

La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as¹ de centro noveles

Juan Fernández Sierra, Susana Fernández Larragueta

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería

Resumen

La complejidad de una sociedad cada vez más global, tecnológica e intercomunicada demanda del sistema escolar y de sus profesionales una recomposición de las prácticas y las perspectivas epistemológicas. En esa línea, durante las últimas décadas hemos observado un avance en los estudios sobre currículo y profesorado; no obstante, al eco del contexto sociopolítico y económico cambiante, la educación ha requerido que, paralelamente, se hayan ido incorporando al sistema obligatorio otros profesionales que han ido adquiriendo responsabilidad y proyección futura en él: orientadores de centro y externos, asesores, mediadores, etc. De entre ellos, aquí nos hemos ocupado de los psicopedagogos y psicopedagogas de los institutos de educación secundaria que desde hace una década coordinan los departamentos de orientación en algunas comunidades autónomas, como la andaluza, en la que hemos realizado este trabajo. Las pocas investigaciones realizadas en este ámbito se han centrado casi con exclusividad en el examen de funciones y tareas. Con este estudio, que podemos calificar de longitudinal, se ha indagado en cómo los especialistas van construyendo su pensamiento práctico respecto a la acción psicopedagógica y elaborando la propia profesión. Hemos tomado como eje central de análisis los procesos de socialización que sufren en su etapa de noveles, y a partir de las evidencias, presentamos los factores de influencia de dichos procesos agrupados en cuatro categorías: a) la socialización académica; b) la socialización administrativa; c) la socialización profesionalista, y d) los procesos de reconstrucción experiencial. El trabajo se ha llevado a cabo desde una perspectiva netamente naturalista.

⁰¹ Utilizaremos de manera indistinta los términos psicopedagogo y orientador de centro para referirnos a los coordinadores de los departamentos de orientación de los IES de titularidad pública en Andalucía, donde centramos este estudio.

Palabras claves: Pensamiento práctico, socialización, acción psicopedagógica, formación.

Abstract: *The construction of professional knowledge and the socialisation of recently qualified educational psychologists*

The complexity of a society which is more and more global, technological, and intercommunicated requires the school system and its professionals to rearrange epistemological practices and perspectives. Along these lines, over the last few decades we have observed the progress made in studies on curriculum and teaching staff. However, in response to the changing social, political and economic context, education has demanded that other professionals be incorporated, in parallel, into the compulsory education system, where they have gradually acquired responsibilities and considerable scope for the future: school advisers, external advisers, consultants, mediators, etc. In this article we have focussed on educational psychologists in secondary education schools who for a decade have been coordinating the counselling departments in some Autonomous Communities such as Andalusia, where we carried out this study. The little research carried out in this sphere has concentrated almost exclusively on examining functions and tasks. In this study, which could be described as longitudinal, we have examined how the specialists are building up their practical thinking with regard to the role of educational psychology and how they are developing their own profession. The central axis of our analysis is the socialisation process, the stage they have to go through as newly qualified educational psychologists, and on the basis of the evidence, we submit the factors that influence these processes grouped into four categories: a) academic socialisation; b) administrative socialisation; c) professional socialisation, and d) the processes of experiential rebuilding. The study has been carried out from a clearly naturalistic perspective.

Key words: practical thinking, socialization, educational psychology actions, training.

Introducción

Montero Mesa (2001, p. 135) habla de la profesionalización docente como la reivindicación de «un cuerpo de conocimiento común sobre la enseñanza, compartido por sus profesionales, expresión del contenido de su profesionalidad, individual y colaborativamente obtenido...». Trasladado el concepto al ámbito de los psicopedagogos y psicopedagogas de centro vemos que éstos se encuentran inmersos en un proceso de construcción de su saber, quehacer, cultura profesional y profesión, con especificida-

des claramente definidas respecto a los docentes y con peculiaridades diferenciales de lo que ha sido la tarea orientadora clásica de *Counselling y Vocational Guidance*. Siguiendo con la referencia a estudios sobre profesorado, Contreras (1990) señalaba hace tres lustros las limitaciones que, por falta de suficientes trabajos contextualizados, suponía tener que acudir obligatoriamente a la literatura extranjera, ya que las estructuras socioeducativas son diferentes. Evidentemente esto ha cambiado (Barquín, 1995; Imberón, 1997; Marcelo, 2001; Montero, 2001; Pérez Gómez, 1995, 1999; etc.); empero, paralelamente se han ido incorporando al sistema educativo otros profesionales que juegan un papel destacado en su funcionamiento (asesores, orientadores de centro y externos, mediadores, etc.) sobre los que se ha investigado poco, a pesar de la reivindicación social y corporativa de que deben aumentar en mor de la calidad. De ellos, nos hemos centrado en los orientadores de centro, que llevan una década incorporados a los institutos de educación secundaria (IES), versando nuestro estudio sobre cómo van construyendo su pensamiento práctico y la profesión.

Este artículo es fruto de un proceso indagador puesto en marcha paralelamente a la creación de dichos cargos, mediante dos proyectos de investigación complementarios. El primero abarca el período 1995-99 (desde el establecimiento de los DO² hasta su generalización en Andalucía) y consistió en seis estudios de caso mediante los que se examinó la evolución de las actuaciones psicopedagógicas y su inserción curricular y estructural en los IES. El segundo, realizado entre 2000 y 2004, tenía como objetivo central analizar la construcción del pensamiento práctico de los orientadores de centro noveles. Ambos se han enfocado desde la perspectiva naturalista. Las estrategias de recogida de información³ han sido: a) entrevistas en profundidad a psicopedagogos veteranos y noveles, miembros del Equipo Técnico de Orientación, componentes de los equipos externos y responsables de la Coordinación de los DO; b) entrevistas informales y observación participante en IES, DO, Coordinación de los DO, jornadas y actividades formativas; c) grupos de discusión con la participación de orientadores de centro y externos, docentes y miembros de equipos directivos de IES; d) sesiones de contraste continuado con un grupo estable de orientadores noveles; e) triangulación de la información pro-

⁽²⁾ Orden 17/07/95 (BOJA 117).

