

EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS ORIENTADORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PROSPECTIVA¹

C. Vélaz de Medrano, E. Repetto, A. Blanco, A. González Galán, J.R. Guillamón, A. Negro y J.C. Torrego

RESUMEN

El artículo presenta los resultados y conclusiones de una investigación sobre lo que los orientadores de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid piensan, sienten y esperan sobre su desarrollo profesional. Este constructo se ha definido y analizado a partir de seis dimensiones fundamentales: 1) Definición del espacio profesional, que incorpora dos subdimensiones: 1.1) funciones del orientador (las prescritas por la normativa; las demandadas por la comunidad escolar; las que efectivamente realizan; y las que consideran inviables en la situación actual de los centros, pero importantes); 1.2.) condiciones laborales y recursos; 2) Formación (inicial y permanente); 3) Participación; 4) Promoción; 5) Organización profesional y 6) Consideración social de la profesión. De los resultados del estudio derivan algunas conjeturas plausibles sobre el modelo de intervención psicopedagógica en la práctica, que contrasta con el modelo de intervención que propugna una concepción moderna de la Orientación educativa (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo).

ABSTRACT

This article shows the results and conclusions of research regarding what Secondary Education guidance counsellors from the Madrid Region think, feel and expect from their professional development. The present work has been defined and analyzed based on six fundamental dimensions: 1) Definition of professional sphere, that includes two sub-dimensions: 1.1) Functions of guidance counsellors (those prescribed by the rules; those that the school com-

¹ Este proyecto fue seleccionado y financiado por el Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa del C.I.D.E., en su convocatoria de 1996.

munity demands; those that are in fact implemented; and those that are considered important even if they are impossible to be currently implemented); 1.2) labor conditions and resources; 2) Training (initial and continuing); 3) Participation; 4) Promotion; 5) Professional Organization and 6) The social acknowledgment of this profession. There are some plausible predictions that may be derived from the results of this study about the model of psychopedagogical intervention in practice, that contrasts with the model of intervention that advocates a modern conception of educational Guidance (of collaboration among professionals, focused on prevention and within the curricular framework).

I. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Procede en primer lugar justificar y definir el problema, explicitar el marco teórico que ha fundamentado el estudio, así como especificar los objetivos generales de investigación.

I.1. Planteamiento del problema y propósito general del estudio

La Orientación Educativa constituye uno de los factores de calidad enunciados en el Título IV de la L.O.G.S.E. (1990). En los Institutos de Educación Secundaria, el desarrollo de las previsiones en esta materia supuso la introducción en los centros de un nuevo Departamento y de un nuevo perfil profesional. A lo anterior hay que unir la existencia de un referente nuevo para la intervención orientadora, derivado del marco teórico-práctico de la Reforma educativa. Todo ello ha configurando un escenario no exento, a su vez, de nuevos problemas y retos, relacionados con la inserción de los orientadores en la estructura organizativa y pedagógica de los centros, así como con la posible carrera profesional de una especialidad, la psicopedagogía, relativamente nueva dentro de la función pública docente. Además, las expectativas de muchos docentes, alumnos, directivos y familias siguen respondiendo en muchos casos al enfoque tradicional de orientación escolar asimilable al modelo remedial o terapéutico, destinado a «individuos» con problemas, y que lleva a cabo un especialista cuya relación profesional con el profesorado es asimétrica.

Por el contrario, el modelo de intervención orientadora que deriva del espíritu de la L.O.G.S.E., y que se presenta como referente actual de la práctica profesional, se caracteriza más bien por su carácter preventivo, destinado a todo el alumnado, global «integrado en el currículo», comprensivo, institucional o incardinado en las distintas instancias del sistema educativo «aula, centro y sector», y que ha de llevarse a cabo en un contexto de colaboración entre profesionales de igual estatus. De hecho, la normativa establece que el orientador ha de desempeñar en el centro sus funciones en el marco del Claustro, de la Junta de profesores, del Departamento de Orientación y de la Comisión de Coordinación Pedagógica. El orientador es considerado desde esta perspectiva, como un agente de innovación y cambio educativo (Rodríguez Espinar, 1998).

Desde la descripción sintética de este complejo escenario cabe deducir que el futuro de la Orientación educativa, entendida como factor de calidad de la educación, se

está decidiendo no tanto en las declaraciones de intenciones legislativas, cuanto en su desarrollo en la práctica. Y éste está indefectiblemente unido a las actitudes, expectativas y percepciones que los orientadores tienen de su actividad profesional. Dicho de otra forma, de cómo se «representan» a sí mismos como profesionales, en función a su vez, de la imagen que otros «alumnos, profesores, directivos, familias, Administración educativa» les devuelven, del marco de funciones que se les haya atribuido y de las condiciones de trabajo en que las desempeñan, entre otros factores.

A partir de las consideraciones anteriores, en esta investigación adoptamos como propósito general la realización de un análisis de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria, que permitiera aportar información y propuestas basadas en un conocimiento más profundo —basado en un análisis cuantitativo y cualitativo— y directo —derivado de la opinión de los propios profesionales— del desarrollo real de la intervención orientadora en los Institutos de Educación Secundaria.

1.2. Marco teórico

El estudio se inscribe en una línea de investigación educativa «el desarrollo profesional docente» que cuenta ya con un notable cuerpo teórico y empírico (Villar Angulo, 1990; Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, 1993; González Blasco y González-Anleo, 1993; Imbernón, 1994; Marcelo, 1996; González Muñoz y cols.; De Miguel y cols., 1996, entre otros) si bien constituye, por otro lado, una aportación novedosa, al no existir hasta la fecha en nuestro país investigaciones específicamente centradas en la figura profesional del orientador. Por otro lado, se adopta la perspectiva propia de una evaluación de necesidades. Sobre ambas dimensiones —sustantiva y metodológica— es preciso realizar algunas consideraciones de partida para precisar los objetivos de esta investigación.

En primer lugar, y con el fin de establecer los términos en los que se va a tratar el tema, cabe decir que existe una diversidad de criterios y enfoques en relación con el concepto mismo de *desarrollo profesional* (Villar Angulo, 1990; De Miguel, 1993 y 1996), aún poco definido entre la mayor parte del profesorado. En cualquier caso, hemos encontrado un amplio consenso al considerar el desarrollo profesional del docente (en nuestro caso, del orientador/a) como un proceso de perfeccionamiento que debe centrarse en la mejora de una serie de frentes:

- La clarificación de funciones
- La formación (inicial y/o permanente).
- La participación.
- La promoción.
- La organización profesional.
- La consideración social de la profesión.

