



L'orientació psicopedagògica en els centres d'educació secundària de les Illes Balears

Antoni Bauzà Sampol

RESUM

En aquest article presentam la situació actual de l'orientació psicopedagògica —OP— en els centres d'educació secundària de les illes Balears. Per això, fem esment de la regulació normativa, del context en què es desenvolupa i de l'estat actual dels serveis que la presten. A més, oferim una síntesi dels resultats d'una recerca que té per objecte identificar el model professional predominant entre els orientadors de la comunitat autònoma de les Illes Balears, les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador sobre el seu desenvolupament professional. Les conclusions que n'extraïem ens serveixen per aportar elements de reflexió i debat sobre l'estat actual de l'orientació psicopedagògica.

RESUMEN

En este artículo se presenta la situación actual de la orientación psicopedagógica —OP— en los centros de educación secundaria de las Islas Baleares, haciendo mención a la regulación normativa, el contexto en que se desarrolla y el estado actual de los servicios que la prestan. Además se presenta una síntesis de los resultados de una investigación que pretende identificar el modelo de orientación predominante entre los orientadores de la comunidad autónoma de las Islas Baleares, las actitudes, la percepción y las expectativas que tiene el orientador sobre su desarrollo profesional. Las conclusiones que se extraen aportan elementos de reflexión y debate sobre el estado actual de la orientación psicopedagógica.

INTRODUCCIÓ

El model d'orientació psicopedagògica —a partir d'ara ens hi referirem amb les sigles OP— que es desprèn de la LOGSE (únic referent per a la intervenció orientadora, ja que ni amb la promulgació de la LOCE ni amb la LOE recent no s'ha arribat a generar normativa nova) es caracteritza per tenir un caràcter preventiu, institucional, sistèmic, comprensiu i per desenvolupar-se en un context de col·laboració en què l'orientador esdevé un agent de canvi i d'innovació educativa.

Tot i que ha transcorregut més d'una dècada des que es constituïren els departaments d'orientació en els instituts d'educació secundària —hores d'ara s'han consolidat en l'estructura d'aquests centres educatius—, malgrat els intents de l'Administració per instaurar un model preventiu i de desenvolupament, que actua per programes, contextualitzat i col·laborador, encara abunden les actuacions de tall clínic (Escudero i Moreno, 1992) i entre els mateixos orientadors i el professorat hi ha confusió quant a les prioritats i estratègies d'actuació.

Monereo i Pozo (2005), en una compilació recent, assenyalen que no existeixen pràcticament avaluacions de les administracions públiques sobre la qualitat i eficàcia de l'assessorament educatiu, i que les investigacions centrades en el treball quotidià que realitzen assessors i assessores és molt escàs.

Entre els estudis que s'han dut a terme els darrers anys i que han tractat el tema de l'orientació i la intervenció psicopedagògiques en comunitats autònomes diverses i en la zona administrada

pel MEC, en trobam alguns basats en treballs de camp que utilitzen el qüestionari com a tècnica predominant per a l'obtenció de dades, però també en ocasions la metodologia inclou entrevistes, estudis de casos o grups de discussió (per exemple: Escudero i Moreno, 1992; Nieto, 1993; Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamon, Negro i Torrego, 2001; De la Oliva, 2002). Altres estudis tenen una base principalment teòrica amb la qual es contrasten les intencions administratives amb les possibilitats reals d'actuació (entre d'altres: Santana, 1992; Sánchez, 2000; García, Rosales i Sánchez, 2003; De la Oliva, Martín i Velaz de Medrano, 2005; Monereo i Pozo, 2005).

En aquests estudis les conclusions principals al·ludeixen a:

- Necessitat de clarificar el model d'actuació.
- Dificultats en l'articulació dels tres nivells d'actuació (sector o zona, centre i aula).
- Confusió quant a les prioritats d'actuació i estratègies.
- Actuació directa o indirecta sobre l'alumnat i centrada en el contingut més que en els processos.
- Recursos personals i materials insuficients.
- Poca satisfacció dels orientadors i del professorat, i expectatives contraposades.

A més d'aquests estudis, a jornades, congressos i cursos de formació constatarem de manera reiterada que les possibilitats reals d'intervenir en un model que respon a la concepció actual de l'orientació psicopedagògica són qüestionades pels propis professionals.

Davant aquest escenari complex, cal plantejar que el referent actual de la pràctica professional no el podem cercar en exclusiva en les declaracions d'intencions, ni en els manuals, ni en la normativa, sinó que està indefectiblement unit a la competència professional dels orientadors i a les percepcions, actituds, expectatives que tenen respecte de la pròpia activitat professional.

Ateses totes aquestes consideracions, entenem que per analitzar el que s'apropa o separa els referents teòrics (conformats pel corpus teòric generat els darrers anys, investigacions i publicacions recents, com també pel marc normatiu que regula l'orientació psicopedagògica) i els referents de la pràctica (les possibilitats d'acció pràctica o la pràctica orientadora), es pertinent realitzar un estudi que contrasti el que es descriu als manuals i el que prescriu la legislació educativa amb el que es percebut mitjançant l'actuació professional que es desenvolupa en els centres d'educació secundària de les Illes Balears.

Tenint en compte aquests indicis, sembla evident que resta una anàlisi en profunditat que permeti caracteritzar el model d'orientació psicopedagògica que guia, majoritàriament, les pràctiques dels orientadors de la nostra comunitat.

De manera complementària, sembla oportú determinar si les possibilitats de desenvolupament professional dels orientadors actuals en centres de secundària són coherents amb el model d'orientació psicopedagògica que es propugna tant en la normativa que la regula com en la formació inicial i permanent d'aquests professionals, o si, al contrari, responen a models amb posicionaments més tradicionals.

Per encetar aquesta anàlisi ens sembla oportú concretar el que entenem per models d'orientació pedagògica, com també les classificacions principals que se n'han fet.

Els models d'orientació psicopedagògica

L'orientació pedagògica pot materialitzar-se de maneres diverses i concretar-se també en models d'intervenció diverses. En aquest sentit, Álvarez i Bisquerra (1998b) proposen una classificació bastant clarificadora de models d'orientació psicopedagògica que combina tres criteris no excloents: la base teòrica en què s'inspiren, el tipus d'intervenció i el d'organització.

Aquests autors entenen per models teòrics les formulacions elaborades per pensadors de corrents diversos (conductista, psicoanalítica, cognitiva, etc.); per models d'intervenció, els que contempnen el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació; finalment, es refereixen als models organitzatius en tant que propostes que es fan en un determinat context per organitzar l'orientació educativa i psicopedagògica.

TAULA I. CLASSIFICACIÓ DE MODELS D'OP (ÁLVAREZ, BISQUERRA 1998B, 57).		
Models teòrics	Conductista, humanista, psicoanalític...	
Models d'intervenció	Bàsics	<ul style="list-style-type: none"> • Clínic (orientació) • Programes • Consulta
	Mixts	<ul style="list-style-type: none"> • Models aplicats que resulten d'una combinació de models bàsics (sociocomunitari, sistèmics, ecològics, comprensius...) • El model psicopedagògic
Models organitzatius	Models institucionals	<ul style="list-style-type: none"> • MEC • Comunitats autònomes • INEM • Països de la Unió Europea • EUA
	Models particulars	<ul style="list-style-type: none"> • Centres educatius particulars • Equips sectorials • Gabinetes d'orientació privats

Tant Rodríguez Espinar [et al.] (1993) com Álvarez i Bisquerra (1996b), diferencien els models d'intervenció en funció del que denominen «eixos o formes d'intervenció»: intervenció individual *versus* intervenció grupal; intervenció directa *versus* intervenció indirecta; intervenció interna *versus* intervenció externa; i intervenció reactiva *versus* intervenció proactiva.

En la seva proposta, aquests eixos es conformen com a extrems d'un continu en el qual podem enquadrar els models. A la taula següent caracteritzam els models en relació amb els eixos que hem esmentat.

TAULA 2. MODELS BÀSICS EN ORIENTACIÓ EN FUNCIÓ DELS EIXOS D'INTERVENCIÓ (ÁLVAREZ, BISQUERRA 1996B, 337).

MODELS	Eixos d'intervenció			
	Directa/indirecta	Individual/grupal	Interna/externa	Reactiva/ Proactiva
Orientació	Directa	Individual	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Serveis	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Individual i grupal	Preferentment externa (però pot ser interna)	Reactiva
Programes	Preferentment directa (però pot ser indirecta)	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva (però pot ser reactiva)
Consulta	Indirecta	Preferentment grupal (però pot ser individual)	Preferentment interna (però pot ser externa)	Preferentment proactiva (però pot ser reactiva)

Ara bé, si avui ens centram en la pràctica, es dilueixen les fronteres entre models. Són vigents models que coexisteixen i conviuen en la pràctica, i que avancen vers maneres d'actuar que inclouen en els seus esquemes aportacions i elements de models diferents.

El compliment de les funcions que en el context professional actual s'assignen als departaments d'orientació fa necessari recórrer a tècniques i estratègies d'intervenció que no s'enquadrin exclusivament en un dels models que hem apuntat en la revisió teòrica.

