esta línea ha sido considerada como la fuerza vital de la sociedad que impulsa los cambios sociales a través de los cambios educativos. Una tercera fuerza puede ser caracterizada como de tipo clínico-terapéutico, con connotaciones médico-pediátricas (función reeducativa, psicoterapéutica y de análisis médico). Estos distintos enfoques se han visto reflejados en las denominaciones que se han dado a los servicios (Orientación, Psicología escolar, Centro terapéutico, etc.), aunque en la práctica, en muchos de ellos se cumplían tareas relativamente similares.

Los actuales equipos de asesoramiento y de orientación psicopedagógica se ubican en la confluencia de estas fuerzas y es, precisamente, esta diversidad de miras o pluridisciplinariedad lo que les confiere fuerza y riqueza conceptual.

Competencias del psicólogo escolar

Tal como ya hemos apuntado, las líneas básicas de la actuación de los Equipos de Asesoramiento y de Orientación Psicopedagógica, como organismos técnicos de carácter interdisciplinario en el seno del sistema educativo de la administración pública, han sido definidos en el DOGC (nº 71/80, 1984) para el contexto catalán. Se contemplan funciones (1) preventivas, (2) de detección y valoración multidisciplinaria, (3) de elaboración de programas de desarrollo individual y de seguimiento, (4) de orientación escolar y profesional, (5) de asesoramiento a educadores y (6) de contribución al análisis de necesidades del sector. Algunas de estas funciones han estado presentes en el trabajo del psicólogo desde antaño (funciones 1, 2, 4, 5, por ejemplo), aunque se han llevado a cabo de manera diferente de acuerdo con la conceptualización teórica del momento. Otras funciones deben ser consideradas como relativamente recientes, como por ejemplo la elaboración de diseños curriculares (tarea conferida antes primordialmente al educa-

10. Seguramente las personas e instituciones que han colaborado en el asentamiento de la tarea del psicólogo escolar han sido muchas más de las que se han citado en este breve trabajo, que en modo alguno pretende constituirse en documento histórico.

dor) y el análisis de las necesidades educativas del sector (tarea considerada anteriormente como propia de la administración educativa y de contextos socio-laborales). Asimismo, otras tareas son de incorporación más reciente, tales como las de valoración de programas y de tratamientos psicopedagógicos.

En realidad, las funciones atribuidas al psicólogo escolar, abordadas en amplio espectro, presentan escasa novedad en relación a las ideas divulgadas desde principios de siglo. La lectura de los textos oficiales, contrariamente a lo que sucedió, puede inducir a pensar que el psicólogo escolar fue un profesional altamente considerado en el seno de la estructura educativa, y que su acción fue eficaz. Ciertamente no fue así; por razones económicas y de falta de preparación profesional específica, y posiblemente también por razones ideológicas, la orientación escolar y la acción psicopedagógica estuvieron ausentes de la red pública de enseñanza. Fueron las iniciativas privadas, en gran medida, las que introdujeron la cuña que ha permitido, en la actualidad, la creación de una red, aún muy insuficiente, de atención psicopedagógica para los escolares españoles.

Si se analiza el contenido básico de las funciones que actualmente se atribuyen al psicólogo escolar (o a los pluridisciplinares Equipos de Asesoramiento y de Orientación Psicopedagógica) puede apreciarse que no se han producido cambios relevantes. Pero, los cambios son notorios cuando el análisis de las funciones atribuidas al psicólogo escolar se contempla detalladamente en su contenido específico. Los cambios que han tenido una influencia más decisoria en la modificación de las tareas del psicólogo escolar son los siguientes:

1. Un concepto dinámico del aprendizaje y de las formas de aprender

El concepto actual de la eficacia en el aprendizaje no reposa únicamente en el reconocimiento de la existencia de un potencial cognitivo, aptitudinal y motivacional en el discente, ni sólo en la calidad de la acción didáctica, o sólo en la precisa adecuación de los contenidos de aprendizaje a las características específicas del discente. Tampoco está exclusiva y explícitamente relacionado con los prerrequisitos de aprendizaje. Es una determinada competencia, derivada de una progresiva interiorización de conocimientos, construida en la interacción entre sujeto-objeto y favorecida por la asistencia o tutela del adulto.

Este amplio y vago concepto de aprendizaje permite fijarnos en algunos de los aspectos que el psicólogo escolar de hoy no puede dejar de abordar: las formas de construcción del conocimiento, la dinámica de la cual se sirve el niño para aprender y adaptarse a la realidad escolar y los sistemas de ayuda que deben serle dispensados.

El aprendizaje se contempla en dos aspectos que se complementan: en su ejecución (producto) final o nivel de conocimientos que posee un sujeto (valoración estática), y en su forma de adquisición o acto procedimental, mediante el cual el sujeto adquiere los conocimientos (valoración dinámica).

La fijación de hitos acerca de lo que un sujeto debe saber, la determinación de los requisitos previos para un futuro aprendizaje, la predicción futura basada en el bagaje cultural actual, las capacidades, actitudes, rasgos de personali-

dad y motivaciones, y la valoración de estas adquisiciones a nivel estático, constituyeron durante muchos años una de las tareas básicas del psicólogo escolar (Coll, 1980; 1994). La panorámica actual centra su foco de atención en las acciones ocurridas entre la captación de la información y la competencia final (proceso de aprendizaje) y trata de conocer las variables (individuales, contextuales y educativas) que intervienen en este proceso, a fin de conseguir mayores éxitos. Así, el psicólogo escolar en su trabajo habitual debe valorar y tomar decisiones en relación a estos aspectos:

a) La sensibilidad del sujeto a la acción mediacional del adulto o experto. Esta sensibilidad queda reflejada en el potencial de aprender (como índice de las posibilidades inmediatas de modificabilidad cognitiva) y en el tipo y cantidad de guías o componentes mediacionales que el experto debe emplear para promover la competencia individual. En esta línea cobra gran importancia educativa la identificación y entrenamiento de las operaciones cognitivas (programas de enriquecimiento instrumental) que el alumno emplea (por exceso o defecto) y la adquisición de aquellas operaciones necesarias en el acto de aprendizaje (Brown y French, 1979; Feuerstein y otros, 1979, 1980). Cobran también importancia el análisis de las características que debe tener el contexto de tutela (Brown y Campione, 1986) y el estudio de la especificidad de los componentes mediacionales —intencionalidad, reciprocidad, indicación del cambio, respuesta contingente, especificación del significado, indicación de trascendencia, etc.— que conducen a la modificabilidad cognitiva (Fernández-Ballesteros y otros, 1987-1990; Forns y Boada, 1985; Forns, 1993; Lidz, 1987 y 1991, Marín, 1987).

