

LOS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN, CONSEJO Y ASESORAMIENTO EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

Carlos Monereo

RESUMEN

En este artículo se describe uno de los sistemas de orientación escolar de mayor raigambre en los Estados Unidos, el Sistema de Asesoramiento Consultivo (*Consulting*), que se ha mostrado especialmente valioso en aquellos contextos escolares en los que las clases son compartidas por alumnos excepcionales y no-excepcionales, situación definida con el término *mainstreaming*, equivalente al proceso de integración escolar que en estos últimos tiempos se ha iniciado en nuestro país.

El Sistema de Asesoramiento Consultivo se caracteriza fundamentalmente por subrayar una intervención indirecta del psicopedagogo, a través de los profesionales y paraprofesionales que tienen un contacto más próximo y regular con el alumno, siempre dentro de un marco paradigmático muy específico como es el que establece el análisis y modificación de conducta. En este sentido es obligada la referencia por contraposición a los sistemas de orientación y consejo (*counseling*), más abiertos y autodirectivos.

La figura del consultor, a caballo entre el psicólogo/pedagogo tradicionales y el tecnólogo instruccional, abre nuevas perspectivas en el perfil profesional del psicopedagogo, en un intento de responder a las nuevas demandas de la sociedad postindustrial centradas, según los estudios de prospectiva, en una mayor individualización del proceso enseñanza-aprendizaje favorecida por la introducción paulatina de la informática y la telemática en nuestros centros educativos.

ABSTRACT

This article describes one of the most well rooted school orientation (guidance) systems in the United States, the Consulting System, which has proved to be especially valuable in schools whose classrooms are shared by exceptional and non-exceptional students, a situation defined by the term *mainstreaming*, the equivalent of which would be the school integration process that is taking place in our country in recent years.

The Consulting System is basically characterized by its emphasis on indirect interference by the psychopedagog, through professionals and paraprofessionals who have closer and more regular contact with the student, always within the specific paradigmatic frame established by behavioural modification and analysis. In this sense, a reference must be made to the more open and selfdirecting counter systems of orientation and guidance known as Counseling Systems.

The figure of the consultant, who lies between the traditional psychologist/pedagog and the instructional technologist, opens new perspectives on the professional profile of the psychopedagog, in an attempt to respond to the demands of our post-industrial society which, according to the studies carried out by prospectiva, are centered on a greater individualization in the teaching-learning process, favored by the gradual introduction of communication and computer sciences in our schools.

ASPECTOS INTRODUCTORIOS

La colaboración entre los maestros regulares y el personal especializado no constituye un hecho reciente; de forma aislada existen precedentes históricos de esta colaboración cuando en las primeras décadas de siglo algunos alumnos con deficiencias visuales que asistían a escuelas ordinarias recibían clases suplementarias del personal médico algunos días por semana en la misma escuela o en un centro independiente. Sin embargo cuando aparecen las primeras fórmulas de colaboración y cooperación sistematizadas entre educadores regulares y especializados es durante la década de los años sesenta, coincidiendo con la efervescencia del integracionismo, manifestada en bastantes experiencias de integración escolar.

Durante los primeros años de la década de los setenta estas iniciativas toman consistencia y surge un gran número de sistemas de organización de la integración escolar centrados en esta colaboración entre profesionales de la educación de diversa formación (Reynolds y Birch, 1977).

El denominador común de todos estos sistemas es la misión compartida de coadyuvar al maestro de la clase regular que tiene alumnos excepcionales, a resolver los problemas de diversa índole que pueden sobrevenirle con ocasión de la integración de dichos alumnos; sin embargo existen notables diferencias en la forma de entender y aplicar esta cooperación.

El grupo de sistemas que analizaremos a continuación se distingue por no actuar directamente sobre el problema acaecido, desde una concepción intervencionista, terapéutica o remedial, sino que su acción es indirecta a través de la orientación, el consejo y el asesoramiento de diversos agentes o mediadores —el maestro del alumno, sus familiares, sus amigos, el propio alumno u otro personal escolar—, que son quienes intervendrán directamente sobre el conflicto. Esta orientación y consejo tienen

obviamente un carácter técnico al tratarse de un tipo de dictamen especializado, y una vertiente fundamentalmente psicopedagógica, relacionada con el tipo de dificultades que encuentra el maestro que desea integrar a un alumno excepcional en su aula, dificultades instruccionales, comportamentales, afectivas y relacionales o comunicativas.

En esta línea podríamos decir que un enfoque de orientación y consejo psicopedagógico constituye un tipo de actividad profesional que, dirigida tanto a individuos como a colectividades demandantes de ayuda, influye en el ajuste o readaptación individual, social e institucional de sujetos con dificultades de aprendizaje y adaptación escolar (Genovard *et al.*, 1982).

Seguidamente hablaremos de los principales componentes del sistema de orientación, y de las tres modalidades que incluye: el sistema de asesoramiento consultivo, el sistema de orientación y consejo escolar —*counseling*—, y el sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional.

COMPONENTES DEL SISTEMA

Al analizar un sistema de orientación, consejo y asesoramiento, disgregándolo en sus componentes funcionales básicos, de la misma manera que lo hiciéramos con el sistema de escalonamiento de servicios, identificamos sus *elementos* constitutivos con los profesionales que determinan sus características y el funcionamiento de su engranaje: los propios maestros regulares que son quienes toman la iniciativa pidiendo ayuda al profesional especializado, el *consultor* en el sistema de asesoramiento consultivo, el *consejero* en el sistema de *counseling* y los miembros que forman parte del *equipo multidisciplinar* en el sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional.