Així, per exemple, la coordinació i col·laboració de l'orientador en l'elaboració dels documents institucionals de centre (com ara, el plans d'acció tutorial, d'orientació acadèmica i professional, d'atenció a la diversitat, etc.) ens situa en el model de programes,¹ però, alhora, l'assessorament a les instàncies del centre per elaborar-lo ens emplaça també al model de consulta. O en el cas del suport que es dona a l'alumnat en el procés d'aprenentatge, pot ser que requereixi actuacions que els professionals del Departament d'Orientació prestin de manera directa (l'avaluació psicopedagògica de l'alumnat de la qual és responsable l'orientador o les actuacions de suport que realitzen alguns membres del departament) i, a més, l'assessorament (consulta) dels òrgans de coordinació didàctica del centre (a propòsit de l'elaboració del Pla d'atenció a la diversitat en el si de la Comissió de Coordinació Pedagògica) o del professorat (proporciona criteris, pautes per a l'elaboració de l'adaptació curricular individual, actuacions de formació, capacitació en estratègies, planificació de les actuacions que s'han de dur a terme, etc.).

Alguns exemples de models integradors són: el model psicopedagògic d'Álvarez i Bisquerra (1996b; 1998b), el model constructivista d'OP (enfocament educacional constructiu) de Monereo i Solé (1996) o el model d'assessorament per accions integrades o ecològic de Fernández Sierra (1999).

Alguns principis orientadors d'aquests models són:

- Prevenir abans d'haver de posar remei: intervenció enfocada a la prevenció i al desenvolupament (prevenció del fracàs escolar, estrès, consum de droga, habilitats socials, autoestima...).

¹ Els plans es concreten mitjançant programes.

- Adoptar un enfocament sistèmic.
- Actuació principalment indirecta, centrada en processos de treball més que en continguts, encara que això no impliqui descartar totalment actuacions directes.
- La consulta és, en aquests models, un element essencial. D'aquesta manera es pretén potenciar la intervenció mitjançant programes de caràcter comprensiu, els quals constitueixen sistemes de programes integrats. D'altra banda, tutors i professorat estan implicats en el desenvolupament, assessorats per l'orientador, el qual en ocasions també pot intervenir directament sobre els destinataris finals dels programes (alumnat i/o famílies).
- Actuacions basades en la col·laboració i en una delimitació clara de les responsabilitats dels implicats. Es consideren tots els elements organitzatius del centre.
- El rol de l'orientador és fonamentalment de dinamitzador, animador de la innovació i el canvi educatiu. Hi són essencials la col·laboració i els processos d'investigació-acció i de reflexió sobre la pràctica.
- La intervenció ha de promoure el disseny i desenvolupament de programes (o l'adaptació de programes, sempre que s'ajustin a les necessitats i peculiaritats de cada centre).
- Intervenció prioritàriament grupal, com a sistema habitual d'intervenció, tot i que no n'hem d'excloure les actuacions individualitzades i directes en ocasions especials.
- El centre educatiu és contemplat com la unitat bàsica d'actuació. L'objectiu prioritari és col·laborar per millorar el centre com a conjunt —sense que això impliqui desconsiderar actuacions en l'àmbit de zona— mitjançant programes o accions comunes entre centres en els quals hom pot disposar d'altres assessoraments externs (CEP, inspecció, ICE...).
- La intervenció s'insereix en un context específic i s'ajuda de la xarxa de serveis i recursos dels quals disposa la comunitat. Transcendeix el centre educatiu i exigeix la col·laboració amb altres centres i serveis. Es tracta d'una intervenció global que considera no solament els elements del sistema escolar, sinó també altres sistemes amb els quals interactua.

De les aportacions de Solé (1998), Rodríguez Romero (1996), Jiménez i Porras (1997), Álvarez i Bisquerra (1998) i Fernández Sierra (1999), podem establir les perspectives i tendències següents, cap a les quals avança i s'encaminen l'orientació i la intervenció psicopedagògiques:

- La intervenció psicopedagògica es considerada un recurs del sistema educatiu i, per tant, de tots els alumnes i professors, i no solament dels que tenen unes característiques determinades.
- Es tracta d'una intervenció més global. No solament considera l'individu, sinó la resta d'elements del sistema o subsistemes i altres sistemes amb els quals interactua.
- Parteix d'una visió contextualitzada dels instruments i explicacions psicològiques i psicopedagògiques.

Té en compte la complexitat de les situacions educatives i de la necessitat de comprendre-les per poder-hi intervenir.

- Aquesta intervenció no s'esgota en la demanda concreta, sinó que s'insereix en un context específic i se suporta en la xarxa de serveis i recursos de què disposa la comunitat. A més, l'àmbit d'actuació dels professionals de l'orientació ha d'ampliar-se prenent en consideració les variables socials, econòmiques i culturals en les quals es contextualitza l'actuació docent, la qual cosa implica la necessitat de coordinació amb professionals especialitzats, tant en àmbits de la psicopedagogia com dels Serveis socials i sanitaris.
- Tendeix a construir-se en el marc de la col·laboració amb la resta de professionals implicats.
- L'adopció progressiva dels models de programes i/o consulta, que no eliminen la intervenció mitjançant orientació (*counseling*), però que el situen en un lloc subsidiari i secundari.
- El currículum és el marc des del qual té sentit dissenyar els programes d'intervenció, el marc en què es concreten els objectius de l'acció educativa i orientadora, i, per tant, ha de constituir la referència fonamental en el disseny de programes.
- Adopció d'una perspectiva social interactiva abans que terapèutica, i que té en compte els condicionants socials i polítics de l'actuació.
- Professionalització progressiva del paper de l'orientador.
- Les funcions bàsiques que l'orientador ha de desenvolupar són les de promotor del canvi i la innovació, consultor i formador del professorat, i investigador des de la perspectiva de la investigació-acció (Jiménez 1997b).
- Contextualització i permanència de les actuacions psicopedagògiques mitjançant vies estables de col·laboració en projectes innovadors compartits pels components d'una comunitat educativa, els quals cerquen resoldre autònomament els problemes que sorgeixen en les institucions educatives, des del paradigma de la col·legialitat.
- Descentralització de les decisions a l'hora d'establir les necessitats dels centres escolars i a l'hora de dissenyar i desenvolupar els programes d'actuació corresponents.

LA REGULACIÓ NORMATIVA DE L'OP A LES ILLES BALEARS

Actualment, a la nostra comunitat, com a la resta de l'Estat, ens trobam en una situació de transició a causa de la promulgació recent de la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE de 4 de maig de 2006). Les transferències en matèria educativa arribaren a les Balears a finals de l'any 1997 amb el Decret 1876/1997, de 12 de desembre, i encara no s'ha desenvolupat normativa pròpia relacionada amb l'orientació i la intervenció psicopedagògiques, més enllà d'orientacions i

instruccions que remetent o esclareixen la normativa d'àmbit estatal.

A l'educació infantil i primària, el model organitzatiu i funcional que és vigent actualment té com a protagonista principal el tutor, el qual compta amb la col·laboració i el suport de l'equip docent i l'assessorament extern dels equips interdisciplinaris de sector, i no sembla que de moment hi hagi intenció de dotar cada centre d'un Departament d'Orientació. Es tracta d'un model extern, malgrat que intenten incorporar el personal dels EOEP als centres.

A l'educació secundària, han optat per dotar la plantilla del Departament d'Orientació de professorat de perfil professional divers: professorat de l'especialitat de Pedagogia o Psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social, professorat de l'àmbit científic i tecnològic, professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que presta tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials, i professorat dels programes d'iniciació professional, si en el centre se n'imparteixen.

Des del curs 2000-2001 fins al 2002-2003, es varen emetre normes (ordres) que regularen l'organització i el funcionament dels instituts d'educació secundària de les Illes Balears, i els projectes d'intervenció educativa —PIE—, fins que al setembre de 2002 s'aprovà el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (BOIB de 5 d'octubre de 2002).

Aquest darrer decret és concretat i desenvolupat per les successives resolucions del conseller d'Educació i Cultura, per les quals s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres públics i privats que imparteixen educació secundària (instruccions d'inici de curs).

En aquestes resolucions apareixen orientacions específiques per als departaments d'orientació. S'hi concreten les actuacions que s'han de desenvolupar en cada àmbit i que, d'acord amb les instruccions del 30 d'abril de 1996 (BOMECA, 13 de maig de 1996) i el Reglament orgànic dels instituts d'educació secundària (Decret 120/2002), s'han d'incloure en el pla d'activitats del DO, com també les intervencions en cada programa específic (diversificació, compensatòria, etc.).

EL CONTEXT ACTUAL DE L'OP: EL SISTEMA EDUCATIU DE LES ILLES BALEARS

L'organització de l'OP a la nostra comunitat és condicionada per les característiques geogràfiques que imposa la insularitat i per l'evolució de l'alumnat, caracteritzada per una diversitat creixent i un increment de les necessitats educatives específiques.

A continuació exposam alguns dels indicadors del sistema educatiu² que estan més directament relacionats amb l'objecte d'estudi. Aquests indicadors permeten contextualitzar les pràctiques d'OP que es duen a terme i, alhora, expliquen i justifiquen la necessitat que existeixin els serveis i recursos que se li assignen.

² Dades corresponents al curs 2004-2005.

En referència als indicadors relacionats amb l'escolarització en el sistema educatiu, cal remarcar que ens situam entre les comunitats autònomes de l'Estat amb menys població d'entre 0 i 29 anys escolaritzada, especialment en les etapes no obligatòries del sistema educatiu (batxillerat, cicles formatius i estudis universitaris). Un percentatge de quasi el 50% de la població balear d'aquest tram d'edat estava escolaritzada en el sistema educatiu.

