



EVALUACIÓN DEBATE 2014



EVALUACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN DE LAS UNIDADES DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER) DEL ESTADO DE PUEBLA Y PROPUESTA DE CAMBIO

David de la Oliva Granizo
culturasinclusivas@hotmail.com

Ana Karina Pérez Sánchez
anirak992@hotmail.com

Sergio Romero Ortega
spaloromero@hotmail.com

Resumen:

Esta investigación tuvo por objetivo evaluar el modelo de intervención de las USAER del Estado de Puebla mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas. Los resultados encontrados muestran que la mayoría de las USAER asumen un Modelo Clínico de Orientación Educativa, considerado inadecuado por la literatura científica, frente al Modelo Educativo Constructivista de Orientación Educativa. Esto puede ser debido, en gran parte, a la inadecuada normativa que las rige.

Palabras Clave: Orientación Educativa, Modelos de Intervención, Modelo Educativo Constructivista

1. Introducción, planteamiento del problema y justificación.

Según Vélaz de Medrano (1998), las principales áreas de Orientación Educativa y de Intervención Psicopedagógica son tres:

- La Orientación para el Desarrollo de la Carrera u Orientación Académica y Profesional
- Orientación en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje dirigida, actualmente, a toda la Comunidad Educativa (docentes, alumnos y padres, entre otros).
- Orientación para el Desarrollo Humano.

En este sentido, hay que señalar que la Orientación se ha operativizado en la mayoría de los países del mundo en forma de Equipos Psicopedagógicos y/o Departamentos de Orientación Educativa. En ambas modalidades, estos equipos o departamentos están compuestos por varios



profesionales con distintos perfiles formativos. En general, todo equipo o departamento cuentan, al menos, con estos tres perfiles profesionales:

- Un maestro especialista en psicopedagogía (que puede ser tanto un psicólogo como un licenciado en Ciencias de la Educación o similar).
- Un maestro con formación en Trabajo Social.
- Uno o varios maestros especialistas en el campo de la Educación Especial.

En México, llevan varias décadas funcionando Equipos Psicopedagógicos externos denominados Unidades de Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER). Sin embargo, estos servicios no se están dedicando a todas las áreas de la Orientación Educativa, sino sólo a la atención a alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a discapacidad (con excepción del Distrito Federal que tiene una organización y objetivos diferentes): ¿es esto correcto desde la literatura científica actual?

2. Marco Teórico.

Durante el siglo XX, surgieron una infinidad de propuestas de Modelos de Orientación Educativa. Esto conllevó una gran confusión entre los profesionales de la Orientación, ¿cuál era el modelo o los modelos adecuados? El problema de partida es que los autores utilizaban diferentes concepciones de modelo como muestra el cuadro de clasificación de modelos de Álvarez y Bisquerra (1997), lo cual daba lugar a una infinidad de posibilidades. Junto a esto, no había una claridad teórica en cuanto al Paradigma, Marco Teórico y Enfoques más adecuados en Educación.

Tipología de Modelos de Orientación Educativa (Álvarez y Bisquerra, 1997)

MODELOS TEÓRICOS	Modelo Conductista, M. Humanista. M. Psicoanalítico, M de Rasgos y factores, M. Cognitivo, M. Ecléctico, Logoterapia de V. Frankl, el Analisis Transaccional, la Gestalt, entre muchos otros-	
MODELOS DE INTERVENCIÓN	Básicos	• Clínicos • Servicios • Programas • Consulta
	Mixtos	• Modelo psicopedagógico • Modelo socio-comunitario



EVALUACIÓN DEBATE 2014



	Modelos resultantes de la combinación de modelos básicos.	• Modelo ecológico • Modelo micro y macropicos • Modelo comprensivos • Modelos holísticos • Modelo sistémicos • Sistemas de programas integrados. • El modelo CEPSI
MODELOS ORGANIZATIVOS	Modelos institucionales	• Ministerio de Educación y Cultura Española. • Comunidades Autónomas • Países de la Unión Europea • Estados Unidos
	Modelos particulares	• Centros educativos privados • Gabinetes privados de orientación.

Siguiendo esta definición, actualmente, el Paradigma más adecuado en Educación es el Constructivista, el Marco Teórico, la Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje y el enfoque más defendido es el Enfoque por Competencias. Desde los 90, a este marco teórico se le han añadido una serie de pautas de intervención, conformando este punto y el anterior, el denominado MODELO EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA (Osborne, 1990; Martín y Solé, 1990; Bassedas, 1991; Solé y Colomina, 1996; Monereo y Solé, 1996; Álvarez y Bisquerra, 1997; Solé, 1998; Bassedas, 1998; Monereo, 1996; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998; De la Oliva, 2005, entre otros).