Junto a lo anterior, situar el problema del desarrollo profesional pasa por considerar que la motivación intrínseca o satisfacción por el trabajo bien hecho y sus resulta-

dos no parecen ser un estímulo suficiente en ninguna profesión. En el caso de los docentes/orientadores, la indefinición de la propia profesión (Álvarez Rojo, 1994), la incesante demanda de nuevas competencias profesionales (Ives, 1991; Villar Angulo, 1990 y 1992), la indefinición o ausencia de posibilidades de promoción profesional, la escasez o carencia de asociaciones y organizaciones a través de las que vertebrar y promover la profesión (Repetto, Rus y Puig, 1994), y un insuficiente reconocimiento social a su labor (M.E.C., 1994; OCDE, 1994), explican en gran medida la falta de estímulos y el malestar de los docentes/orientadores (Esteve, 1987; Zubieta, 1992).

Pero además, el ejercicio de la profesión en un contexto de reforma profunda del sistema educativo como la promovida por la LOGSE (especialmente en Educación Secundaria) supone unas dificultades y demandas adicionales dirigidas a los profesionales de la docencia y la orientación que el sistema debe atender arbitrando medidas adecuadas (Escudero y López, 1992; Marcelo, 1994; Álvarez Rojo, 1994; Imbernón, 1995). Esto se hace más necesario, si cabe, cuando se trata de incorporar un nuevo perfil profesional al centro, como es el caso de los orientadores de Educación Secundaria, sobre el que se han generado múltiples, complejas y, muchas veces, inadecuadas expectativas por parte de la comunidad educativa (Selvini Palazzoli, 1990; Escudero y Moreno, 1992).

Sin olvidar las medidas para el desarrollo profesional docente propuestas por la Administración educativa «cabe citar en este sentido las iniciativas desarrolladas a partir de la propuesta de las 77 medidas para la calidad de la enseñanza (MEC, 1994)» también nos hemos remitido a otra forma de plantear el estudio de la docencia o la orientación como profesión, que ha ido emergiendo a lo largo de las dos pasadas décadas. Se trata de un cambio de perspectiva en la investigación sobre el tema, que ha pasado de un enfoque puramente psicológico o sociológico de la profesión vista «desde fuera», a un enfoque más antropológico e introspectivo (Feiman-Neiser y Floden, 1989). Así, el tema se focaliza cada vez más en cómo los propios docentes u orientadores perciben su propia profesión y en cómo ellos mismos desearían afrontar el cambio o mejora de esa situación.

Además, dado que hay una demostrada simbiosis entre el trabajo de los docentes/orientadores y la aplicación de políticas educativas (lo uno hace posible o imposible lo otro), el conocimiento de la «cultura profesional» predominante, no sólo permitirá predecir en mayor medida cómo los profesionales van a responder a determinada política educativa, sino también posibilitará arbitrar medidas para desarrollar y mejorar el ejercicio de la profesión (Imbernón, 1994; Feiman-Neiser y Floden, 1989).

1.3. Objetivos de investigación

Definido el problema de investigación y partiendo de los planteamientos expuestos para su justificación y fundamentación, los objetivos generales de la investigación son los siguientes:

- 1) PRIMER OBJETIVO GENERAL: *Analizar la situación profesional (funciones, formación, promoción, organización, condiciones laborales y recursos), de los orientadores/as*

de centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, así como sus expectativas y actitudes respecto a la misma. Este objetivo general se operativizó en objetivos más concretos que clasificamos en tres grupos:

- *En relación con las **funciones** de los orientadores:*
 - a) Identificar y priorizar las demandas de intervención psicopedagógica que reciben en su ámbito de trabajo: el Instituto.
 - b) Comparar dichas demandas «reales» con las funciones que la legislación asigna al orientador en el centro (para saber si son coincidentes o si, por el contrario, obligan al orientador a trabajar en dos frentes).
 - c) Identificar las funciones que, desde su experiencia profesional, consideran prioritarias.
 - d) Conocer y valorar las tareas que realmente realizan durante su jornada laboral, estimando y ponderando el tiempo dedicado a cada una de ellas.
 - e) Identificar las necesidades (de formación, información, asesoramiento, organización, etc.) que manifiestan tener los orientadores para poder llevar a cabo satisfactoriamente sus funciones.

 - *En relación con las **condiciones de trabajo** de los orientadores:*
 - f) Recoger y analizar las «necesidades comparativas» de tipo profesional-laboral para poder equipararse con los docentes de Educación Secundaria.
 - g) Conocer sus condiciones laborales: horario de trabajo, cómputo horario asignado por la Inspección a sus tareas, recursos materiales y humanos con los que cuentan.
 - h) Identificar el nivel de satisfacción que manifiestan con las condiciones y medios en y con los que desempeñan su trabajo.

 - *En relación con la **carrera profesional** de los orientadores:*
 - i) Identificar los rasgos que caracterizan la «identidad profesional» de los orientadores que desempeñan sus funciones en centros de distintas características de la Comunidad de Madrid.
 - j) Conocer las expectativas de dichos orientadores con respecto a su desarrollo profesional, identificando las posibilidades de promoción existentes en la actualidad y sus propuestas de mejora de esta situación.
 - k) Identificar su formación inicial, así como su forma de acceso a la función orientadora.
 - l) Conocer la percepción que tiene el orientador de la consideración social de su profesión entre los distintos sectores de la comunidad escolar.
- 2) SEGUNDO OBJETIVO GENERAL: *realizar propuestas de mejora del desarrollo profesional de los orientadores/as.*

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, son numerosos los autores que han alertado acerca de las dificultades que plantea la investigación sobre la cultura profesional docente (Lampert, 1981; Feiman-Neiser y Floden, 1989; Imbernón, 1994). Tratando de salir al paso de las observaciones más reiteradas por los citados trabajos, en esta investigación hemos optado por identificar la cultura profesional y sus necesidades a partir de las percepciones y demandas de los propios orientadores, analizando el desarrollo profesional de un sector específico de los docentes, los orientadores de centros públicos, y en una sola etapa del sistema educativo, la Educación Secundaria. Y todo ello desde la perspectiva propia de una «evaluación de necesidades», como punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman solución (Tejedor, 1990). Concretamente, se diseña una evaluación de necesidades retrospectiva y colectiva, que toma como población de referencia a los orientadores de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y de corte transversal.

El diseño general del estudio responde a la intención de realizar una evaluación de necesidades del desarrollo profesional de los orientadores que considere las distintas dimensiones identificadas en este constructo —*definición del espacio profesional, formación inicial y permanente, promoción, participación y organización profesional, y consideración social de la profesión*— adecuándose a su complejidad. Con este fin se ha optado por un *diseño mixto*, que incorpora tanto una aproximación centrada en la cuantificación de la recurrencia y extensión de los principales aspectos de la problemática que nos ocupa —*estudio cuantitativo*—, como una aproximación más centrada en los aspectos de interpretación y comprensión de los discursos y de los mismos hechos —*estudio cualitativo*—. Ambos estudios están estrechamente relacionados en cuanto constituyen momentos esenciales en la estructuración y explicación sistemática del objeto de estudio y son descritos, sintéticamente, a continuación.