⁽³⁾ A lo largo del artículo se irán incluyendo citas de los informantes con la siguiente codificación: (e:psicope)=entrevista a psicopedagogo de centro; (c:campo)=cuaderno de campo, donde se incluye la observación participante y las conversaciones etnográficas; (g:discu)=grupos de discusión y sesiones de contraste; (varios)=datos obtenidos reiteradamente por diferentes fuentes y mediante triangulación.

cedente de diversos profesionales, métodos, contextos y momentos. Las entrevistas han sido grabadas en audio y los grupos de discusión en video, para su posterior transcripción y estudio. De las observaciones y conversaciones etnográficas se han realizado amplias descripciones en los ambientes en los que se han llevado a cabo y a posteriori, apoyándonos a menudo en autograbaciones para evitar el olvido de información. En concordancia con el tipo de datos, para su análisis y presentación hemos seguido un proceso inspirado en Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y Lecompte (1988) que, en esencia, consiste en el rastreo de los temas emergentes, la verificación de su relevancia, la categorización, su codificación, la elaboración del informe y su optimización mediante el contraste de participantes y expertos. El apoyo informático lo ha aportado el Nudist Vivo.

Ubicación del estudio

La mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la socialización docente se han centrado en dos momentos básicos para la formación del pensamiento profesional: el prácticum de magisterio (Contreras, 1987; Pérez Gómez, 1999; Blanco, 1999; Zanting, Verloop y Vermunt, 2001; Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002), y la fase inicial de incorporación a los centros como docentes noveles (Marcelo, 1993; Grossman, 1992; Bullough, 2000; González Sanmamed, 1995; Ginns, Heirdsfield, Atweh, Watters, 2001). En ellas pueden distinguirse tres corrientes que analizan de manera diferente el proceso de asimilación e internalización de las normas establecidas socialmente (Rodríguez Martínez, 2002): los estudios funcionalistas, los estudios evolutivos y los estudios dialécticos. En línea con éstos últimos, consideramos que convertirse en profesor no consiste en «una simple transición de un rol a otro; se trata de un proceso social que implica complejas interacciones entre los futuros profesores y los experimentados, y sus situaciones sociales» (Lawson, 1992, p. 164).

Ahora bien, estas interacciones, en el caso de los orientadores de centro, no se pueden dar directamente entre compañeros con diversos grados de experiencia, por el sencillo hecho de que no han existido esos otros colegas de referencia, sino que en ello concurren elementos, ámbitos y circunstancias diferentes. Tampoco los pocos estudios sobre estos profesionales se han centrado especialmente en la construcción

de su profesionalidad y en los procesos de socialización, sino que se han ceñido al examen de sus funciones y tareas (Álvarez Rojo, 1995; Repetto, Ballesteros y Malik, 1999; Sanz Oro, 1999; Bisquerra, 2002; etc.).

No obstante, tanto por la reciente raigambre como por su proyección futura en el sistema educativo, se hace necesario acometer su análisis desde variadas perspectivas y aspectos, siendo importante indagar cómo se va elaborando su saber y estatus profesional que, por la poca trayectoria del puesto, va unido al diseño y redefinición de la misma profesión. Ahora bien, como argumentaba Contreras (1990) respecto al profesorado, nos vamos a topar no sólo con la poca experiencia y escasos estudios autóctonos, sino también con que esta figura y sus funciones presenta peculiaridades que la diferencian de las que podrían considerarse similares en otros contextos educativos de nuestro entorno -*career advisor*, *guidance advisor*, *educational counsellor*, etc., en el ámbito anglosajón, o le *conseiller d'orientation*, en el francés-, por lo que los referentes son poco análogos. O sea, nos encontramos con un puesto singular, relativamente específico de nuestro sistema educativo⁴, que va forjándose mediante una combinación de normativas legales y de prácticas que intentan dar respuesta a necesidades emergentes mediatizadas, entre otros, por las políticas educativas, las demandas docentes y las concepciones curriculares de estos nuevos profesionales.

En esa línea, a partir de las evidencias de nuestros estudios, hemos agrupado los factores de influencia en los procesos de construcción del saber profesional y de socialización de los psicopedagogos de centro noveles en cuatro categorías: a) la socialización académica, entendida como la influencia ejercida durante el período de formación universitaria; b) la socialización administrativa, en referencia a la proyección que desde la política educativa se trata de desplegar sobre ellos, habiendo considerado en este apartado las normativas legales, los sistemas institucionalizados de difusión y formación orientada y los sistemas de acceso al puesto de trabajo; c) la socialización profesionalista, en la que tenemos en cuenta sus respuestas ante la realidad escolar, en sus dimensiones pedagógica, epistemológica, micropolítica e interprofesional; y d) los procesos de reconstrucción experiencial que a partir de las propias prácticas y las colectivas van elaborando conforme «van dejando de ser noveles».

⁴⁾ Su incorporación al sistema educativo ha seguido dos líneas organizativas: unas comunidades autónomas los han mantenido como equipos externos, p. e. Cataluña, y otras crearon DO integrados en los IES, como Andalucía o Canarias.

Formación inicial y socialización académica

Bajo este epígrafe recogemos los procesos de formación, atribución, construcción del conocimiento y predisposición, cuyo propósito es capacitar a los estudiantes para llevar a cabo el desempeño profesional para el que son preparados durante sus estudios universitarios. Como es común en la formación docente, con los orientadores de centro vamos a tomar en consideración dos dimensiones complementarias, las enseñanzas teóricas y la realización del prácticum.

Respecto a la primera, el profesorado la considera una fase básica en la asunción de las actuaciones posteriores, no sólo por la adquisición de conocimientos y competencias profesionales, sino también porque durante este periodo va reformulándose la representación del oficio y elaborando sus expectativas e intereses. Sin embargo, debido a las especificidades del acceso a una plaza de coordinador de DO, puede resultar engañoso hacer paralelismos entre ambos puestos. Evidentemente, el primer elemento o ciclo de construcción del pensamiento profesional y de socialización lo constituye el período de formación universitaria, pero el hecho de que los profesionales que acceden a dichos puestos hayan sido iniciados desde tres licenciaturas distintas⁵ -Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía-, constituye un elemento diferenciador importante, ya que mientras a los maestros se les prepara y son conscientes de la profesión elegida, dichos licenciados, dependiendo en parte de la titulación cursada, no sólo reciben distinta formación, sino que se han ido creando expectativas heterogéneas y divergentes, a menudo poco vinculadas con el sistema educativo institucionalizado.