Las dimensiones más importantes a la hora de conceptualizar y valorar este Modelo han tomado las mejores referencias teóricas (Rodríguez Espinar, 1986; Sancho, 1987; Martín y Solé, 1990 y 1993; Álvarez, 1994; Rodríguez Moreno 1995; Álvarez González, 1995; Bisquerra, 1997 y 1998; Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998 y 2002; Sanz Oro, 2001; Malik, 2002; Repetto, 1998 y 2002, entre otros) y empíricas (Fernández Sierra, 1995; Sanz Oro, 1999; Sánchez, 2000; Vélaz de Medrano y otros, 2001; García Pérez, 2003 y De la Oliva y otros, 2005) de propuestas anteriores.



Un ejemplo de esto son las referencias de modelos clásicos de intervención como el de Consulta (definido por una intervención indirecta, por ejemplo, entre USAER, docentes y alumnado) y el modelo de Programas (definido por una análisis de necesidades, una marcación de objetivos, una organización de actividades y una evaluación de las mismas) dentro de las dimensiones que conforman el Modelo Educativo Constructivista.

Dimensiones y polos del Modelo Educativo Constructivista (De la Oliva y otros, 2005)

CRITERIOS ó EJES	DIMENSIONES DEL MODELO EDUCATIVO CONSTRUCTIVISTA	POLOS MÁS ALEJADOS	POLOS MÁS CERCANOS
BÁSICOS	Concepción del desarrollo humano.	Innatista Ambientalista	Constructivista
	Finalidad de la intervención.	Remedial	De desarrollo y preventiva
	Enfoque de la realidad.	Lineal-causal	Sistémico
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Experta y directiva	Simétrica y colaboradora ¹
ESPECÍFICOS	Dirección de la intervención.	Directa	Indirecta
	Organización de la intervención.	Reactiva	Proactiva

Como se puede apreciar en el anterior cuadro, el Modelo Educativo Constructivista es un modelo flexible y adaptable, pero con unas finalidades claras e interrelacionadas, determinadas por los denominados en el cuadro “Polos más cercanos” al Modelo Educativo Constructivista.

En este sentido, el Paradigma Constructivista del desarrollo humano conlleva una intervención dirigida a toda la Comunidad Educativa, con una finalidad predominantemente de desarrollo y preventiva que, a su vez, implica tener en cuenta todo el contexto educativo para llevarse a cabo (perspectiva sistémica ecológica). Por el contrario, una intervención de tipo causal-lineal con una finalidad remedial se suele dirigir sólo a alumnos con graves dificultades sin coordinación con el



resto de los agentes educativos, lo que es más acorde con un enfoque innatista. De esta manera, los polos extremos de estas dimensiones definen lo que se ha venido denominando desde los 90 como Enfoque Educativo y Enfoque Clínico de Orientación Educativa.

Martín y Solé (1990, pp. 464-465) explican así estos dos enfoques:

- Enfoque educativo: “(...) en él se presta especial atención a la vertiente educativa del trabajo psicopedagógico. Es por ello por lo que se considera imprescindible analizar todos los elementos de la institución escolar (...) El enfoque adoptado en este caso supone la intervención en el contexto amplio del proceso educativo y se traduce en diversas tareas (...)”.
- Enfoque clínico: “(...) hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una interpretación restrictiva incluso de la faceta psicológica, ya que la intervención se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación que se considera necesaria (...) se prescinde en consecuencia del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo”.

Desde los 90, todos los autores citados anteriormente defienden el Enfoque Educativo frente al Enfoque Clínico. En este sentido, no hay que confundir Enfoque Clínico con Psicología Clínica. En la mayoría de los países del mundo está separada la Orientación Educativa de la Psicología Clínica, teniendo objetivos y perfiles formativos y profesionales totalmente diferentes. La Orientación Educativa se encarga de atender las áreas mencionadas anteriormente, mientras que los Psicólogos Clínicos se han centrado, principalmente, en la atención de trastornos mentales. No obstante, en la primera década del siglo XXI, han surgido nuevos postulados (Seligman, 2011) en la Psicología Clínica, centrados en hacer más felices a todas las personas, quizá esto se convierta en un punto de encuentro y colaboración entre estas dos disciplinas y profesiones.

A continuación, se van a aclarar las dimensiones y polos del Modelo Educativo Constructivista.

Según Monereo y Solé (1996), el Orientador que tiene una relación de “experto” con el centro educativo actúa como resolutor de problemas de conducta y aprendizaje utilizando un repertorio de técnicas especializadas que aplica directamente al alumno, prescribiendo a profesores y padres lo que “deben hacer” para potenciar el tratamiento. Esta relación profesional suele derivarse de un



enfoque clínico de intervención y los problemas que se asocian a esta forma de trabajo son múltiples, entre otros, exime de sus responsabilidades a padres y profesores, creando, por parte de estos, unas altas expectativas de una solución rápida del problema del alumno que, cuando no es satisfecha, produce desconfianza y recelo hacia el orientador.