b) El estilo cognitivo característico del niño. Los estilos cognitivos se refieren a variables cognitivo-perceptivas y de personalidad, que se manifiestan a nivel individual como dimensiones estables y que indican determinadas formas de adaptación a la realidad. Los estilos cognitivos (dependencia vs. independencia de campo; reflexividad vs. impulsividad, control rígido-control flexible, entre otros) parecen determinar formas diversas y específicas de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas. Las formas educativas familiares y la interacción entre el estilo cognitivo del alumno y el del profesor tienen notables repercusiones en la forma de aprender (Carretero, 1982; Palacios, 1982; Palacios y Carretero, 1982; Kirchner, 1988; Witkin y Goodenough, 1985).

c) El tipo de tratamiento o procesamiento de la información prioritariamente usado por el sujeto (secuencial vs. sucesivo; holístico vs. analítico, etc.) cobra importancia en relación a las formas de aprender. Los tipos de procesamiento de información —simultáneo y sucesivo— dependen del estado general de alerta del sujeto, se relacionan con los conocimientos adquiridos, determinan la captación de la información, su registro, la planificación, la toma de decisiones y la forma de respuesta (Das, Kirby y Jarman, 1975; 1979). En el dominio educativo, que nos ocupa, la importancia de la identificación de estos procesos reside en establecer las relaciones entre la competencia académica y adaptativa del sujeto y el uso de tales formas de tratamiento de información (Kaufman y Kaufman, 1983).

d) Las formas de organización de la información o estrategias cognitivas es otro tema de especial relevancia en psicología escolar. Las estrategias cogniti-

vas son el conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta: esto es, la combinatoria de componentes cognitivos que debidamente organizados conducen a la solución adecuada de problemas cognitivos. La identificación de las estrategias usadas por los expertos y su contraste con las empleadas por los novicios, puede aportar información sobre los nudos (puntos clave) en torno a los cuales se organiza la solución de problemas (Frederiksen, Glaser, Lesgold y Shafto, 1990; Monereo, 1994; Sternberg, 1984; Valls, 1993).

Todos estos conceptos han introducido una enorme vitalidad en el contexto educativo y tienen amplias repercusiones en la tarea del psicólogo escolar, el cual debe adecuar su acción a los conceptos expresados. Así, en la actualidad, en las tareas de prevención y detección de dificultades de aprendizaje, se deben tomar en consideración los nuevos indicadores relativos a estilos, estrategias, potencial de aprendizaje, etc. Ello no implica un rechazo frontal a los clásicos conceptos de capacidad cognitiva (inteligencia, aptitudes, memoria, atención, etc.) y/o al estudio de los prerequisites de aprendizaje. Hasta que no se consigan mayores avances prácticos y tecnológicos deben tratarse como aspectos complementarios. La visión tradicional analizaba las performances adquiridas y consolidadas (*productos cognitivos*), la visión actual permite comprender cómo se aprende (*procesos cognitivos*). Para analizar este último aspecto, el psicólogo escolar debe familiarizarse con un tipo de material de análisis y detección de problemas de aprendizaje muy diferente del clásico, tanto en cuanto a su aplicación como, especialmente, a su interpretación. Debe, también, adquirir competencias relacionadas con el manejo de unos programas de entrenamiento cognitivo centrados en la reflexión conceptual, los procedimientos a emplear y el uso de estrategias metacognitivas (Kirby, 1984).

Una de las futuras y más apasionantes tareas que el psicólogo escolar deberá emprender es la de establecer la casuística de dificultades de aprendizaje que avale la importancia educativa y clínica de los nuevos conceptos psicológicos introducidos a nivel teórico y metodológico.

Asimismo, los avances conceptuales relacionados con el enfoque dinámico del aprendizaje (potencial de aprender y acción mediacional del adulto), obliga también al psicólogo escolar a introducir variaciones notorias en la tarea de elaboración de programas generales y de desarrollo individual. Una atención especial debe ser puesta en el intercambio mediacional docente-discente, y en los componentes cognitivos de cualquier programación, atendiendo al mapa cognitivo exigido en cada tarea (Feuerstein, 1989).

Entre las tareas que, en la actualidad, los educadores piden con mayor frecuencia al psicólogo escolar está su asesoramiento en relación a la programación educativa. Los documentos oficiales proponen una definición del currícula escolar a tres niveles de concreción diferentes, con una organización tricotómica de los contenidos educativos: *a*) contenidos referidos a hechos, conceptos y principios, que comprenden el «saber» declarativo acerca de la realidad, *b*) contenidos referidos a procedimientos, que comprenden el «saber hacer» o adquisición de habilidades o capacidades para saber actuar y *c*) contenidos referidos a actitudes, valores y normas. Los contenidos comprendidos bajo la rúbrica de procedimentales incluyen, en gran medida, referencias a las habilidades de planificación,

al uso de estrategias cognitivas y a habilidades de control cognitivo. Concretar estos contenidos a nivel de aula o incluso a nivel de curriculum individualizado no es una tarea fácil. La planificación de unidades didácticas acordes con el sistema de organización exigido por la legislación en vigor, supone la posesión de un elevado bagaje de conocimientos psicológicos. El psicólogo escolar debe facilitar a los educadores la adquisición de este bagaje.

