

# Una reflexió en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica

**Javier Onrubia**

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia  
Secció Departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

**Marta Minguela**

Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia  
Secció Departamental de Psicologia del Desenvolupament i de l'Educació

## Resumen

### **Una reflexió en clave inclusiva sobre las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica.**

El propósito de este artículo es estimular la reflexión y contribuir a la discusión sobre la delimitación de las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica y las líneas de actuación que deberían considerarse prioritarias entre aquellas que les son atribuidas, en un momento en que el sistema educativo plantea una apuesta decidida por una educación inclusiva. Para ello, se presenta una propuesta de delimitación de funciones enmarcada en un modelo educacional constructivo de intervención, y se argumenta que, si se pretende contribuir a la transformación de los centros y las prácticas educativas en una dirección inclusiva, es necesario priorizar las funciones de carácter más transversal, que se ubican en los ámbitos más institucionales, colectivos y “ordinarios” de la acción docente, y que se desarrollan en términos de asesoramiento a procesos de cambio y mejora de las prácticas.

**Palabras clave:** Intervención psicopedagógica, educación inclusiva, modelos de intervención, funciones del asesor.

## Abstract

### **Reflecting on the functions of professionals of psychopedagogical consultation from an inclusive view.**

The aim of this paper is to contribute to the reflection and discussion about the functions of professionals of psychopedagogical consultation. We focus on the functions that should be treated as a priority at a moment when inclusion is claimed to be a main goal for the educational system. We present a proposal of functions framed in an educational and constructivist model of psychopedagogical consultation. We argue that, to promote more inclusive schools and classrooms, we need to give priority to the functions that: (1) cross different aspects of teaching practices; (2) concern the institutional and collective decision-making processes related to the “ordinary” teaching practices; and (3) involve collaborative consultation to support the transformation and improvement of teaching practices.

**Key words:** Psychopedagogical consultation, inclusive education, models of consultation, consultant's functions.

## **1. La necesidad de repensar la intervención psicopedagógica desde la inclusión.**

El espacio profesional de la intervención psicopedagógica, tal y como lo conocemos en la actualidad, es el resultado de un proceso histórico de configuración que abarca ya algunas décadas. Este proceso ha ido de la mano tanto del desarrollo de las disciplinas psicológicas y educativas como de los cambios políticos y sociales acaecidos durante este período.

Podemos decir que el trabajo de los primeros profesionales de la intervención psicopedagógica se organizaba fundamentalmente en torno a dos grandes tipos de funciones: el diagnóstico y tratamiento de dificultades de aprendizaje, y la orientación vocacional o profesional del alumnado. Se trataba, típicamente, de una intervención individual, directa y descontextualizada, centrada a menudo en “casos-problema”, y basada en la aplicación de tests psicométricos y de programas de reeducación. Progresivamente, estos profesionales empezaron a trabajar en contacto con los agentes educativos y las instituciones escolares, con propósitos más preventivos y susceptibles de beneficiar a la comunidad educativa en su conjunto. Es preciso señalar, sin embargo, que la asunción de estas nuevas funciones vino a añadirse a las que clásicamente ya les ocupaban (centradas en el alumnado con dificultades), dando lugar a un proceso acumulativo más que a un verdadero replanteamiento de este espacio profesional (Coll, 1989). Así, entre las tareas que pasaron a formar parte de la cotidianidad de estos profesionales coexisten quehaceres tan variados como la valoración de las necesidades educativas del alumnado, su orientación personal y profesional, la identificación de las necesidades de la zona en la que desarrollan su actividad, el asesoramiento al profesorado sobre métodos y estrategias didácticas, la orientación a familias o el asesoramiento al diseño de los proyectos curriculares del centro educativo, entre otros.