Las *relaciones* que se establecen entre estos elementos giran en torno a la *cooperación-colaboración* con los maestros regulares en el seno de una negociación igualitaria que viene marcada por el prestigio y credibilidad del orientador-asesor más que por una dependencia jerárquica; estas relaciones se ven facilitadas por la compatibilidad de todos los elementos que interaccionan al buscar objetivos distintos dentro de la finalidad unívoca que es la integración escolar.

Por último hemos identificado cuatro *atributos* que de forma más significativa distinguen a los elementos entre sí; en primer lugar, el *tipo de problemática* afín a cada elemento varía enormemente, así la decisión de buscar y/o cambiar el emplazamiento de un alumno es un tema que corresponde al equipo multiprofesional, los conflictos personales y voca-

cionales son los que están más indicados para que los atienda el consejero, y los comportamientos inadaptados y/o las dificultades instruccionales competen en mayor medida al consultor. Un segundo atributo diferencial es el tipo de *modelo de integración escolar* y, por lo tanto, de técnicas psicopedagógicas, escogidas para alcanzar los respectivos objetivos; conforme a este criterio ninguno de los tres sistemas es coincidente dado que el sistema consultivo se apoya básicamente en el modelo comportamental y por lo tanto en las técnicas derivadas del análisis y modificación de conducta. El sistema de orientación y consejo o de *counseling*, contrariamente, se aproxima más al modelo no-directivo y personalista intrincado en el humanismo y en sus procedimientos centrados en los intereses y necesidades del sujeto. Finalmente, el modelo que soporta el sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional es más indefinido al depender en buena parte de la formación que tengan los miembros que compongan el equipo, sin embargo podríamos señalar una cierta tendencia hacia un modelo médico-asistencialista, con una asidua utilización de técnicas rehabilitativas.

El tercer y último atributo se centra en la *proximidad* de cada elemento al *módulo maestro-alumno* que atiende; el consultor es el más próximo al maestro, no en vano la colaboración entre ellos es intensa y continuada. El consejero está más próximo al alumnado sobre el que actúa, que al maestro, aun cuando la interacción entre ambos es intensa.

El equipo multiprofesional es el que se encuentra más distante tanto del alumno como de los maestros regulares, puesto que en la mayoría de las ocasiones no depende económicamente de las escuelas que asiste, sino que usualmente es financiado con fondos públicos y su función de mediador entre las escuelas de su zona y la administración a través de los inspectores de distrito no le permiten mantener un contacto asiduo con ellos. Veamos con mayor detalle cada uno de estos sistemas empezando por el sistema de asesoramiento consultivo.

EL SISTEMA DE ASESORAMIENTO CONSULTIVO

El asesoramiento consultivo se inicia a mediados de los años sesenta como un movimiento de respuesta dentro de la Psicología de la Educación, a la práctica extendida entre los psicólogos escolares de trabajar directamente sobre cada uno de los alumnos problemáticos en sesiones individuales; bajo la consigna de «entrega psicología por todas partes», se denuncia la limitada efectividad de un servicio que no puede atender ni a una mínima parte de la creciente demanda, agudizada por la proliferación de situaciones de integración escolar. La solución propuesta es la

formación gradual de otros profesionales y paraprofesionales en las técnicas psicopedagógicas, de forma que el frente de actuación se amplíe considerablemente (Parker, 1975). En los últimos años esta *desprofesionalización* del psicólogo ha sido nuevamente reivindicada por autores tan reconocidos como E. Ribes Iñesta (1982).

El principal rasgo definitorio de un enfoque consultivo es pues su *acción o intervención indirecta* a través de un experto o consultor que forma a los agentes mediadores que ejecutarán sus planes (McKenzie *et al.*, 1970; Parker, 1975; Meisgeier, 1976; Liebherr, 1977; Knight *et al.*, 1981; Smith, 1982). En situaciones de integración escolar el consultor suele ser un maestro especializado con una larga experiencia en el campo de la educación especial y una formación adecuada a través de cursos de adiestramiento intensivos de dos años de duración.

Las principales virtudes del sistema consultivo de organización de la integración escolar descansan:

1. En la vocación del consultor de formar al personal escolar y cooperar íntimamente con el maestro regular en el proceso de planificación de las estrategias que este último deberá aplicar en la clase, hecho que ha ocasionado el que algunos autores como Riegel (1983) denominen al sistema de asesoramiento consultivo, sistema de planificación cooperativa.

2. En la intervención sobre el alumno-problema en la propia clase evitando por un lado la disrupción que representa para este y sus compañeros la continua salida del aula, y por otra la utilización de una sala aparte, que encarecería los costos; de hecho como lo demuestra el estudio realizado por Houck y Sherman (1979), la alternativa de emplazamiento en el aula regular con un servicio de asesoramiento consultivo es la que tiene un costo inferior por alumno en diez meses de instrucción, 240 dólares, en relación al costo de un sistema centrado en el aula de recursos, 500 dólares, o de un aula especial, 1.500 dólares (ver Tabla I).

