

La formación inicial en la historia profesional de los psicopedagogos noveles de Institutos de Educación Secundaria (IES)

Initial Training in the career history of educational psychologists and novice educational psychologists at Secondary Schools

Susana Fernández Larragueta

Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Almería, España.

Resumen

A lo largo del último lustro, la escuela como institución social se ha ido reorganizando y adecuando para dar respuesta a las demandas de una sociedad cada vez más intercultural, global y sujeta a las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, desde las administraciones educativas se ha apostado por la integración de nuevos profesionales en las escuelas e Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) que favorezcan el desarrollo de una educación de calidad, holística y comprensiva.

De entre estos profesionales, el estudio de carácter cualitativo que presentamos se ha centrado en la figura del psicopedagogo y la psicopedagoga¹ noveles de los Departamentos de Orientación de los IES, analizando la influencia que tiene la formación inicial en la construcción de su pensamiento profesional, entendiendo por aquella no sólo la formación universitaria sino también las creencias forjadas a lo largo de su biografía y el proceso de oposiciones en el que se ven inmersos para acceder al puesto en un centro público.

⁽¹⁾ Más allá de las diferencias entre los términos psicopedagogo y orientador que ya trabajaran Fernández Sierra y Carrión Martínez (1999a), a lo largo del escrito vamos a utilizar ambos términos de manera indistinta para referirnos al coordinador de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

El escrito se estructura en torno a tres apartados, el primero titulado *Formación Universitaria: una aculturación académica*, en el que se analiza la influencia que las licenciaturas de acceso más comunes a la función orientadora ejercen en la concepción que los orientadores noveles tienen sobre su profesión; el segundo, *Proceso de Oposiciones: una inducción desde la legislación*, donde se reflexiona sobre la importancia de esta etapa en la aculturación en prácticas psicopedagógicas determinadas legislativamente, y, por último, el tercero, *Creencias Profesionales: una construcción desde la (h)istoria*, en el que se profundiza en la influencia que la institucionalización e historia de la orientación tiene en las creencias sobre la profesión de los orientadores noveles.

Palabras clave: Psicopedagogía, socialización, pensamiento profesional.

Abstract

Over the last five years, the school as a social institution has been reorganising and adapting in order to cope with the demands of an increasingly intercultural, global society ever more tightly bound to information and communication technologies. Accordingly, education authorities have chosen to bring new professionals onto the staff of primary and secondary schools to help in the development of a high-quality, holistic, understanding education.

This paper is a qualitative study of the new staff members. It focuses on novice educational psychologists in secondary school guidance departments. The paper analyses the influence of initial training on the construction of their professional thought, understanding «initial training» as not only university education but also the beliefs educational psychologists have built for themselves over their lifetime, particularly during the competitive examination process they must successfully complete in order to earn a post in a public school.

The article is organised into three sections. The first is entitled «University Education: An Academic Acculturation». It analyses how the most common types of university degrees for getting into the guidance profession influence novice counsellors' conception of their profession. The second, «The Competitive Examination Process: Induction by Legislation», reflects upon the importance of the competitive examination stage in acculturation in the educational psychology practices determined by legislation. Lastly, the third section, «Professional Beliefs: A (H)istory-based Construction», looks deeply into the influence that the institutionalisation and history of guidance counselling have on novice counsellors' beliefs about their profession.

Key words: Educational psychology, socialisation, professional thought.

Introducción

En la literatura científica, encontramos diferentes trabajos que analizan los procesos de socialización de los maestros noveles, estableciendo diferentes fases por las que la mayor parte de los docentes caminan en la construcción del pensamiento sobre su profesión (Contreras, 1987; Grossman, 1992; González Sanmamed, 1995; Pérez Gómez, 1999; Bullough, 2000; Zanting, Verloop y Vermunt, 2001; Ginns, Heirdsfield, Atweh, Watters, 2001); Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002). Así, aún considerando los aspectos incorporados por las corrientes dialécticas de la socialización (Zeichner, 1985), que identifican una participación dinámica y activa por parte de los individuos a la hora de tomar posición, la formación inicial, entendida ésta como la formación universitaria y los primeros años de docencia como noveles reformulando sus creencias sobre la función docente, han sido consideradas como fases esenciales en la construcción del pensamiento que los docentes tienen sobre su profesión.