Dels aproximadament 150.000 alumnes escolaritzats en alguna de les etapes del règim general no universitari, un 21% cursaven educació infantil, un 38% educació primària i un 26,7% educació secundària obligatòria.

Aquest percentatge d'escolarització baix s'acompanya de taxes d'abandonament escolar prematur elevades. Així, en les edats que correspon cursar l'educació secundària postobligatòria (16-19 anys), observam una disminució progressiva de l'escolarització a mesura que augmenta l'edat de la població. Als 16 anys encara està escolaritzada el 83% de la població d'aquesta edat, però als 17 anys solament ho està un 64%, un 42% als 18 i un 32% als 19.

Un percentatge elevat d'alumnat, aproximadament una tercera part del total, s'escolaritza en centres concertats. Aquest alumnat representa un 30% del total de centres i és un dels més alts de l'Estat.

El percentatge d'alumnat amb necessitats educatives especials³ (n.e.e.) que està integrat en centres ordinaris figura entre els més elevats de l'Estat: trenta-sis alumnes amb n.e.e. escolaritzats per cada mil en el sistema educatiu no universitari (32 de cada mil estudiaven en centres ordinaris i només 4 de cada mil acudien a centres específics).

El nombre mitjà d'alumnes per grup educatiu en l'ensenyament no universitari s'aproxima molt a l'estatal i oscil·la entre els 12 per grup en els programes de garantia social en els 25 alumnes per grup a l'ESO. Aquesta ràtio és més elevada en els centres privats que en els públics.

El percentatge d'alumnat estranger en l'ensenyament obligatori també és un dels més elevats d'Espanya i aproximadament el 80% s'escolaritza en centres públics.

El curs 2004-2005 hi havia 108 alumnes estrangers per cada mil alumnes matriculats en el conjunt del sistema educatiu no universitari. Per nivells educatius, destaca l'alumnat estranger matriculat en l'ensenyament primari i en l'ESO, en què, de cada mil alumnes, 132 i 112, respectivament, eren estrangers.

Pel que fa als resultats escolars, els indicadors tampoc no són gaire favorables.

Per una banda, ens trobam amb un elevat percentatge d'alumnat repetidor en l'educació obligatòria. A la nostra comunitat, el percentatge d'alumnat de 8, 10, 12, 14 i 15 anys que està matriculat en el

³ Es considera que té necessitats educatives especials permanents l'alumnat que ha estat diagnosticat pels equips psico-pedagògics. Aquests alumnes estan escolaritzats tant a centres ordinaris com a centres específics. Les dades de l'alumnat escolaritzat en aules específiques de centres (ASCEE) s'inclouen en els centres específics.

curs que li pertoca per edat —taxa d'idoneïtat⁴— és significativament més baix que el del conjunt de l'Estat.

A les Illes Balears, devers el 40% dels joves d'entre 18 i 24 anys que no estan escolaritzats no disposen d'estudis superiors als obligatoris, xifra que ens allunya bastant del percentatge del conjunt de l'Estat (31%) i encara més d'Europa (16%).

La taxa de graduats de les Balears és de les més baixes de l'Estat. En el curs 2003-2004, la taxa bruta de graduats⁵ en ESO va ser del 61,4%; la de graduats en batxillerat, del 31,1%; la dels cicles formatius de grau mitjà, de l'11,8%; i la dels cicles formatius de grau superior, del 7,6%.

Si bé el percentatge d'aprovat a les proves d'accés a la Universitat respecte del de matriculats a les Illes Balears (79,5%) se situa a la franja mitjana, molt pròxima a la del conjunt de les universitats espanyoles (81,7%), l'any 2005 l'alumnat que superà la prova solament va ser un 29,3% de la població de 18 anys resident aquí.

Pel que fa a les taxes brutes de graduats en estudis superiors universitaris, els diplomats universitaris, arquitectes i enginyers tècnics que finalitzaren els estudis aquest curs no arriben al 10% de la població de 21 anys de les Balears. Per la seva banda, els llicenciats, arquitectes i enginyers solament representen un 6% de la població de 23 anys; són taxes significativament inferiors a les del conjunt de l'Estat.

L'any 2004, a les Balears, un 42% de la població adulta havia acabat estudis superiors als obligatoris (un 24,4%, estudis secundaris postobligatoris i un 17,6%, estudis superiors), però solament un 34,5% disposava d'estudis equivalents a l'educació secundària obligatòria.

Tot i que els darrers anys el nivell d'estudis de la població balear ha pujat significativament, el percentatge de persones que tenen alguna titulació superior a l'educació secundària obligatòria és dels més baixos de l'Estat.

Dels indicadors que hem presentat podem concloure que es tracta d'un panorama poc esperançador, en el qual queda plenament justificada, al meu entendre, la necessitat de l'orientació psicopedagògica.

L'ESTAT ACTUAL DELS SERVEIS D'ORIENTACIÓ A LES ILLES BALEARS

En les instruccions per al Departament d'Orientació dels centres d'educació secundària dels darrers cursos, assignen la responsabilitat de l'orientació a tots els professionals docents, però reconeixen que són necessaris recursos personals especialitzats que col·laborin amb els centres en l'assessorament psicopedagògic.

⁴ La taxa d'idoneïtat proporciona, de manera complementària, informació sobre el nombre d'alumnes de cursos inferiors com a resultat de repetir o d'haver-se incorporat tard al sistema educatiu.

⁵ La taxa bruta de graduació en uns estudis és el nombre d'alumnat graduat de qualsevol edat en relació amb el total de la població que té l'edat «teòrica» en què pertoca acabar-los.

Aquesta funció de suport especialitzat correspon, en els centres públics, als equips d'atenció primerenca (EAP), els quals donen servei sobretot als centres que imparteixen el primer cicle d'educació infantil, als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes d'educació infantil i primària, i als departaments d'orientació en les etapes d'ESO i d'educació postobligatòria.

Per respondre a les necessitats d'orientació de la comunitat educativa, durant el curs 2004-2005 hi havia 6 EOEP i 5 EAP. En els EOEP, cada especialista en Psicologia i Pedagogia o orientador havia d'atendre una mitjana de 783 alumnes i la ràtio mitjana de centres per a cada professor de Psicologia i Pedagogia és de 3,9.

A més d'aquests professionals integrats en els EOEP i en els EAP, les plantilles de professorat dels centres públics d'educació infantil i primària compten amb professorat de suport a l'alumnat amb n.e.e., concretament professorat especialista en Pedagogia Terapèutica (PT), professorat especialista en Audició i Llenguatge (AL), i professorat d'Atenció a la Diversitat que intervé en el Programa d'educació compensatòria.

Així, en els centres públics d'educació infantil i primària hi havia 225 professors especialistes en Pedagogia Terapèutica, 132 especialistes en Audició i Llenguatge, i 204 professors d'Atenció a la Diversitat.

En els instituts d'educació secundària, el Departament d'Orientació està format pel professor de l'especialitat de Pedagogia o Psicologia (orientador), professorat de l'àmbit lingüístic i social (SL), professorat de l'àmbit científic i tecnològic (CT), professorat tècnic de l'àrea pràctica, professorat que realitza tasques de suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials (PT-AL-AD). I, als instituts que imparteixen programes d'iniciació professional o d'altres proposats per la Conselleria, també s'hi incorpora el professorat responsable d'impartir-los.

A les Illes Balears hi havia 59 departaments d'orientació, amb un total de 70 especialistes⁶ en Psicologia i Pedagogia (orientadors), els quals havien d'atendre una mitjana de 557 alumnes.

En la taula següent veiem la distribució d'aquests professionals per a cada illa.

TAULA 3. PROFESSORAT DEL DEPARTAMENT D'ORIENTACIÓ D'UN IES								
Curs 2004-2005	IES	PSICOP.	CT	SL	À. pràctica	PT	AL	AD
Mallorca	42	48	45	46	38,5	81	14	104,5
Menorca	7	10	7	7	7	7,5	3	
Eivissa	9	11	9	9	8	20,5	7	
Formentera	1	1	1	1	1	1	0	
TOTAL	59	70	62	63	54,5	110	24	104,5

⁶ Alguns IES disposaven de més d'un orientador perquè el titular ocupava càrrecs directius.

En els centres concertats la funció de suport especialitzat correspon igualment als equips d'orientació educativa i psicopedagògica (EOEP) en les etapes de preescolar, infantil i primària. En l'educació secundària no disposen d'un Departament d'Orientació com a tal, sinó de la figura d'un l'orientador a l'ESO, a qui se li sumen, en el millor dels casos, els professionals de suport a la integració (PT i AL).

El concert estableix la possibilitat de contractar un orientador dues hores per unitat d'educació secundària obligatòria. D'altra banda, les unitats de suport a la integració⁷ d'alumnes amb necessitats educatives especials (PT o AL) de primària o secundària s'han concertat d'acord amb el nombre d'alumnes matriculats al centre, les seves característiques específiques i les previsions de matrícula per al curs vinent.

El fet que el contracte dels orientadors estigui vinculat al nombre d'unitats d'educació secundària obligatòria i que les unitats de suport a la integració s'assignin depenent del nombre d'alumnes matriculats al centre i de les característiques específiques, fa difícil quantificar el nombre de professionals amb responsabilitats específiques en l'orientació psicopedagògica. Amb tot, podem establir que, durant aquest curs escolar, 75 centres concertats de Mallorca, 6 de Menorca i 5 d'Eivissa disposaren d'orientador i que els darrers anys s'ha incrementat notablement la presència de professorat de suport a la integració, ja que de cada vegada s'ha escolaritzat més alumnat amb necessitats educatives especials en aquests centres.