3. En el énfasis dado a la modificación del entorno de la clase regular para acomodarlo al estudiante excepcional, antes de plantearse su emplazamiento en alternativas más restrictivas. Esto además favorece una actitud positiva del maestro, que se siente directamente responsable del progreso del alumno, lo cual al mismo tiempo mejora considerablemente sus expectativas hacia él y elimina la opinión generalizada, entre los maestros regulares implicados en otros sistemas organizativos, de que la mejor manera de atender al niño excepcional es dándole un tratamiento especial fuera de la clase (McKenzie, 1972, 1976).

TABLA I

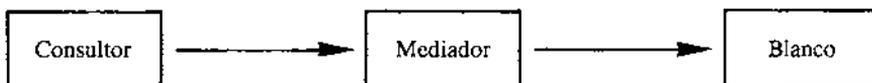
Comparación de los costos de tres sistemas de organización para discapapados moderados y severos en términos de ganancia académica

Sistema	Costo por diez meses	Alumnos	Costo por alumno	Media de ganancia en diez meses	Costo alumno por mes de ganancia
Regular/ Consultivo	12,000\$	50	240.00\$	0.2 años	120
Aula de Recursos	12,000\$	24	500.00\$	0.4 años	125
Aula Especial	12,000\$	8	1,500.00\$	1.2 años	125

Fuente: Houck y Sherman (1979).

El sistema de asesoramiento consultivo ha tenido en su aplicación al contexto de la integración escolar distintas conceptualizaciones en la explicación de su funcionamiento, representadas en tres modelos básicos:

— El *modelo triádico*, propuesto por Tharp y Wetzel (Tharp, 1975) en 1965, es el que ha tenido una mayor difusión; consta de tres componentes representados gráficamente en la llamada *triada consultiva*:



El *blanco* es la persona que tiene el problema conductual, cuya resolución significa el propósito máximo de la dinámica consultiva; el *mediador* está encarnado por la persona que intentará hacer efectivo este propósito con su intervención directa, y finalmente, el *consultor* es el profesional que dispone los conocimientos y medios para que la acción del mediador tenga garantías de éxito.

— El *modelo del proceso consultivo*, que su propio creador Brokes (1975) define como el conjunto de fases, subfases y funciones que se desarrollan desde la petición de ayuda y asesoramiento por parte de un cliente o consultante sobre un conflicto, hasta la resolución de este conflicto a través de las orientaciones del consultor. Las fases que identifica el modelo son las siguientes: a) Fase de *preentrada*, compuesta por

el estilo del consultor, sus asunciones, conocimientos, valores y habilidades personales. *b)* Fase de *entrada* formada por tres subfases, una subfase de contacto en la que se toma en consideración el problema, los objetivos y los procedimientos a seguir, otra subfase de negociación en la que se determina el método que se empleará y las obligaciones a que se comprometen tanto el cliente como el consultor, y una tercera fase de contrato en la que se establece un pacto definitivo sobre los pasos siguientes con las especificaciones añadidas del cliente y el consultor. *c)* En la fase de *preparación* se define formalmente el problema, los objetivos y el procedimiento a seguir. *d)* En la fase de *implementación* se ejecutan las tareas y actividades pactadas, y finalmente, *e)* en la fase de *terminación* se finaliza el proceso evaluando los resultados obtenidos y tomando ulteriores decisiones sobre la base de estos resultados.

— El *modelo consultivo de colaboración coprofesional*, que postula la introducción de un nuevo profesional, el *consultor en higiene mental*; en las escuelas integradas que colabore con el personal educativo en la prevención, identificación, intervención y/o rehabilitación de los problemas de higiene mental (Cohen, 1975). Dentro de un enfoque claramente médico-asistencialista, el modelo hace hincapié en sus tres modalidades clásicas de la asistencia preventiva: *a)* *Prevención primaria*, cuya intención es reducir la incidencia de nuevos casos de deficiencias y malformaciones. Las medidas adoptadas se refieren al adiestramiento y cambio de actitudes de los educadores, al diseño físico del aula y del edificio escolar, y al cuidado y vigilancia en las actividades diarias. *b)* *Prevención secundaria*, orientada a disminuir la duración de las deficiencias y malformaciones que inevitablemente ocurran; las disposiciones efectuadas se dirigen a la identificación e intervención precoz de los casos-problema, y al desarrollo y adiestramiento de equipos multiprofesionales para la evaluación y aplicación de programas terapéuticos y educativos en niños con handicap. *c)* *Prevención terciaria*, dirigida a la reducción de los efectos residuales y de las consecuencias crónicas de aquellos alumnos con problemas físicos y/o psicológicos que afectan a su aprendizaje escolar. Las medidas diseñadas para este tercer nivel consisten en el diseño y administración de programas especializados, en el entrenamiento de educadores de niños con handicap y en programas vocacionales y rehabilitativos.

La combinación de los dos primeros modelos es la que ha tenido mayor aceptación y está en la base de las experiencias de integración escolar más sobresalientes que han acogido el sistema de asesoramiento consultivo como sistema de organización, entre los que cabe citar el Vermont consulting teacher program (Fox *et al.*, 1973; Egner y Lates, 1975), el Boston school system (Johnson, 1975), el proyecto del Plymouth-canton

community schools (Riegel, 1983), o los distintos proyectos llevados a cabo en Noruega (Skrindo, 1978).

Queda aún un aspecto clave que reseñar, el tipo de técnicas psicopedagógicas en las que usualmente el consultor basa su asesoramiento; estas *técnicas consultivas* se derivan en su totalidad del modelo comportamental tanto en su vertiente instruccional, técnicas de individualización de la enseñanza, como en su dimensión conductual, técnicas de modificación de la conducta (McKenzie, 1972; Parker, 1975; Meisgeier, 1976).