En el caso de la figura del psicopedagogo de IES, son pocos los estudios, cualitativos y cuantitativos, que se han realizado sobre cómo este profesional construye no sólo su práctica (Fernández Larragueta, 2004; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006a), sino también sobre la profesión psicopedagógica en el sentido que Montero Mesa (2001, 135) expresa como «un cuerpo de conocimiento común sobre la enseñanza, compartido por sus profesionales, expresión del contenido de su profesionalidad, individual y colaborativamente obtenido». La relativa joven historia de la acción psicopedagógica en nuestro país ha derivado en un complejo entramado sobre qué es o deber ser la acción psicopedagógica, combinándose aspectos como la orientación más clínica, la ambivalencia legislativa o la apuesta por una psicopedagogía más holística e integral por parte de diversas áreas universitarias; de esta manera, se ha favorecido la diseminación conceptual de la profesión y por ende, una falta de un modelo práctico al que los profesionales noveles puedan acogerse, más allá del estudio de funciones legislativas que numerosos investigadores han desarrollado (Álvarez Rojo, 1995; Sanz Oro, 1999; Bisquerra, 2002, etc.).

En este sentido, esta polivalencia de ideas sobre el papel de este profesional ha fomentado que cada orientador novel de IES haya tenido que construir no sólo su propio perfil profesional sino que la suma de estas construcciones ha configurado junto con otros aspectos (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006b) lo que actualmente entendemos como Psicopedagogía en los IES.

La investigación que presentamos tiene su antecedente en un estudio llevado a cabo en la provincia de Almería sobre la reformulación y la reconstrucción de la identidad de la profesión psicopedagógica². Entre los temas emergentes que surgieron, observamos que la formación inicial de los psicopedagogos era un pilar importante no sólo en la reestructuración conceptual y práctica de la acción psicopedagógica, sino en la propia aculturación que tienen dichos profesionales sobre lo que ha de ser su actuación. Por esta razón, continuamos investigando sobre los procesos de socialización y construcción de la identidad profesional de los orientadores noveles en los centros de secundaria. En este artículo, nos centramos en el análisis de cómo influye la formación inicial de estos profesionales, considerando en ésta tanto la formación universitaria como las creencias profesionales y el período de oposiciones, en la construcción de su identidad profesional y en la acción psicopedagógica que llevan a cabo en el interior de los IES.

La investigación de carácter cualitativo que presentamos se ha desarrollado en torno a diecisiete relatos de vida a psicopedagogos noveles. Se utilizaron las entrevistas³ en profundidad como «estrategia básica de recolección de información para construir una historia de vida» (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2007) siendo éstas grabadas y posteriormente transcritas; también se llevaron a cabo observaciones en diferentes escenarios de coordinación entre los orientadores, y, por último, se realizó un análisis documental tanto del material elaborado por los propios orientadores como de los diferentes documentos de centro. Para el análisis, se siguió el proceso inspirado en Taylor y Bogdan (1986) y Goetz y Lecompte (1988) en el que los datos obtenidos a través de las distintas estrategias fueron triangulados, estableciéndose una serie de temas emergentes sobre los que se siguió recabando información para pasar, después, a la elaboración de categorías sobre las que se construyó el informe final, tras la negociación con los informantes. Para la presentación de la investigación, se utilizó lo que Juan José Pujadas (1992) denomina como relatos cruzados.

⁽²⁾ Las ideas fundamentales de este estudio fueron publicadas en el artículo de FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.

⁽³⁾ Como ejemplo, la primera promoción de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Almería comenzó en 1994; en la Universidad de Santiago de Compostela, en 1995; en la Universidad Complutense de Madrid, en 1995, o en la Universidad de Alicante, en 1997.

Contextualización

Para analizar la influencia de la formación inicial en la construcción de la identidad profesional de los psicopedagogos noveles, es conveniente atender a varios aspectos que contextualizan el estudio y el proceso de desarrollo de este profesional:

- En primer lugar, debemos tener en cuenta que las universidades españolas no comenzaron a desarrollar la Licenciatura de Psicopedagogía hasta la mitad de la década de los noventa³, coincidiendo la puesta en marcha del papel profesional⁴ con el nacimiento de la titulación que debía darle respuesta como una apuesta más allá de las históricas Licenciaturas de Psicología y Pedagogía.
- En segundo lugar, debemos considerar la estructura de acceso al cuerpo docente de Secundaria a través de oposición pública en el que todo licenciado puede opositar, más allá de cuál sea su formación universitaria y su cercanía formativa al papel que ha de desempeñar. En el caso de los psicopedagogos de Secundaria, la mayoría podría ubicarse dentro de las tres titulaciones de acceso básicas en las que hemos centrado nuestro estudio, Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía; sin embargo, no podemos obviar que muchos otros licenciados están actualmente desempeñando esta labor y el conocimiento de sus funciones ha sido adquirido en el propio proceso de oposiciones, lo que hace que esta etapa sea de gran importancia en la construcción del pensamiento profesional.