2.1. Estudio cuantitativo

De acuerdo con los objetivos específicos de recogida extensiva de información sobre la población, se diseña un estudio tipo *survey*, empleando el método de encuesta por correo utilizando un cuestionario estructurado dirigido a los orientadores.

El instrumento de recogida de datos fue elaborado específicamente para la presente investigación. Definidas las dimensiones y subdimensiones del dominio objeto de estudio —desarrollo profesional de los orientadores— se elaboraron las preguntas que agotaran, por un lado, el contenido de dicho dominio y, por otro, los factores y variables que permitieran caracterizar la situación y el contexto profesional de cada orientador/a. Una vez confeccionada la versión inicial del cuestionario se procedió a una *aplicación piloto* sobre una muestra reducida de orientadores (n=12), con el fin de asegurar que el instrumento no resultaba ajeno en forma o fondo a la población destinataria, o difícil de responder por alguna causa.

En su versión final el cuestionario consta de un total de 51 preguntas, cerradas, semicerradas (con clave dicotómica, de opción múltiple de respuesta o escalas tipo Likert) y abiertas, agrupadas conforme a las siguientes dimensiones:

- *Datos personales y profesionales del orientador.*
- *Contexto en el que desarrolla su trabajo el orientador:* cuestiones relativas a las características básicas de los Institutos y, específicamente, del Departamento de Orientación.
- *Jornada y horario laboral del orientador:* tipo de jornada, ajuste al horario laboral, situación con respecto a otros profesionales, cómputo oficial de tareas (lectivas/complementarias).
- *Funciones o tareas del orientador:* cuestiones sobre el grado de conocimiento/aceptación de sus funciones entre el profesorado, su valoración de las competencias asignadas por la normativa, tareas a las que principalmente dedica su tiempo en el Instituto, actividad orientadora fundamental no viable en su centro, docencia —área o materia impartida, horas semanales y valoración de la adecuación al perfil profesional—, así como importancia, viabilidad y adecuación al perfil profesional de las tareas que la comunidad escolar le demanda al orientador/a.
- *Desarrollo profesional de los orientadores.* Las preguntas se organizan en cinco subdimensiones: a) Consideración social de la profesión; b) Organización profesional; c) Participación de los orientadores en la definición de su profesión; d) Promoción; y e) Formación.

El cuestionario fue enviado por correo a la totalidad de orientadores de Institutos públicos de la Comunidad de Madrid en los que se imparte el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria —N=300— previo contacto telefónico establecido con cada orientador/a² (en dicho contacto, además de presentar el estudio se le ofrecía la posibilidad de recibir/enviar la encuesta por correo o bien que un aplicador le visitara en su centro).

El análisis estadístico de datos «descriptivo e inferencial» se realiza sobre un total de 110 cuestionarios respondidos (Índice de respuesta superior al 36%). Se trabaja por tanto con una muestra de carácter incidental pero suficientemente amplia como para aportar credibilidad a las conclusiones del estudio.

El Plan de análisis de datos se realizó desde dos perspectivas. Por una parte se ha realizado un estudio descriptivo de todas las variables, obteniendo unos índices que se concretan, según su pertinencia en *distribuciones de frecuencias, medias aritméticas, desviaciones típicas y correlaciones, con las correspondientes representaciones gráficas*. Por otra parte, se realizaron *análisis inferenciales: contrastes de medias para grupos independientes y correlacionados (t de Student) o Análisis de Varianza en diseños de medidas repetidas*.

2 La fuente que permitió localizar a la población objeto de estudio fue el Directorio de Institutos publicado en el «Cuaderno informativo sobre la Educación Secundaria Obligatoria» (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1998).

2.2. Estudio cualitativo

En la aproximación cualitativa al objeto de estudio se optó como técnica específica por el *Grupo de Discusión*. Esta técnica, como se sabe, facilita la aparición de *discursos circundantes*, así como el contraste entre las diferentes posturas y opiniones de los individuos participantes y la negociación de identidades dentro del grupo.

Se constituyeron 6 *Grupos de Discusión*, integrados por orientadores. La selección de sujetos se llevó a cabo entre los numerosos profesionales de la orientación que habían mostrado interés por participar en el estudio. Si bien en la selección inicial no se consideraron estrictamente variables diferenciales, sí se tuvieron en cuenta en el diseño de la composición de cada grupo ciertas condiciones que asegurasen un *target* equilibrado: género, edad, formación/titulación, años de experiencia profesional en el sistema educativo (general) y años de experiencia como orientador. Participaron en esta fase de la investigación un total de 40 orientadores, distribuidos en grupos cuyo tamaño osciló entre los 5 y los 9 participantes.

Al analizar el discurso no se ha seguido un modelo previo único, ni se ha partido de categorías rígidas, sino que se ha procedido desde un modelo particularizado al fenómeno objeto de estudio: el desarrollo profesional. Si el *discurso* se define como ese «lugar» donde aparecen y se articulan los significantes, el objetivo era permitir o facilitar que el *discurso* de los orientadores nos «hablase» de forma significativa. Como investigadores hemos dejado que el *discurso* aparezca y se cierre por sí mismo (*ley de clausura*, que se produce una vez la repetición o recurrencia ha dejado de ser significativa). Del mismo modo se ha atendido a los *vacíos* o «silencios del discurso» o a los elementos más intangibles de las opiniones, que pueden aproximar interpretaciones sobre las actitudes menos evidentes de los orientadores.

3. CONCLUSIONES GENERALES Y LIMITACIONES

La investigación recoge amplia información acerca del perfil personal y profesional de los orientadores de la muestra (Tabla I) y de los Institutos de Educación Secundaria en los que trabajan, pero razones de espacio en este artículo nos impiden referirnos a todos estos datos si queremos mostrar las conclusiones sustantivas de la investigación, por lo que remitimos al lector a la Memoria de investigación (C.I.D.E., 1999).

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS ORIENTADORES

- Distribución equilibrada por género, y con un promedio de edad de 44 años.
- Titulación: Pedagogía o Psicología (combinada con Magisterio).
- Acceso a la plaza: sólo 1/3 por concurso-oposición libre.
- Prácticamente la totalidad con experiencia docente previa.
- Más del 40% ha ejercido cargos directivos (Director/Jefe de Estudios).
- 7 años de experiencia en el puesto (3 en el centro actual).
- Propietarios de la plaza con destino definitivo.
- Mayoritariamente Jefes del Departamento de Orientación.

Asimismo, hemos obtenido información relevante acerca de la opinión de los orientadores sobre las funciones que les atribuye la normativa vigente (importancia, viabilidad y adecuación a su perfil profesional), las funciones a las que dicen dedicar fundamentalmente su tiempo, las funciones más demandadas por los distintos sectores de la comunidad escolar (alumnos, familias, tutores, profesores, equipos directivos, etc.) y aquellas funciones orientadoras que, pareciéndoles importantes, no pueden llevar a cabo.