Destacamos, como punto final, que la acción del psicólogo escolar acentúa la tarea psicopedagógica del aprender y evita atribuir a los problemas de aprendizaje connotaciones clínicas. Comentaremos este aspecto más adelante.

2. Una evaluación formativa, analítica y basada en criterios

Algunos de los cambios relevantes ocurridos en el ámbito educativo se refieren a la forma de evaluar las adquisiciones de los alumnos. Los cambios ocurridos apelan a los siguientes conceptos: defensa de una evaluación *formativa* en sustitución de la *sumativa* (Bloom, Hastings y Madaus, 1971), adopción de valores de contraste *basados en criterios* frente a valores de *norma de grupo*, y tendencia a favorecer la *autoevaluación* (Aubret, 1991). La naturaleza de los cambios operados afecta tanto a la tarea de los educadores como a la de los psicólogos escolares. Ambos profesionales deben replantearse la naturaleza de los instrumentos de medida usados para responder a las consultas de evaluación, detección, prevención y diagnóstico individual o institucional.

La *evaluación formativa* pretende controlar, en constante retroalimentación, la eficacia de las acciones educativas (implementación de programas, aprendizajes, etc.), prescribiendo en cada momento del proceso los correctivos necesarios para lograr el éxito de la tarea. La *evaluación sumativa* analiza los resultados de las acciones educativas ya consolidadas o finalizadas, con cierta desvinculación del proceso de aplicación (Forns, 1993).

La práctica de la evaluación formativa, referida al contexto escolar y a un alumno concreto, supone que éste recibirá una retroalimentación continua acerca del estado de sus adquisiciones, de sus progresos o dificultades, de sus errores, todo ello relacionado con los objetivos previamente definidos, a fin de que él mismo se comprometa activa y eficazmente en su aprendizaje (Scallon, 1988). El educador observa y analiza constantemente la evolución del aprendizaje e introduce cambios en el programa (didáctica empleada, secuenciación de las acciones, etc.) según los progresos detectados. El proceso de aprendizaje se reorienta tantas veces cuantas sean necesarias.

La dicotomía evaluación basada en *normas* versus basada en *criterios* se refiere, explícitamente, al tipo de contraste en relación al cual va a tomar valor una medida. La evaluación basada en normas toma como contraste de éxito-fracaso las ejecuciones consideradas propias y habituales (normales) para una población y/o edad determinada. Los datos obtenidos mediante esta forma de evaluar tienen un reconocido valor predictivo, pero son poco útiles cuando se trata de dirigir el aprendizaje.

La evaluación basada en criterios toma como valor de contraste la adecua-

ción del sujeto frente a unos objetivos definidos previamente, a corto plazo, y considerados pertinentes (criterios). Este tipo de evaluación es adecuado para prescribir acciones reeducativas individualizadas.

Se puede establecer un cierto paralelismo entre evaluación normativa y sumativa y, entre evaluación basada en criterios y formativa. Scallon (1988) califica a la evaluación sumativa como global, normativa, expresada en un valor ponderado, y con un escenario evaluativo rígido, caracterizado por evaluar una tarea terminada, en una situación muy definida (perspectiva de emisión de juicio). En cambio, delinea la evaluación formativa como analítica, basada en criterios, expresada mediante un perfil de habilidades y dishabilidades, y con un escenario evaluativo ágil, que supone la planificación de tareas adaptadas al nivel de cada alumno, la dispensa de correctivos según el progreso personal, la elaboración de índices de guía y la motivación del alumno para su propia autoevaluación (perspectiva de retroalimentación). Bajo este enfoque el alumno y sus específicos procesos de aprendizaje son los elementos centrales del sistema.

Durante los últimos años han aparecido nuevas estrategias de evaluación conocidas con el término genérico de evaluación informal (Valencia, 1993a, 1993b) o estrategias de autoevaluación. Uno de los procedimientos de esta evaluación informal, es el de las *carpetas de evaluación*. Consisten en dossiers que contienen material que refleja el proceso de aprendizaje del alumno (habilidades y dishabilidades), lo cual permite programar y evaluar el desarrollo de su currículum.¹¹ Aunque se han formulado diversos argumentos a favor del uso de las carpetas de evaluación (Valencia, 1993b), los fundamentos teóricos parecen débiles e incoherentes y las referencias acerca de su fiabilidad son escasas y controvertidas (Calfée y Perfumo, 1993).

Otra de las modificaciones que se ha dado en este dominio corresponde al uso de pruebas de evaluación informatizadas. La evolución de la evaluación interactiva y adaptativa se delinea como rápida y relevante.

La tarea del psicólogo escolar referida a la detección y valoración del rendimiento se ha visto, pues, afectada por el cambio conceptual relativo a la forma de evaluar. La evaluación cognitiva y de aprendizajes con los test clásicos es de tipo normativo y las propuestas de evaluación basada en criterios (con características formativas o mediante carpetas), sugeridas en la legislación oficial, están escasamente desarrolladas y presentan algunas dificultades. En este sentido, el psicólogo escolar deberá fomentar, conjuntamente con los educadores, la reflexión acerca de los conocimientos psicológicos en los cuales se sustenta la evaluación formativa y basada en criterios, y deberá colaborar con eficacia en el diseño de nuevos instrumentos de evaluación.

3. *El desafío de la integración: las adecuaciones curriculares*

La legislación actual relativa a la ordenación del sistema educativo opta

11. Un dossier contiene: a) muestras del trabajo del estudiante; b) notas con observaciones del profesor; c) autoevaluaciones y reflexiones periódicas acerca del proceso de aprendizaje, y d) notas sobre el rendimiento académico realizadas conjuntamente por el estudiante y el profesor (Hebert, 1992).

por favorecer al máximo la integración social y personal de todos los alumnos. La enseñanza obligatoria se define como un tronco común para todos los sujetos de 6 a 16 años, y se propone que el mayor número posible de sujetos con necesidades educativas especiales, con escasas excepciones, se mantengan en este tronco común (Sánchez Asín, 1993).