En tercer lugar, debemos atender a la configuración epistemológica e institucionalización histórica de la orientación en el sistema escolar como base desde la que se construye parte del concepto actual de psicopedagogía, un concepto más cercano al diagnóstico y a la terapia que a prácticas holísticas de asesoramiento y acción indirecta con el alumnado.

El hilo argumental que vamos a seguir en la exposición no se ciñe tanto al grado de importancia que se le concede a cada uno de los apartados que

³ Como ejemplo, la primera promoción de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Almería comenzó en 1994; en la Universidad de Santiago de Compostela, en 1995; en la Universidad Complutense de Madrid, en 1995, o en la Universidad de Alicante, en 1997.

⁴ El papel profesional del psicopedagogo, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma andaluza se establece tras la publicación de la Orden de 17 de Julio de 1995 y el Decreto 200/97.

conforman lo que hemos denominado formación inicial como al criterio temporal; así, en primer lugar trataremos la formación universitaria de las tres carreras afines a la función psicopedagógica, destacando cómo perciben los orientadores dicha formación en el desempeño de sus funciones en los IES; en segundo lugar, atenderemos al proceso de oposiciones como espacio relevante en el conocimiento del papel profesional y de las funciones psicopedagógicas, y, por último, trataremos la influencia de la biografía de la orientación en la percepción sobre las funciones psicopedagógicas del orientador.

Formación universitaria: una aculturación académica

El estudio de la influencia de la formación universitaria, sobre todo en la etapa de prácticas de enseñanza, es un tema recurrente para múltiples investigadores en el campo de la formación docente (Contreras, 1987; Pérez Gómez, 1999; Blanco, 1999; Rodríguez Martínez, 2002; Barquín, Sepúlveda y Blanco, 2002). Así, numerosos autores han presentado diferentes investigaciones en las que ponen de manifiesto la importancia de dicha formación en la idea que los futuros maestros tienen de lo que es y/o debería ser su profesión (Barquín, 1995; Imbernón, 1997; Montero, 2001; Pérez Gómez, 1995, 1999).

En este sentido y a diferencia del Magisterio, la variedad de titulaciones y la estructura de acceso a la función psicopedagógica imposibilita realizar un estudio más detallado de esta etapa de aculturación. No obstante, podemos hacer un análisis partiendo de las tres titulaciones mayoritarias en los departamentos de orientación: Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía.

Un punto importante en la diferenciación de las dos primeras sobre la tercera es la propia construcción de la titulación. Así, mientras que la última está orientada directamente para dar respuesta a las funciones y responsabilidades legislativas de este profesional, en las dos primeras la acción psicopedagógica es un camino profesional que muchos titulados sólo conocen cuando finalizan la carrera.

De esta manera y a pesar de que en la titulación de Psicología hay asignaturas de carácter educativo, la mayoría de los orientadores de dicha titulación con los que hemos hablado confiesan una tendencia clínica en la selección de su

itinerario formativo: «A mí me gustaba la clínica, supongo que como al 80% de las personas que hacen psicología» (e: pspd); «Tampoco en la carrera me centré mucho en educativa –psicología de la educación–» (e: pspd). Este distanciamiento con prácticas psicopedagógicas se acrecienta en el prácticum universitario puesto que, de todos los psicólogos a los que hemos entrevistado, sólo uno realizó prácticas en el área de psicología educativa y se centró, básicamente, en intervenciones de diagnóstico directo con el alumnado; todos los demás llevaron a cabo el prácticum en geriátricos, centros de salud, reformatorios, etc.

Sin embargo, cuando se les pregunta sobre si perciben una gran distancia entre su formación y la acción que llevan a cabo en los IES, su respuesta es negativa. Básicamente, la tradición orientadora y las peticiones clínicas de la comunidad educativa les han permitido desarrollar prácticas que, si bien no son actuaciones psicopedagógicas en sentido puro, sí son respuestas directas a las expectativas de la comunidad educativa, lo que les supone un grado de satisfacción por el encuentro entre sus conocimientos universitarios y el desempeño de su labor.

Esta satisfacción de los psicólogos se distancia del sentimiento de desconocimiento del que adolecen los titulados en Pedagogía. Éstos no encuentran una línea directa entre sus conocimientos universitarios y las peticiones terapéuticas del profesorado, lo que les lleva, por un lado, a un estado de desazón y a considerar su formación inicial como lejana e irreal, y, por otro, a sentirse deficitarios en el aspecto psicológico: «Pienso que se necesita mucha base de psicología y yo en ese sentido no podía atenderlo, eres pedagogo y tienes unos conocimientos, pero no tienes por qué saber una serie de cosas que ellos –docentes– te piden y exigen» (e: pspd).