Antes de exponer las conclusiones obtenidas, ha de reseñarse un hecho importante —que constituye también la principal limitación del estudio— y es que la única fuente de información manejada ha sido los orientadores. Por razones relativas al deseo de profundización del estudio —más que de extensión— y por las limitaciones temporales, materiales y estructurales con las que cuenta todo equipo no institucional de investigación no hemos llegado a contrastar las opiniones de los orientadores con las de tutores, equipos directivos, alumnos y padres, lo que nos proponemos subsanar iniciando un segundo estudio. Por otra parte, las exigencias iniciales de confidencialidad en la respuesta, han dificultado llevar a cabo un análisis documental de planes y programas de orientación y tutoría. En consecuencia con lo anterior, esta investigación podría denominarse también, «*lo que los orientadores esperan, piensan y sienten acerca de su desarrollo profesional*», y en este marco deseamos que se interpreten cada una de las conclusiones generales que se exponen agrupadas en las siguientes dimensiones de lo que hemos dado en llamar «desarrollo profesional»:

A) *Definición del espacio profesional:*

a.1. *Funciones*

a.2. *Condiciones laborales y recursos (espaciales, materiales y humanos) de que disponen.*

B) *Consideración y reconocimiento profesional.*

C) *Formación.*

D) *Promoción.*

E) *Participación y organización profesional.*

El análisis de los datos obtenidos sobre estas dimensiones nos ha permitido formular algunas conjeturas acerca del *modelo de intervención psicopedagógica dominante en la práctica*, que expondremos al final de estas páginas.

A) Definición del espacio profesional de los orientadores:

La difícil conquista de un espacio propio está relacionada con factores diversos: a) La resistencia que todo sistema educativo muestra ante la incorporación de algo nuevo, en este caso el Departamento de Orientación y la figura del orientador (menor en los centros que antes ofertaban ya Formación Profesional, y mucho menor, cuando se trata de centros de nueva creación); b) Los orientadores perciben que muchos profesores les han considerado «*como los portadores, vigilantes o ideólogos de la Reforma*», como «*representantes del Ministerio*», y si la Reforma encuentra fuertes resistencias, estas contagian a la figura del orientador; c) Esto se ha agravado porque, según sus palabras,

«nadie se ha ocupado de preparar nuestra llegada»; d) La comunidad escolar valora el trabajo educativo tomando como criterio dominante la docencia directa, función en todo caso secundaria en la labor del orientador; e) El viejo estereotipo del «psicólogo» escolar dificulta una representación adecuada de la figura del orientador o, al menos, puede distorsionarla.

a.1. Funciones del orientador:

El tema de las funciones es complejo, por lo que hemos tratado de abordarlo desde distintas perspectivas. Nos vamos a referir aquí a las conclusiones que se extraen de la consideración conjunta de: 1) la valoración que hacen los orientadores de las funciones que les asigna la normativa (R.O.C. 83/ 1996 y Circular de 30/4/1996); 2) aquellas funciones o tareas a las que dedican fundamentalmente su tiempo; 3) las funciones que les demanda la comunidad escolar de su Instituto; y 4) las funciones que, siendo importantes, no pueden desempeñar por distintas razones.

TABLA 2
PERCEPCIÓN DE FUNCIONES Y DEFINICIÓN DEL ESPACIO PROFESIONAL
DEL ORIENTADOR

- Funciones normativas adecuadas al perfil profesional, pero muy amplias y ambiguas.
- Las funciones normativas consideradas por los orientadores más importantes, les parecen también las menos viables en la situación actual de los I.E.S., y viceversa.
- La función docente debe regularse: si se ha de impartir docente en materias y con carga docente adecuada.
- Alumnos y familias son los principales destinatarios de su intervención, seguidos de los tutores.
- Tareas más frecuentes: docencia, información académica y profesional (a alumnos y familias) y planificación (PAT y POAP).
- Las funciones de coordinación y asesoramiento ocupan un papel poco relevante en la actividad profesional.
- Las demandas de los otros profesionales son muy variadas, y tienen más carácter remedial que preventivo.

- *Valoración de las funciones prescritas en la normativa:*

- La mayoría de los orientadores advierte que el problema reside en la ambigüedad de interpretación de sus funciones, así como en su aplicación. Aunque algunos consideran que se les han asignado demasiadas funciones, la mayoría está de acuerdo en que si el Departamento de Orientación se dotase de acuerdo a la normativa y sus miembros se implicaran, las tareas podrían distribuirse mejor y no resultarían tan excesivas.

- La amplitud y versatilidad de sus funciones conduce a la dispersión y a la necesidad de «improvisar» con demasiada frecuencia. Con otro efecto negativo: la utilización del orientador/a como «comodín», lo que se manifiesta de forma evidente en la organización de los horarios del Instituto.
- Se puede decir que los orientadores consideran importante para la calidad de la Orientación en el centro el conjunto de funciones establecidas en la normativa. No obstante, destaca la importancia concedida al siguiente conjunto de funciones: *la contribución al desarrollo y evaluación del Plan de Orientación Académica y Profesional; La colaboración en la prevención y detección de problemas de aprendizaje; La elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial; El asesoramiento y apoyo a los tutores y a la Comisión de Coordinación Pedagógica.*
- Siendo esto así, es significativamente pesimista la percepción que tienen de la posibilidad de realizar dicho conjunto de funciones en el contexto de su Instituto (la mayoría son consideradas poco viables). Así, no se pone en cuestión la importancia de las funciones asignadas, sino su viabilidad. En concreto, las funciones consideradas de más difícil realización son, ordenadas de menor a mayor viabilidad: 1) *Promover la investigación educativa en el seno del D.O.*; 2) *Colaborar en la aplicación de adaptaciones curriculares individuales*; 3) *Asesorar al profesorado en la adopción de medidas educativas preventivas o específicas adecuadas a todo el alumnado*; 4) *Colaborar con los Departamentos en la elaboración y revisión del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual.* Sólo dos tareas aparecen como manifiestamente viables: *la elaboración del Plan de actividades del D.O. y de la Memoria final del curso.*
- La conclusión general que se extrae de esta situación es que, aunque no podemos hablar de una situación generalizable a todos los centros, sí se aprecia una mayor dificultad para llevar a cabo tareas de coordinación (con órganos docentes, de dirección y/o organización) y, a cierta distancia, para trabajar en la atención a la diversidad (adaptaciones curriculares, dificultades de aprendizaje en general) o para planificar o programar la intervención (tutorial y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje). Se trata de tareas que, a nuestro juicio, son cruciales en el modelo de intervención que propugna, no sólo la normativa vigente, sino también una concepción moderna de la Orientación.
- Con respecto a la función que, al menos aparentemente, resulta más controvertida en el actual debate profesional de los orientadores —*la función docente*—, el estudio nos permite llegar a las siguientes conclusiones generales: Casi la totalidad de los orientadores imparte docencia (el 94,5% de la muestra así lo afirma); La mayoría imparte «Introducción a la Psicología» (casi el 32%) ó «Transición a la vida activa» (el 39%), y un 26% dice impartir ambas. También hay orientadores que están impartiendo «Sociedad, cultura y religión (14,5%), «Técnicas de estudio y trabajo intelectual» (11,5%) o «Ética» (6,7%). El promedio semanal es de entre 4 y 5 horas de clase. En principio, parece que los pedagogos muestran una actitud más favorable a la docencia que los licenciados en Psicología. Teniendo en cuenta la amplia experiencia anterior como docentes que tienen los orientadores de la muestra, la docencia es para ellos una actividad fuertemente