Los licenciados en Psicología afirman que su preparación inicial no tiene relación con el desempeño de su trabajo, relatan cómo sus intereses durante la carrera se inclinaban hacia la clínica y casi ninguno concedió importancia a su formación en el campo educativo: «...yo iba más por psicología social y por clínica... en quinto había una optativa que era orientación educativa y ni siquiera la elegí» (e:psicope). Sentido opuesto toma la representación que se formulan los pedagogos, presuponiendo que sus funciones estarían ligadas a lo curricular y metodológico, y aseverando que su relación profesional con el profesorado les va haciendo ver que hay aspectos sobre los que es muy difícil actuar y más aún modificar (g:discu; c:campo); consideran que existe un abismo entre la teoría que estudiaron y la realidad con que se topan en los

⁵⁾ Aunque no es habitual, legalmente pueden opositar desde cualquier otra licenciatura.

centros: «...pensaba que me tenía que dedicar, por ejemplo, a la metodología, didáctica, currículum... por mi formación..., cuál fue mi sorpresa, cuando vi que ahí no me podía meter» (e:psicope); se sienten deficitarios en aspectos psicológicos, aunque las razones que alegan son casi exclusivamente que las demandas de la comunidad educativa van dirigidas hacia este campo - «el trabajo del orientador necesita mucha base de psicología..., te piden (los docentes) mucho en ese sentido...» (e:psicope) -, pero al mismo tiempo piensan que sus compañeros psicólogos trabajan desde una perspectiva demasiado diagnóstico-clínica, muy ceñida a la «simple redacción de informes...» (e:psicope).

La percepción sobre la relación entre su formación universitaria y la actividad desempeñada en los IES de los licenciados en Psicopedagogía es bastante diferente. Aparecen aquí dos factores con marcada influencia en la construcción de su pensamiento profesional: el origen de esta titulación, con un itinerario académico ideado para cubrir las funciones de esta figura y, especialmente, el que la mayoría de ellos hayan cursado previamente magisterio (con sus prácticas y en algunos casos una incipiente experiencia), lo que les ha predispuesto hacia una dimensión más educativa, miran los problemas de manera más global y manifiestan una sensibilidad y necesidad más integradora de las actuaciones docentes y organizativas; por tanto, aunque casi todos accedieron a la carrera sin conocer cuál era su futuro profesional -«yo realmente entré sin saber lo que era un psicopedagogo...» (e-psicope) -, opinan que están mejor informados que otros licenciados acerca de cuáles son sus funciones y poseen una mayor visión de la escuela y de su realidad.

El segundo elemento de incidencia, ineludiblemente ligado al anterior, es el prácticum. Numerosos estudios sobre la iniciación en la cultura profesional de los maestros han centrado sus esfuerzos en él y sus efectos en la socialización y construcción del conocimiento profesional (Contreras, 1987; Barquín, 1991; Montero, Cebreiro y Zabalza, 1995; Imbernón, 1997; Blanco, 1999; Pérez Gómez, 1999; Zeichner y Liston, 1993; Zanting, Verloop y Vermunt, 2001; Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002; Rodríguez Martínez, 2002). Como en el punto anterior, cuando hablamos de psicopedagogos, hemos de tener en cuenta que el proceso es diferente. La reciente aparición de este profesional ha hecho imposible que muchos estudiantes realizaran sus prácticas en los DO, de manera que esta etapa como fase de socialización en una cultura profesional asentada (Hargreaves, 1998; Pérez Gómez, 1999) queda bastante minimizada, circunstancia determinante en la percepción general de los orientadores noveles para llegar al convencimiento de que las prácticas les han servido muy poco para su actuación en los centros; aunque indagando podemos volver a encontrar algunas diferen-

cias entre los egresados de las diferentes licenciaturas: para los pedagogos la idea mayoritaria es que no tenían nada que ver con la realidad del departamento en el que trabajan; los psicólogos aseveran que éstas eran muy parceladas, desde asistir a geriátricos hasta acudir a centros de salud, pero bastante alejadas del mundo de la educación, y los licenciados en Psicopedagogía, a pesar de que muchos las han realizado en órganos de orientación, tampoco las valoran positivamente. En general, la mayoría se queja de la organización del prácticum (c:campo) y de que fundamentalmente, sus actuaciones se orientaron hacia el diagnóstico, modos que potencian una rutina profesional de corte clínico que colabora en el encadenamiento de concepciones y acciones psicopedagógicas basadas en modelos de counselling de carácter remedial, puntual, individualizado y descontextualizado.

El proceso de socialización administrativa

Denominamos socialización administrativa a los procesos de asimilación e internalización de las funciones, tareas y enfoques que los orientadores y orientadoras de centro han ido incorporando a su cultura profesional como resultado directo o indirecto de la actuación planificada de la administración en su interés por implementar y difundir su política educativa y modos de concebir las reformas.

La LOGSE supuso un cambio significativo en la estructura organizativa y filosofía del sistema educativo, lo que produjo inquietudes e inseguridades en una parte del profesorado, principalmente el procedente de bachillerato (Escudero, 2002; Pérez Gómez y Sola Fernández, 2002; Pérez, Sola, Blanco y Barquín, 2004). Inquietud que derivó en resistencia. Uno de los resortes que la Administración utilizó para intentar bajar esa tensión fue dialogar con los equipos directivos, ofreciéndoles apoyo variado, especialmente por medio de ese profesional experto en cuestiones psicopedagógicas que les ayudaría a solucionar los «casos difíciles» y los aspectos prácticos del cambio. Es importante la ubicación de la creación de los DO en este contexto de reforma y resistencia, porque va a ser un factor esencial en el sistema de relaciones interprofesionales y en la construcción del «servicio psicopedagógico» que se establece en los IES. Si analizamos las funciones que la legislación les asigna (Velaz de Medrano, 1998; Carrión Martínez y Fernández Sierra, 1999; Fernández Larragueta, 2004) observamos que están ligadas a los principios en los que se sustenta la LOGSE:

comprensividad, diversidad e integración. Pero, al mismo tiempo, no se modificó la formación inicial del profesorado que habría de impartir la docencia en ese nivel ni la formación permanente tuvo la fuerza suficiente para promover la implantación mucho más allá de los aspectos formales (Fernández Sierra y Barquín Ruiz, 2002), por lo que, proponiéndoselo o no, la administración cargó sobre los DO el mayor peso en la tarea de provocar el cambio pretendido. Teniendo en cuenta el bajo grado de funcionamiento real de estos departamentos como órganos colegiados, ha sido su coordinador, en mayor o menor connivencia con los equipos directivos, el que se ha visto a menudo obligado a representar el papel de «difusor» de la reforma, lo que ha tenido una gran influencia en la definición de su labor cotidiana, en la construcción de su pensamiento profesional y en la representación que de ellos y de ellas se ha formulado la comunidad educativa, reflejada en expresiones del estilo «somos hijos de la LOGSE» (e:psicope), o la de «representantes de la LOGSE» (g:discu), con la que algunos sectores del profesorado les han calificado.