ELS REFERENTS DE LA PRÀCTICA: LA PERCEPCIÓ DELS ORIENTADORS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA RESPECTE DE L'OP

En una investigació recent (Bauzà, 2006), ens plantejarem l'objectiu d'identificar el model d'orientació predominant entre els orientadors de la comunitat autònoma de les Illes Balears i, de manera complementària, conèixer les actituds, la percepció i les expectatives que té l'orientador pel que fa al seu desenvolupament professional, com també les possibilitats de millorar la situació actual.

El constructe desenvolupament professional es defineix i s'analitza segons cinc dimensions proposades per Velaz de Medrano, Repetto, Blanco, Guillamón, Negro i Torrego (2001, 205):

- A. Definició de l'espai professional de l'orientador, que incorpora dues subdimensions:
 - A.1. Funcions
 - A.2. Condicions laborals i recursos
- B. Consideració i reconeixement professional
- C. Formació
- D. Promoció
- E. Participació i organització professional

⁷ Les unitats impliquen un contracte de 24 hores setmanals, però poden contractar-se professors a mitja jornada (12 hores) i hi ha molts de centres concertats que estan en aquesta darrera situació.

Per desenvolupar aquesta recerca optarem per un disseny mixt, amb dos tipus d'abordatges metodològics, un de quantitatiu i un altre de qualitatiu.

D'acord amb els objectius específics de recollida extensiva d'informació sobre la població, elaborarem un qüestionari estructurat que varem remetre al conjunt d'orientadors que en el curs 2004-2005 treballaven en centres educatius, tant públics com concertats i privats, on s'impartia l'educació secundària.

Una vegada que els orientadors ens retornaren els qüestionaris en férem el buidatge i, després de verificar-ne les dades i depurar-les, en férem una anàlisi estadística de tipus descriptiu i factorial. El pla d'anàlisi de dades l'hem dissenyat des de dues perspectives: d'una banda, obtinguérem dades descriptives de la mostra d'orientadors i, de l'altra, férem una anàlisi factorial de les variables que inclou el qüestionari per detectar els factors inherents.

El qüestionari consta de 55 preguntes en la versió final. Hi figuren preguntes tancades (d'opció de resposta múltiple o escales de tipus Likert) i preguntes obertes, agrupades a partir de les dimensions següents:

- Dades de context (del centre i del departament): qüestions relatives a la ubicació dels centres, al nombre d'habitants, nivell socioeconòmic de les famílies, a l'oferta escolar i als perfils del professorat integrant del Departament d'Orientació (7 preguntes).
- Dades personals i professionals dels orientadors: edat, sexe, titulació acadèmica, estudis realitzats, experiència, antiguitat, càrrecs, situació contractual i dedicació horària dels orientadors a tasques diverses (12 preguntes).
- Funcionament intern del departament. Qüestions relatives a: la coordinació interna, al clima relacional, delimitació de tasques, nombre i adequació dels components, disponibilitat de recursos, suport rebut per la direcció (2 preguntes).
- Funcions del Departament d'Orientació: grau de dedicació a les funcions encomandes al DO i valoració de la intervenció realitzada, dedicació a tasques diverses per part de l'orientador, altres membres del departament i tutors (5 preguntes).
- Plans i programes d'intervenció del departament: qüestions relatives al grau amb què el departament col·labora en el disseny i desenvolupament, com també en la valoració de la intervenció realitzada, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les demandes que rep amb més freqüència el professorat del centre (8 preguntes).
- Maneres d'intervenció del departament i àmbits: qüestions relatives a com es planteja la intervenció (directa sobre l'alumnat, per consulta, programes...) i els àmbits sobre els quals s'actua majoritàriament; la satisfacció respecte de la coordinació i feina conjunta amb òrgans diversos del centre, serveis i amb les famílies de l'alumnat; a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les dificultats per a la coordinació i feina conjunta amb aquests òrgans (4 preguntes).
- Formació inicial i permanent de l'orientador: qüestions relatives al grau de capacitat per desenvolupar les funcions de l'orientador i les competències assolides durant la formació inicial i permanent; necessitats de formació, nombre d'activitats formatives realitzades i valoració, a més d'una pregunta de resposta oberta sobre les temàtiques de formació que s'han d'oferir al col·lectiu d'orientadors (5 preguntes).

- Problemes que afecten la intervenció del departament i actuacions possibles per millorar la funció orientadora (2 preguntes).
- Promoció professional: qüestions relatives a sortides professionals, oportunitats d'exercici i promoció professional (3 preguntes).
- Participació i organització professionals i valoració de la importància que existeixin associacions o col·legis professionals (3 preguntes).
- Consideració social i reconeixement professional per part de la comunitat escolar: qüestions relatives al coneixement, acceptació i assistència per part de membres diversos de la comunitat educativa i estaments relacionats (3 preguntes).
- Satisfacció professional dels orientadors respecte d'aspectes diversos de la seva feina (1 pregunta).

Vàrem remetre el qüestionari per correu ordinari a tots els orientadors dels 143 centres que, segons ens informà la Conselleria d'Educació i Cultura, impartien l'educació secundària a la comunitat autònoma de les Illes Balears.

Férem l'anàlisi estadística de dades —descriptiva i inferencial— sobre un total de 104 qüestionaris que ens foren retornats (índex de resposta del 73%), mostra suficientment àmplia per aportar credibilitat a les conclusions de l'estudi en un nivell de confiança del 95%.

En l'aproximació qualitativa a l'objecte d'estudi optàrem, com a tècnica específica, pels grups de discussió o grups de diagnòstic, que proporcionen una via d'apropament complementària a l'estudi quantitatiu.

Un requisit imprescindible en els grups de diagnòstic és definir d'una manera flexible els àmbits de l'entrevista. En aquest estudi, l'inventari de qüestions que preteníem abordar —no necessàriament en cada sessió, sinó com a pauta que havíem de completar en el recorregut de sessions de grup— pretenia desenvolupar els temes següents:

- Valoració del funcionament intern del DO
- Funcions del DO i actuacions dels membres
- Plans i programes d'intervenció
- Demandes més freqüents
- Maneres d'intervenció i àmbits
- Formació inicial i permanent
- Dificultats per a la intervenció i actuacions per millorar-la
- Satisfacció professional
- Acceptació i reconeixement per part dels membres de la comunitat educativa

Participaren en els grups de discussió 25 orientadors, dels quals

- 12 eren de Mallorca, 7 de Menorca, i 6 d'Eivissa;
- 8 eren homes i 17, dones;
- 17 treballaven en IES i 8 en centres concertats

Encara que els grups eren diversos (en estudis universitaris i formació, experiència, lloc de procedència, de centres públics i concertats, sexe, etc.) hi va haver bastant de consens i es va generar un clima altament participatiu i distès.

Cada grup el convocàrem en una sessió de dues hores de durada, en horari d'horabaixa. Mantenguérem les sessions amb Menorca i Eivissa mitjançant el dispositiu de videoconferència amb què compten algunes aules de la UIB i les seues universitàries d'aquestes illes. En les tres sessions hi participà un moderador experimentat en aquesta tècnica i una observadora que prenia notes del desenvolupament de la sessió. Enregistràrem les sessions en vídeo i després les vàrem transcriure. Això sí, prèviament sol·licitàrem permís per enregistrar-les i en garantírem la confidencialitat.

Transcrivíem les quasi nou hores de gravació i les analitzàrem, descomposades en unitats de contingut i transferides a una base de dades. La base de dades la modificàvem a mesura que avançàvem en l'estudi, amb la finalitat de categoritzar les informacions en els conjunts que permetia l'anàlisi dels documents. Suposava, per tant, fer una anàlisi de contingut dels protocols, que inicialment eren orals i després, escrits.

CONCLUSIONS DE L'ESTUDI I LIMITACIONS

Teníem present les limitacions de la investigació, perquè ens limitàrem a recollir la percepció d'un col·lectiu, els orientadors, i no aportàrem la d'altres agents del centre educatiu amb responsabilitats relacionades amb l'OP —com dels equips directius, tutors i professorat—, ni la dels destinataris principals, els alumnes i famílies, les quals permetrien contrastar les dels especialistes i també perquè ens basàrem únicament en les declaracions que féu aquest col·lectiu a través del qüestionari i els grups de discussió també consideram l'anàlisi de documents, l'observació de sessions i altres tipus d'avaluació, tant interna com externa. Amb tot arribarem a les conclusions següents.

En relació amb el model d'orientació i intervenció que guia les pràctiques dels orientadors de les Illes Balears, podem concloure que hem avançat vers un model d'intervenció per programes, encara que no sempre amb un caràcter preventiu. No obstant això, les actuacions pròpies del model de l'orientació (*counseling*), tal com l'hem caracteritzat, són les considerades prioritàriament i el model de consulta col·laborativa és poc viable per a un gran nombre d'orientadors.

De les respostes als qüestionaris i de les aportacions dels orientadors als grups de discussió n'extraïem que hi ha causes diverses que poden explicar aquesta situació: els problemes i reptes derivats de la inserció dels orientadors en l'estructura organitzativa i pedagògica dels centres d'educació secundària; la multiplicitat i diversitat de funcions i tasques assignades als departaments d'orientació, i, més en concret, als seus components, han dificultat l'avanç vers un model més pròxim al que ha defensat la literatura professional sobre el tema i la legislació educativa més recent.