connotada. Así, se aprecia cómo aquellos que se identificaron positivamente con el papel de profesor o que tienen un recuerdo gratificante de esa experiencia, parecen tener una actitud más favorable a la función docente del orientador. No parece haber unanimidad en lo que respecta a la adecuación de la función docente del orientador. En todo caso, y más allá de las preferencias o deseos personales, parece haber coincidencia en la necesidad de que se regule más y mejor la situación actual: si han de impartir docencia, que sea en materias que dominan y con una carga horaria que no impida o dificulte el desempeño de aquellas funciones que sí son centrales a la intervención orientadora. Esta sería la manera de salvaguardar las posibles ventajas de ser docentes además de orientadores, soslayando los inconvenientes más importantes que hoy acarrea dicha función.

- *Comparación de la valoración acerca de las funciones que prescribe la normativa, con las que les demanda la comunidad escolar y con aquellas a las que los orientadores dicen dedicar la mayor parte de su tiempo.*

En lo que respecta a las demandas de la comunidad escolar, se aprecian las siguientes tendencias:

- Los alumnos y sus familias son los sectores de la comunidad escolar a los que principalmente se dirige la intervención del orientador y, a bastante distancia de éstos, los tutores y la Inspección (en conjunto, un 80% de los orientadores de la muestra se manifiesta en esta dirección). Destaca sin duda la ausencia de demandas por parte de los profesores que no son tutores, o de los órganos de dirección y de coordinación docente del Instituto.
- Si nos centramos en el tipo de intervenciones destinadas a cada sector de la comunidad escolar, se observa lo siguiente: 1) En relación con los alumnos, se concentran, por este orden, en la información académica y profesional (opciones tras cursar la E.S.O.), la atención personal y el diagnóstico individual; 2) En relación con las familias, la información académica y profesional; 3) Los tutores, demandan asesoramiento para la preparación de las sesiones de tutoría; 4) La Inspección reclama la elaboración de distintos documentos administrativos (que no se especifican).
- Se ha apreciado una fuerte coincidencia entre las intervenciones más frecuentes (destinadas como hemos visto de alumnos, familias y tutores) y la importancia que el orientador les atribuye. Manifiestan de hecho que las intervenciones que realizan con alumnos, familias y tutores les parecen importantes, viables y, además, adecuadas a su perfil profesional. A la vista de estas opiniones, se podría pensar que en principio el orientador responde con agrado —desde una perspectiva profesional— al trabajo que realiza en el centro. Sin embargo, esto no es exactamente así, a tenor de la información obtenida en los grupos de discusión que viene a completar lo dicho hasta aquí. Se quejan frecuentemente de que los orientadores son «chicos para todo». Se les remiten asuntos que corresponderían

a otros profesionales (Jefatura de estudios, Secretaría, tutores o Dirección). Los profesores, los tutores y/o el equipo directivo recurre a ellos cuando los problemas ya se han agravado mucho o tienen una solución difícil («les piden *milagros*»), solicitándoles soluciones rápidas y eficaces sin que ellos hayan podido intervenir en el proceso que ha llevado a la configuración del problema. Estas demandas de carácter remedial hacen que el trabajo del orientador tenga poco éxito. Por ello, aunque consideran importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional las demandas de alumnos, familias, tutores y equipo directivo, los orientadores están sin duda reclamando al mismo tiempo una mejor planificación y coordinación entre profesionales, y una mayor importancia a la función preventiva de la educación y de la orientación.

- *Funciones o tareas a las que los orientadores dicen dedicar fundamentalmente su jornada laboral en el centro: el núcleo de su actividad profesional:*
 - Independientemente del tiempo que los orientadores dediquen a una u otra actividad, su trabajo en el Instituto se concentra en torno a un conjunto de tareas bien definido: *impartir docencia, atención/orientación a alumnos y padres, elaboración de planes o programas generales de orientación y tutoría (PAT y POAP), coordinación y/o asesoramiento a tutores, profesores, Comisión de Coordinación Pedagógica y/o Equipo Directivo, evaluación psicopedagógica de alumnos/as y coordinación externa.*
 - En términos generales, parece que los orientadores reparten su tiempo entre seis tipos de actividades fundamentalmente (por orden de dedicación: dar clase, ofrecer orientación personal y familiar, planificar, coordinar, asesorar y evaluar) dirigidas, por orden de dedicación, a alumnos, padres, tutores, profesores y órganos de dirección (ED) y coordinación (CCP). Dentro de esta tendencia general, se pueden destacar dos aspectos importantes a la hora de sacar conclusiones. Observamos cómo la docencia, la atención u orientación a alumnos y padres, seguida de cerca por la planificación de la intervención orientadora, parecen en general predominar sobre las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos. En lo que se refiere a la actividad de planificación, y sin querer llegar a una conclusión poco fundamentada, conviene dejar constancia de la ausencia de referencias a la tarea de elaboración del plan de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (PAPEA), mientras que sí se contempla la planificación de la tutoría (PAT) y de la orientación académica y profesional (POAP).
- *Relación las funciones prescritas por la normativa, las demandadas por la comunidad escolar, las que concentran la mayor parte de la dedicación de los orientadores y aquellas que siendo consideradas importantes son consideradas poco viables en su centro:*
 - Las funciones que los orientadores valoran como más importantes de entre las prescritas por la normativa (funciones relativas a la Orientación académica y

profesional, la intervención en problemas de aprendizaje de los alumnos, y el apoyo a la función tutorial), son también aquellas a las que dedican la mayor parte de su jornada laboral. Además guardan una estrecha relación con las principales demandas de la comunidad escolar.