Otro frente de influencia administrativa sobre los enseñantes es el sistema de oposiciones. Pero, si para aquéllos el concurso-oposición es ante todo una forma de selección y acceso a la estabilidad laboral, en el caso de los psicopedagogos de centro hemos evidenciado que además ejerce una gran influencia en los procesos de construcción de su pensamiento práctico. Mientras los maestros se consideran educadores, independientemente de las limitaciones que perciban en su formación, los licenciados en Psicología no suelen tener conciencia de que su perfil profesional vaya a ser educativo. Los que han cursado Pedagogía no logran formularse una representación aproximada de cuál puede ser su práctica en los centros, y los que han estudiado Psicopedagogía tampoco se sienten seguros de cómo será el desempeño laboral en los DO.

Todo ello da gran relevancia al periodo de preparación de oposiciones como «aculturación» profesional; así que, basándose en los contenidos para superar estas pruebas, los orientadores noveles aseveran taxativamente que fue ese periodo el que les proporcionó información acerca de las funciones del DO y de su papel profesional (varios): «yo comencé a conocer la función y papel del orientador cuando decidí prepararme la oposiciones» (e:psicope). Esta sobrevaloración puede explicarse en parte por la suma de la nula o escasa experiencia profesional de los recién egresados, más la indefinición y amplitud de las tareas que, explícita y tácitamente, es necesario llevar a cabo desde los DO, que además están en construcción durante estos años. No obstante, en el fondo de esa percepción sobre la capacidad formativa de esta etapa, subyace un importante déficit en la formación inicial, no sólo en la dimensión prácti-

co-aplicativa, sino en la escasa capacidad para comprender y transferir los aprendizajes adquiridos en las facultades a sus labores en los IES, de ahí la ansiedad por aprender a resolver casos de forma rutinaria o estandarizada. Tampoco hemos de olvidar que, de esta manera, le es posible obviar una serie de cuestiones importantes desde un planteamiento de praxis educativa y profesional comprometida, como es indagar desde qué perspectiva curricular conciben la enseñanza, cuál es la función de la escuela y de las enseñanzas secundarias obligatorias, en qué modelo de acción psicopedagógica apoyan su actuación, etc.

El triángulo que trata de sostener la adecuación del trabajo psicopedagógico en los IES a las directrices de la Administración, se completa con la formación permanente orientada. En todas las autonomías se han puesto en marcha sistemas de comunicación, formación, información y coordinación para intentar trasladar esas directrices a los centros a través de sus orientadores. En las provincias andaluzas, aunque cada una de manera distinta, se han institucionalizado estos encuentros. El caso que nosotros utilizamos aquí como base es peculiar e interesante ya que, por su temprana constitución, estabilidad, prolongación en el tiempo, planificación sistemática y modo de funcionamiento, ha tenido una gran incidencia en la reformulación de las concepciones y las prácticas de estos profesionales y, creemos, tiene gran capacidad explicativa para transferir conocimiento sobre este tema.

Desde los inicios de los DO, la Delegación de Educación comprendió la necesidad de crear un espacio de confluencia y participación para estos nuevos profesionales, en donde pudieran abordarse las informaciones y problemas que surgieran en el proceso de implementación de la Reforma en sus centros en los aspectos de su competencia, para lo que en el curso 1996/97 organizó la «Coordinación mensual» bajo la responsabilidad de un orientador de centro liberado para ese menester. La creación de este sistema de intercambio y formación orientada y participativa ha supuesto un elemento importante en la construcción colectiva del trabajo psicopedagógico y del pensamiento profesional de los orientadores noveles, ya que les ha permitido confrontar sus concepciones y posiciones con sus colegas. Evidentemente, la función primordial explícita de este sistema de comunicación presencial es aunar criterios y trasladar las interpretaciones que desde la Coordinación se realizan de las distintas normativas e instrucciones legislativas, pero por la misma dinámica y carácter abierto y participativo, el debate ocupa un lugar destacado y la información fluye no sólo en sentido descendente, sino a veces ascendente y, sobre todo, horizontalmente. En este último terreno es curioso observar cómo en las relaciones intraprofesionales se estableció una clara línea divisoria entre noveles y veteranos que, a pesar de la década de funcionamiento, puede seguir observándose, de mane-

ra que, aunque las dinámicas han cambiado, el grupo ha aumentado, las relaciones de poder e influencia se han reequilibrado y la estructura de participación social se ha ido recomponiendo, no por ello ha desaparecido su impronta y la gran influencia en la construcción del «oficio» de psicopedagogo de centro.

Como decimos, existe un cierto criterio tácito de jerarquía entre los noveles y los antiguos, que se percibe con mayor fuerza en los recién llegados. Éstos suelen asumir una especie de «subordinación teórico-práctica», fundamentalmente durante el primer curso, frente a los conocimientos desarrollados por los más antiguos, y son los que más hablan, debaten y responden a las preguntas planteadas por los «neófitos» en las sesiones de Coordinación –«parece que hay una especie de muro entre, por así decir, los «pata negra» y nosotros...», en las reuniones quienes hablan son ellos y quienes sientan cátedra son ellos» (e:psicope)-. De esta manera, los veteranos provocan un proceso de socialización tácito mediante la presión sutil de primar sus planteamientos y actividades frente a las posibles alternativas presentadas por los noveles. Presión que además explicitan a menudo sobre el coordinador, que tiende a asumir y a ceder en la dirección en la que ellos orientan sus argumentos y estrategias (c:campo). Este sistema peculiar de relaciones en primera instancia, que puede parecer demasiado asimétrico entre colegas del mismo estatus profesional, se explica porque a la experiencia profesional hay que añadirle la gran diferencia de edad entre ambos grupos⁶, manifestándose diferencias en los grados y tipo de ilusiones, utopías, retos, seguridad, etc., todo ello aliñado con altas dosis de paternalismo, aceptado al principio de buen grado por los inexpertos. Esto produce divergencia entre los intereses formativos y profesionales de los diferentes colectivos de orientadores, pudiéndose apreciar –a partir de la evolución de la dualidad inicial aludida–, cuatro grupos:

En primer lugar, encontramos un conjunto minoritario de psicopedagogos veteranos que llevan bastantes años trabajando en el sistema educativo, en puestos docentes o de orientación, cuyos intereses en estas sesiones adquieren un cariz con gran carga burocrática, haciendo referencia constantemente a la legislación, demandando insistentemente participar más activamente en la elaboración de órdenes, normas y circulares sobre la concreción del trabajo psicopedagógico en los centros (c:campo; g:discu). La autovaloración de su experiencia, su creencia de poseer un alto conocimiento del sistema educativo y de los entresijos de los institutos, y la sensación de

⁶ Además de edad, pertenecen a dos generaciones de profesionales con pensamiento práctico influido por características socio-políticas y formativas diferentes, lo que en otro lugar hemos estudiado y denominado como generación de la «transición» y generación de la «reconversión» (Juan Fernández Sierra y Javier Barquín Ruiz, 1998).

considerarse creadores de los DO, les anima a la reivindicación continua y a la difusión axiomática de sus enfoques y modelos de intervención.

En segundo lugar, situamos a los psicopedagogos noveles recién llegados, aquéllos que acaban de aprobar las oposiciones y «están viviendo una especie de luna de miel...», te tiras un año como viviendo en las nubes» (e:psicope). Sus intereses se centran en absorber el máximo de información acerca de las funciones y tareas concretas del orientador. La necesidad de recibir esa información rápida que les sirva en su actuación diaria, les hace vulnerables al proceso de socialización cuasi-infalible de los veteranos en prácticas estándares, que asumen sin ningún análisis y casi sin posibilidad de percibir otro modo de actuación en los centros.

El tercer grupo lo forman los orientadores noveles con varios cursos en este campo. Una vez superada la etapa de euforia y de «desorientación» e inseguridad, comienzan a tomar decisiones en función de su experiencia y de sus intereses, a exponerlas y a defenderlas en las sesiones de coordinación. Esto les lleva a alejarse del posicionamiento inicial de acatamiento de la perspectiva e información emitida por los más antiguos. Comienzan a dudar de las «transmisiones» que recibieron durante su primer año y a cuestionar las enseñanzas de los veteranos, rebatiéndoles con argumentos extraídos de su experiencia concreta (g:discu; c:campo); sin embargo, el método que utilizan es analizar las prácticas ajenas en función de las actuaciones propias, y rara vez llegan a la reflexión sobre cómo comprender y transformar su peculiar concepción orientadora y sus acciones. Entran así en una espiral de crítica externa que supone en realidad más la búsqueda de un espacio dentro del colectivo orientador que repensar el trabajo psicopedagógico en los institutos.

Por último, tenemos a los orientadores interinos. Sus relaciones con el resto de colegas están mediatizadas por las oposiciones, ya que los miembros que componen los tribunales son los mismos compañeros veteranos con los que comparten reflexiones, por lo que algunos no se atreven a exponer libremente sus planteamientos por si resultaran contradictorios con los de aquéllos (c:campo; varios). En este sentido, se da una especie de proceso epistemológico endogámico ya que, como el acceso a la función pública conlleva una defensa teórico-práctica ante un tribunal compuesto por orientadores en ejercicio -que suelen manifestar concepciones acerca del trabajo en los DO sesgadas hacia el counselling y burocratizadas-, los «pre-oposidores» tienden a valorar este modelo de intervención como el de sus hipotéticos examinadores⁷, y es el que estudian, imitan y ponen en práctica.

⁷ Observemos que este colectivo es relativamente reducido, más en los primeros años.

Vemos, pues, que en estos encuentros y sistemas de coordinación, intercambio y formación dirigida, no sólo interfieren las intenciones informativas y difusoras de la administración y las experiencias de los expertos, sino que confluyen una serie de elementos -poder explícito y subyacente, experiencia, inseguridad, concepciones teórico-prácticas, situación laboral, equilibrio de fuerzas, reubicación dentro del grupo, consolidación del gremio, etc.- que hacen de ellos un lugar y un mecanismo esencial en la construcción del pensamiento profesional de los y las psicopedagogos de centro.

Socialización «profesionalista»

En el ámbito que estudiamos, la profesión y sus funciones son mucho más ambiguas que las de los enseñantes, por ello, el anhelo «profesionalizador» tiene a menudo más de impulsivo y formal que de sustantivo. Denominamos socialización «profesionalista» de los psicopedagogos a los procesos de formulación y asimilación, no sólo del corpus de conocimientos, sino esencialmente de los modos de interrelación con los docentes y estrategias de respuesta que van desarrollando en su transición e inserción en los IES, al tiempo que construyen su papel y buscan su posición. Vamos a explicarla a través de tres factores o elementos: el choque con la realidad organizativo-didáctica de los institutos; su ubicación político-pedagógica en la estructura institucional, y la tradición orientadora que ilumina su práctica.

Afirma Hargreaves (1999, p. 141) que «las ideas y el entusiasmo de los nuevos profesores han sido frustradas durante mucho tiempo por la obstinada realidad de los contextos escolares que no cambian». En el caso de los psicopedagogos noveles, esa realidad es percibida como algo que se les presenta, a menudo, de forma insostenible. La puesta en escena de las funciones asumidas en el proceso formativo se ven limitadas por la resistencia al cambio que encuentran en el centro y en el profesorado, para la que no se les ha preparado ni se la imaginaban ni suelen comprender. Las ilusiones iniciales se van perdiendo y sufren una transformación que va más allá de la filosofía o la forma de percibir su tarea, y que afecta a su actitud frente al trabajo diario, a sus modos de relación con los docentes y a la filosofía y modelos de organizar y ejecutar la acción psicopedagógica. La mayoría de ellos, al enfrentarse por primera vez con la realidad escolar, hallan DO vacíos, compañeros reacios, ausencia de referencia profe-

sional y una confrontación con un contexto profesional y organizativo que se escapa a su conocimiento: «...las funciones sí las sabíamos, pero lo que no sabíamos era cómo de la nada poner en marcha aquello... cómo movilizar a sesenta profesores...» (e:psicope).