La LOGSE va plantejar la necessitat de configurar un perfil professional de l'orientador que col·laboràs amb el professorat i assessoràs el centre en l'adopció de mesures preventives que tenien per objecte, en el marc del currículum, millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge de tot l'alumnat. Es tractava de «col·laborar amb», més que intervenir «en» o «sobre». L'orientador havia d'assessorar els òrgans de govern i de coordinació didàctica del centre per incorporar els plantejaments psicopedagògics que abanderava la reforma a la pràctica educativa, com ara els de comprensivitat i d'atenció a la diversitat; i, des d'un posicionament col·laboratiu entre iguals, havia

de liderar els processos d'innovació i canvi que es consideraven necessaris en els centres d'educació secundària, intervenint per plans i programes comprensius emmarcats en el projecte educatiu i curricular de centre.

D'aquesta manera, els marcs de referència inicials dels orientadors (des de la teoria, normatives...) reclamen una cultura professional en els centres basada en la col·laboració, la coresponsabilització en les intervencions que s'han de dur a terme, la intervenció per plans i programes comprensius, i que estimuli els processos permanents d'innovació i millora. Però, a mesura que topen amb la «realitat», independentment de l'experiència i dels estudis universitaris cursats, aquests marcs de referència els resulten menys creïbles o viables i tendeixen a assumir posicions més congruents amb la cultura educativa dels centres en els quals treballen.

Els canvis que s'han anat produint en els altres entorns de desenvolupament han suposat alhora demandes noves per a la institució escolar, algunes de les quals la desborden clarament (Martín 2005). El fet que les expectatives i les demandes de molts de docents, alumnes, equips directius i famílies responen a un enfocament tradicional de l'orientació (que es correspon amb un model d'orientació), sumat a la indefinició i ambigüitat de moltes de les seves funcions i tasques, la poca tradició de treball en equip, a la manca de formació necessària i de col·laboració per part del professorat de secundària i a la manca o insuficiència d'estructures de coordinació, provoca escepticisme en els orientadors vers la viabilitat del canvi de model, amb la qual cosa es potencia el continuisme.

Amb el temps s'han anat institucionalitzant plans i programes en els centres d'educació secundària com els d'acció tutorial, el d'orientació acadèmica i professional, el suport a l'alumnat amb necessitats educatives especials o els programes específics (diversificació, compensatòria, integració lingüística i cultural, etc.) en el marc del Pla d'orientació. Però, com que no s'ha delimitat de manera clara la participació dels agents educatius, no s'ha assolit la implicació necessària i coresponsabilització del professorat, amb la qual cosa la responsabilitat de la seva execució ha recaigut de manera freqüent en els membres del DO o, en el pitjor dels casos, en el propi orientador.

Si bé no és una situació desitjable, es comprèn que per les causes que hem apuntat, davant la saturació de funcions i tasques que s'encomanen als orientadors, l'àmplia i heterogènia població que han d'atendre i el fet que les prioritats d'actuació sovint són complexes i confuses, els orientadors prioritzin les intervencions que consideren més urgents i aquelles en les quals se senten més segurs i més reconeguts pel professorat, en tant que responen a les seves demandes (diagnòstics, atenció individual a alumnes i a grups específics, etc.), i en desatenen d'altres més encaminades a la prevenció, però no per això menys importants.

Davant aquesta percepció apareix la hiperresponsabilització, un fenomen descrit per Sánchez i García (2005) i que és molt utilitzat pels orientadors per explicar el manteniment del model tradicional. Segons aquest fenomen, els assessors envaeixen (o substitueixen) el paper que fonamentalment correspon a l'assessorat. D'aquesta manera, per posar-ne un exemple, els alumnes amb n.e.e. passen a ser responsabilitat de l'orientador o dels membres del DO. Es manifesta en pensaments i declaracions del tipus: «si jo no faig res, ningú no ho fa i això no ho puc permetre», o «no puc

consentir que els professors no li adaptin el currículum i per això jo faig les ACI i prepar fitxes per a l'alumne». Amb aquesta actitud, l'orientador adopta un paper molt actiu, per sobre del que li correspon, però, malauradament, incompatible amb un plantejament de consulta col·laborativa.

Al nostre parer, és molt encertat el que apunta Repetto (2002, 96) quan es refereix als obstacles principals per instaurar un model que estigui més d'acord amb els referents teòrics actuals i amb la normativa promulgada a partir de la LOGSE:

«La realitat és que, fins avui, els programes preventius romanen més com una promesa excitant que com una realitat plena [...], l'orientació preventiva ha de lluitar amb alguns obstacles perquè es desenvolupi, entre els quals destaquen els següents:

- Vivim en una societat centrada en els moments crítics que, quan s'emfatitzen els problemes de l'aquí i ara, ajorna l'orientació preventiva enfocada al futur.
- Els psicopedagogs no sempre accepten que s'implantïn programes d'orientació preventiva, ja que alguns se senten més gratificats quan apliquen els programes correctius i curatius.
- De vegades l'orientació educativa preventiva amenaça els altres perquè pot comportar canvis en l'ambient o canvis socials.
- L'orientació educativa preventiva competeix amb altres enfocaments tradicionals per repartir-se els escassos recursos existents».

D'altra banda, les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat (diversificació curricular, programa d'integració, compensatòria, garantia social, d'intervenció socioeducativa, d'integració lingüística i cultural, i altres que proliferen en els IES) semblen haver desplaçat les mesures ordinàries, més preventives i que requereixen la col·laboració dels docents. Aquesta idea és reafirmada per De la Oliva, Martín, Velaz de Medrano (2005, 67) quan apunten que «la intervenció psicopedagògica contribueix a millorar l'educació, però des de les actuacions marginals dels centres encara resta passar al nucli dur del dia dia a l'aula i al centre».

Una altra qüestió que s'està evidenciant en la recerca efectuada és l'existència de diferències en les percepcions d'orientadors segons la titularitat dels centres en els quals treballen. Tot i que no era l'objectiu d'aquest estudi, caldria que ens plantejàssim quines són les causes que originen les diferències observades entre orientadors de centres públics i de centres concertats i privats.

En la nostra opinió, una explicació possible d'aquestes diferències la podem trobar en l'increment extraordinari de la diversitat de l'alumnat que ha arribat als centres públics aquests darrers anys. Això ha provocat que s'hagin atribuït unes funcions i exigències als orientadors que han desbordat les possibilitats d'intervenció, però per complir aquestes funcions, no han comptat amb la col·laboració del professorat ni amb un suport decidit de l'Administració educativa.

En els centres privats, la situació és una altra. Les funcions de l'orientador i dels professionals de suport, com també les demandes que els arriben del professorat, es vinculen majoritàriament al suport de l'alumnat amb n.e.e. i amb dificultats, en un model que podem considerar de tall clínic. El fet que les tasques estan més acotades i la relació amb el professorat és més definida, repercuteixen en una sensació de més control per part dels orientadors, els quals experimenten més satisfacció

amb relació a la pròpia tasca orientadora.

De manera complementària, volíem determinar quins aspectes relacionats amb el desenvolupament professional poden incidir en la situació actual.

Tot i que algunes de les conclusions que apuntam a continuació les expressam amb més contundència en els grups de discussió que en els qüestionaris, podem considerar-les representatives d'un bon sector dels orientadors de les Illes.

Quan hem informat sobre el model d'intervenció predominant entre els orientadors de la nostra comunitat autònoma ja hem avançat quin és el grau de dedicació a les funcions prescrites en la normativa. Sembla evidenciar-se que les funcions que exigeixen més dedicació als membres del DO són les que impliquen intervenció directa amb l'alumnat o amb les seves famílies (suport, avaluació psicopedagògica, informació acadèmica i professional...); no són les que ells creuen que haurien de desenvolupar (les que impliquen assessorar o col·laborar amb els departaments didàctics o equips educatius en l'elaboració de plans i programes de centre). No obstant això, les demandes que reben per part del professorat i dels centres els empenyen a prioritzar-ne unes enfront d'altres.

La indefinició del model d'actuació i l'excés de funcions i d'àmbits d'actuació, la percepció que hi ha un nombre de components insuficient i una dotació de recursos pobra, sobretot en centres concertats i privats, com també el desajustament entre el que fan i el que creuen que haurien de fer, poden ser factors explicatius de malestar entre els professionals de l'orientació.

Així mateix, limitacions de la formació universitària dels titulats que poden aspirar a una plaça d'orientador, en bona mesura deslligada de la pràctica real, dificulten traslladar el model teòric a pràctiques eficaces o viables en contextos reals. La majoria dels enquestats consideren que la formació inicial rebuda durant la carrera no els va capacitar suficientment per exercir la professió, i menys pel que fa a les competències vinculades als continguts procedimentals o relatius al «saber fer» (planificació i organització, lideratge, competències comunicatives, treball en equip, anàlisi i valoració de situacions i processos específics, identificació i resolució de conflictes, recerca i gestió de la informació, elaboració de recursos i instruments psicopedagògics...). Tot plegat ha derivat en moltes necessitats de formació, sobretot les relacionades amb funcions que exigeixen planificar, dissenyar programes i projectes, formar, assessorar, dirigir i coordinar, que no sempre són satisfetes en la formació permanent.