Esta correspondencia entre el modelo comportamental y el sistema de asesoramiento consultivo queda patente en el paralelismo de las etapas que ambos mantienen en el desarrollo de sus respectivos programas. En la Tabla II puede observarse nítidamente la correspondencia entre los estadios de los dos constructos y los aprendizajes que cada una de estas relaciones exige del maestro regular que, sintéticamente, se traducen en una fase preliminar, una primera etapa de entrada al programa con la evaluación inicial del alumno-problema, una segunda fase de formulación de los objetivos de intervención en la que se define el I.E.P. del alumno, hecho con el acuerdo y consentimiento de los padres, una tercera fase de puesta en marcha de los procedimientos, y una última etapa de evaluación final de los datos obtenidos.

Pero aparte de la planificación de programas de intervención, el consultor tiene la misión cotidiana de sugerir, recomendar y aconsejar al maestro en las dificultades diarias que puedan surgir, siendo esta la función principal sobre la que se asienta todo el sistema: la consulta diaria. En la Tabla III se muestra un ejemplo de sistematización de estas consultas diarias con el problema-objetivo, el grado de dificultad que comporta su solución, los comentarios que sobre el problema realiza el maestro y las recomendaciones que efectúa el consultor para que el maestro regular las ponga en práctica.

TABLA II
Correspondencia entre el modelo
comportamental y el sistema de asesoramiento consultivo

Modelo comportamental	Proceso consultivo	Ejecuciones del maestro regular
Elección del alumno	1. <i>Etapa:</i> Consulta del problema.	
Nivel de entrada	2. <i>Etapa:</i> Acuerdo consultor/maestro sobre los procedimientos a utilizar para la obtención de la línea base. 3. <i>Etapa:</i> Establecimiento de la línea base.	Define el problema de conducta en términos observables y mensurables, registrando diariamente los datos pertinentes y representándolos en un gráfico apropiado.
Objetivos instruccionales	4. <i>Etapa:</i> Permiso escrito de los padres. 5. <i>Etapa:</i> Observaciones del consultor en la clase. 6. <i>Etapa:</i> Decisión sobre los procedimientos de intervención a emplear.	Incluye a los padres en el proceso educacional. Escribe los objetivos instruccionales individualizados, conjuntamente con los padres del alumno.
Procedimientos de enseñanza/aprendizaje	7. <i>Etapa:</i> Información a los padres sobre los procedimientos de intervención seleccionados. 8. <i>Etapa:</i> Implementación de la intervención.	Seguimiento de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje escogidos.
Evaluación	9. <i>Etapa:</i> Evaluación de los procedimientos de intervención. 10. <i>Etapa:</i> Seguimiento y confirmación de resultados.	Identificación de las consecuencias reforzantes de la clase que mantengan la respuesta adecuada.

Fuente: Parker (1975).

TABLA III
Sistematización de las consultas
en un sistema de asesoramiento consultivo

Problema-objetivo	Factor de dificultad*	Comentarios del maestro	Recomendaciones del consultor
a) Colocar al alumno con dificultades de lectura junto a un compañero adelantado.	2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Puede resultar embarazoso para el alumno con dificultades. - El alumno adelantado es posible que no desee colaborar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar un lugar privado. Escoger a un amigo del alumno. - Ofrecer algún tipo de refuerzo para ayudar al compañero.
b) Leer en voz alta las preguntas del examen para el estudiante con handicap.	2.9	<ul style="list-style-type: none"> - El maestro necesita la ayuda de otros alumnos que entreguen los exámenes, contesten a las cuestiones y vigilen. - Distrae al resto de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Situar en el fondo de la clase a los alumnos que necesitan que se les lea oralmente el examen. - Grabar el examen en un magnetófono y que se encuentre disponible en el aula de recursos.
c) Reducir los estímulos visuales y auditivos que distraigan la atención.	3.1	<ul style="list-style-type: none"> - Es muy difícil, especialmente en las clases prácticas donde hay mucho movimiento. - Las mesas con objetos y la pizarra emborronada distraen mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear tapones para los oídos o algo similar. - Aproximar al alumno que más se distrae a la pizarra. Estimular el orden y la limpieza en los pupitres. Nombrar responsables de borrar la pizarra.
d) Suministrar medios didácticos alternativos.	2.3	<ul style="list-style-type: none"> - Las clases magistrales necesitan menos tiempo de preparación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es imprescindible que exista variedad en la instrucción.

*Factor de dificultad 1.0-1.8: Sencillo, 1.9-2.3: Razonable, 2.4-2.8: Requiere esfuerzo, 2.9-4.0: Difícil. Fuente: Riegel (1983).

Seguidamente analizaremos el rol de un nuevo profesional, el consejero escolar, que encarna la pieza central de otro sistema de organización de la integración escolar, el sistema de orientación y consejo escolar.

EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y CONSEJO ESCOLAR (*COUNSELING*)

La llamada psicología del *counseling* o aconsejamiento es un movimiento, psicológico en sus orígenes, anclado en el modelo humanista e impulsado esencialmente por la obra de C. Rogers (1942) en la década de los años cuarenta. El sistema de *counseling*, contrariamente al sistema consultivo, *actúa directamente* sobre el consultante; sin embargo no puede considerarse un sistema de intervención, puesto que no intenta inducir, convencer o persuadir al sujeto para que cambie su comportamiento, sino que simplemente trata de *facilitar su desarrollo* a través del consejo, lo cual permite incluirlo entre los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento por derecho propio (Patterson, 1967). Reuniendo los principales rasgos de las numerosas definiciones formuladas acerca de un enfoque de *counseling*, podría decirse que es un proceso por el cual una persona —el consejero— ayuda a otra persona en dificultades —el consultante/alumno— a clarificar y desarrollar sus metas y valores (Blocker, 1966), ajustarse de manera efectiva a las demandas ambientales y a sí mismo (Lewis, 1970) mediante una relación estructurada permisiva que le permita dar una nueva orientación (Rogers, 1942), y en definitiva, encontrarle un nuevo significado a la vida (Curran, 1960).

En el marco de la escuela integrada, el consejero escolar suele ser un maestro especializado o un psicólogo, que en muchos casos reemplaza a los educadores especializados y a los psicólogos escolares en algunas de sus funciones; sin embargo, sus características difieren mucho del resto de sistemas organizativos:

1. El consejero escolar atiende por igual a los alumnos con y sin handicap, por petición directa de estos o a través del maestro regular que en algunos casos sugiere la necesidad de una entrevista.
2. El sistema de *counseling* está más indicado para alumnos mayores, a partir de la preadolescencia. Las sesiones suelen efectuarse en grupos reducidos, formados por el consejero y cuatro o cinco alumnos, los que se designan como *grupo de aconsejamiento*.
3. Los problemas que más asiduamente trata el consejero escolar en marcos escolares integrados están relacionados generalmente con la autoestima, la autovaloración, el control conductual, la motivación y el rendi-

miento académico; temas, por otro lado, perfectamente conectados con las metas del sistema de *counseling* en la integración escolar: *a)* Creación de entornos que promuevan el autoconocimiento a través del auto-descubrimiento de los valores propios y de los demás; *b)* potenciación de la autoimagen del alumno mediante el soporte a los compañeros que tienen problemas parecidos; *c)* facilitación del contacto interpersonal y de la aceptación de uno mismo y de los demás; *d)* implantación de un sentido de autoresponsabilidad y de capacidad de respuesta frente a los conflictos (Berg y Wages, 1982).

Son especialmente interesantes los puntos segundo y cuarto por cuanto suponen una oportunidad única hasta el momento para el alumno discapado de «ayudar» a otros en vez de «ser ayudado» por otros como solía, y de tomar sus propias decisiones asumiendo la responsabilidad de las consecuencias, cuando siempre había sido otro quien había decidido por él.

4. Las sesiones con grupos de *counseling*, formados por alumnos con y sin handicap, están bastante estructuradas, con el fin de dar cierta seguridad al alumno; tal estructuración consiste en una orientación de las discusiones, en un tiempo de duración definido y en la determinación de los miembros que componen cada grupo.

5. El contenido de las sesiones de *counseling* es absolutamente confidencial.

Señalamos al principio que el sistema de orientación y consejo escolar tenía sus raíces en el modelo humanista y específicamente en el enfoque rogeriano de la relación asistencial entre el profesor y el cliente. Tradicionalmente así ha sido, y sigue constituyendo la línea dominante en las experiencias organizativas basadas en un sistema de *counseling*; sin embargo, existen otras tres modalidades que no pueden ignorarse. A continuación describimos someramente estas cuatro aproximaciones:

1. Para la *aproximación no-directiva o centrada en el alumno* de C. Rogers (1951), las dificultades del alumno tienen en gran parte una etiología emocional. El sujeto es capaz de analizar los problemas de forma objetiva y de escoger sus propias soluciones, en una situación de confianza y libertad; el cliente debe enfrentarse a sus problemas personales, responsabilizándose plenamente de las medidas que decida adoptar. La misión del consejero es crear un clima relajado y permisivo en donde el alumno pueda expresar sus sentimientos, opiniones y deseos sin inhibiciones, guiando las sesiones el mínimo imprescindible.

2. La *aproximación directiva o centrada en el consejero* de Williamson (1968) intenta actualizar el potencial intrínsecamente positivo del hombre y desarrollarlo en todas sus facetas a través del análisis-diagnóstico,

pronóstico y seguimiento de las dificultades, que efectúa el consejero escolar, cuyo protagonismo es aquí mucho mayor; se trata de una modalidad muy influenciada por el modelo médico-asistencial.

3. La *aproximación conductual* se basa en el modelo comportamental, y sus inicios deben buscarse en el artículo que Michael y Meyerson (1962) publicaran en 1962, «A behavioral approach to counseling and guidance», acercando ambos enfoques. Posteriormente, Dustin y George (1973) se encargaron de sistematizarlo en tres fases de implementación: *a)* establecimiento de una relación empática entre el consejero y el alumno, y análisis del problema para determinar el comportamiento que debe modificarse, las contingencias ambientales que lo mantienen y las variables que deberían manipularse para cambiar la conducta indeseable; *b)* definición de los objetivos y exposición de las técnicas que pueden emplearse, para que el alumno elija las que prefiera y *c)* autoaplicación de las técnicas, seguimiento de su evolución durante las sesiones y evaluación final.