Por su parte, los licenciados en Psicopedagogía se ven mucho mejor preparados que los anteriores para acercarse a la realidad de los centros escolares como orientadores: «En aspectos de planificación de lo que es el plan de acción tutorial, un programa de diversificación curricular o cómo hacer un programa de orientación para los alumnos de cuarto, yo creo que estamos mejor preparados que un psicólogo que se pierde, que no sabe muy bien, qué es eso de la orientación vocacional... porque son cosas que no ha dado, que no ha visto en la carrera» (e: pspd); sin embargo, cabe resaltar, tras un análisis más profundo de la construcción de dicha titulación (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006b), que, en esa formación dual de raíces psicológicas y pedagógicas, tienen una mayor preeminencia las prácticas diagnósticas y terapéuticas en los prácticum universitarios frente a actividades más curriculares o de asesoramiento: «En el

practicum de psicopedagogía yo solamente vi allí, wisc para un lado y wisc para otro» (e: pspd) «Todos mis compañeros hicieron prácticas e institutos, estuvieron trabajando pues con lo típico, pruebas psicológicas» (e: pspd).

Que la preparación inicial de algunos de estos profesionales no estuviera directamente relacionada con la acción psicopedagógica en los departamentos de orientación –a excepción de los licenciados en Psicopedagogía– no significa que los aprendizajes adquiridos en dicha formación, con orientaciones instructivas bien distintas aún con ramificaciones comunes a la acción psicopedagógica, no haya influenciado en la concepción y la práctica diaria en sus primeros años dentro de los IES. Así, los licenciados en Psicología, cuya formación se basa fundamentalmente en un planteamiento clínico, actúan como noveles desde posiciones remediales, de trabajo directo con el alumnado y con propuestas de acción paralelas al currículum, como nos explica una licenciada en psicología; ellos son «sanadores mentales de primeros auxilios» (e: pspd); los licenciados en Pedagogía, más allá de no tener esa formación psicológica, actúan en colaboración con el profesorado aunque la posterior relación peticionaria de la comunidad educativa (básicamente de docentes, pero también alumnos/as y familias) les lleva a sentirse deficitarios en aspectos psicológicos y demandan una formación permanente en el campo clínico de atención directa al alumnado.

Por su parte y como hemos dicho, los licenciados en Psicopedagogía tienen una visión de conjunto más amplia que los anteriores; así, aunque su formación tiene una gran carga de créditos psicológicos, su labor no sólo no se centra en trabajar directamente con el alumnado sino que asume como ejes de su actuación la acción tutorial, la orientación profesional y académica, el trabajo formativo con el profesorado y la propuesta de actuaciones por programas que incluya al conjunto de la comunidad educativa; así, como nos manifiestan, su labor se centraría en «...ayudar al profesorado para realizar programas, trabajar con él para organizar las clases, para que ellos sean los que hacen las clases (...) hay que actuar a la vez con programas porque si no esto no funciona, una persona sola no puede hacer nada. Y esa era al principio mi idea, coordinar, organizar cosas, de asesorar a nivel legislativo... un poco eso» (e: pspd).

No obstante las distancias existentes en la acción psicopedagógica inicial de estos titulados noveles y la influencia en ella de su formación universitaria, se ha ido puliendo y acomodando a lo largo de los años, y esto ha sido debido, básicamente: al conocimiento adquirido en los procesos de oposiciones; a la realidad formal y organizativa de los IES; a la influencia de la comunidad educativa en

cuanto a las necesidades y peticiones, y a la socialización en prácticas psicopedagógicas de otros orientadores con más años de servicio. Así, con el paso de los años la acción de los psicopedagogos y psicopedagogas noveles se han acercado entre sí y, aunque algunas prácticas sean más comunes entre unos licenciados que en otros –algunos psicólogos continúan introduciendo como base de su acción la intervención terapéutica–, la mayoría ha ceñido su labor a las funciones que la legislación establece, centrando su actuación en la coordinación de la acción tutorial y en la orientación profesional y académica, así como la detección de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), su evaluación psicopedagógica y todo lo relacionado con la atención a la diversidad, como son el desarrollo de los programas de diversificación curricular y de garantía social (Fernández Larragueta, 2004).