Per altra banda, la percepció de la meitat dels orientadors enquestats és que no hi ha o que desconeixen les possibilitats de promoció professional i l'altra meitat les situa fora de l'espai professional de l'orientador (inspecció, direcció, CEP, Universitat...). De manera similar, solament la meitat dels enquestats admet que estigui afiliat a algun col·legi o associació d'orientadors i només una tercera part assigna molta d'importància a la seva existència.

Podem concloure que bastant sovint els orientadors perceben que les dificultats estan associades a una sobrecàrrega de treball, que pot obeir a una hiperresponsabilització, en un context en què troben poca col·laboració per part del professorat, no disposen de competències professionals necessàries, ni

d'oportunitats de promoció professional, reben poc suport o assistència de l'Administració i no reben reconeixement suficient del professorat. Aquest ambient poc afavoridor de l'exercici d'un rol professional ben definit i d'acord amb les propostes dels models teòrics i amb les normatives vigents, facilita les atribucions causals externes de les dificultats de l'acció orientadora (Luque, 2005) i no propicia el canvi necessari vers un model més d'acord amb la concepció educativa actual de l'orientació.

Tot i això, hem d'admetre que són freqüents les declaracions per part dels participants més veterans en els grups de discussió que opinen que després d'un període inicial d'inserció dels orientadors en els centres educatius, s'ha produït una adaptació mútua entre el professorat i els orientadors que ha desembocat en més reconeixement dels primers vers els segons. En general, expressen que amb el temps van trobant més acceptació i reconeixement, i amb aquest complex panorama es manifesten globalment satisfets del desenvolupament de la seva professió.

El que hauríem de continuar estudiant, però, és si això és conseqüència d'una adaptació mútua, pel fet que s'han aproximat les representacions de professorat i orientador com efecte de l'assessorament que aquest darrer presta al centre o l'efecte de l'adaptació dels segons als centres (o, si se'ns permet dir-ho amb termes més col·loquials, d'una «domesticació») que imposa la cultura de centre als orientadors.

PER ACABAR: ORIENTACIONS PER REORGANITZAR L'ORIENTACIÓ

En aquest apartat, apuntam un seguit de propostes que, prenent com a referència les conclusions anteriors, tenen per objecte orientar la presa de decisions en àmbits diversos amb vista a millorar la situació actual.

En concret, les propostes s'adrecen a l'Administració educativa, institucions responsables de la formació inicial i permanent dels orientadors, centres educatius i associacions i col·legis professionals.

En l'àmbit de l'Administració educativa

1. Necessitat d'avaluar l'orientació i la intervenció psicopedagògiques

L'única manera de donar compte de l'eficàcia de l'orientació psicopedagògica és sotmetre-la a l'avaluació. D'aquí la necessitat de començar a estudiar i elaborar criteris i estàndards d'avaluació de programes, serveis o departaments i professionals de l'orientació.

Encara no han realitzat cap avaluació que permeti contrastar la pertinença del model d'intervenció, l'eficàcia en l'assoliment dels objectius proposats o l'eficiència en la utilització dels recursos de què es disposa.

Aquesta avaluació ha de ser sobretot interna, fonamentalment autoavaluació, a més a més complementada per l'avaluació externa que la Inspecció i l'Administració educativa puguin planificar.

Entre d'altres aspectes, l'avaluació ha de pressuposar una revisió conjunta del desenvolupament normatiu i pràctic de l'orientació, de la formació específica dels professionals, de les expectatives de la comunitat educativa i del grau d'implicació que tenen en les funcions i actuacions compartides, de les funcions que s'assignen als orientadors i altres membres del departament, de la capacitat de resposta dels orientadors des de la pròpia configuració organitzativa (externa i interna al centre educatiu), de les actuacions desenvolupades i de la disponibilitat i adequació de recursos humans i materials.

2. Necessitat de clarificar el model d'actuació

Si volem instaurar un model preventiu i de desenvolupament, actuant per programes, contextualitzat i col·laborador, cal que l'Administració defineixi amb més claredat el model d'actuació en la legislació educativa.

Per aconseguir que els centres afrontin processos d'innovació i canvi s'han de promoure models basats en la intervenció indirecta (en l'assessorament i capacitació del professorat) més que els que es fonamenten en la intervenció directa.

Per això, és imprescindible crear espais en què l'orientador pugui assessorar i col·laborar amb estructures de coordinació horitzontal (equips de professorat que treballen en un mateix nivell o curs, equips de tutors...) que complementin les estructures verticals tradicionals (departaments didàctics), més centrades en aspectes disciplinaris.

Això comporta, a més, acotar i definir amb més claredat les funcions, els àmbits i les àrees d'actuació dels integrants del Departament d'Orientació, com també delimitar les responsabilitats compartides amb el professorat i altres òrgans de govern i de coordinació didàctica pel que fa als programes diversos.

Vinculada a aquesta proposta hi ha la que ve a continuació.

3. Desenvolupament de normativa específica autonòmica

La LOE estableix, a l'article 130, que «correspon a les administracions educatives regular el funcionament dels òrgans de coordinació docent i d'orientació i potenciar els equips de professors que imparteixin classe en el mateix curs, així com la col·laboració i el treball en equip dels professors que imparteixin classe a un mateix grup d'alumnes». Una vegada concretat el model, les finalitats i els objectius que es pretenen assolir, les funcions, el perfil dels membres del departament, l'organització i el funcionament dels serveis d'orientació i dels centres, etc., es fa necessari arribar a un desenvolupament normatiu específic d'àmbit autonòmic.

Per tant, és una gran oportunitat per regular, en els reglaments orgànics i en les instruccions d'organització i funcionament dels centres, estructures de coordinació i dinàmiques de relació i treball que possibilitin instaurar i consolidar els canvis necessaris.

Per delimitar i regular les funcions i composició de les estructures d'orientació, tant internes com externes, com també les àrees d'intervenció, recomanen que es creï una Comissió Permanent d'Orientació Psicopedagògica, integrada fonamentalment per professionals i experts vinculats a l'orientació des dels àmbits administratiu i educatiu.

Entre les comeses d'aquesta comissió podem considerar:

- Establir la composició i les funcions específiques per a cada servei o departament i les comunes i compartides per serveis diversos, com també la vinculació i coordinació entre aquests.
- Proporcionar orientacions sobre aspectes d'organització i funcionament dels serveis i/o departaments.
- Proposar els criteris per a la planificació, el seguiment i l'avaluació dels plans d'orientació de centre i de zona.
- Recomanar procediments per avaluar els plans.
- Seleccionar iniciatives i experiències, treballs, bibliografia, temes prioritaris de caire formatiu, etc., i proposar que es difonguin i desenvolupin.

D'altra banda, és important relacionar les funcions de cada perfil professional amb les àrees d'intervenció que es proposin amb vista a delimitar clarament les actuacions compartides entre el DO i altres departaments i professorat i les que en són específiques.

4. Ampliar el nombre d'orientadors i assignar recursos humans i materials suficients

És necessari reforçar la composició dels departaments. A la consideració del tipus de centre i a la titularitat hi hem d'afegir, en determinar l'adscripció dels serveis d'orientació, altres criteris que tenen una incidència directa en el grau de complexitat, com és la grandària del centre i el nombre d'alumnes amb necessitats educatives que requereixen suport.

Es fa palès que es precisa una assignació dels efectius personals més equilibrada, especialment en els centres concertats a través de la revisió dels concerts, però també en els centres públics, ja que compten amb un sol orientador independentment del nombre d'alumnat que escolaritzen (un orientador, tant si es tracta d'un centre amb 300 alumnes com d'un amb 1.200, per posar un exemple).

Per altra part, l'arribada contínua d'alumnat estranger, l'augment de la conflictivitat, els canvis en la situació social i familiar de l'alumnat, etc., reclamen en alguns centres la incorporació de nous perfils professionals, com els treballadors socials, mediadors socioculturals o educadors de carrer.

L'Administració ha de garantir de manera decidida la funció orientadora, amb recursos materials i personals suficients.

5. Promoure la planificació, el contacte i el treball col·laboratiu entre orientadors d'una mateixa zona

Tot i que consideram els centres educatius les unitats bàsiques de planificació i desenvolupament de l'orientació, existeixen una sèrie de necessitats que traspassen els límits de cada centre. Aquestes necessitats, comunes a tots o a alguns centres d'una mateixa zona, generen demandes a les quals és més eficaç i econòmic respondre des d'una perspectiva global de zona, planificant solucions a curt, mitjà i llarg termini, com també fer-ne el seguiment amb una visió longitudinal i evolutiva a través dels nivells i etapes escolars.

La resposta a les necessitats reals dels centres ha de partir precisament d'accions dissenyades de manera conjunta pels agents de l'orientació i l'atenció educatives específiques de la zona. Després

de l'anàlisi de necessitats que resulti de l'estudi dels plans d'orientació i acció tutorial dels centres d'una mateixa zona, s'hauria de procedir a prioritzar objectius i a determinar unes línies d'actuació comunes per abordar les necessitats o els problemes compartits entre els centres i per garantir que l'OP sigui un procés de suport continu a l'alumnat durant tot el període d'escolarització.

La planificació per zona hauria d'establir les prioritats, els criteris i directrius bàsics que s'han de desenvolupar en tots els nivells d'orientació i incloure la coordinació entre etapes per assegurar la continuïtat i coherència de l'OP dels alumnes, però especialment de l'alumnat amb necessitats educatives. A més, per facilitar la transició de l'alumnat d'una etapa a l'altra, com també les activitats de formació, innovació o investigació que siguin necessàries per millorar la intervenció en aquest àmbit de zona.