La educación en la diversidad es un importante reto educativo y social, especialmente en nuestra época pluricultural. Implica educar de manera óptima a cada sujeto según sus características y necesidades específicas (psicológicas, sociológicas y culturales), en el seno de la misma institución y de la misma aula. El educador responsable del aula, con la ayuda de los especialistas, debe ser el principal agente de la atención básica al niño excepcional y al niño socioculturalmente diferente.

Este reto comporta que el psicólogo escolar debe colaborar, con el educador del aula y con los profesionales especializados, en la elaboración de planes de desarrollo individual (PDI), en la adecuación de los currícula a los alumnos (ACI), en la valoración de los programas de intervención y, en general, debe asesorar a la institución educativa acerca de los sistemas de organización escolar más adecuados a cada situación.

Una adaptación curricular se organiza a partir de diversas informaciones: valoración sumativa de los conocimientos del sujeto (aquello que ya conoce y sabe hacer), análisis formativo de sus específicas formas cognitivas de tratar la información (operaciones en las que fracasa, aspectos procedimentales de su aprender), especificación de recursos (personales y sociales), estilo cognitivo y habilidades específicas y, finalmente, análisis de las características socio-adaptativas y de personalidad. En función de este conocimiento y de los objetivos de aprendizaje definidos en el currículum teórico, deben definirse los objetivos específicos adaptados al caso en cuestión, delimitarse las actividades y estrategias de aprendizaje a poner en juego, y decidir el sistema de evaluación.

Esta tarea es, en gran medida, evaluativa y prescriptiva. Dos comentarios nos parecen obligados.

En primer lugar, en el diseño de un ACI se aúna el análisis de personalidad y el del rendimiento académico, en sus vertientes sumativa y formativa, relacionados con estándares de norma y de criterio, logrando así estrechos vínculos con la realidad inmediata del niño. Antaño, la tarea de identificación diagnóstica se traducía en una función de ubicación (decisión de derivación a escuela especial, propuesta de cambio de escuela, cambio de nivel educativo o de curso escolar, indicación de reeducación, etc.) y, el cumplimiento de la prescripción recaía en el educador del centro y/o en el profesional especializado al cual se derivaba el sujeto. Esta forma de actuar conllevó la crítica de su desvinculación en relación a la realidad pedagógica del sujeto. El tratamiento tenía escasas conexiones con las exploraciones realizadas, con el programa escolar y con la dinámica académica del aula. Actualmente, desde la perspectiva que nos ocupa, la función evaluativa y la prescriptiva se aúnan¹² e inciden de modo directo en la realidad escolar del niño.

12. Unión que ya fue introducida por el behaviorismo en la evaluación funcional.

En segundo lugar, cabe destacar que la prescripción asociada a la detección es de orden psicopedagógico, adaptada al niño, pero también a las posibilidades de la escuela, lo cual, en algunos casos puede significar una atención insuficiente al escolar necesitado de un ACI de grado elevado. Éste es un tema que precisará, por parte de los responsables de política educativa, un minucioso estudio que dé cuenta de la eficacia de los sistemas de integración establecidos.

Vemos pues que el psicólogo escolar cumple funciones de consejo técnico, de ayuda y tutela al educador quien, en su rol de educar en la diversidad, debe atender las necesidades de todos sus alumnos. En este sentido, los servicios de asesoramiento psicopedagógico parecen cumplir una función de asesoramiento indirecto en relación a los problemas escolares infantiles y del adolescente, ejerciendo, en cambio, una acción directa en relación a los adultos (maestros) y al sistema educativo que rodea al niño.

4. Una orientación escolar y profesional de tipo educativo

Se entiende por orientación el conjunto de procesos de canalización de los jóvenes, por las diversas ramas del sistema educativo, hacia las actividades de la vida profesional (Huteau, 1982). Tradicionalmente, esta función psicológica ha comprendido una exploración psicológica de las capacidades cognitivas, aptitudes específicas, personalidad, intereses y valores personales; la formulación de un consejo acerca del tipo de estudios a emprender, y la predicción acerca del futuro grado de éxito y acomodación profesional, junto con la dispensa de la información necesaria para la búsqueda de trabajo y/o para reorientarse en nuevos trabajos.

La tarea del psicólogo escolar en este dominio ha variado notoriamente. Actualmente se considera que la satisfacción, el éxito y la permanencia en una profesión están más vinculadas a razones de conjuntura laboral y socioeconómica que a variables psicológicas. De modo que la tarea de orientación profesional recae, en la actualidad, en el análisis de la madurez profesional o conjunto de conductas y actitudes que el individuo es capaz de dominar y poner en juego en el momento de buscar trabajo y de incorporarse a la vida activa (Crites, 1973-1978; Super y Overstreet, 1960). Uno de los conceptos clave de la madurez profesional es la articulación entre la imagen personal o *representación de sí mismo* y la del mundo laboral o *representación profesional* (Huteau, 1982). La orientación vocacional y profesional es la acción de ayuda que el psicólogo desempeña en beneficio del adolescente o adulto, a fin de que éstos lleguen a formular un proyecto profesional realizable y acorde con sus representaciones. Es, también, la acción pedagógica dirigida a modificar la representación de sí mismo y la del mundo profesional, dado que en la adolescencia ambas representaciones son todavía pobres, estereotipadas y, a veces, distorsionadas.

La tarea de orientación actual concede, pues, menos interés que antaño a la psicología de las aptitudes, para centrarse en la preparación del adolescente y del adulto para enfrentarse con éxito a las diversas situaciones de elección que

a lo largo de su vida van a tener que realizar (Guichard, 1992). Esto conduce a diversas novedades.