Proceso de oposiciones: una inducción desde la legislación

La especificidad de acceso al puesto de «profesor de secundaria de psicología y pedagogía» (BOE de 21 de septiembre de 1993) sin delimitar la titulación inicial, más allá de que ésta sea una licenciatura, determina que la fase de formación universitaria no sea tan relevante en el proceso de aculturación, y pase a un segundo plano en la construcción del pensamiento práctico de dichos profesionales, estableciéndose la fase de preparación y desarrollo de oposiciones como la fundamental en el conocimiento de las funciones legislativas de la acción psicopedagógica en los IES.

Así, mientras que en otras profesiones como enfermería, cualquiera de las ingenierías o magisterios, tienen gran importancia en el conocimiento de la profesión los créditos teóricos y prácticos impartidos en la Universidad, en el caso del orientador de IES este hecho no queda tan claro por la multiplicidad de titulaciones desde las que se tiene acceso.

Parecido puede ser el caso del resto de los profesores y profesoras de las diferentes áreas de Educación Secundaria, puesto que el proceso de acceso es el mismo; sin embargo, es importante resaltar varios aspectos diferenciadores en la incorporación de estos docentes: en primer lugar, el psicopedagogo accede al centro para realizar tareas distintas a las tradicionalmente reconocidas en una escuela: la docencia en un aula, cosa que no ocurre con el resto de las áreas; en

segundo, la acción del psicopedagogo en los IES ha sido, y en ocasiones es, desconocida para la comunidad educativa e incluso para el propio profesional, aspecto que no ocurre con el resto de los departamentos didácticos de Secundaria, en los que, por un lado y sujeto a su biografía escolar, conocen la acción docente, y, por otro, acceden profesionales con titulaciones afines a los contenidos que es preciso desarrollar, por ejemplo, en Historia: titulados en Historia o Humanidades; en Matemáticas: titulados en Matemáticas, Económicas, Física; etc.; en tercer y último lugar, aunque no por ello menos importante, el psicopedagogo accede a un departamento cuyo único miembro directo es él⁵, por lo que el proceso de aculturación en el interior del IES es cualitativamente distinto al profesional novel de otro área que se incorpora en el seno de un grupo de trabajo.

La totalidad de los orientadores noveles que participaron en la investigación aseveraron que la etapa de oposiciones fue la fase fundamental en la que obtuvieron conocimiento acerca de las funciones psicopedagógicas legislativas, es decir, aquellas funciones que las distintas administraciones consideran son objeto de la acción psicopedagógica. En este punto, y tras analizar la práctica diaria llevada a cabo por los orientadores y orientadoras de IES, quienes se consideran a sí mismos hijos e hijas de la LOGSE (c: campo) donde «el orientador debe basarse en la ley y saber claramente qué es lo que tenemos que hacer, darla a conocer y ampararnos en ella» (e: pspd), podemos decir que la asunción legislativa de lo que debe ser la acción psicopedagógica, transmitidas y aprendidas en el proceso de oposiciones, es la base socializadora en la que muchos psicopedagogos noveles se ven reflejados; de manera que muchos de ellos reflexionan sobre sus prácticas y han construido su idea de acción psicopedagógica partiendo del modelo legislativo andaluz. Sin embargo, cabría preguntarse si son las funciones suscritas en la legislación las únicas con las que se ha de construir la profesión psicopedagógica o por el contrario son la base desde la que deconstruir, reformular, analizar, criticar y construir una visión que vaya más allá de las funciones psicopedagógicas legislativas.

⁵ Cuando hablamos de la soledad del psicopedagogo en los departamentos de orientación, nos referimos a que, aún cuando el departamento de orientación está compuesto por los tutores, los docentes de FOL y los de Pedagogía Terapéutica, éstos docentes tienen funciones de docencia directa en el aula, en paralelo pertenecen a otros departamentos de asignatura (como es el caso de los tutores) y su vacante en el centro depende de si éste dispone de Módulos de Formación Profesional (para los FOL) o alumnos con Necesidades Educativas Especiales (para Pedagogía Terapéutica); por tanto, el orientador se convierte en el único miembro directo del departamento de orientación con funciones diversas y no sujetas a procesos de enseñanza-aprendizaje directo en el aula.