4. En la *aproximación ecléctica o consejo personalizado* de Thorne (1961), se enfatiza la necesidad de realizar un diagnóstico preliminar para identificar las causas y escoger las orientaciones adecuadas, y se da la máxima importancia a la individualización/personalización del aconsejamiento, puesto que cada persona se diferencia mucho de cualquier otra en la capacidad de enfrentarse a la vida y sus problemas. Este enfoque propone los siguientes pasos: *a)* diagnóstico, *b)* planificación para modificar las causas desencadenantes, *c)* establecimiento de condiciones que favorezcan el aprendizaje y *d)* estimular al alumno para que desarrolle sus propios recursos y ponga en práctica nuevas fórmulas de ajuste al entorno.

De entre todas las fases o etapas que plantean estos enfoques para delimitar el *proceso* en que deberá implementarse un sistema de organización de la integración escolar basado en el *counseling*, las ocho etapas de Brammer (1973), de clara inspiración rogeriana, son las más aceptadas:

1. *Entrada*: Preparación y establecimiento de la relación.
2. *Clarificación*: El alumno indica las razones de su consulta y se delimita el problema.
3. *Estructura*: El consejero explica al alumno la naturaleza y función del proceso de *counseling*, con la finalidad de crear una relación comunicativa.
4. *Relación*: Se examinan las diferentes facetas y sentimientos que envuelven el problema y se crea una relación de empatía.
5. *Exploración*: Se proponen posibles estrategias y se planifican los nue-

vos aprendizajes que deberá efectuar el alumno para adquirir habilidades indispensables para enfrentarse a las fases siguientes.

6. *Consolidación*: El alumno debe estimar las consecuencias de sus acciones, el esfuerzo personal requerido, el tiempo de dedicación, el riesgo y el dinero que exige una u otra estrategia, antes de escoger la alternativa preferida.

7. *Planificación*: Se desarrolla un plan de acción sobre la estrategia elegida, fundamentado en la autodirectividad de todas las actividades previstas.

8. *Terminación*: Se evalúa el proceso y finaliza la relación.

La aplicación de este proceso del aconsejamiento en la integración escolar ha sido especialmente fructífera en el *ajuste personal* del alumno a su entorno y en la orientación y apoyo a los padres de los alumnos excepcionales, además de haber influido en el desarrollo de un concepto de enorme trascendencia psicopedagógica, la llamada *Career Education* cuyo significado más aproximativo sería el de *Educación para la vida*.

En el tema del ajuste y crecimiento personal, numerosos estudios demuestran la eficacia de un sistema de *counseling* en la mejora de la autoestima y la motivación (Bower, 1977; Blohm, 1978), la planificación de metas y la adaptación social (Lee, 1977; Norman, 1977) o en las ejecuciones académicas y el comportamiento en clase (Child Service Demonstration Center, 1975) del alumno excepcional en edad adolescente.

El *counseling* dirigido a los padres de niños excepcionales se centra prioritariamente en la aceptación de las limitaciones y posibilidades reales que tiene su hijo, eliminando en lo posible la ansiedad y las falsas expectativas provocadas por el desconocimiento, la inseguridad y los sentimientos de culpabilidad. En situaciones de integración escolar esta aceptación suele traducirse en un apoyo incondicional al personal escolar y redundar muy positivamente en el éxito del proceso de integración del alumno (Stewart, 1974).

Por último su influencia sobre el movimiento que supone la *Career Education*, definida por Brolin (1977, 1982) como el resultado de la adquisición de actitudes, conocimientos y habilidades necesarias para la vida y el trabajo en la comunidad, queda patente en los apartados curriculares que identifica Miller (1972) en su modelo de *Career Education* coincidentes en varios puntos con los temas que suelen tratarse en un sistema de *counseling*: conciencia de futuro, autoconocimiento, apreciación de actitudes, toma de decisiones, conocimiento económico, destrezas y competencias profesionales, y conocimientos educativos.

Reynolds y Birch (1977) subrayan el rol fundamental que desempeña el sistema de aconsejamiento en esta Educación para la vida, al promo-

ver que los alumnos planifiquen sus objetivos inmediatos y a largo plazo, responsabilizándose de su consecución. Diversos proyectos de orientación vocacional en centros integrados se han acogido a este enfoque, como el CAVA —«The calhoun area vocational center»— en Michigan, o el EOP —«Employment orientation program»— en Nueva Jersey (Cegelka, 1977).

Tanto el sistema de organización escolar basado en el asesoramiento consultivo, como el que se centra en el *counseling*, tratados hasta el momento, forman parte del sistema de servicios de orientación, consejo y asesoramiento, y su implantación mayoritaria corresponde al suprasistema anglosajón.

El sistema de organización de la integración escolar fundamentado en los equipos multiprofesionales, que se abarca a continuación, sigue perteneciendo a los sistemas de orientación, consejo y asesoramiento, pero el suprasistema que les otorga un rol destacado en su política integracionista es el latino.

EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN, CONSEJO Y ASESORAMIENTO MULTIPROFESIONAL

El origen de los equipos asistenciales conformados por varios profesionales, generalmente pertenecientes a disciplinas distintas, debe buscarse en el modelo médico-asistencial, concretamente en la práctica de las consultas previas entre médicos de distintas especialidades, para emitir un diagnóstico conjunto presumiblemente más eficaz y autorizado; posteriormente, con la medicina comunitaria esta práctica se convertiría en norma de actuación.

En relación al inicio de los equipos psicopedagógicos, el movimiento de renovación pedagógica impulsado por Freinet influirá decisivamente en su creación al defender la necesidad de una acción «globalizadora» y no fraccionada o departamentalizada, que contemple al alumno en toda su totalidad como la unidad coherente que se supone que es.