En nuestro contexto más inmediato, la creación de los primeros servicios y equipos psicopedagógicos de sector, y su reordenación y consolidación a lo largo de los años 80 y 90 hasta los actuales equipos multiprofesionales (como los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica – EAPs), no han sido ajenas a este proceso de acumulación de funciones. En efecto, en la práctica el trabajo de estos equipos ha combinado habitualmente tareas más centradas en la atención a los alumnos con dificultades con otras más centradas en la colaboración con el profesorado para la mejora de las prácticas educativas generales.

La amplitud y variedad resultante de esta acumulación de funciones, y la diversidad de enfoques desde los que los profesionales las abordaban, trató de resolverse en nuestro contexto por medio del debate sobre la definición e idoneidad de distintos modelos de intervención psicopedagógica. Se contrapusieron, así, un modelo denominado clínico asistencial, o individual, que retoma un tipo de intervenciones directas, de provisión o prescripción, muy vinculadas a las primeras que históricamente habían asumido estos profesionales, y un modelo educacional constructivo, que prioriza

actuaciones indirectas, colaborativas, preventivas o enriquecedoras, contextuales, y orientadas a proporcionar herramientas a los agentes educativos y a las instituciones para mejorar la calidad de la enseñanza (Solé, 1998; Solé & Martín, 2011). La base de las diferencias entre estos dos grandes planteamientos generales de intervención debe buscarse en los marcos conceptuales en los que se apoyan para orientar la actuación de los profesionales. Mientras la lógica del modelo clínico asistencial reposa sobre concepciones que identifican el desarrollo como un proceso individual, vinculado al despliegue de un calendario madurativo preestablecido y poco permeable a la acción educativa, el modelo educacional constructivo se basa en una concepción del desarrollo y el aprendizaje que los concibe como el resultado de la interacción entre las características de los individuos y las de los contextos en los que participan. El modelo educacional constructivo es asimismo deudor de una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar (Coll, 1990, 2001), que presenta la enseñanza como un proceso de apoyo a la construcción personal del conocimiento por parte de los alumnos; y de una visión sistémica de las instituciones educativas, que subraya la importancia de las interrelaciones entre los diversos subsistemas que las componen (Huguet, 2006).

El intento de acotar las funciones de los equipos y los profesionales de la intervención psicopedagógica en base a este modelo, sin embargo, ha comportado al menos dos tipos de problemas en la práctica. Por un lado, aun cuando se ha asumido el modelo educacional constructivo, la resultante de funciones ha seguido siendo muy amplia, como muestra, por ejemplo, una somera lectura de las funciones adjudicadas normativamente a los EAPs. Por otro lado, la traslación de este modelo conceptual al día a día de la práctica profesional no ha estado exenta de dificultades, por lo que las funciones que se acaban priorizando pueden diferir, en ocasiones, de las que sugiere el modelo. Esto puede atribuirse a diversos factores, entre los que se cuentan la urgencia de muchas de las demandas que se trasladan a los profesionales, la dificultad de los centros para otorgar a los profesionales un rol preventivo y de apoyo a la mejora de la calidad de las prácticas educativas, la falta de líneas estratégicas claras y de planteamientos a medio y largo plazo sobre la intervención, o el contexto de recortes de recursos en el que los centros y los profesionales han tenido que desempeñar su labor en los últimos años.

Sea como sea, la necesidad de repensar las prioridades de actuación de los profesionales de la intervención psicopedagógica sigue vigente, y se hace aún más urgente cuando el sistema educativo está tratando de apostar por una configuración más inclusiva. Como es sabido, desde una perspectiva inclusiva (Booth & Ainscow, 2002; Giné, Durán, Font, & Miquel, 2009) se asume que es responsabilidad de la escuela ordinaria dar respuesta a todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus características. En este sentido, la educación de calidad es aquella que es capaz de proporcionar ayudas educativas ajustadas a las necesidades del conjunto del alumnado (que se considera diverso por naturaleza), sin hacer exclusiones basadas en las características diferenciales de cada individuo. El acento no se pone en las “necesidades

educativas” de cada alumno, sino en las “barreras para el aprendizaje y la participación” que aparecen en centros y aulas, debido a unas culturas, políticas y prácticas educativas excluyentes. El objetivo compartido por la comunidad educativa y por los profesionales que les brindan su ayuda debe pasar a ser, por tanto, la reducción de estas barreras contextuales.