- Si analizamos las funciones que establece la normativa, se observa cómo los verbos o acciones más frecuentes son «asesorar», «planificar», «coordinar», «colaborar» y similares. Sin embargo, este tipo de actividades —aunque las lleven a cabo— no son las que más aparecen entre las demandas de la comunidad escolar, ni entre las tareas en las que concentran su trabajo los orientadores (a excepción del asesoramiento a tutores). Los orientadores parece que básicamente «dan clase» (a alumnos), «informan» (a alumnos y familias sobre estudios y salidas profesionales), «diagnostican» (a alumnos), «atienden directamente problemas» (de los alumnos y, veces, de sus familias) y, se puede decir que en un segundo término, «planifican, apoyan y/o asesoran» (en la tutoría y la orientación académica y profesional). Además, y excepción hecha de la función docente, todas esas tareas o funciones les parecen importantes, viables y adecuadas a su perfil profesional, pero reclaman una intervención más preventiva que remedial. No parece descabellado concluir que, al menos a la vista de la información de que disponemos, las funciones de coordinación y asesoramiento a otros agentes educativos están ocupando un papel poco relevante en la actividad profesional de los orientadores, al menos muy por debajo de la docencia, atención personal a alumnos y familias y de la planificación de la intervención orientadora (Tabla 1). Esta situación es sin duda contraria a las expectativas de los propios profesionales. Cabe preguntarse si esta situación no está poniendo de manifiesto que, en definitiva, el trabajo de los orientadores se está reduciendo, sobre todo, a las tareas que pueden realizar por sí solos, mientras que encuentran poco viables aquellas tareas que implican a otros profesionales del centro.

TABLA 3
TAREAS ORIENTADORAS FUNDAMENTALES POCO VIABLES

	Porcentaje de respuesta
Coordinación con o del Equipo Directivo, los Tutores y los Departamentos.	22.6%
Elaboración del Plan de Acción Tutorial.	8.1%
Orientación y seguimiento individual a alumnos/as.	9.7%
Asesoramiento para la realización de adaptaciones curriculares individuales.	6.5%
Atención a la diversidad (alumnos de integración y con dificultades de aprendizaje).	6.5%
Asesoramiento en la elaboración de programaciones y revisión de las mismas.	4.8%
Elaboración de programas de intervención y prevención del fracaso escolar.	4.8%

a.2. Condiciones laborales y recursos estructurales y organizativos

Las conclusiones se refieren en este caso a la valoración de una serie de aspectos recogidos en este estudio: a) La jornada laboral; b) La forma en que, a efectos administrativos, se computan sus tareas; c) Los recursos con los que cuentan para desempeñar su trabajo: recursos materiales y composición del Departamento de Orientación.

- Los orientadores están insatisfechos en general con sus condiciones laborales: perciben su jornada laboral (Gráfico 1) como no equivalente a la del profesorado (es partida y muy extensa) y un cómputo de sus tareas por parte de la dirección del Instituto y la Inspección basado en criterios poco claros y no siempre adecuados a su perfil profesional. concluyen que: no existe unanimidad en el criterio de cómputo, pues las mismas tareas se computan para unos orientadores como lectivas y para otros como complementarias; Los orientadores tienen una idea bastante clara y consistente de cómo debería hacerse (la mayor parte de las tareas que realizan deberían computarse como lectivas).

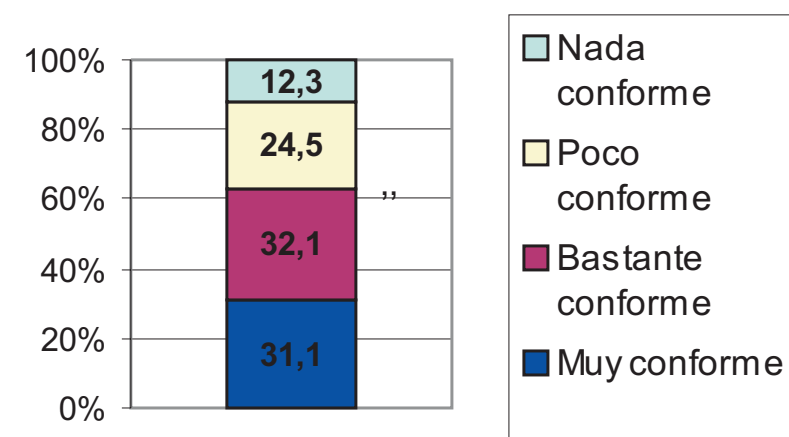


Gráfico 1
Grado de conformidad con el tipo de jornada laboral

- Casi la mitad de los orientadores consultados demandan mejoras en la dotación y estabilidad de los recursos humanos del D.O. (Tabla 4 y Gráfico 2). Les parece adecuado el diseño teórico del Departamento, sin embargo, en la realidad estos tienen importantes problemas: no cuentan con todos los recursos humanos que contempla la ley (en ningún centro se cuenta con dotación completa de profesorado, dos tercios de los Departamentos disponen de profesorado de ámbito definitivo, que en algo más de la mitad de los casos pertenecen a otro Departamento; un tercio de los centros tiene profesorado de ámbito provisional/interi-

no); la mayoría de los profesores adscritos al D.O. muestran una evidente falta de identificación y compromiso con él (los profesores de ámbito no están presentes, a veces ni siquiera físicamente, en el D.O., sino que están trabajando y se implican en el Departamento Didáctico que les corresponde por la materia que imparten).

TABLA 4
DOTACIÓN DE RECURSOS HUMANOS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Recursos Humanos		%	Situación	%
Profesores/a de Ámbito	Definitivos	67	Con plaza en D. O.	43,1
			Perteneciente a otro Depto.	23,9
	Provisionales - interinos/as	30,3	Con plaza en D. O.	7,3
			Perteneciente a otro Depto.	25,7
Profesores/a de área práctica		30,3	Definitivo en D. O.	25,7
			Perteneciente a otro Depto.	4,6
Profesores/a de Apoyo a Compensatoria		25,7		
Profesores/a de Pedagogía Terapéutica		40,4		
Profesores/a de Audición y Lenguaje		11,9		
Prof. de Formación y Orientación Laboral		21,1		
Prof. de Apoyo Técnico a la Comunidad		17,4		

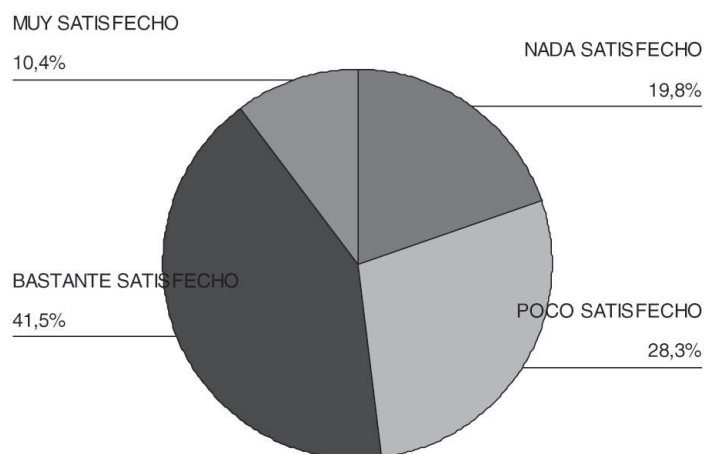


Gráfico 2
Nivel satisfacción dotación personal

- La mayoría de los orientadores desearía mejoras en la disponibilidad de recursos espaciales y materiales (despacho propio, recursos telemáticos, como correo electrónico y acceso a Internet y, muy especialmente, teléfono propio con línea directa al exterior).