Por el contrario, el orientador que tiene una relación colaborativa con el centro educativo corresponsabiliza a padres y profesores en su intervención, estableciendo una continua búsqueda de consenso con ellos sobre las decisiones educativas que es preciso tomar a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. De este modo, genera expectativas más realistas entre profesores y padres que sí pueden ser satisfechas, creando, por ello, un clima de confianza mutua y de corresponsabilidad.

En este sentido, la intervención indirecta se asocia con una relación profesional colaborativa entre el orientador y el profesorado. En ella, el orientador se convierte en un asesor y formador de, por ejemplo, docentes y directivos y, estos últimos, son los que se relacionan directamente con el alumno y su familia. Por eso se denomina intervención indirecta, en el sentido, de que el orientador no trabaja directamente con el alumnado, sino con los docentes y directivos. De esta forma, al mejorar las competencias de un docente o tutor, se ven beneficiados todos los alumnos de este docente o tutor a lo largo de toda su carrera profesional. Sin embargo, el orientador que establece una relación de experto-resolutor clínica suele intervenir de forma directa e individual con los alumnos.

De nuevo, esta dimensión se relaciona con las otras dimensiones del modelo. La característica principal de una intervención proactiva es la planificación de la intervención y su foco en toda la Comunidad Educativa, lo que puede indicar su carácter de desarrollo y preventivo. Conviene en este punto, diferenciar entre intervención de desarrollo (la dirigida, por ejemplo, a mejorar las



competencias de un alumno) y la preventiva (la dirigida a prevenir la aparición de un problema específico como embarazos no deseados).

En el otro extremo está la intervención no planificada (reactiva) que actúa según la demanda del centro educativo. En otras palabras, la intervención reactiva suele consistir en que el orientador “trata” los problemas graves de alumnos específicos a demanda de los profesores o las familias en su despacho o aula de apoyo. Evidentemente, esta intervención está más relacionada con el enfoque clínico y está demostrada su baja eficacia e impacto por múltiples autores en contextos educativos (Martín y Solé, 1990 y 1993; Álvarez, 1994 Solé, 1998; Vélaz de Medrano, 1998 y 2002; Monereo y Pozo, 2005 y De la Oliva, 2005 entre otros) de propuestas.

De forma complementaria a todo lo dicho, Vélaz de Medrano (1998) resume los principios del Modelo Educativo Constructivista:

1. La intervención del Equipo Psicopedagógico ha de dirigirse a toda la Comunidad Educativa.
2. La intervención, por tanto, será sobre todo indirecta (siendo responsables máximos de la intervención directa con el alumnado y sus familias, los docentes y tutores), por lo que el papel del Equipo Psicopedagógico será más de consulta y de formación del orientador a directivos, docentes y tutores con un papel mediador y un estilo colaborador. Esto hace que la intervención directa del Equipo Psicopedagógico sobre un alumno sólo pueda afrontarse en contadas ocasiones y por razones excepcionales, añadiendo a las razones expuestas anteriormente, el alto número de alumnos en los centros.
3. La intervención se realizará a través de la integración de

4. Objetivo

Comparar el Modelo de Intervención real que llevan a cabo las USAER con el Modelo Teórico Educativo Constructivista de Orientación Educativa.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



5. Metodología

Para realizar esa investigación se ha utilizado el enfoque de la investigación evaluativa. Varios autores han definido el campo de la investigación evaluativa como el espacio de las ciencias del ser humano donde las preocupaciones teóricas y tecnológicas se mezclan en distinto grado: la preocupación por el saber se une de alguna manera a la preocupación por actuar (Tejedor, 1993). De este modo, la investigación evaluativa se caracteriza no solo por la inmediatez de su utilidad práctica, común a todo proyecto de investigación aplicada, sino esencial y sustancialmente por ser un proceso que alberga en todas sus fases cuestiones de valor, decisiones valorativas (Vélaz de Medrano y otros, 1995).