Más allá de la socialización legislativa, lo que parece quedar patente es que, tanto para los psicólogos como para los pedagogos y en menor medida para los psicopedagogos, el proceso de oposiciones les proporcionó herramientas prácticas para atender casos concretos en su acción diaria. Por ello, conceden gran importancia al preparador de oposiciones con el que estudiaron y la cantidad de material práctico entregado: «Yo preparé las oposiciones con MM y realmente, es que los casos prácticos que hacíamos en la academia, es lo que yo estoy haciendo aquí, ni más ni menos» (e: pspd). El pragmatismo con el que muchos orientadores recuerdan su proceso de oposiciones, solicitando casos prácticos que poder trasladar sin más a su práctica diaria, nos permite observar el uso dado al conocimiento teórico y práctico adquirido en esta etapa, que favorece el aprendizaje de aspectos prácticos y lo distancia de un análisis teórico. De esta manera, se limita la reconstrucción del pensamiento sobre la acción psicopedagógica desde la reflexión teórica de aspectos como la perspectiva curricular, el modelo de acción psicopedagógica, la función de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, tendencias sobre investigación, etc., y es que trasladando al ámbito psicopedagógico lo que dice Rozada (1989, 50) con respecto al profesorado, «la mayoría de los profesores viven al margen de estas cuestiones, puesto que no se presentan como útiles para la solución de problemas prácticos, más bien, por el contrario, parecen no introducir más que complicaciones que se juzgan innecesarias y tienden a ser evitadas».

Creencias profesionales: una construcción desde la historia

En la construcción del pensamiento profesional, tienen gran importancia las creencias previas que tienen los profesionales que acceden como noveles a los espacios de trabajo (Sola Fernández, 1999). En el caso de los maestros, la edificación de creencias queda evidenciada en su biografía relacional con el mundo escolar puesto que tienen su referente en «todas aquellas experiencias formativas que posee el futuro profesorado antes de cursar los estudios de magisterio, las cuales influyen en la manera de pensar sobre la enseñanza y en la imagen o identidad que se construyen como maestros y maestras» (Arnaus, 1999, p. 617); sin embargo, en el caso de los psicopedagogos de IES, estas creencias están más cercanas a referentes históricos de la institucionalización de la orientación, a algún tipo de relación directa o indirecta con psicólogos escolares y al concepto popular y de la comunidad educativa sobre qué debe ser el psicólogo escolar.

Al hablar de diferentes ámbitos biográficos de influencia, no podemos caer en el error de considerar la formación del pensamiento de los psicopedagogos noveles como un mero proceso de asimilación de las informaciones recibidas a lo largo de su vida. Por el contrario, consideramos que el orientador es sujeto activo en la configuración de su percepción acerca de la realidad y de la actividad psicopedagógica; para ello, deberá provocar un proceso de confrontación de ideas donde pueda reconstruir las propias. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que expresa 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.

Centrándonos en la influencia que la historia de la orientación y su institucionalización en el contexto escolar ha ejercido sobre las creencias que tanto la comunidad educativa como los psicopedagogos tienen sobre la acción psicopedagógica, debemos tener en cuenta cómo se ha legislado la orientación escolar en nuestro país. Así, la orientación en los institutos tiene su antecedente en los años cincuenta, cuando se crean los Gabinetes de Pedagogía Psicotécnica (Orden de 28 de Febrero de 1959). Estos gabinetes estaban dirigidos por profesionales de la Psicología y su función prácticamente se reducía: «a la actividad diagnóstica de corte psicométrico, no alcanzando ni siquiera un modelo de intervención directa terapéutica» (Carrión Martínez y Fernández Sierra, 1999, p. 122).

Posteriormente, en 1963 y 1967, surgen los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia, cuyo objetivo se centraba en encargarse de la orientación escolar y profesional de los niveles no universitarios, y los Servicios de Orientación Escolar, que centran su actuación tanto en centros de Enseñanzas Medias como en las Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial (Álvarez Rojo, 1994). Al trabajo diagnosticador de estos servicios, y desde el ámbito privado, debemos unir la visión clínica de los denominados «psicólogos escolares» fomentados por los Institutos San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía. Sin embargo, es con la promulgación de la LGE'70 cuando se apuesta por una orientación escolar menos diagnóstica y más sistémica; así, se instauran en 1977 (Orden de 30 de Abril de 1977) y con carácter experimental los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) (Bisquerra, 1996), pasando a convertirse en los Equipos de

Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en 1992. Entre sus competencias encontramos (Bisquerra, 1996):

- Dirigir o realizar la orientación escolar, personal y vocacional del alumnado, fundamentalmente en los momentos críticos de su escolaridad.
- Asesorar al profesorado en su función tutorial.
- Informar a la familia y al alumnado sobre las posibilidades académicas y profesionales.
- Detectar los problemas de aprendizaje y organizar planes de recuperación.
- Buscar y diagnosticar al alumnado de educación especial.
- Programar actividades de orientación.
- Seleccionar pruebas y material de información.
- Proponer modelos de fichas para el registro.