B) Consideración y reconocimiento profesional por parte de la comunidad escolar

- Según los orientadores, los alumnos, los padres y los equipos directivos serían los agentes educativos que más valoran al orientador. Los profesores y las autoridades educativas serían, por el contrario, los que según ellos menos aprecian su trabajo. Los tutores, quedarían en un lugar intermedio. Los profesores, en cambio, muestran generalmente actitudes menos favorables hacia el trabajo orientador (temor de que el orientador complique su trabajo), la falta de reconocimiento o la indiferencia parecen ser bastante habituales entre ellos (Gráfico 3).

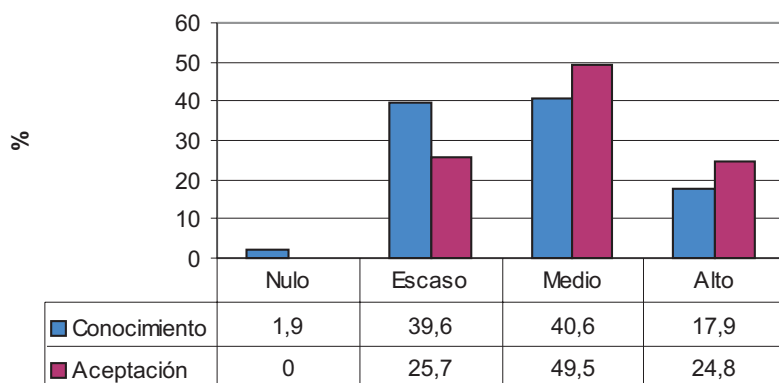


Gráfico 3
Conocimiento/aceptación de funciones del orientador por compañeros

- Los orientadores consideran que el «des-conocimiento» de su espacio profesional deriva a menudo en una falta de «re-conocimiento» del mismo, aunque destacan la alta valoración de su trabajo por parte de alumnos, familias y equipos directivos. Se cumpliría un principio muy extendido entre los orientadores, según el cual «el orientador sólo es apreciado por quien conoce los beneficios de su trabajo».

TABLA 5
VALORACIÓN DEL TRABAJO DEL ORIENTADOR

Sectores de la comunidad escolar	Valoración (escala 0 a 3)	
	\bar{x}	s
Alumnado	2.06	.65
Familias	2,05	.64
Equipo Directivo	2,03	.82
Tutores	1,99	.60
Profesorado	1,41	.61
Autoridades educativas (Administración)	1,37	.74

C) Formación inicial y permanente

- La mayoría considera que la formación inicial recibida (recordemos que ésta se refiere a estudios de Pedagogía, Psicología y/o Magisterio) les ha sido muy poco útil para el desempeño de su trabajo (Gráfico 4).
- Las demandas de formación permanente se centran en la *atención a la diversidad* entendida en sentido amplio y en las *técnicas o estrategias de asesoramiento o consulta*. Las modalidades de formación solicitadas por los orientadores se alejan de los cursos tradicionales, que las prefieren más ligadas a la práctica y al contacto entre profesionales, como las estancias e intercambios en/con otros Departamentos de Orientación.

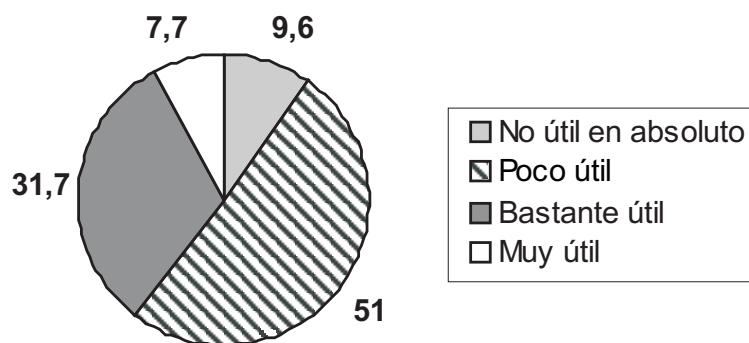


Gráfico 4
Utilidad de la formación inicial para el ejercicio profesional (%)

D) Promoción profesional

La mitad de la muestra afirma la inexistencia de posibilidades reales de promoción y casi un tercio afirma desconocer si esta posibilidad existe. Además, las posibilidades conocidas, o las propuestas de mejora en este sentido, parecen suponer en general un cambio de funciones o de cuerpo: docencia universitaria, acceso a la Inspección o incorporación a un Centro de Profesores y de Recursos.

TABLA 6
PERCEPCIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN PROFESIONAL

¿Existen posibilidades?	%
No existen	51
Sí existen	19,4
Desconoce su existencia	29.6
Total	100

E) Participación y organización profesional

Se observa en general un desconocimiento grande de las posibilidades de organización profesional (más del 54% no conoce ninguna asociación profesional de orientadores), siendo minoría los orientadores que pertenecen a alguna asociación (sólo un 18%). Estos datos contrastan con la opinión generalizada (más del 77%) de que es bastante o muy importante que exista este tipo de asociaciones para el desarrollo de la profesión.

4. EL MODELO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA QUE SE INFIERE DE LOS DATOS: UNA CONJETURA A CONTRASTAR

Aunque ciertamente no estaba entre los objetivos centrales de esta investigación identificar el modelo de intervención psicopedagógica predominante entre los orientadores de la población estudiada, disponemos de información que apunta a que el modelo que en general parece más extendido —o mejor, el que dicen que «les es posible aplicar»— se aleja en cierta medida del modelo que propugna una concepción moderna de la Orientación (de colaboración entre profesionales, centrado en la prevención y en el marco del currículo) y que, según los autores, se ha dado en denominar «modelo educativo», «modelo constructivista» o «modelo comprensivo de asesoramiento interviniendo por programas» (Vélaz de Medrano, 1998). La mayoría de los rasgos de este modelo teórico «deseable», están presentes en muchas de las publicaciones del M.E.C. sobre orientación e intervención psicopedagógica (recordemos, por ejemplo, el conocido «libro sepia» de 1990), aunque nos caben razonables dudas de que desde la Administración educativa se haya defendido, al menos consciente y

explícitamente, algún modelo frente a otros. Quizá por eso cabe preguntarse si la no priorización de las funciones de los orientadores se debe a una decisión de dejar abierta la intervención —como el currículo— o más bien a una falta de claridad con respecto al modelo más deseable.