Actualmente los equipos multiprofesionales que trabajan en el campo de la integración escolar tienen una formación mixta, médica-psicopedagógica, y aun cuando sus funciones varían enormemente en uno u otro país, provincia e incluso de uno a otro distrito, su actuación, como ocurría con el sistema consultivo, es indirecta, no implementando los tratamientos y programas terapéuticos o educativos directamente sino a través de otros sistemas y profesionales de intervención escolar (Spagnolo, 1983). Resumiendo algunas definiciones vertidas desde perspectivas distintas (Departament d'Ensenyament, 1981; Stokes, 1982; Renau, 1983) un equipo

multiprofesional sería un grupo formado por profesionales de diferentes disciplinas cuya función común es la de prevenir, detectar, valorar y supervisar la problemática educativa existente en su sector o ámbito de actuación, con el propósito de asesorar y proporcionar recursos al personal de la escuela regular, especialmente a los maestros regulares, para que aumente la eficacia de su trabajo con el alumno.

Stokes (1982) apunta algunas de las ventajas más significativas de un sistema escolar basado en un equipo multiprofesional: la información se distribuye más fácilmente, los servicios se integran, no se departamentalizan; se refuerza la comunicación, cohesión y colaboración entre el personal escolar; se facilitan las revisiones periódicas; los alumnos son mejor emplazados; se incrementa la participación de los padres y la cooperación con los estamentos y servicios comunitarios, y se reconoce y ensalza el papel del maestro regular.

El enfoque multiprofesional tiene una función similar a la del sistema consultivo, sin embargo no se limita a asistir al maestro y al personal escolar en general, sino que en ocasiones se relaciona con los alumnos en sesiones de evaluación diagnóstica y valoración de sus actitudes personales hacia los servicios escolares que recibe. Tiene, como el sistema de *counseling*, una vocación de apertura a todos los alumnos con necesidades especiales, aun cuando no tengan un handicap reconocido. Los principios que sustentan el sistema son también semejantes al resto de sistemas de organización de la integración escolar, es decir, sectorización del servicio, normalización del entorno educativo y visión global de los problemas. En cuanto a la composición existen tres modalidades: 1. Personal multidisciplinario sin una proporcionalidad o representatividad preestablecida de los distintos sectores asistenciales intervinientes; suele tratarse de equipos muy heterogéneos y extensos en los que participa tanto el personal administrativo, como el intruccional. 2. Representación equilibrada entre los profesionales implicados; se mantiene la heterogeneidad pero se toman criterios de proporcionalidad entre los profesionales de educación regular y los de educación especial, por lo que se reduce el número de miembros. 3. Los componentes del equipo pertenecen a la plantilla de la escuela y su composición suele ser bastante homogénea y reducida en tamaño.

El tipo de profesionales que forman parte del equipo, así como sus funciones y actividades, varía según la modalidad del equipo multiprofesional de que se trate. En una primera división deben distinguirse los equipos que pertenecen a centros escolares específicos de aquellos otros que tienen bajo su jurisdicción un sector formado por varias escuelas:

1. La fórmula de equipos multiprofesionales asentados en uno o más

centros escolares no pertenecientes a una zona determinada ha proliferado especialmente en Estados Unidos; frecuentemente el mismo personal de la escuela decide constituir un equipo de soporte que centralice y coordine los esfuerzos en una acción conjunta más eficaz.

Dentro de esta modalidad existen dos variantes más, una especialmente orientada hacia el alumno y otra dirigida de manera preferente al asesoramiento de los maestros regulares y especializados. Un ejemplo preeminente del primer tipo serían los grupos de planificación de los I.E.P. contemplados en la ley pública 94-142 estadounidense, de obligada formación; no ocurre lo mismo con el segundo tipo de equipos cuya creación suele depender de la iniciativa privada. Stokes (1982) identifica cinco subsistemas dentro de lo que él denomina equipos escolares basados en el soporte del personal: a) El equipo de ayuda con una composición heterogénea de cuatro a seis miembros, además del director de la escuela, b) el equipo de centro orientado a las zonas rurales, c) el equipo de soporte instruccional que incorpora a un consultor como miembro clave, d) el equipo de soporte del personal implantado en zonas urbanas y e) el equipo de asistencia al maestro formado mayoritariamente por maestros regulares.

2. La modalidad de equipos multiprofesionales que tienen un sector geográfico natural, es decir, con una historia y unos rasgos comunes a su cargo, es propia de países como Italia, Francia y España, pertenecientes al suprasistema latino. La sectorización de los equipos, así como su formación, funciones y organización, está determinado por leyes-marco de ámbito nacional, reelaboradas en las respectivas regiones, distritos, comunidades o municipios locales. Estos sectores o áreas de responsabilidad de los equipos pueden ser metropolitanas, urbanas o comarcales y suelen estar formados por médicos, psicólogos, pedagogos y técnicos en rehabilitación, oscilando mucho en número y proporción, según el país de que se trate; en Italia los *equipos médico-psicopedagógicos* suelen incluir dos médicos, un neuropsiquiatra —el coordinador y un psiquiatra—, un asistente social, un psicólogo y algún especialista en rehabilitación (Posternak, 1982). En Francia los G.A.P.P., *Grupos de Ayuda Psico-Pedagógica*, constan de un médico responsable del grupo, un pedagogo, un psicólogo, un asistente social, una enfermera y algún reeducador/rehabilitador cuando resulte necesario (Sánchez, 1983). En España los *equipos multiprofesionales* están formados por licenciados en Psicología, Pedagogía y Medicina, por asistentes sociales y en algunos casos por personal administrativo (Maqueda, 1982). Los objetivos generales de este tipo de equipos se mueven en torno a tres grandes bloques. En primer lugar, un bloque de tipo administrativo consistente en llevar un control operativo del correspondiente sector, conociendo sus recursos en cuanto a cen-