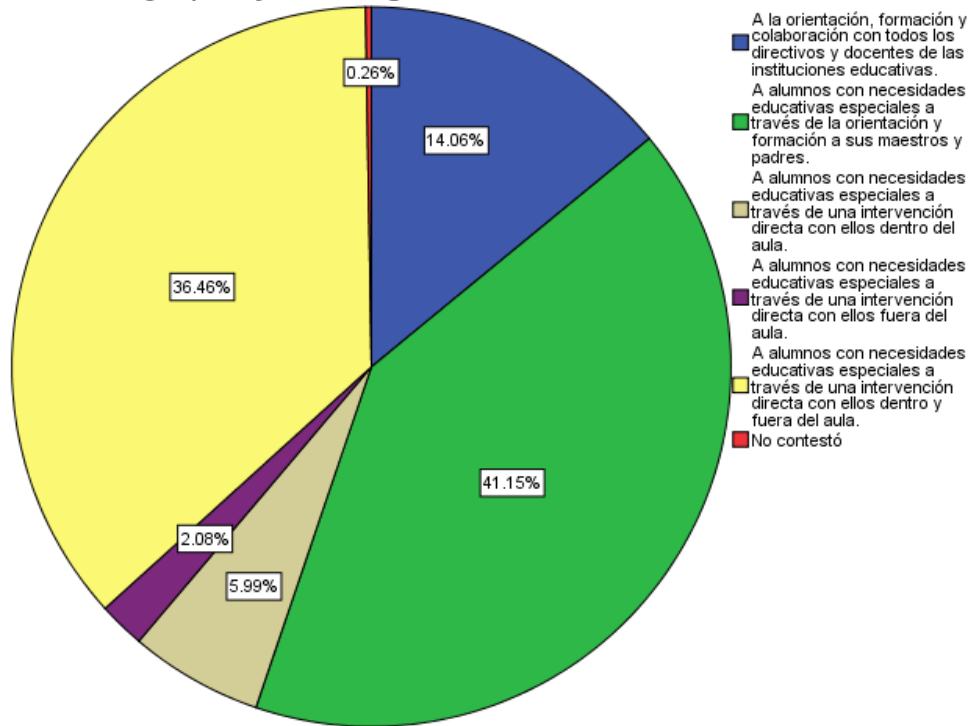
El instrumento fue un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas a todos los profesionales que conforman los 115 USAER del Estado de Puebla, recogándose 384 cuestionarios, lo que supone una muestra representativa (del más del 50 % de la población).

6. Discusión de resultados:

Una vez aclarado los principios y dimensiones de intervención del Modelo Educativo Constructivista, conviene contraponerlo con la forma de trabajo de las USAER del Estado de Puebla para diagnosticar la situación y nivel de partida de las mismas.

En este sentido, las respuestas de los profesionales de USAER del Estado de Puebla, demuestran que predomina en su intervención el enfoque clínico frente al educativo: más del 90 % de los encuestados señalan dirigir su intervención predominantemente a alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ANEE), dejando de lado las intervenciones dirigidas a la orientación, formación y colaboración con todos los directivos y docentes de las instituciones. A esto hay que añadir que el 90 % de los encuestados señalan que su intervención se basa en un análisis específico de las NEE de los alumnos frente a un 9 % que hace un análisis general de las necesidades de todo el alumnado.

9. ¿A quién y cómo dirige su intervención con más frecuencia?



No obstante, parece que hay una buena relación colaborativa entre USAER y Comunidad Educativa a juzgar por esta respuesta: el 74.5 % de los encuestados, indican que las decisiones respecto a la intervención de las USAER se toman de forma colegiada con dirección, padres, docentes y alumnado y hay una corresponsabilidad de todos los implicados, frente a un 17 % que señala que esto sería ideal, pero que falta compromiso para ello por parte de la Comunidad Educativa.

7. Conclusiones:

Los resultados encontrados muestran que la mayoría de las USAER asumen un Modelo Clínico de Orientación Educativa, considerado inadecuado por la literatura científica actual, frente al Modelo Educativo Constructivista de Orientación Educativa. Esto puede ser debido, en gran parte, a la inadecuada normativa que les rige. En esta normativa está implícita la intervención a través del



EVALUACIÓN DEBATE 2014



Modelo Clínico, sería necesario, por tanto, cambiar esta normativa para mejorar la eficacia y la eficiencia de estos equipos.

8. Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea.
- AINSCOW, M. (2002): Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, nº327, pp.69-82.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. (1998) (Eds): *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAM, M. y SHAW, L. (2000): *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002): Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Index for inclusión*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (original en inglés publicado en Bristol: CSIE, 2000).
- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2004) (en prensa): "Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación". *Infancia y Aprendizaje*.
- ECHEITA, G. (2001): Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España. En M. A. VERDUGO y F. JORDÁN (Coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca, Amarú.
- ECHEITA, G. (Coord.); AINSCOW, M.; ALONSO, P.; DURAN, D.; FONT, J.; MARÍN, N.; MIGUEL, E.; PARRILLA, M^aA.; RODRÍGUEZ, P.; SANDOVAL, M. Y SOLER, M. (2004): Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, nº331, pp.50-53.
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002): Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- SANDOVAL, M.; LÓPEZ, M.L.; MIGUEL, E.; DURÁN, D.; GINÉ, C. y ECHEITA, G. (2002): Index for inclusión. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortios educativos*, 5, pp.227-238.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.



EVALUACIÓN DEBATE 2014



VERDUGO, M.A. (2000): Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales. *Siglo Cero*, 31, 3, pp.5-10.