Pero, aunque con excepciones notables, el modelo que parece estar siendo aplicado —creemos que por exigencias y limitaciones impuestas por las expectativas de la comunidad escolar y la realidad de los centros— recuerda en ciertos aspectos al tradicional modelo de servicios, en el que son frecuentes las intervenciones aisladas, realizadas por un «especialista» (relaciones asimétricas), con carácter remedial y como respuesta externa a unas demandas, y por lo tanto no siempre enmarcado en el Proyecto Educativo y Curricular del centro. Aunque se trata sin duda de una conjetura que habría que contrastar, son varias las razones que nos llevan a tomarla en consideración, y que se derivan directa o indirectamente de la información recogida en este estudio:

- La influencia que parecen tener las constantes demandas de atención individual y remedial por parte de alumnos, familias, tutores y profesores, en la configuración del trabajo cotidiano de los orientadores. Cabría también preguntarse entonces, si les queda tiempo para realizar otras funciones.
- El hecho de que, si ponemos en relación las necesidades de formación con las funciones de los orientadores, vemos cómo aquellas tareas a las que dicen dedicar más tiempo (docencia, información y orientación académica y profesional a los alumnos y a sus familias) son también —con excepción de la evaluación psicopedagógica— sobre las que parecen sentirse más preparados a juzgar por la poca demanda de formación permanente que reciben. Además, existe coincidencia en el hecho de que las funciones que realizan en menor medida (el asesoramiento y la coordinación de los agentes educativos) sean también las que concitan sus principales demandas formativas. ¿Sería descabellado suponer que en este caso se está haciendo realidad el principio de que tendemos a centrarnos en las tareas que mejor desempeñamos, relegando aquellas para las que nos sentimos menos preparados por temor a realizarlas mal?
- A ese principio explicativo del funcionamiento profesional, se le sumaría otro, según el cual los orientadores pueden estar encontrando mayores facilidades para realizar las funciones que no demandan la participación y colaboración de otros (como la atención directa a alumnos y familias), pues el trabajo educativo colaborativo resulta aún una tarea compleja por la falta de tradición, o por las resistencias que se encuentran todavía en los centros, entre otras posibilidades. Sin duda parecen optar por un ritmo lento y negociado de colaboración.

Si no disponemos aún de evidencia empírica para considerar que estas tendencias identifican el modelo de intervención psicopedagógica más extendido, desde luego sí ayudan a comprender las prácticas profesionales que parecen predominar entre los orientadores que han participado en este estudio. En todo caso, es importante reiterar que los orientadores no se sienten cómodos en modo alguno con la situación «posibi-

lista» que se acaba de describir. Y aunque no se lo hemos preguntado directamente, parece que tampoco lo están con el modelo de intervención que se infiere.

Con independencia de la dimensión del desarrollo profesional a la que nos refiramos, hay una conclusión de carácter más general que las hasta aquí expuestas y que impregna la opinión de los orientadores en todos aquellos aspectos por los que se les ha preguntado. Nos referimos a la ausencia de claridad que desprende toda su situación profesional. Esa ambigüedad en el modelo lleva a un *posibilismo* («hacemos lo que podemos») que a su vez acaba desembocando en *relativismo*. A partir de aquí son muchos los interrogantes que es preciso despejar, no sólo para mejorar el desarrollo profesional de los orientadores —que se puede decir sin temor a exagerar que no lo están teniendo fácil—, sino también para cumplir el principal objetivo de su presencia en el sistema educativo: la mejora de la calidad de la educación para todos.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. y otros (1994): «El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente». *Curriculum*, 5, pp. 85-106.
- Armas, M. y Zabalza, M. A. (1996): «Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la reforma educativa». En «Dirección participativa y evaluación de centros». (pp. 609-619). Ed. Mensajero. ICE Universidad de Deusto, Bilbao.
- Balbás Ortega, M. J. (1994): «Evaluación de necesidades en los procesos educativos: profesoras». En Villar, L. M. «Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas». PPU. Barcelona.
- Benedetto, P. (1994): «Por un modelo de formación de orientadores» *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, pp. 9-22.
- Blasco Sánchez, B. y Fernández-Raigoso, M. (1994): «Los análisis de necesidades de formación. Modelos, metodologías e instrumentos para estudiar la oferta y la demanda formativa». KRK, Oviedo.
- Bonals Picas, J. y De Diego Navalón, J. (1996): «Ética y estética de una profesión en desarrollo» En Monereo, C. y Solé, I. (coords.) (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Psicología.
- De Miguel Díaz, M. (1993): «La Innovación educativa y el desarrollo profesional de los docentes» En Pérez Pérez, R. (Coord): *Profesionalización Docente y Reforma Educativa*. Asturias. C.A. de la UNED.
- De Miguel Díaz, M.; Pascual Díez, J.; San Fabián Maroto, J.L.; Santiago Martínez, P. (1996): *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones. Dirección General de Renovación Pedagógica - Disposición del 30 de mayo de 1994 por la que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOMECE, nº 22).
- Escudero, J.M. y López, J. (1992): *Los desafíos de las reformas escolares: cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla. Antetipo.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. CAM

- Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Barcelona. LAIA.
- Federación de Enseñanza de CC.OO. Gabinete de Estudios (1993): *Encuesta al Profesorado de Primaria y Secundaria de la Enseñanza Pública*. Madrid, MEC. CIDE.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1989): «The cultures of teaching», en Wittrock, M.C.: *La investigación en la enseñanza*. Paidós MEC, pp. 505-527.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Fundación Santa María. Ediciones S.M.
- González Muñoz, M^a C.; Iniesta Oneca, A.; Martín Moreno, J.G.; Niedo Oterino, J.; De Prada Vicente, M^a D.; Urbón Montero, F. (1995): *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria: Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid. CIDE.
- Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.
- Imbernón, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Biblioteca de Aula, nº 4. Barcelona, Graó.
- Ives, C. (1991): *Evaluación de destrezas y necesidades del profesional de la formación*. Madrid, Consultores Españoles.
- LOGSE (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-90).
- Marcelo García, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU.
- Marcelo García, C. (1996): *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid. CIDE.
- M.E.C. (1994): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Repetto, E.; Rus, V. y Puig, J. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- Rodríguez Espinar, S. (1998): «La función orientadora: claves para la acción», en *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16, nº 2, págs. 5-23.
- Selvini Palazolli, M. y otros (1990): *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona. Paidós.
- Tejedor, J. (1990): «Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo». *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 8, nº 16.
- Vélaz de Medrano, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*, Aljibe, Málaga.
- Villar Angulo, L.M. (1990): *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada. Universidad de Granada.
- Villar Angulo, L.M. (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada. Universidad de Granada.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992): *Satisfacción e insatisfacción de los enseñantes*. Madrid. CIDE.