En definitiva, entendemos ineludible, en un momento en que el sistema plantea una apuesta decidida por una educación inclusiva, interrogarse de nuevo sobre el papel que deben jugar los profesionales de la intervención psicopedagógica para avanzar hacia la inclusión. En este marco, el propósito de este artículo es estimular la reflexión y contribuir a la discusión sobre la delimitación de las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica y las líneas de actuación que deberían considerarse prioritarias entre aquellas que les son atribuidas. Entendemos que es imprescindible ubicar esta reflexión en el marco de un modelo educacional constructivo de intervención, por ser éste el que se sustenta sobre unos pilares conceptuales coherentes con la perspectiva inclusiva de la educación escolar. Para ello, en los apartados que siguen se presenta una propuesta concreta elaborada desde esta lógica.

## **2. Una propuesta de delimitación de funciones.**

Atendiendo a los referentes teóricos esbozados en el apartado anterior, entendemos que las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica pueden organizarse y delimitarse en torno a dos dimensiones: los contenidos básicos y los ámbitos de intervención (Lago & Onrubia, 2011).

Son contenidos básicos de la intervención psicopedagógica la atención a la diversidad y la acción tutorial (entendida esta última en sentido amplio, incluyendo los procesos de orientación académica y profesional). Desde la perspectiva inclusiva, parece evidente la relevancia de la atención a la diversidad como contenido prioritario de la intervención psicopedagógica. Conviene, con todo, no identificar “diversidad” con la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en un aula o en un centro. En cambio, la diversidad surge, no solo de las diferencias derivadas de las características cognitivas de los alumnos o de posibles discapacidades, sino también de las diferencias afectivas, motivacionales, relacionales, culturales, sociales, de género, etc. que podemos encontrar en cualquier grupo-clase. Por tanto, el diseño y desarrollo de una acción educativa suficientemente flexible y diversificada como para incluir a un alumnado diverso debe ser la norma y no la excepción. Para lograr propuestas que permitan la participación y el aprendizaje del conjunto del alumnado, es preciso partir de un análisis de las potenciales barreras que para ello pudieran existir en el centro, lo que supone un conocimiento en profundidad tanto de los contextos de enseñanza y aprendizaje como del alumnado. Desde esta premisa, la acción tutorial aparece como un elemento clave, al permitir el seguimiento personalizado y el soporte transversal al

proceso de aprendizaje del alumno, necesario para la atención a la diversidad. Nos referimos, por tanto, a la acción tutorial como recurso al servicio del desarrollo integral y holístico del alumnado, orientado a apoyar el desarrollo de la regulación del comportamiento, de los procesos de toma de decisiones y de los procesos aprendizaje en sí mismos (y no a una acción tutorial centrada exclusivamente en el seguimiento de los alumnos problemáticos y la resolución de conflictos, propia de otras concepciones de la educación escolar y de la intervención psicopedagógica).

Atención a la diversidad y acción tutorial aparecen desde esta mirada como contenidos de intervención inextricablemente unidos en una relación circular. Así, las metodologías más abiertas, diversificadas y flexibles que puedan planificarse en aras de la atención a la diversidad solo tendrán probabilidades de éxito si se combinan con la mirada y el acompañamiento más personalizado de los alumnos y alumnas que permite la acción tutorial así entendida; y a la inversa, la acción tutorial fracasará en su propósito de ofrecer un acompañamiento al desarrollo integral de los alumnos en su individualidad si no se lleva a cabo en el marco de una propuesta suficientemente flexible y diversificada como para que cada uno de ellos pueda participar en las dinámicas educativas que propone el centro. En la propuesta de delimitación de funciones que se presenta al final de este apartado, esto se verá reflejado en la definición de algunas funciones de carácter transversal, que “atraviesan” los dos contenidos de intervención.