Para comenzar su trabajo, echan mano de los materiales que han acumulado durante su formación. Podríamos decir que, como observa Pérez Gómez (1999, p. 641) en el profesorado, «bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula (aquí el centro), activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos». Los nuevos orientadores intentan utilizar los conocimientos adquiridos durante los años universitarios para organizar actividades y conectar con la comunidad educativa: trabajar temas transversales, colaborar con la familia, orientar al profesorado en cuestiones metodológicas, informar sobre las líneas de la reforma, seleccionar materiales curriculares, aplicar pruebas diagnósticas, etc. Sin embargo, la realidad idiosincrásica supera su representación y expectativas. La inexperiencia en el campo escolar limita su capacidad de reacción y de transferencia de los aprendizajes a la práctica. En las entrevistas explicitan esta frustración inicial al no saber qué hacer con su saber teórico para el desempeño de sus funciones. Llegan al convencimiento de que existe un gran distanciamiento entre lo que han estudiado y la realidad de los centros en los que han de ejercitar la acción psicopedagógica (g:discu). Esa decepción, alejamiento de la teoría y renuncia a la fundamentación de su labor, les empuja hacia la alienación profesional, el vacío intelectual y unos planteamientos cada vez menos autónomos, más rutinarios, estandarizados y pobres, que a la postre aumentan la desacreditación ante sus compañeros docentes y les desvía de la construcción de un perfil profesional singular, sólido y documentado.

Junto a esto, hemos de tener en cuenta que la creación de los DO introduce un elemento nuevo en el organigrama del instituto; por tanto, su coordinador ha de buscar su «hueco» en las estructuras formales y sustantivas, o sea, desarrollar estrategias para participar en la micropolítica escolar, que tampoco domina. En la cultura docente subyace la idea de que dentro de la institución cada uno tiene su espacio y su papel; el psicopedagogo trastoca esa visión y, a menudo, tiene que comenzar luchando por hacerse con un espacio físico donde trabajar, al tiempo que establece su estatus profesional y su imbricación en ese contexto: «Se hace muy duro, porque formamos parte de la plantilla, pero somos una figura única..., no formamos parte del equipo directivo pero..., somos del claustro de profesores, pero no damos clases...» (e:psicope).

cope). Al contrario de lo que les sucede a los docentes que cuando se incorporan a la institución llevan construida una imagen previa sobre sus labores y relaciones con los colegas, el psicopedagogo «aterriza» sin que haya nadie con sus mismas características para establecer un vínculo profesional. Al mismo tiempo tiene que asumir las singularidades de su puesto y transformar la mentalidad de la comunidad educativa con respecto a su papel y a sus funciones, rompiendo, de alguna manera, con la visión tradicional de la orientación en las escuelas.

Y aquí entra en juego otro factor esencial en la construcción del conocimiento profesional de los psicopedagogos de centro: la historia y rutinas orientadoras en este contexto. La orientación en los institutos ha brillado por su ausencia hasta los años noventa. La excepción fueron los Gabinetes de Pedagogía Psicotécnica de las denominadas Universidades Laborales⁸. Esta tradición biográfica, pobre y enfocada bajo el prisma de un modelo de counselling conductista, junto a la concepción social del psicólogo «mago sin magia», lleva al profesorado a percibir al orientador como un profesional con una cualificación específica dirigida a desarrollar su labor desligada de la realidad del aula, siendo su único cliente el alumno, entendido como ente individual, extraído del grupo-clase y, por supuesto, base, motivo y «paciente» de su hipotético fracaso académico. De esta manera, las dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje son reinterpretados como problemas intrapsíquicos del estudiante y su solución pasa a ser responsabilidad propia y del especialista, con quien no considera necesario establecer ningún tipo de relación profesional estable, sistemática y coordinada, más allá de un cordial trato y encuentros puntuales si alguno de sus alumnos no responden «exitosamente». Con esta mentalidad, a menudo demandan de los orientadores funciones que no le son asignadas por la legislación, pero que algunos de éstos asumen por la necesidad de sentirse «reconocidos» dentro del centro, a pesar de que duden de su valor educativo o entren en contradicción con sus concepciones psicopedagógicas (c:campo).

Como otros profesionales, los psicopedagogos y psicopedagogas tratan de desenvolverse con éxito en su trabajo y conseguir la aceptación social de sus compañeros docentes; no obstante, al contrario de lo que pasa con éstos, entran fácilmente en contradicción práctica, ya que si se dejan llevar por las concepciones propedéuticas y selectivas hegemónicas en secundaria, su labor se empobrece, se hace rutinaria y se

⁸ Ninguna de las propuestas nacidas a partir de la LGE (1970) -SOEV (1977), Equipos Multiprofesionales (1980) y equipos varios de apoyo externo puestos en funcionamiento en momentos pre-LOGSE- llegaron realmente a los institutos. Ver José Carrión Martínez y Juan Fernández Sierra (1999).

desprestigia. Por ello, muchas veces rechazan cierto tipo de demandas, lo que a menudo les provoca un mayor distanciamiento con el profesorado, que lo interpreta como comodidad, incapacidad o falta de colaboración. Sucede que los intentos de planteamientos más globales e integradores, suelen ser vistos con recelo por numerosos docentes que parecen ver al orientador, más que como un colega con el que cooperar, como una amenaza de alguien que llega al centro a distorsionar la mecánica del mismo y a sugerirle concepciones educativas y modos de trabajo que no comparten: «nos ven como algo que les viene de fuera... impuesto por la administración, una especie de vigilante y tienes que hacerles ver que eres un compañero más» (e-psicope). De esta manera se debaten entre la encapsulación simbólica (Hargreaves, 1999) producida por la biografía-social de su especialidad y el contexto escolar -que les aboca a prácticas remediales individualizadas-, y la colegialidad artificial (Hargreaves, 1998) inducida por la Administración, que les demanda actuaciones encaminadas a la colaboración interprofesional y, en cierto modo, al asesoramiento docente.