tros especializados, aulas especiales, aulas regulares integradas y toda clase de servicios auxiliares, e identificando y jerarquizando sus mermas y necesidades a fin de tomar las medidas oportunas, a corto plazo, y planificar soluciones apropiadas a medio y largo plazo. El segundo bloque es el más característico, la orientación, consejo y asesoramiento en el tipo de emplazamiento menos restrictivo para el alumno, en la planificación y programación de los contenidos escolares para su individualización, en la modificación de comportamientos desadaptados, en la adaptación de materiales y recursos, y en definitiva en todas aquellas consultas que realice un maestro u otro profesional de la escuela. El tercero y último bloque lo ocupa la formación y adiestramiento del profesorado que está en contacto con alumnos excepcionales para la adquisición de habilidades que ayuden a facilitar su integración escolar.

Tanto en uno como en otro tipo de equipos, cualquier sistema de orientación, consejo y asesoramiento multiprofesional sigue unas fases semejantes en el proceso de resolución de un problema consultado: *a)* El análisis del caso mediante la observación directa, las entrevistas con el alumno, el personal docente y la familia, *b)* el establecimiento de unos objetivos a corto y a largo plazo, y la exploración médico-psicopedagógica, *c)* la orientación y asesoramiento sobre los programas y técnicas de intervención que pueden emplearse en cada caso, así como un mínimo adiestramiento en su aplicación, *d)* la evaluación de la intervención con respecto a los objetivos y la decisión en cada caso de continuar con el programa, modificarlo o cambiar al alumno a un emplazamiento escolar supuestamente más adecuado para él.

El tipo de técnicas y recursos psicopedagógicos que aconsejan, así como su dinámica interna en cuanto a reuniones, informes, concentraciones, revisiones, etc., varía mucho de equipo a equipo y de la formación inicial de cada uno de sus miembros. Por regla general actúan de forma consensuada, dando un enfoque pragmático a los problemas mediante resoluciones eclécticas, pertinentes a cada circunstancia; sin embargo, en cada área de influencia existen unos presupuestos teóricos e ideológicos, manifestados por los modelos de integración escolar, que imponen unas bases de entendimiento y unos límites de actuación determinados.

BIBLIOGRAFÍA

- BROKES, AL, «A process model of consultation», en C. A. PARKER, *Psychological consultation: helping teachers meet special needs*, Leadership training institute, Minnesota 1975, pp. 185-203.
- COHEN, R., «Co-professional collaborative school consultation model», en C. A. PARKER, *Psychological consultation: helping teachers meet special needs*, Leadership training institute, Minnesota 1975, pp. 211-224.
- EGNER, A. y LATES, B. J., «The Vermont consulting teacher program: case presentation», en C. A. PARKER, *Psychological consultation: helping teachers meet special needs*, Leadership training institute, Minnesota 1975, pp. 31-53.
- FOX, W. L. *et al.*, «An introduction to a regular classroom approach to Special Education», en E. DENO, *Instructional alternatives for «exceptional» children*, C.E.C., Reston 1973.
- HOUCK, CH. y SHERMAN, A., «The mainstreaming current flows two ways», *Academic Therapy* 2, vol. 15, 1979, pp. 133-140.
- KNIGHT, M. F. *et al.*, «A four-year evaluation of consulting teacher service», *Behavioral Disorders* 2, vol. 6, 1981, pp. 92-100.
- LIEBHERR, B., *Special Education and the Classroom teacher*, Charles C. Thomas, Springfield 1977.
- MCKENZIE, H. S., «Special education and consulting teachers», en F. CLARK, D. EVANS y L. HAMMERLYNCK, *Implementing behavioral programs for schools and clinics*, Research Press, Champaign 1972, pp. 103-124.
- , «Higher education's role in mainstreaming: an example», *Special Education program*, Univ. de Vermont, Vermont 1976, pp. 113-133.
- MCKENZIE, H. S. *et al.*, «Training consulting teachers to assist elementary teachers in the management and Education of handicapped children», *Exceptional Children* 37, 1970, pp. 137-143.
- MEISGEIER, CH. A., «A review of critical issues underlying mainstreaming», en L. MANN y D. A. SABATINO, *The third review of special education*, Grune Stratton, Nueva York 1976, pp. 245-265.
- PARKER, C. A., *Psychological consultation: helping teachers meet special needs*, Leadership training institute/Special Education, Minnesota 1975.
- RIBES-ÍNESTA, E., *El conductismo: reflexiones críticas*, Fontanella, Barcelona 1982.
- RIEGEL, R. H., «Mainstreaming equals cooperative planning», *Academic Therapy* 3, vol. 18, 1983, pp. 285-298.
- SKRINDO, M., «What competency should the ordinary teacher in elementary school have in special education?», *The IMTEC Newsletter* 1, 1978, pp. 3-4.
- SMITH, C. J., «Helping colleagues cope a consultant role for the remedial teacher», *Remedial Education* 2, vol. 17, 1982, pp. 75-78.