Las funciones asociadas a los contenidos básicos de intervención se concretan de formas distintas en cada uno de los niveles y ámbitos de intervención psicopedagógica. Consideramos cinco ámbitos: institucional, equipo de profesores, alumnos, familias y comunidad. En el ámbito institucional se incluye lo relativo a la planificación del proyecto educativo del centro, y a la organización y coordinación de los recursos para asegurar el buen funcionamiento institucional y el despliegue de ese proyecto general. El ámbito “equipo de profesores” se relaciona con funciones de soporte al diseño y desarrollo de las programaciones de aula. El ámbito “alumno” (considerado de forma individual o como grupo) incorpora funciones referentes a la colaboración en la evaluación psicopedagógica del alumnado en los contextos en los que participa y en el posterior diseño y seguimiento de planes personalizados. Por último, los ámbitos “familias” y “comunidad” contemplan las funciones dirigidas a promover los vínculos sustentadores entre la escuela y otros contextos. En el primer caso, se trata de funciones orientadas a promover relaciones de colaboración entre familias y escuela; en el segundo, se destaca el papel del asesor como promotor del trabajo en red y de la colaboración entre la escuela y los recursos de su entorno.

Cabe destacar que la consideración de los ámbitos de intervención que se han presentado únicamente tiene sentido desde los presupuestos teóricos de un modelo educativo constructivo. Así, por ejemplo, la consideración de la escuela como sistema social abierto, que recibe influencias del entorno y a su vez tiene capacidad para influir en ese entorno, hace emerger la consideración de los ámbitos familia y comunidad. La importancia otorgada a las relaciones entre los diversos subsistemas del centro, y a la

influencia que lo que sucede en cada subsistema tiene sobre los demás y sobre el funcionamiento de la totalidad del centro, nos conduce a considerar los ámbitos institucional y equipo de profesores (en lugar de considerar lo que sucede en cada aula de forma aislada). Por supuesto, ninguno de estos ámbitos tendría cabida en la intervención psicopedagógica desde una perspectiva individual del desarrollo, si se negara o minusvalorara el papel del contexto en el desarrollo y aprendizaje de los alumnos. En el mismo sentido, el ámbito “alumno” se entiende aquí como “alumno en su contexto”, lo que inhabilita un abordaje más asistencial de sus dificultades. Por ello, funciones como la evaluación psicopedagógica se plantean aquí en el marco de un análisis de las características de los contextos de enseñanza y aprendizaje en los que esos alumnos participan, con el fin de identificar aquellos aspectos de esos contextos que puedan estar limitando (o potenciando) su desarrollo.

El cruce de las dos dimensiones consideradas (contenidos básicos y ámbitos de intervención), permite plantear una propuesta de funciones para los profesionales de la intervención psicopedagógica (Lago & Onrubia, 2011). La propuesta que se recoge en la Tabla 1 incorpora una definición sistemática de las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica propia del modelo educacional constructivo, como se pone de manifiesto, por ejemplo, en la consideración del rol de este profesional como asesor colaborador de los agentes educativos respecto a los contenidos básicos que abordarán conjuntamente.

**Tabla 1.**

Propuesta de delimitación de funciones de los profesionales de la intervención.