En primer lugar se concede importancia a la información que el adolescente necesita para elegir, lo cual se traduce en la elaboración de dossiers informativos, que son introducidos como textos de discusión en el currículum de los alumnos. En segundo lugar, dado que la simple posesión de información pertinente no conduce a la elección adecuada, se ha puesto el énfasis en la elaboración de métodos de ayuda para la elección (psicopedagogía de la elección) y de métodos de aprendizaje de toma de decisión vocacional (Rodríguez, 1994a y 1994b), integrando los conceptos vocacionales en los currícula escolares (educación para la carrera). Finalmente, además de estos métodos que conducen a la reflexión y articulación del concepto de sí mismo y de la representación de las profesiones, en conjunción con las exigencias sociolaborales, se han desarrollado técnicas diversas de ayuda a la búsqueda del primer empleo: técnicas de lectura de anuncios de empleo y de redacción del currículum vitae, técnicas de entrenamiento para el desarrollo de una entrevista de selección de personal y situaciones de *role playing* de selección de empleados desde la perspectiva del empresario.

Entre los métodos de ayuda a la elección para adolescentes cabe destacar los siguientes: método de activación del desarrollo vocacional y personal: ADVP (Pelletier, 1984a y 1984b; Pelletier y Bujold, 1984; Pelletier y Dumora, 1984); método centrado en la psicoeducación de los proyectos personales y profesionales: PPPP (Légres y Pémartin, 1982), y el método de descubrimiento de actividades profesionales y del proyecto personal (DAPP) de Guichard (1987; 1992). El objetivo de estas técnicas psicopedagógicas es ayudar al joven a clarificar su proyecto profesional y a tomar conciencia de sus puntos fuertes y débiles, desde la perspectiva personal y laboral, de modo que pueda dirigir su propia formación y su toma de decisión.

5. La consideración del contexto como ente sustantivo: el análisis del aula y del centro educativo

En general, el análisis del contexto se propone dar cuenta de una realidad temporal, espacial y física que incluye, a la par, la situación inmediata y el más amplio marco social en el que se hallan organizadas un conjunto de situaciones.

El psicólogo escolar, en su trabajo habitual y clásicamente, ha tomado siempre en consideración la influencia de las variables contextuales en el aprendizaje escolar y en la maduración y procesos adaptativos del alumno. La estructura y las relaciones familiares, la composición y dinámica del aula (compañeros y profesor, clima del aula, tipo de escuela, estilo educativo, etc.), y las características del entorno social (ambiente social, riqueza cultural del entorno, facilidad en experiencias de intercambio social, etc.), han constituido dominios clásicos de exploración psicológica, y a ellos se les ha atribuido muchas veces la responsabilidad de determinados fracasos o éxitos adaptativos y escolares.

Los cambios operados en este dominio no se centran pues en tomar en consideración las variables del contexto para la praxis educativa, sino que, actual-

mente podemos referirnos a ellas con mayor precisión conceptual y tecnológica.

Se ha definido el marco teórico de análisis del contexto y se han creado instrumentos adecuados al análisis de la realidad contextual (Anderson, 1982; Fernández-Ballesteros, 1987; Fernández del Valle, 1991; Moos, 1974, 1980; Tagiuri, 1968). En la actualidad, disponemos de instrumentos para analizar el clima del aula (Fraser, 1986 y 1989; Moos, Moos y Trickett, 1974-1984, entre otros), el clima de la escuela (Anderson, 1973; Villar Angulo, 1988) y para evaluar los centros educativos (Darder y López, 1989; Mestres, 1989).

El trabajo de Anderson (1982) es una excelente revisión de los estudios realizados con la finalidad de identificar las influencias del clima del aula en el rendimiento escolar, lo cual puede ayudar a delinear la política organizativa de la escuela.

Una de las cuestiones en debate recae en la identificación de las dimensiones pertinentes para el análisis del contexto. En el caso del clima del aula existen diversas taxonomías. La de Tagiuri (1968) toma en consideración variables físicas y materiales, variables de orden social, el sistema de reglas, —formales e informales— que marcan la interacción interpersonal o intergrupala y, finalmente, el sistema de normas, creencias, valores y estructuras cognitivas de los integrantes de la escuela. En cambio para Moos (1980), el clima social se puede comprender en tres dimensiones¹³ que contienen elementos comunes a distintos ambientes —familia, aula, trabajo e instituciones— y elementos específicos de los mismos. Otros autores tratan de hallar taxonomías de climas que den información más global y se acerquen a los constructos habitualmente utilizados para definir el aula: clima coherente/no-coherente, abierto/cerrado, tradicional/activo, práctico, comunitario, estimulante, etc. (Anderson, 1982).

Es evidente que la evaluación del clima del aula y del centro educativo, bajo estos enfoques, se diferencia de la realizada antaño por su calidad conceptual y su precisión metodológica. El psicólogo escolar puede analizar el clima con mayor detalle, determinar qué variables influyen en aspectos del rendimiento académico y del desarrollo de los alumnos, y puede a partir de ello proponer nuevas formas de intervención. El estudio del contexto en sí mismo, como de una realidad sustantiva, es la principal innovación en este dominio.

Consideraciones generales

Las funciones que debe cumplir el psicólogo escolar son múltiples y han sido definidas con precisión. Hemos comentado la evolución de estas funciones y su tareas, relacionándolas con los cambios conceptuales que a nuestro juicio son más relevantes y que afectan al concepto de aprendizaje, las formas de evaluación, la integración personal y social, la orientación escolar y profesional y, finalmente, al concepto del entorno.

13. Moos (1980) distingue: dimensiones relacionales, que identifican la naturaleza de las relaciones personales en el ambiente; dimensiones del desarrollo personal que identifican las oportunidades para el crecimiento personal y dimensiones del sistema de mantenimiento y cambio, que identifican el grado de organización del sistema y sus posibilidades dinámicas.