Lógicamente, los profesionales que formaban parte de los SOEVs se vieron desbordados por la cantidad de trabajo y funciones que debían desarrollar, por lo que limitaron sus actuaciones a campos concretos, fundamentalmente los relacionados con el diagnóstico y la intervención de casos puntuales, la atención al alumnado de educación especial y/o la orientación vocacional y académica (Bisquerra, 1996). En este sentido, cobra fuerza un planteamiento de *counselling*, al quedarse relegadas las funciones de prevención e intervención indirecta a partir del trabajo colaborativo con el profesorado y los tutores. Como dicen Carrión Martínez y Fernández Sierra (1999, pp. 127-128): «Nos hallábamos ante un restringido modelo de counselling o intervención directa, organizado a través de servicios, que no llega ni a la acción remedial, simplemente se hacía diagnóstico».

Esta suma de actuaciones con un claro sentido *counsellor* ha favorecido que, aunque hace apenas unos años de la democratización de los psicopedagogos en los IES, socialmente —y entre la comunidad educativa— se mantenga la percepción clínica de que en el departamento de orientación la función principal es el diagnóstico y la modificación de conducta. De esta manera, por un lado se identifica mal la tradición orientadora con la apuesta por una acción psicopedagógica diferenciada, sistémica, curricular, holística y ecológica, y por otro, el reconocimiento de la labor psicopedagógica y las relaciones del orientador en el centro están mediatizadas por la imagen que de ellos tienen la comunidad

educativa y la sociedad en general⁶. Así, entre la historia de la orientación y la concepción popular del psicólogo se ha creado en la comunidad educativa un imaginario distorsionado de lo que es la figura del psicopedagogo, acercándola más a posiciones terapéutica frente al «actual modelo —LOGSE— que asume un enfoque que puede caracterizarse como social, propedéutico, ecológico o sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global» (Velaz de Medrano, 1998, p. 170).

Cuando hablamos de comunidad educativa, también nos referimos a los propios orientadores, ya que éstos, más allá de su formación inicial, también se han dejado arrastrar por esa corriente socializadora de la biografía de la orientación. Así, muchos orientadores noveles, en sus creencias iniciales acerca de sus funciones, han pensado en actividades puramente clínicas:

... pues más enfocado a lo que era el modelo antiguo, asesoramiento individual, de una forma más clínica para resolver problemas a los alumnos, nada de equipo directivo ni nada, yo pensaba que era una función más como antes, más como un modelo clínico y con el alumnado, asesoramiento individual (e: pspd).

Conclusiones

Para finalizar, presentamos una serie de ideas-eje que han estado presentes a lo largo del artículo y que nos permiten continuar con la reflexión acerca de la influencia de la formación inicial en la construcción de la identidad profesional de los psicopedagogos noveles de IES.

A pesar de que la formación inicial de los orientadores influye en la percepción de la acción psicopedagógica, por la utilización de las estrategias y conocimientos aprendidos en la carrera, ésta no es tan fuerte como para distanciar las prácticas desarrolladas por los licenciados en las tres carreras más comunes de acceso a esta función: Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía; puesto que, aunque cada uno asuma su labor bajo el prisma de la licenciatura, a la hora de

⁶ Una imagen más cercana a la cultura popular de diván, donde la figura del psicólogo es concebida como el *counsellor* que tras la terapia acerca el sujeto incongruente a la congruencia.

enfrentarse a su trabajo lo va a hacer a partir de la interpretación de las diferentes reglamentaciones legislativas, es decir, aunque introducen matices diversos en el desempeño de tareas concretas en base a su formación inicial, siempre parten de la legislación como guía de su actuación en los centros de Secundaria. Por tanto, la formación inicial influye en la visión de la acción psicopedagógica pero dentro del marco de las funciones prescritas por la Administración y aprehendidas en el proceso opositor.

El filtro fundamental que homogeneiza el pensamiento sobre la labor psicopedagógica es el período de oposiciones, ya que es el momento en el que muchos licenciados (la mayoría excepto los de Psicopedagogía) se enfrentan por primera vez a la figura y a las funciones del psicopedagogo; así, el proceso de oposiciones, con un temario común especificado por la Administración que todos han de conocer, se erige como el punto de unión entre el futuro trabajo y el conocimiento de esa labor. De esta forma, esta fase se convierte en fundamental para el proceso de socialización con la teoría profesional.