Àmbito institucional	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional	
	Asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de los proyectos curriculares de centro	
Àmbito equipo de profesores/as	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de atención a la diversidad en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de apoyos y recursos ordinarios y extraordinarios para la atención a la diversidad	Asesoramiento al diseño y desarrollo de planes y programas de acción tutorial y orientación académica y profesional en el centro, y a la mejora de la organización y coordinación de las mismas
	Asesoramiento a la planificación, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula	Asesoramiento para la mejora de la tutoría grupal e individual y las actividades específicas de orientación

Àmbito alumno	Coordinación y participación en los procesos de evaluación psicopedagógica  Asesoramiento al diseño, desarrollo, seguimiento y mejora de planes educativos personalizados y medidas de apoyo educativo individualizado
Àmbito familias	Asesoramiento al establecimiento de vínculos sustentadores entre familia y escuela
Àmbito comunidad	Colaboración y asesoramiento para el desarrollo de vínculos sustentadores entre la escuela y la comunidad y de un trabajo en red con otros agentes educativos y servicios de la comunidad

Partiendo de esta definición y delimitación de funciones, en el siguiente apartado se profundiza en aquellas que, a nuestro juicio, deberían considerarse prioritarias en la intervención psicopedagógica para avanzar en la inclusión del conjunto del alumnado en los centros ordinarios.

### 3. Algunas prioridades de actuación.

La inclusión educativa, como la hemos caracterizado, no supone solo atender a los alumnos con más dificultades para aprender, ni puede resolverse tratando de establecer medidas que compensen, para determinados alumnos y a través de actuaciones extraordinarias, las consecuencias de un entorno escolar ordinario segregador, discriminatorio y poco equitativo. Por lo mismo, el avance hacia la inclusión requiere ir más allá de los esfuerzos, los casos y las situaciones individuales, y asumir la inclusión como una aspiración global de los centros educativos, y como un proyecto transversal, institucional y colectivo de transformación y mejora de la práctica educativa (Booth & Ainscow, 2002; Giné, Durán, Font, & Miquel, 2009). Desde esta mirada, entendemos que, de entre las funciones que hemos propuesto para los profesionales de la intervención psicopedagógica, aquellas de carácter transversal y que se ubican en los ámbitos más institucionales, colectivos y “ordinarios” de la acción docente resultan necesariamente prioritarias para una intervención que apueste por ayudar a los centros educativos a avanzar en una dirección inclusiva. Ello supone destacar tres de estas funciones: el asesoramiento al diseño y desarrollo de planes estratégicos de centro y a la mejora de la organización y funcionamiento institucional; el asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de los proyectos curriculares de centro; y el asesoramiento a la planificación, desarrollo, revisión y mejora de las programaciones de aula.

En cuanto a la primera de estas funciones, se trata de promover que los centros sean cada vez más capaces de desarrollar estrategias globales para la mejora de sus prácticas que sitúen la reducción de barreras a la participación y el aprendizaje del

alumnado como eje de dicha mejora. Se trata también de contribuir a la capacidad de los centros para responder a un alumnado diverso y de potenciar de manera óptima el aprendizaje de todos y todas como criterio último de calidad para valorar dicha mejora. Instrumentos como el *Índex for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) ofrecen un buen y conocido ejemplo de cómo, y desde qué referentes, pueden desarrollarse este tipo de estrategias. El protagonismo en el desarrollo de estas estrategias debe recaer, sin duda, en el conjunto de voces que forman la comunidad educativa, pero entendemos que estos procesos pueden también verse beneficiados por el apoyo y la orientación que, como profesionales especializados en los procesos de cambio y mejora de la práctica educativa, pueden ofrecer los asesores psicopedagógicos.