Establir un dia setmanal per a reunions d'orientadors externs i interns pot facilitar-los les tasques de coordinació conjunta.

Aquestes trobades, sens dubte, poden ajudar a combatre la sensació d'aïllament i solitud que alguns orientadors experimenten en el desenvolupament de la seva tasca. Compartir coneixements i experiències amb altres col·legues enriqueix i rendibilitza la pròpia pràctica professional.

6. Coordinació tècnica d'àmbit autonòmic, funcions de coordinació i assessorament tècnic a tots els nivells de l'orientació

Són necessàries estructures externes que proporcionin suport i assessorament tècnic als departaments d'orientació d'una mateixa zona i que alhora promoguin la col·laboració i l'intercanvi entre ells.

D'altra banda, es fa necessari establir mesures per a la coordinació entre els centres de primària, EOEP i els departaments d'orientació per assegurar la continuïtat en la transició de l'educació primària a la secundària arbitrants mecanismes que apuntalin el traspàs i la continuïtat de l'OP entre ambdues etapes.

7. Garantir l'articulació dels tres nivells d'orientació psicopedagògica

A primària, atès que no existeixen unitats d'orientació, és complicat que els nivells col·laborin entre si (sector, centre i aula), i és el professorat de suport, en la majoria dels casos, el nexa del centre amb els EOEP. Massa sovint, aquest professorat intervé en un grup molt reduït d'alumnes i en un àmbit que es limita a atendre les necessitats educatives especials i les dificultats d'aprenentatge.

En els centres de secundària, els quals compten amb l'orientador en la plantilla de professorat, la col·laboració amb el nivell de sector és puntual i asistemàtica. En aquesta etapa, però, es facilita de manera substancial el nexa i la col·laboració amb els tutors.

D'aquesta manera, podem afirmar que el que en realitat existeix és un sistema d'orientació amb dos nivells diferenciats. A l'etapa d'educació infantil i primària, compten amb el tutor i els EOEP, i, a l'educació secundària, amb el tutor i el Departament d'Orientació, la qual cosa no facilita el seguiment de l'alumnat ni la continuïtat de les actuacions orientadores adreçades a l'alumnat al llarg de la trajectòria formativa.

Per finançar l'articulació dels tres nivells d'OP, caldria dotar els centres d'educació infantil i primària d'unitats internes d'orientació i d'estructures externes de suport que garantissin el nexa entre aquestes unitats i els departaments d'orientació d'una mateixa zona.

8. Potenciar l'acció tutorial

L'acció tutorial és un dels nivells d'aplicació de l'orientació en un centre educatiu i constitueix un dels factors principals que possibiliten l'orientació de l'alumnat en general i la qualitat educativa d'un centre. El reconeixement de la importància de la funció tutorial ha d'anar acompanyat de mesures que permetin exercir-la.

Entre aquestes mesures cal tenir en compte les que permetin compensar la formació inicial inexistente o insuficient sobre les tasques relacionades amb la funció tutorial (fonamentalment, a secundària), temps per exercir-la (reducció horària per als tutors) i incentius perquè es desenvolupi.

En aquest sentit, consideram que la LOE va ben encaminada quan assenyalava, a l'article 105 del capítol V sobre el reconeixement, suport i valoració del professorat, que entre les mesures adreçades al professorat de centres públics, les administracions educatives afavoriran:

- a) El reconeixement de la funció tutorial, mitjançant els incentius professionals i econòmics oportuns.
- b) El reconeixement de la tasca del professorat, atenent la dedicació especial al centre i la implantació de plans que suposin innovació educativa per mitjà dels incentius econòmics i professionals corresponents.

9. Establir vies que possibilitin la promoció professional dels orientadors

La inexistència d'incentius professionals i vies per a la promoció professional dels professionals de l'orientació dins aquest àmbit professional són aspectes que encara no han estat resolts i que haurien de ser atesos a curt termini. És d'esperar que la convocatòria de les càtedres d'orientació i el futur estatut del professorat que es preveuen a la LOE contribueixin a millorar aquest aspecte del desenvolupament professional dels orientadors i els equiparin als d'altres sectors de professorat dels IES.

En l'àmbit de les instàncies formatives: Universitat i centres de formació del professorat

1. Necessitat de consensuar i adequar la formació inicial i permanent al perfil professional establert per a l'orientador

El perfil professional de l'orientador no ha estat consensuat per l'Administració educativa amb la Universitat i no ha provocat modificacions en els plans d'estudis de les llicenciatures que s'exigeixen per poder desenvolupar aquesta professió.

D'altra banda, la formació pràctica (crèdits pràctics i pràcticum) sovint es planteja desconsiderant el camp natural d'intervenció, en part pel desconeixement de la realitat educativa. Això exigeix que la institució escolar sigui objecte d'estudi en totes les dimensions: organitzatives, didàctiques,

personals..., potenciant la formació amb estratègies de col·laboració, assessorament, dinamització i treball en equip com a eixos de l'activitat orientadora.

Per tant, és pertinent revisar o modificar els actuals plans de formació inicial de les llicenciatures que s'exigeixen per desenvolupar aquesta professió i la formació permanent per acomodar-los a la nova figura professional.

Així mateix, la formació permanent organitzada, en molts de casos per suplir la inexistència o insuficiència de formació inicial, en forma de cursos puntuals, jornades i seminaris no capacita suficientment a l'orientador per desenvolupar l'ampli ventall de funcions i tasques que se li demanen.

Els darrers anys l'oferta formativa dels centres de professorat s'ha limitat, freqüentment, a una formació inicial en forma de curs de trenta hores de durada, adreçada al professorat que s'incorpora als departaments d'orientació, resulta del tot insuficient, si no s'acompanya d'una oferta més àmplia, com ara seminaris permanents, jornades, congressos, etc.

El fet que les situacions educatives són complexes i canviants reclama igualment que les institucions bàsiques de formació permanent (centres de professors, Institut de Ciències de l'Educació...) entrin en contacte amb la realitat actual dels centres, però amb les necessàries connexions amb les institucions de formació inicial. Per això han de deixar de reproduir esquemes tradicionals de la formació universitària encara vigents (saturació de continguts teòrics, metodologies fonamentalment expositives, desconsideració dels contextos reals en els quals es desenvolupa la intervenció...).

Com apunta Rué (1994), si volem propiciar una visió reflexiva de l'acció docent i psicopedagògica que reclama l'exercici professional, hem de tenir present que l'actual model de formació inicial i, en gran part, de la formació permanent, saturats de continguts teòrics, han de transformar-se de manera progressiva en un model centrat en la reflexió sobre la pràctica.

També és molt limitada l'oferta formativa que proporcionen altres instàncies amb responsabilitats formatives (col·legis professionals) que inclouen orientadors entre els seus col·legiats. Sovint — com succeeix al Col·legi de Psicòlegs— es tracta d'una oferta orientada al model clínic o terapèutic, contrària al model col·laboratiu i educatiu vers el qual es tendeix.

Per últim, consideram que cal aconseguir l'equilibri entre una oferta de formació oberta, de caràcter generalista, i dissenys específics per als orientadors, segons el perfil i les condicions singulars del lloc de feina, amb possibilitats d'intercanviar i contrastar experiències en jornades, seminaris permanents i grups de treball.

Per tant, cal revisar, i si de cas modificar, els plans actuals de formació inicial i permanent per acomodar-los a la nova figura professional. És d'esperar que la nova definició dels estudis universitaris que es produeix en el marc del procés de convergència europea, conegut com a Tractat de Bolonya, contempli aquesta possibilitat.

2. Revisar la formació del professorat de secundària

Per avançar és imprescindible replantejar la formació inicial del professorat d'educació secundària i li hem d'exigir una capacitació pedagògica i didàctica, a més de la purament disciplinar, com també arribar a un consens social i institucional sobre l'atenció a la diversitat i sobre els valors bàsics que han de guiar l'acció educativa. S'haurien d'acostar les concepcions que docents i orientadors mantenen respecte del que és ensenyar i aprendre i el que significa assessorar, ja que existeixen dificultats en la comunicació entre professors i assessors i les expectatives d'uns vers els altres no sempre són coincidents.

La formació inicial i permanent del professorat i la que es proporciona en els estudis universitaris que faculden per a l'exercici de l'orientació tenen la responsabilitat d'aproximar ambdues concepcions.

En aquest sentit, sembla que la LOE va per bon camí, ja que regula, a l'article 94 del capítol V sobre formació del professorat d'ESO i de batxillerat, l'exigència de formació pedagògica i didàctica als futurs professors d'educació secundària: «Per impartir els ensenyaments d'educació secundària obligatòria i de batxillerat serà necessari tenir el títol de llicenciat, enginyer o arquitecte, o el títol de grau equivalent, a més de la formació pedagògica i didàctica de nivell de postgrau».

Per altra banda, a l'article 102, referent a la formació permanent, s'estableixen també mesures que apunten en aquesta direcció:

1. La formació permanent constitueix un dret i una obligació de tot el professorat i una responsabilitat de les administracions educatives i dels centres.
2. Els programes de formació permanent hauran de preveure l'adequació dels coneixements i mètodes en l'evolució de les ciències i de les didàctiques específiques, així com tots els aspectes de coordinació, orientació, tutoria, atenció educativa a la diversitat i organització encaminats a millorar la qualitat de l'ensenyament i el funcionament dels centres...