Nos planteamos, ahora, si todas las funciones y tareas esbozadas pueden ser englobadas en un único objetivo. Opinamos que el rol global del psicólogo en el seno de los sistemas educativos es el de tratar de «optimizar el sistema escolar» para cada uno de los sujetos que conforman el sistema, y que esta acción no debe ser realizada en solitario sino en colaboración con el resto de expertos del sistema. El psicólogo es un miembro integrante de la comunidad educativa.

Landsheere (1994) en un artículo sobre el papel de la evaluación psicológica en el sistema escolar, concede a la evaluación el rol de «pilotar el sistema» en el sentido de ser un mecanismo de vigilancia que activa una señal de alerta en caso de detectar irregularidades en el sistema escolar. A nuestro juicio, el rol del psicólogo (y no únicamente el del evaluador) tiene que ver con esta función de análisis y de alerta (detección y valoración). Su tarea tiene que ver, además, con una acción formativa-educativa dirigida al entorno (función preventiva), a los escolares (funciones: prevención; orientación escolar y profesional) y a los propios educadores (función de asesoramiento). También tiene que ver con la acción terapéutica-clínica (elaboración de programas de desarrollo individual y función de seguimiento), y con una acción social (contribución al análisis de las necesidades del sector, y análisis del rendimiento del sistema). La acción de «pilotar» el sistema tiene que ver con el conjunto de tales acciones.

De todas estas funciones indicadas nos interesa destacar el creciente valor formativo-educativo y social que va tomando el rol del psicólogo escolar. Así el rol clínico-terapéutico que había sido primordial en otros momentos, tiende a transformarse y a acentuar su sentido educativo-terapéutico. Al acentuar el componente educativo, formativo y social se ha dado respuesta a las críticas que desde los años 60 venían planteándose al psicólogo escolar, cuya tarea fue tildada de ser excesivamente «clasificatoria, o ubicatoria», de «clinar» o acentuar las afectaciones «psicopatológicas» de la población infantil, así como de tener «escasa o nula» sensibilidad social al no atender a normas psicológicas especiales para grupos socioculturalmente desfavorecidos (Bourdieu y Passeron, 1970; Tort, 1974).

El hecho de que el rol del psicólogo escolar haya tomado un matiz más formativo y social puede apreciarse en la forma de evaluación de habilidades, en el énfasis otorgado al análisis del potencial de aprendizaje, en el uso de criterios curriculares para evaluar las adquisiciones, en la participación del psicólogo en el diseño curricular del centro y en la adaptación curricular al individuo, en la colaboración en las tareas de planificación educativa, y en el cambio que se ha generado en las formas de orientación escolar y profesional, en el análisis social del entorno, etc. Todas estas tareas indican, claramente, que el rol de psicólogo en el contexto escolar se ha impregnado de las connotaciones educativas, propias del sistema en el que se ubica. No es sorprendente que eso sea así, en la medida en que el psicólogo escolar trabaja en el contexto educativo y que su acción básica es contribuir a este objetivo.

Pero, este rol educativo, cuando se analiza desde la perspectiva de las instituciones oficiales (servicios de asesoramiento y orientación psicopedagógica) parece focalizarse más en los adultos que rodean al discente que en el propio alumno. La atención directa al alumno la lleva a cabo el educador, el terapeuta o el

reeducador. Cabe preguntarse, pues, si el rol que debe definir el futuro trabajo de los psicólogos escolares es precisamente este rol de atención indirecta a los escolares, en el cual puede compartir responsabilidades con otros profesionales de la educación, y si, o en qué medida, la acción directa es necesaria.

También cabe preguntarse por la multiplicidad de tareas que debe realizar el psicólogo escolar, y, relacionado con ello, plantear la necesidad de que los equipos de asesoramiento psicológico continúen manteniendo la pluridisciplinariedad en el seno de sus equipos. Las tareas propias de los expertos en pedagogía (organización escolar, didáctica, terapéutica, orientación, educación social, etc.), así como las de los expertos en psicología (procesos psicológicos básicos, psicopatología infantil, conocimientos terapéuticos, evaluación psicológica, etc.), y las de los sociólogos (evolución del mundo laboral, mercado de trabajo, conocimiento de las profesiones, etc.) son, por su extensión y variedad, difícilmente unificables en una única formación. En una época social en la que la especialización es altamente deseable, y en la que las tareas se plantean como interdisciplinarias, parece prudente que se mantengan equipos de formación pluridisciplinar.

En relación al papel del educador responsable del aula, quisiera llamar la atención sobre su sentir actual. El maestro manifiesta cierto orgullo profesional por el gran valor educativo que se le confiere, no sólo en relación a la transmisión de conocimientos, sino en su rol educativo, como capaz de mediar en la modificabilidad personal y cognitiva de sus alumnos. Pero a la vez, el educador siente cierto agobio por la multiplicidad de tareas que se le exigen (definición del proyecto del centro, programaciones minuciosas e individualizadas basadas en principios de psicología cognitiva y en psicología de la instrucción, atención a la diversidad, evaluación formativa identificando en cada sujeto los procesos cognitivos puestos en marcha, etc.) y que quizá no domina con la suficiente agilidad. Aunque el psicólogo escolar le atiende en tales menesteres, el educador siente que su práctica real se ha diversificado en exceso en cuanto a responsabilidades, y a veces, con una sana y profunda ironía, llega a preguntarse si —entre tanto análisis, evaluación, profundización, planificación, niveles de concreción, elaboración de diseños, etc.—, le quedará tiempo «para enseñar».