Reconstrucción experiencial

Hasta aquí hemos hecho hincapié en la descripción y análisis de los procesos de socialización que sufren los orientadores noveles, habiéndonos centrado en sus etapas iniciales en el centro y en la elaboración del conocimiento psicopedagógico durante los primeros años de su carrera profesional. Pero el carácter longitudinal de nuestro estudio, unido a la década de existencia de los primeros DO⁹, nos obliga, aún someramente, a tomar en consideración antes de concluir este escrito, algunos indicios sobre el proceso de reconstrucción de su pensamiento práctico a partir del momento en el que comienzan a sentirse permanentes, asentados y partícipes de la dinámica pedagógica de los institutos.

Volviendo a recurrir a Hargreaves (1999, p. 136), «en cualquier grupo, sin la intervención crítica y la reflexión biográfica crítica, la mayoría de los docentes se convierten en víctimas de sus creencias y presunciones previas». Este proceso involucionista lo hemos detectado y descrito respecto a los orientadores de centro; no obstante,

⁹ La estabilidad de los orientadores noveles no se produce hasta los últimos 3-5 años.

muchos de ellos, a lo largo de su experiencia profesional, han ido adquiriendo seguridad y se han ido convirtiendo en sujetos activos en la vida de los centros y en la configuración de su percepción acerca de la realidad educativa y de la actividad psicopedagógica. A pesar de ello, las experiencias de los primeros contactos siguen subyacentes e interponiéndose entre estos profesionales y el profesorado, a la hora de entrar en procesos de confrontación de ideas donde puedan reconstruir mutuamente las propias y las colectivas.

Por otro lado, aunque la mayoría de los psicopedagogos siguen desarrollando ciertas funciones y tareas comunes auspiciadas por la legislación y concertadas en las reuniones de Coordinación oficial, a lo largo de las entrevistas y las observaciones, se percibe que cada cual trabaja en su centro de manera distinta. Un número significativo de ellos comienzan a marcar líneas de actuación sistematizada y colaborativa con el profesorado «... ayudar al profesorado para realizar programas, trabajar con él para organizar las clases» (e:psicope); «actuar con programas porque si no esto no funciona...» (e:psicope). En este cambio de actitud y «reconceptualización» están influyendo –sin olvidar ni separarlos de la formación permanente, autoformación, experiencia personal y colectiva, etc.– dos factores que han tenido una confluencia temporal al azar. Por un lado, el proceso orquestado de desacreditación de la LOGSE (Viñao, 2001; Escudero, 2002) y posterior elaboración de la LOCE que, contrariamente a lo que ha sucedido con el profesorado de secundaria –en gran parte a favor de muchos de sus planteamientos–, disgustó sobremedida al colectivo de orientadores, sustancialmente por su tratamiento de la diversidad (g:discu; varios). Por otro, la llegada de un número significativo de hijos e hijas de inmigrantes a los IES, lo que está haciendo remover las estructuras y concepciones profundas de los centros y de muchos enseñantes, viéndose éstos abocados a buscar apoyo, entre otros, en los profesionales de los DO. Estas circunstancias parecen estar incidiendo en las prácticas de los psicopedagogos, quienes se están dando cuenta de la importancia de avanzar en planteamientos lo más globales posibles. Se constata el hecho de que en nuestra comunidad nos encontramos con que muchos, aparte de las funciones desarrolladas hasta ahora, están potenciando e implicándose en proyectos que atiendan al alumnado inmigrante adecuadamente; aunque en este aspecto, ni la experiencia ni los datos por nosotros recopilados hasta el momento nos permiten formular deducciones concluyentes respecto a cómo influirá esta situación y su tratamiento educativo en las tareas y el pensamiento práctico de estos profesionales. Pero lo que está claro es que el reconocimiento a su labor por parte de la comunidad educativa, en estos casos, ha mejorado sensiblemente y, consecuentemente, su ubicación pedagógica en ella está evolucionado y reconsiderándose.

Conclusiones

La creación de los departamentos de orientación en los institutos de secundaria ha introducido un nuevo elemento en su estructura organizativa que ha de tener una incidencia significativa en la vida pedagógica de los centros. La puesta al frente de ellos de un coordinador con funciones y perfil diferente al de docente especialista en áreas científicas directamente relacionadas con las disciplinas que conforman el currículo escolar, da singularidad a este puesto. El coordinador no es enseñante ni puede considerarse idéntico a los orientadores externos. Tampoco es en esencia un asesor interno ni podemos considerarlo exactamente como un «multiprofesional» fruto de la suma de estas tareas, aunque a la postre haga algo de todo ello. Esa falta de conexión directa y nítida con algún «oficio» tradicional en nuestro sistema educativo hace interesante su estudio y necesario ver cómo se conforma la profesión y el profesional.

En este sentido, a lo largo del trabajo hemos ido viendo cómo hay una serie de factores, hechos y circunstancias que tienen especial incidencia en la construcción de su pensamiento práctico, que en síntesis son: a) la figura y el puesto han sido creados por, y para, la primera ley que en nuestro país se asienta sobre el principio de «comprensividad»; b) se ha optado por su integración en la estructura organizativa y pedagógica de los centros como un departamento más; c) sus profesionales provienen de diferentes licenciaturas, por tanto con distinta formación inicial; d) la ley les atribuye gran flexibilidad en sus funciones, lo que facilita la elaboración participativa de las labores y la profesión; e) las tareas de orientación son las básicas entre sus funciones, lo que hace que las corrientes y tradiciones de estos estudios y labores ocupen un lugar destacado en su socialización. Ello ha dado como resultado un interesante proceso de construcción y reconstrucción profesional en evolución, que cada cual ha ido desarrollando en razón de: a) su formación previa específica de partida; b) su idiosincrasia personal; c) sus experiencias concretas en los centros a los que se han incorporado o por los que han rotado durante sus primeros años; d) sus concepciones y compromiso socioeducativo; e) su capacidad de reformulación del influjo socializador de los veteranos y de las tradiciones orientadoras.