En cuanto al asesoramiento al diseño, desarrollo, revisión y mejora de proyectos curriculares de centro, lo ubicamos en una concepción amplia del currículum escolar, como proyecto que define las intenciones educativas que presiden la actuación del centro en cuanto a lo que se pretende que los alumnos aprendan, y a la vez como instrumento que permite tomar decisiones a distintos niveles (objetivos y contenidos educativos, progresión y secuenciación de los mismos, organización docente, metodologías y estrategias didácticas, criterios y procedimientos de evaluación, organización y coordinación del profesorado, formas de relación y clima de centro, regulación de la convivencia...) que permitan desarrollar de manera coherente dicho proyecto. El término “proyecto curricular” no remite, en este sentido, a un documento más o menos formal y con una estructura más o menos externa e impuesta al centro, sino al conjunto de decisiones que efectivamente se toman cotidiana y continuamente en los centros, de manera más o menos explícita y fundamentada, en relación con esos aspectos, y a los procedimientos e instrumentos para tomarlas. Decisiones que delimitan el día a día de la vida del centro y que definen su cultura y sus políticas, enmarcando y restringiendo sus prácticas. Que el asesor psicopedagógico apoye este proceso de toma de decisiones, ayudando en la reflexión sobre la práctica en que debe basarse, promoviendo la coherencia y continuidad de las mismas con una perspectiva inclusiva, y potenciando la autonomía y la competencia de los docentes y los centros para adoptarlas, nos parece decisivo para avanzar hacia la inclusión.

Por lo que respecta a las programaciones de aula, entendemos que son el elemento central y vertebrador de los contextos, situaciones y experiencias de enseñanza y aprendizaje en las que, en último término, participan los alumnos y alumnas, y a partir de las cuales llevan a cabo su aprendizaje. En este sentido, su importancia para que dichos contextos, situaciones y experiencias promuevan la inclusión (o, por el contrario, generen desigualdad, inequidad y segregación) parece difícil de exagerar. Como en el caso de los proyectos curriculares, también aquí entendemos las “programaciones de aula” no como documentos más o menos formales, externos o impuestos, sino como las decisiones cotidianas, más o menos formalizadas, explícitas y fundamentadas, que conforman la práctica docente habitual en las aulas. Y también aquí, el apoyo del asesor psicopedagógico a la revisión y mejora de estas decisiones nos parece útil y relevante para que puedan adoptarse con una orientación más inclusiva.

La prioridad que otorgamos a estas tres funciones tiene que ver tanto con la importancia que atribuimos a los ámbitos en los que se sitúan (el ámbito institucional y el ámbito de los equipos de profesores y las prácticas de aula) como con su carácter transversal. En el primer caso, entendemos que la transformación de lo que pasa habitualmente en las aulas “ordinarias” es la clave para una mayor inclusión, y a la vez, que esa transformación solo es posible, de forma eficaz y sostenible, en el marco de una organización y funcionamiento institucional que la apoye y la mantenga. En el segundo, el carácter transversal de estas funciones sitúa la intervención psicopedagógica en el eje de las decisiones y la actuación educativa ordinaria de los centros y como algo que tiene relación con, y afecta a, el conjunto del alumnado y el profesorado, evitando así que se configure y sea percibida como algo de carácter lateral o incluso marginal, y relacionado únicamente con algunos alumnos y alumnas (los “diversos” o “los que tienen dificultades”) y con algunos profesores y profesoras especialistas (los encargados/as de los “diversos” o de “los que tienen dificultades”). Al tiempo, este carácter transversal facilita que las intervenciones que se lleven a cabo en contenidos más específicos y sectoriales compartan unos referentes y un marco de actuación en que puedan tomar un sentido global y de conjunto. En definitiva, el carácter institucional, colectivo y transversal de las funciones que estamos destacando facilita que la intervención psicopedagógica comparta y apoye los objetivos globales de la institución, y no se constituya en un espacio al margen de los mismos, al tiempo que promueve que la inclusión forme parte integral de esos objetivos.