En muchas ocasiones hemos insistido en que la escuela posee grandes recursos y posibilidades educativas y clínicas cuando el educador está convencido de su tarea educadora (Forns, 1993). Pero el educador, como cualquiera de nosotros, no es omnipotente. Por eso, sin poner en duda, en absoluto, el rol mediador del educador, creyendo firmemente que muchos maestros muestran, en su realidad profesional, excelentes dotes y gran eficacia didáctica y terapéutica, estando absolutamente de acuerdo en que muchos problemas infantiles y del adolescente pueden y deben ser resueltos en el contexto del aula y de la escuela por los propios profesionales de la educación, e insistiendo, además, en la necesidad de poner en funcionamiento todos los recursos habituales que rodean al niño como acto previo a la clasificación y derivación patológica, por todo ello, creo obligado defender que, en muchas ocasiones, la escuela, y en concreto el educador, se verá impotente para la solución de determinados casos. La acción directa del psicólogo escolar (con un enfoque clínico además de educativo) puede ser necesaria y no debe ser excluida del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Aubret, J. (1991). Rédiger un portefeuille de compétences: se reconnaître pour se faire reconnaître. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 20, 89-97.
- Ayuda, J. (1960). *Introducción a la Psicología Escolar Aplicada. Tomo I y II*. Barcelona: Laboratorio de Psicología Escolar del Instituto Municipal de Educación del Excmo. Ayuntamiento de Barcelona.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (1971). *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Brown, A.L. & Campione, J.C. (1986). Psychological Theory and the Study of Learning Disabilities. *American Psychologist*, 41, 1059-1068.
- Brown, A. L. & French L. A. (1979). The zone of Potential Development: Implications for Intelligence Testing in the Year 2000. *Intelligence*, 3, 255-273.
- Calfee, R.C. y Perfumo, P. (1993). Carpetas de estudiante: Oportunidades para una revolución en la evaluación. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 87-96.
- Canton, I. (1988). *Orientación escolar*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Carpintero, H. (1994). Some historical notes on scientific Psychology and its professional development. *Applied Psychology: An international Review*, 43 (2) 131-150.
- Carretero, M. (1982). El desarrollo del estilo cognitivo Dependencia-Independencia de Campo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 65-82.
- Coll, C. (1980). La educación como fenómeno psicológico. En C. Coll y M. Forns (Eds.), *Áreas de intervención de la Psicología. I: La educación como fenómeno psicológico* (pp. 17-23). Barcelona: Horsori.
- Coll, C. (1989). Psicología educativa y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 49-73.
- Coll, C. (1994). School and Educational Psychology. *Applied Psychology: An international Review*, 43 (2), 175-191.
- Crites, J.O. (1973/1978). *Career Maturity Inventory (CMI)*. Monterey, CA.: McGraw-Hill.
- Das, J.P., Kirby, J.R. & Jarman, R.F. (1975). Simultaneous and successive synthesis: An alternative model for cognitive abilities. *Psychological Bulletin*, 82, 87-103.
- Das, J.P., Kirby, J.R. & Jarman, R.F. (1979). *Simultaneous and successive cognitive processes*. New York: Academic Press.
- Darder, P. y López, J.A. (1986). *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona: Onda.
- Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya: DOGC. (1984). Establiment de les línies bàsiques d'actuació dels Equips d'Assessorament i d'Orientació Psicopedagògica com a òrgans tècnics de caràcter interdisciplinari dins del sistema educatiu de l'Administració Pública. *Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament. Any II agost 1984*, n° 71/80. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Fernández del Valle, J. (1991). *Evaluación de contextos en centros de protección de menores*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.
- Fernández-Ballesteros, R. (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M.D., Camploch, J.M. y Belchi, J. (1987-1990). *EPA: Evaluación del Potencial de Aprendizaje*. Madrid: MEPSA.
- Fernández Barroso, A. (1989). Reforma del sistema educativo y orientación. *Papeles del Psicólogo*. Colección Oficial de Psicólogos, 39/40, 38-42.
- Feuerstein, R., Rand, Y. & Hoffman, M.B. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Devise, Theory, Instruments and Techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. & Miller, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Forns Santacana, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Forns Santacana, M. y Rodríguez-Moreno, M.L. (1977). *Reflexiones en torno a la orientación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Forns Santacana, M., Rodríguez-Moreno, M.L. y Torres Viñals, M. (1990). L'Orientation Scolaire et Professionnelle en Espagne. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19 (3), 221-235.
- Forns Santacana, M. y Boada Calbet, H. (1985). Consideraciones sobre la zona de desarrollo potencial desde la evaluación psicológica. *Anuario de Psicología*, 33, 73-79.