En l'àmbit del centre

1. Suport de l'equip directiu

En l'àmbit de centre ha d'existir un compromís de l'equip directiu per integrar les funcions de caràcter orientador dins l'organització general del centre, responsabilitzar-se de la coordinació de l'orientació i donar suport al Departament d'Orientació.

D'altra banda, els equips directius han de garantir i promoure l'existència de condicions organitzatives que possibilitin el treball i coordinació dels equips de professorat, i l'intercanvi i la formació del professorat, en els quals el DO podrà desenvolupar la funció assessora que li és pròpia.

2. Plans d'actuació acordats conjuntament

És imprescindible arribar a un consens sobre criteris bàsics d'orientació psicopedagògica entre els equips docents i implicar tot el professorat en les tasques d'orientació i en les encaminades a l'atenció a la diversitat de l'alumnat. L'orientació i l'atenció a la diversitat de l'alumnat han de ser assumides pel conjunt del centre i no solament per uns professionals específics. En aquest context, el treball en equip és la via que fa possible millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de tot l'alumnat.

El projectes de centre —PEC, PCE— haurien d'incloure el marc general de planificació de l'orientació en el centre, i destacar tres nivells d'actuació:

- els aspectes d'orientació comuns al professorat en general,
- els aspectes que corresponen a l'acció del tutor,
- els aspectes que requereixen una intervenció especialitzada.

3. Garantir i millorar la coordinació interna del Departament d'Orientació i amb altres departaments didàctics, òrgans de coordinació i equips de professorat

La coordinació entre els membres del departament és imprescindible. Aquesta qüestió l'hem abordada de manera recurrent en aquest article i apunta la necessitat de delimitar clarament dins el Departament d'Orientació les responsabilitats i les competències dels membres.

En els centres han d'existir òrgans de coordinació i s'han de preveure moments perquè es coordinin amb el Departament d'Orientació (departaments didàctics, equips de professors, òrgans diversos dels centres) i amb l'equip directiu. Han de ser òrgans que promoguin la implicació dels equips en la presa de decisions mitjançant la planificació d'actuacions en els plans i programes, fer-ne el seguiment i avaluar la intervenció efectuada.

4. Promoure la formació i innovació en els centres

Fomentar la participació del professorat en activitats de formació i en experiències d'innovació per respondre les necessitats peculiars i específiques del centre, que contribueixin a millorar la qualitat dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

En l'àmbit dels organismes i associacions professionals

1. Definir amb precisió el perfil professional de l'orientador

En l'actualitat, per accedir a una plaça d'orientador es requereix la titulació de Psicologia, Pedagogia o Psicopedagogia. L'Administració es limita a assenyalar un llistat de funcions que l'orientador ha de desenvolupar, però no en concreta clarament el perfil ni el currículum de formació necessaris.

És indispensable avançar en la definició de les competències professionals necessàries, de manera que les institucions formatives responsables, tant de la formació inicial com de la formació permanent, garantitzin aquesta adquisició als professionals.

L'Associació d'Orientadors, que ha estat creada recentment, o el Col·legi Oficial de Pedagogia i Psicopedagogia de les Illes Balears, no han aportat encara cap estudi ni proposta encaminada a la identificació de les competències professionals de l'orientador, la qual cosa fa que les competències acadèmiques que proporciona la Universitat no sempre siguin coincidents amb els requisits professionals que es reclamen durant l'exercici de la professió.

2. Fomentar l'associacionisme dels orientadors

Les associacions d'orientadors proliferen a tot l'Estat espanyol i recentment s'ha creat la Confederació d'Organitzacions de Psicopedagogia i Orientació d'Espanya (COPOE), d'àmbit estatal, en la qual s'integra l'Associació d'Orientadors i Orientadores de les Illes Balears. Aquestes estructures són

necessàries, en tant que desenvolupen actuacions que contribueixen a vertebrar i promoure la professió, hi integren professionals amb titulacions diverses, tradicionalment vinculades a col·legis professionals que tenen pocs referents en comú.

Per acabar, solament ens resta dir que esperam que les conclusions que es deriven d'aquest estudi, com també les propostes que hi formulam, puguin promoure espais de reflexió i debat entre els orientadors en exercici i, alhora, ser d'utilitat a l'Administració educativa, en un moment en què la recentment aprovada LOE ens obri el camí a una regulació pròpia, i a les instàncies responsables de la formació inicial i permanent, en l'àmbit de les seves competències. Entre tots haurien de possibilitar que l'OP esdevingués, més enllà de les declaracions d'intencions, un factor que afavoreixi la qualitat i la millora de l'ensenyament i l'aprenentatge de tot l'alumnat.

Un model educatiu d'OP ha de dirigir els esforços a actuacions encaminades a prevenir les dificultats d'aprenentatge que els alumnes puguin tenir, millorar les condicions en les quals es desenvolupen els processos d'ensenyament i aprenentatge. L'OP ha d'adquirir la consideració de factor rellevant de la qualitat i millora de l'ensenyament per garantir el màxim ajustament del sistema educatiu als alumnes i per desenvolupar tant com sigui possible les seves potencialitats i oportunitats.

Amb aquest posicionament, l'orientació psicopedagògica té la finalitat no solament d'ajudar els centres a resoldre problemes, sinó que, a més, procura millorar el funcionament, els recursos i la competència del professorat. Sempre amb l'objectiu d'ajudar els alumnes en el creixement com a persones i en el desenvolupament de les capacitats a través de la relació d'ensenyament-aprenentatge que es crea en l'entorn escolar.

REFERÈNCIES

Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1996a). «Aproximación al concepto de orientación y tutoría». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pàg. 1-17.

Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1996b). «Modelos de intervención en orientación». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, pàg. 331-351.

Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1998a). «Concepto de orientación e intervención psicopedagógica». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, pàg. 9-22.

Álvarez, M.; Bisquerra, R. (1998b). «Los modelos en orientación». A: Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis, pàg. 55-65.

Álvarez, M.; Bisquerra, R. (coords.). (1996-2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bauzá Sampol, A. (2006). *L'orientació i intervenció psicopedagògica en els centres d'educació secundària de les Illes Balears. Estudi de la situació actual des de la perspectiva dels orientadors i propostes de millora*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de les Illes Balears.

Bauzá Sampol, A.; Burgués Mestre, J. J. (2007). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears, 2006*. Conselleria d'Educació i Cultura.

Conselleria d'Educació i Cultura. *Estadística no universitària*. Direcció general de Planificació i Centres. Cursos 2003-2004 i 2004-2005.

Escudero, J. M.; Moreno J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Comunitat de Madrid.

Fernández Sierra, J. (1999). «Orientación y acción psicopedagógica: de la terapia al asesoramiento ecológico». A: Fernández Sierra, J. (coord.). *Acción psicopedagógica en educación: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe, pàg. 19-41.

García Pérez, J. R.; Rosales, J.; Sánchez, E. (2003). «El asesoramiento psicopedagógico como construcción de significados compartidos: un estudio sobre su dificultad». *Cultura y Educación* 15, núm. 2, pàg. 109-128.

Jiménez, R. A.; Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Màlaga: Aljibe

Luque, A. (2005). «¿Impresindibles o desconectados? Sentimiento de competencia y necesidades de formación de los orientadores en los departamentos de orientación». A: Monereo, C.; Pozo, J. I.

El asesoramiento de la práctica educativa a examen. Barcelona: Graó, pàg. 221-240.

Martín, E. (2005). «Asesoramiento psicopedagógico». *Cuadernos de Pedagogía* 348, pàg. 62-64.

Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.). (2005). *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó.

Monereo, C.; Solé, I. (1996). «El modelo de asesoramiento educacional constructivo: dimensiones críticas». A: Monereo, C.; Solé, I. (coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, pàg. 15-32.

Nieto, J. M. (1993). *El asesoramiento psicopedagógico a centros escolares. Revisión teórica y estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada, Universitat de Múrcia.

Oliva de la, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundària: identificación y evaluación*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Madrid.

Oliva de la, D.; Martín, E.; Velaz de Medrano, C. (2005). «Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria». A: Monereo, C.; Pozo, J. I. (coords.). *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó, pàg. 55-67.

Repetto, E. (2002). *La orientación psicopedagógica, modelos y estrategias de interintervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M.; Echeverría, B.; Marín, M.A. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez Romero, M. M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Màlaga: Aljibe.

Rué, J. (1994). «Algunos interrogantes». *Cuadernos de Pedagogía* 231, pàg. 8-11.

Sánchez, E. (2000). «El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores». *Infancia y Aprendizaje* 91, pàg. 55-77.

Sánchez, E.; García, J. R. (2005). «Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace». A: Monereo, C.; Pozo, J. I. *El asesoramiento de la práctica educativa a examen*. Barcelona: Graó, pàg. 29-54.

Santana, L. E. (1992). «La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la reforma». *Curriculum* 5, pàg. 9-25.

Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.

Velaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Màlaga:Aljibe.

Velaz de Medrano, C.; Repetto E.; Blanco, A.; Guillamón, J. R.; Negro, A.; Torrego, J. C. (2001). «El desarrollo profesional de los orientadores de educación secundaria: análisis de necesidades y prospectiva». *Revista de Investigación Educativa* 19, núm. 1, pàg. 199-220.