Relacionado con todo ello, las funciones que estamos destacando definen el marco en que el resto de funciones que hemos propuesto van a desarrollarse, y marcan, en este sentido, sus condiciones de posibilidad. Así, por ejemplo, la forma en que puedan plantearse y concretarse los planes individualizados para determinados alumnos será completamente diferente, y sin duda más inclusiva, si las programaciones de aula siguen una enseñanza auténtica y multinivel, si los alumnos se organizan en agrupamientos múltiples y flexibles, o si se asume una evaluación centrada en el proceso y el progreso del alumnado, que si las decisiones sobre estos aspectos son contrarias a estas. Del mismo modo, y por poner solo un segundo ejemplo, el planteamiento de la acción tutorial para la inclusión será mucho más fácil si se han tomado decisiones para promover un clima de centro emocionalmente seguro y capaz de acoger a alumnos cultural y lingüísticamente diversos, si esta acción se enmarca en una propuesta de desarrollo de la convivencia basada en la prevención, el diálogo y la gestión conjunta de las normas, y si los contenidos normativos, actitudinales y de valor juegan un papel central en las programaciones de aula, que si ocurre lo contrario. En definitiva, el desarrollo de las funciones más específicas de la intervención (en cuanto a su ámbito de actuación, o a sus contenidos) y el grado en que puedan contribuir efectivamente a una enseñanza más inclusiva van a depender, en buena medida, de si se han priorizado o no, y de cómo se han abordado, las funciones más amplias y transversales.

Obviamente, la prioridad que planteamos para estas funciones más amplias y transversales no supone quitar importancia, o desconsiderar, el resto de funciones

propuestas en la Tabla 1. En particular, queremos subrayar que, desde los referentes de un modelo educacional constructivo de intervención psicopedagógica, la relación entre el centro y los sistemas con los que interactúa, como la familia o la comunidad, es absolutamente fundamental. La escuela no puede cumplir sus objetivos al margen de los contextos más amplios en que se inscribe y en los que las personas aprenden y se desarrollan. Esto es aún más claro en el caso de la inclusión educativa, que es, en realidad, parte inseparable de un proyecto más amplio para conseguir una sociedad más justa y equitativa, menos homogeneizadora y excluyente, y más capaz de convivir en la diversidad y de entender esta diversidad como un valor. La priorización de funciones que hemos propuesto no supone olvidar todo ello. Lo que hace es subrayar, en primer lugar, la importancia de que las funciones de asesoramiento al establecimiento de vínculos sustentadores entre la escuela, la familia y la comunidad no se lleven a cabo de forma puntual, aislada o lateral, sólo para algunos alumnos o solo para ciertas situaciones, sino que formen parte de, y se articulen en, un proyecto institucional más amplio en que la construcción y profundización de esos vínculos sea un ingrediente central. Al mismo tiempo, nuestra priorización también subraya la necesidad de que estos vínculos se concreten de manera que alcancen y transformen la práctica ordinaria en las aulas, reflejándose en las actividades, roles y relaciones que los alumnos y alumnas experimentan, y permitiendo practicar y desarrollar valores compartidos y consistentes sobre la actividad y el aprendizaje escolar.

#### **4. Asesoramiento psicopedagógico, innovación educativa e inclusión: algunos comentarios finales.**

Como hemos indicado, el propósito de este artículo es estimular la reflexión y contribuir a la discusión sobre la delimitación de las funciones de los profesionales de la intervención psicopedagógica y las líneas de actuación que deberían considerarse prioritarias entre aquellas que les son atribuidas, en un momento en que nuestro sistema educativo plantea una apuesta decidida por una educación inclusiva. Desde este propósito, quisiéramos terminar nuestra contribución con un par de comentarios finales que ayuden a matizar y encuadrar nuestras propuestas.

El primero de estos comentarios es que la propuesta de priorización de funciones que hemos planteado destaca la imprescindible conexión entre la intervención psicopedagógica como herramienta para la inclusión y los procesos de innovación educativa. Tal y como hemos caracterizado la inclusión educativa, innovación e inclusión son, o deberían ser, procesos íntimamente relacionados, que se necesitan y se apoyan mutuamente. En efecto, ambos son, en esencia, procesos de transformación global, institucional y colectiva de las prácticas educativas, orientados a la mejora de la calidad de la enseñanza. Desde los referentes teóricos que hemos ido presentando, dicha calidad no puede reducirse a la excelencia académica o a la posibilidad de acceso a la