- Fraser, B.J. (1986). *Classroom Environment*. Londres: Croom Helm.
- Fraser, B.J. (1989). *Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)*. Melbourne, Australia: Council for Educational Research.
- Frederiksen, H., Glaser, R., Lesgold, A. & Shafto, M.G. (1990). *Diagnostic Monitoring of Skills and knowledge acquisition*. Hillsdale. LEA.
- Gali, A. y Herrera, J. (1979). *Activitat i llibertat en educació*. Barcelona: El Tremp. Quaderns d'escola.
- Gali, A. (1985). *Història de les institucions i del moviment cultural a Catalunya (1930-1936)*. Llibres XIII-XIV i XV: Serveis tècnic-administratius. Barcelona: Fundació A. Gali.
- Germain J. y Rodrigo, M. (1933). La selección psicotécnica al ingreso en las escuelas profesionales. *Medicina, trabajo, higiene e industria*, 14, 187-198
- Germain, J. (1980a). José Germain: Autobiografía (I). *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 7-32.
- Germain, J. (1980b). José Germain: Autobiografía (II). *Revista de Historia de la Psicología*, 1, 139-170.
- Gilolmo, C. (1989). Psicología escolar. La evolución profesional en los últimos años. *Papeles del Psicólogo*, 36-37, 90-95.
- Guichard, J. (1987). La D.A.P.P.: Nouvelle méthode pour aider lycéens et étudiants à construire leurs projets. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 4, 347-355.
- Guichard, J. (1992). Comparative Evaluation of Several Educational Methods Used in France for the Orientation of Adolescents: Tools, Results and Methodological Problems. *European Journal of Psychology of Education*, VII, 1, 73-90.
- Hebert, E.A. (1992). Portfolios invite reflections-from students and staff. *Educational Leadership*, 49, 58-61.
- Hernández Gordillo, A. (1989). ¿Orientación sin Psicólogos? *Papeles del Psicólogo*. Colegio de Oficial de Psicólogos, 39-40, 2-3.
- Huteau, M. (1982) Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 11, 107-125.
- Kaufman, A.S. y Kaufman, N.L. (1983). *Kaufman assessment battery for children*. Circle Pines. Minnesota. American Guidance Service.
- Kirby, J.R. (1984). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press.
- Kirchner, M. (1974). Historia de la Psicología Aplicada en Barcelona. *Anuario de Psicología*, 20, 3-22.
- Kirchner, T. (1988). *Lectura: estilos y estrategias*. Barcelona: PPU.
- Landsheere, G. (1994). Évaluation et innovations dans les systèmes de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 1, 59-77.
- Légres, J. & Pémartin, D. (1982). La maturation vocationnelle: état des connaissances: Prospective et propositions. *Bulletin de l'ACOF*, 290, 13-28.
- Lidz, C.A. (1987). *Dynamic Assessment. An interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press.
- Lidz, C.A. (1991). *Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*. New York: The Guilford Press.
- Marin, M.A. (1987). *El potencial de aprendizaje. Aplicaciones al diagnóstico y la orientación*. Barcelona: P.P.U.
- MEC (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Mestres, J. (1989). Evaluación de centros escolares. En M. Moreno y G. Sastre (Eds.). *Enciclopedia práctica de Pedagogía*. (Vol. 5. Técnicas Pedagógicas, pp. 9-34.) Barcelona: Planeta.
- Monereo, C. (1994) (Coord). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: El Graó.
- Moos, R.H. (1974). Systems for the assessment and classification of human environments: An overview. In R.H. Moos & P.M. Insel (Eds.), *Issues in social ecology*. Palo Alto, California.: National Press Books.
- Moos, R.H. (1980). *Evaluating educational environments: procedures, measures findings and policy implications*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moos, R.H., Moos R.H. y Trickett, (1974/84). *Escala de Clima social: FES, WES, CIES, CES*. Madrid: TEA.
- Navarro, R. (1979). *L'educació a Catalunya durant la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona: Edicions 62.
- Palacios, J. (1982). Reflexividad-Impulsividad. *Infancia y Aprendizaje*, 17, 29-69.
- Palacios, J. y Carretero, M. (1982). Implicaciones educativas de los estilos cognitivos. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 83-106.
- Pallach, J. (1978). *Els mestres públics i la reforma de l'ensenyament a Catalunya (1901-1908)*. Barcelona. CEAC.
- Palmés, F. (1928). *Psicología*. Barcelona: Joaquín Horta Editor.
- Pelletier, D. (1984a). Les principes d'activation. En D. Pelletier, R. Bujold et al. (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 157-183). Québec: Gaëtan Morin.
- Pelletier, D. (1984b). Répertoire des interventions éducatives. En D. Pelletier, R. Bujold et al. (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 184-207). Québec: Gaëtan Morin.

- Pelletier, D. & Bujold, C. (1984). La séquence vocationnelle: exploration-cristallisation-spécification-réalisation. En D. Pelletier, R. Bujold et al. (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 58-75). Québec: Gaëtan Morin.
- Pelletier, D. & Dumora, B. (1984). Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. En D. Pelletier, R. Bujold et al. (Eds.), *Pour une approche éducative en orientation* (pp. 27-38). Québec: Gaëtan Morin.
- Piquer, J.M. (1946). *El niño abandonado y delincuente*. Madrid: CSIC.
- Prieto, S. (1989). Orientación profesional. Una asignatura pendiente. *Papeles del Psicólogo*. Colegio Oficial de Psicólogos, 39-40, 36-38.
- Rosa Sensat, Institució (1984). *Per una nova escola pública catalana. XI Escola d'estiu de Barcelona de 1976*. Barcelona: Publicacions Rosa Sensat.
- Rodrigo, M. (1927). La orientación profesional femenina. *Actas del IV Congreso de Estudios Vascos*. San Sebastián. Nueva Editorial, 147-150.
- Rodríguez Moreno, M.L.I. (1987). *Fonaments i Perspectives de l'Orientació Professional a Catalunya*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M.L.I. (1988). L'Orientació escolar i professional, ahir i avui a la Universitat de Barcelona. *Història de la Universitat de Barcelona*. Rectorat/Cooperativa Sant Jordi, pp. 191-197.
- Rodríguez Moreno, M.L.I. (1994a). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L.I. (1994b). *Decide en la ESO. Programa para aprender a tomar decisiones. Guía del Tutor y Cuaderno del Alumno*. Barcelona: Laertes.
- Sanchez Asín, A. (1993). *Necesidades educativas e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.
- Scallon, G. (1988). *L'Évaluation Formative des apprentissages. La réflexion*. Québec: Les Presses d'Université de Laval.
- Siguan, M. (1981). *La Psicología a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Stenberg, R.J. (1982). *Handbook of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Super, D.E. & Overstreet, Ph. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. New York: Bureau of Publications, Teachers College. Columbia University.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G.H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business. Administration.
- Tort, M. (1974). *Le quotient intellectuel*. Paris: Maspero.
- Valencia, S.W. (1993a). Evaluación alternativa: Separar el grano de la paja. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 63-66.
- Valencia, S.W. (1993b). Método de la carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona. ICE. Horsori.
- Villar Angulo, J. (1988). *Evaluación del ambiente en la institución universitaria. Propuesta de un instrumento*. Ponencia. IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa. Santiago de Compostela.
- Witkin, H.A. y Goodenough, D.R. (1985). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Pirámide.