Una de las principales fuentes de influencia y asimilación de la acción psicopedagógica son las normas, decretos, instrucciones... que organiza esta labor psicopedagógica en torno a las interpretaciones que las diferentes administraciones hacen del denominado modelo LOGSE: un modelo a caballo entre la intervención directa grupal por servicios y la intervención directa grupal por programas (Rodríguez Espinar y otros, 1993). Esta situación les ha llevado a asumir como únicos los planteamientos psicopedagógicos auspiciados en la reglamentación vigente, de forma que, aunque alguno intente introducir alguna actividad diferente, la mayoría de ellos se guían por una línea clara: la legislación del sistema educativo.

Sin embargo, asumir lo regulado por la legislación como única forma de trabajo en los centros les impide preguntarse sobre la adecuación de este sistema, así como divisar alternativas psicopedagógicas y formas de concreción en los IES distintas en la concepción y en la acción a la delimitadas en el marco LOGSE: planteamientos educativos frente a los instructivos, trabajar desde currícula integrados, globales e interdisciplinares en lugar de organizaciones disciplinares, partir de las necesidades del alumnado para desarrollar su aprendizaje y no la lógica interna de las disciplinas, pretender que el alumnado reconstruya su conocimiento y así pueda transformar la realidad y no organizar currícula paralelos que lo único que hacen es adaptarles a la norma, etc.

La biografía de la orientación sujeta a la historia bidireccional del *counselling* y el *guidance*, a la institucionalización de la acción orientadora en nuestros país

y a la cultura popular de la Psicología como algo clínico, de consulta, de problemas individuales/personales, ha influido en la percepción de los miembros de la comunidad educativa acerca de la figura del orientador y de la acción psicopedagógica, y ha determinado la entrada de éstos en los institutos. Asimismo, los psicopedagogos que han accedido a sus puestos de trabajo sin tener un referente al que aferrarse y en el que reflejarse para comenzar a desarrollar su labor también han sucumbido a estos influjos y creencias, y han asumido en muchas ocasiones una práctica remedial que pretende normalizar las dificultades del alumnado en lugar de fomentar un espacio de análisis ecológico e interdisciplinar de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- ARNAUS, R. (1999). La formación del profesorado: un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- BARQUÍN RUIZ, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.
- (1995). La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 306, 7-67.
- BARQUÍN, J., SEPÚLVEDA, M. P. y BLANCO, N. (2002). La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. *Revista de Educación*, 327, 267-283.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- (1996). *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999). Aprender a ser profesor/a: el papel del prácticum en la formación inicial. En A. PÉREZ GÓMEZ, A., J. BARQUÍN RUIZ, J., ANGULO RASCO, F. (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 e I. F. GOODSON (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. y 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. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- 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. Y CARRIÓN MARTÍNEZ, J. (1999a). De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación*. Málaga: Aljibe.
- (1999b). Orientación versus intervención psicopedagógica: apuntes de un dilema. En J. FERNÁNDEZ SIERRA, J. J. CARRIÓN MARTÍNEZ y S. FERNÁNDEZ LARRAGUETA (Eds.), *Orientación y calidad educativa en los institutos de enseñanza secundaria*. Almería: Servicio de publicaciones UAL.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2006a). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- (2006b). Construcción y derribo de un perfil profesional: El caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)*, 11, 45-62.
- (2007). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- GINNS, I., HEIRDSFIELD, A., ATWEH, B. & WATTERS, J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Education Action Research*, 9, 1, 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. *Review of Educational Research*, 62, 2, 171-179.
- HARGREAVES, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- IMBERNÓN, F. (1997). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MARCELO GARCÍA, C. (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, 300, 225-277.
- MONTERO MESA, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: Homo Sapiens Ed.
- 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, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- PUJADAS MUÑOZ, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. et al. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, C. (2002). La socialización docente en las prácticas de enseñanza: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 45, 151-165.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1989). Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico. En C. CASCANTE, J. M. ROZADA MARTÍNEZ y J. ARRIETA GALLASTEGUI, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Oviedo: Cyan.
- SANZA ORO, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- SOLA FERNÁNDEZ, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En A. PÉREZ GÓMEZ, J. BARQUÍN RUIZ, y F. ANGULO RASCO (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- VÉLAZ DE MEDRANO URETA, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

ZANTING, A., VERLOOP, N. & VERMUNT, J. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57-80.

ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.

Fuentes electrónicas

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa*. Recuperado el 15 de junio de 2008, de: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/InvestigacionEducativa/MaterialesInvestigacionEducativa/Seccion/InvestigarEnEducacion/T210HistoriaRelatosVida>

Dirección de contacto: Susana Fernández Larragueta. Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Carretera de Sacramento, s/n. 04120 Almería, España. E-mail: sfernan@ual.es