educación superior de algunos, sino que se define en términos de la búsqueda simultánea, para todos los alumnos y alumnas, de la excelencia, la equidad, la inclusión y la armonía, consideradas como dimensiones mutuamente necesarias e interdependientes (Tharp, Estrada, Dalton, & Yamauchi, 2002). La inclusión debería constituir, desde esta perspectiva, el horizonte último de los procesos de innovación y, al mismo tiempo, la innovación debería constituir la herramienta privilegiada para avanzar hacia la inclusión. No tiene sentido, desde esta perspectiva, plantear procesos de innovación que no comporten la identificación y eliminación de barreras para la presencia, la participación, y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas, ni tampoco tratar de promover la inclusión de determinados alumnos sin simultáneamente ayudar a transformar globalmente los contextos ordinarios en los que se pretende que estos alumnos participen y aprendan. La intervención psicopedagógica tiene, a nuestro juicio, un papel fundamental para conseguir articular innovación e inclusión en los centros educativos, promoviendo procesos de innovación más inclusivos y procesos de inclusión más innovadores, y evitando el riesgo de tratar de innovar al margen de la inclusión, y de tratar de incluir, o de atender a la diversidad, sin innovar y transformar las prácticas educativas.

Para ello, es fundamental que los asesores psicopedagógicos prioricen las funciones que hemos destacado en el apartado anterior, y que promuevan procesos sistemáticos, deliberados y estructurados de asesoramiento y acompañamiento a la introducción, generalización y consolidación de mejoras concretas en las prácticas docentes ordinarias (Lago & Onrubia, 2011). Una estrategia para desarrollar estos procesos de asesoramiento puede ser promover la transformación de demandas de atención a alumnos o alumnas individuales en un trabajo colectivo de cambio y mejora de los aspectos de la práctica que inciden sobre la aparición de esas demandas. Otra estrategia puede ser aprovechar la reflexión que se pone en marcha cuando la institución promueve procesos de innovación para analizar las culturas, políticas y prácticas del centro desde el punto de vista de la inclusión. A partir de este análisis, pueden establecerse prioridades de mejora que pasen a formar parte del núcleo de la propia innovación. Al mismo tiempo, desde esta lógica resulta sin duda coherente y necesario que los asesores psicopedagógicos se impliquen y tengan un rol central en los procesos de innovación, y que los agentes e instancias que lideran los procesos de innovación en los centros no sean ajenos a los agentes e instancias más directamente especializados en el apoyo a la inclusión.

El segundo comentario que queremos destacar para finalizar es que la propuesta de priorización de funciones que hemos planteado subraya la dimensión propiamente asesora de la actuación de los profesionales de la intervención psicopedagógica. Nuestra propuesta supone, en este sentido, una llamada urgente a recuperar y priorizar el carácter asesor de estos profesionales, y su labor como agentes especializados capaces de apoyar al profesorado y a los centros en el desarrollo de procesos de cambio y mejora de sus prácticas. Ello desde una posición colaborativa y que no sustituya el

protagonismo de profesores y centros, al tiempo que capaz de ofrecer asistencia y guía especializada cuando sea necesario.

## Referencias Bibliográficas

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Develop in learning and participation in schools* (2nd. ed). Bristol: CSIE.
- Coll, C. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 51-73.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 435-453). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2. Psicología de la educación escolar* (pp.157-188). Madrid: Alianza.
- Giné, G., (Coord.), Durán, D., Font, J., & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Lago, J. R., & Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín & J. Onrubia (Coords.), *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp.11-32). Barcelona: Graó.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Horsori.
- Solé, I., & Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín, & I. Solé (Coords.), *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S., & Yamauchi, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

**Correspondencia con los autores:** *Javier Onrubia*. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. E-mail: [javier.onrubia@ub.edu](mailto:javier.onrubia@ub.edu). *Marta Minguela*. Universitat de Barcelona. Facultat de Psicologia. E-mail: [martaminguela@ub.edu](mailto:martaminguela@ub.edu)