Con esta variedad y diversidad de situaciones, hemos constatado cómo se va construyendo un modo de entender y practicar la acción psicopedagógica que tiene al mismo tiempo muchas cosas comunes y bastantes matizaciones significativas. Entre las primeras destacamos que: a) dentro de los institutos suele entenderse

el trabajo psicopedagógico desligado del resto del planteamiento pedagógico general; b) los orientadores de centro tienden a plantear sus prácticas en función de sus conocimientos y formación previa; c) las demandas de los docentes se presentan sesgadas hacia concepciones clínicas remediales de casos concretos, en vez de a la búsqueda de soluciones integrales o de grupo-clase; d) la falta de eficacia que ese modo de actuar provoca en los centros aumenta el desprestigio de los orientadores y hace disminuir las demandas directas del profesorado, no por cambio de sus concepciones, sino por decepción; e) la presión del ambiente, la emergencia y la indefinición de sus tareas les hace moverse continuamente en una posición contradictoria entre reforzar su profesionalismo de una manera un tanto diferencial-gremial, u optar por el acercamiento al profesorado mediante un profesionalismo difuso («ser otro más»). No obstante, bastantes orientadores, conforme alcanzan estabilidad, experiencia y seguridad profesional, amplían el distanciamiento entre la acción psicopedagógica y el planteamiento docente al buscar actuaciones más globales, al menos, para problemáticas determinadas como, por ejemplo, la escolarización de hijos de inmigrantes, la acción tutorial o la orientación profesional y académica. Igualmente, el «corsé» que a muchos les supone su formación previa, se reconduce con la experiencia y el contraste de sus actuaciones con sus colegas y la realidad. De manera que, sin obviar este factor, no podemos afirmar que su título de egresado sea determinante de sus prácticas cotidianas y de las interrelaciones profesionales que establece en su centro.

Para terminar, posiblemente una de las principales conclusiones que podemos sacar de este estudio sea que es imprescindible seguir analizando el papel que desempeñan los orientadores y los DO en los institutos; bajo qué presupuestos llevan a cabo su acción; y qué concepciones educativas potencian. De esta forma podríamos arrojar algo más de luz -además de sobre las estrategias y los modelos más idóneos de actuación en los IES-, sobre cómo incidir desde la formación inicial y permanente en la construcción de esta profesión, sin dejar de lado cuáles son las necesidades del sistema educativo, no sólo las demandas del profesorado o las tendencias de los psicopedagogos.

En este momento de cambio y convergencia respecto a los nuevos modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje universitario y sobre el diseño de grados y postgrados, la discusión basada en estudios rigurosos aportaría argumentos racionales en un asunto de gran calado como es la formación del conjunto de profesionales que han de desempeñar su labor en el campo de la educación.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1995): «La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica», en *Revista de educación* 306, pp. 347-375.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1991): «La evolución del pensamiento del profesor», en *Revista de Educación*, 294, pp. 245-274.
- (1995): «La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión», en *Revista de educación*, 306, pp. 7-67.
- BARQUÍN, J.; SEPÚLVEDA, M. P.; BLANCO, N. (2002): «La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado», en *Revista de Educación*, 327, pp. 267-283.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (2002): *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona, Cisspraxis.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999): «Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial», en A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN RUIZ; F. ÁNGULO RASCO (eds): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- BULLOUGH, R. V. JR. (2000): «Convertirse En profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en B. J. BIDDLE; T. L. GOOD; I. F. GOODSON, (eds): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.; FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999): «Orientación y legislación: posibilidades y límites para reorientar la acción psicopedagógica», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (coord.): *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987): «De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza», en *Revista de Educación*, 282, pp. 203-231.
- (1990): *Enseñanza, Curriculum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2002): *La reforma de la reforma: ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2004): *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Almería, Serv. Publicaciones de la UAL.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J.; BARQUÍN RUIZ, J. (1998): «Opinión del profesorado andaluz sobre la formación permanente: estudio de dos generaciones de docentes», en *Revista de Educación*, 317, pp. 281-298.
- (2002): «Andalusian teacher centres: in the political cross-fire», en *Journal of Education Policy*: Volume 17, number 3, pp. 337-352.

- GINNS, I.; HEIRDSFIELD, A.; ATWEH, B.; WATTERS, J. (2001): «Beginning teachers becoming professionals through action research», en *Education Action Research*, vol. 9, 1, pp. 111-133.
- GOETZ, J. P. Y; LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995): *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona, PPU.
- GROSSMAN, P. L. (1992): «Why models matter: An alternative view on professional growth in teaching», en *Review of Educational Research*, 62 (2), pp. 171-179.
- HARGREAVES, A. (1998): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid, Morata.
- (1999): «Hacia una geografía social de la formación docente», en A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN RUIZ; F. ANGULO RASCO (eds.): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- IMBERNÓN, F. (1997): *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- LAWSON, H. A. (1992): «Beyond the new conception of teacher induction», en *Journal of Teacher Education*, 43 (3), pp. 163-172.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993): «El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes», en *Revista de Educación*, 300, pp. 225-277.
- (ed.) (2001): *La función docente*. Barcelona, Síntesis.
- MONTERO MESA, L. (2001): *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina, Homo Sapiens Ed.
- MONTERO, L.; CEBREIRO, B.; ZABALZA, M. A. (EDS.) (1995): *El prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafío*. Santiago, Tórculo.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995): «La interacción teoría-práctica en la formación del profesorado», en J. FERNÁNDEZ SIERRA (COORD.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga, Aljibe.
- (1999): «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes», en A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN RUIZ; F. ANGULO RASCO (eds): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I.; SOLA FERNÁNDEZ, M. (COORD) (2002): *Desarrollo del currículo en la ESO de Andalucía*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- PÉREZ, A.; SOLA, M.; BLANCO, N.; BARQUÍN, J. (2004): «Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles», en J. GIMENO.; J. CARBONELL (COORDS.): *El sistema educativo*. Una mirada crítica. Barcelona, Cisspraxis.
- REPETTO, E.; BALLESTEROS, B.; MALIK, B. (1999): «Hacia una formación de los orientadores en Europa: Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes», en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 10, 17, 1, pp. 149-162

- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002): *De alumna a maestra: un estudio sobre socialización docente y prácticas de enseñanza*. Granada, Universidad de Granada.
- SANZ ORO, R. (1999): *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona, Cedecs.
- TAYLOR, S. J. ; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- VELAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.
- VIÑAO, A. (2001): «El debate sobre la ESO», en *Cuadernos de Pedagogía*, 306, pp. 80-86.
- ZANTING, A.; VERLOOP, N.; VERMUNT, J. (2001): «Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice», en *British Journal of Educational Psychology*, 71, pp.57-80.
- ZEICHNER, K.; LISTON, D. P. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. A Coruña, Fundación Paideia.