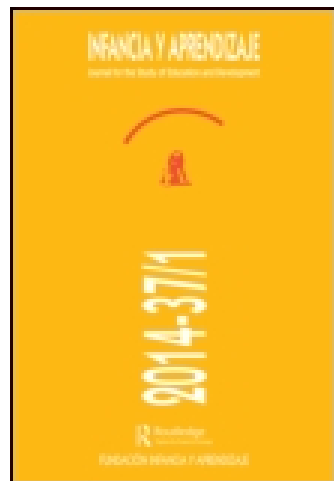


This article was downloaded by: [UNIVERSITAT DE BARCELONA]

On: 18 September 2014, At: 09:44

Publisher: Routledge

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: Mortimer House, 37-41 Mortimer Street, London W1T 3JH, UK



## Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development

Publication details, including instructions for authors and subscription information:

<http://www.tandfonline.com/loi/riya20>

### Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación

David de la Oliva<sup>a</sup>, Elena Martín<sup>a</sup> & Consuelo Vélaz de Medrano<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad Autónoma de Madrid;

<sup>b</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia

Published online: 23 Jan 2014.

To cite this article: David de la Oliva, Elena Martín & Consuelo Vélaz de Medrano (2005) Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación, *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 28:2, 115-139

To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1174/0210370053699339>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Taylor & Francis makes every effort to ensure the accuracy of all the information (the "Content") contained in the publications on our platform. However, Taylor & Francis, our agents, and our licensors make no representations or warranties whatsoever as to the accuracy, completeness, or suitability for any purpose of the Content. Any opinions and views expressed in this publication are the opinions and views of the authors, and are not the views of or endorsed by Taylor & Francis. The accuracy of the Content should not be relied upon and should be independently verified with primary sources of information. Taylor and Francis shall not be liable for any losses, actions, claims, proceedings, demands, costs, expenses, damages, and other liabilities whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with, in relation to or arising out of the use of the Content.

This article may be used for research, teaching, and private study purposes. Any substantial or systematic reproduction, redistribution, reselling, loan, sub-licensing, systematic supply, or distribution in any form to anyone is expressly forbidden. Terms & Conditions of access and use can be found at <http://www.tandfonline.com/page/terms-and-conditions>

# Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: identificación y evaluación<sup>1</sup>

DAVID DE LA OLIVA\*, ELENA MARTÍN\*  
Y CONSUELO VÉLAZ DE MEDRANO\*\*  
\*Universidad Autónoma de Madrid;  
\*\*Universidad Nacional de Educación a Distancia



## Resumen

*La reforma de la LOGSE incorporaba la orientación como un factor clave para mejorar la calidad de la educación, de acuerdo a un modelo de Orientación educativo, sistémico y colaborativo. El objetivo del estudio fue identificar en qué medida la práctica real de la orientación en los centros de secundaria de Madrid responde a ese modelo. La investigación se llevó a cabo en seis institutos de secundaria con una metodología de estudio de casos en el marco de un modelo global de evaluación. Los resultados muestran cómo el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje es el ámbito menos trabajado en los centros, la importancia de la coordinación de los tutores y la dificultad de la relación colaborativa.*

*Palabras clave:* Modelo de intervención psicopedagógica, asesoramiento psicopedagógico, departamento de orientación, educación secundaria, estudio de casos, evaluación global.

## Psychoeducational intervention models in Secondary Schools: Identification and evaluation

### Abstract

*The Spanish Education Reform incorporated school counselling as a key factor for improving the quality of education—a systemic and collaborative model was adopted. The aim of the study was to identify to what extent actual school counselling practice in Madrid (Spain) Secondary Schools fulfil the model's provisions. Six secondary state schools participated in the research. A case-study methodology from a comprehensive evaluation model was employed. The results showed 1) that support to teaching and learning processes is the most neglected area of school counselling; 2) the importance of tutor meetings, and 3) the difficulty of collaborative relations.*

*Keywords:* Psychoeducational intervention model, psychoeducational counselling, school counselling department, secondary schools, case study, global evaluation.

*Correspondencia con los autores:* David de la Oliva. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid. E-mail: olivagranizo2000@yahoo.es  
*Original recibido:* Febrero, 2004. *Aceptado:* Febrero, 2005.

## Introducción

El modelo institucional no universitario de Orientación educativa fue establecido en la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990)<sup>2</sup> como uno de los factores básicos de calidad de la educación. El Artículo 60 de esta Ley estableció a grandes rasgos la organización y funciones de la Orientación, que debía ser garantizada por todas las Administraciones educativas.

En este contexto normativo, la presencia de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria<sup>3</sup> y la incorporación de un especialista —el orientador— con unas funciones de asesor, coordinador, dinamizador y agente de apoyo al profesorado y al equipo directivo en el marco del desarrollo del currículo —alejadas por tanto del modelo clínico de intervención—, supone a nuestro juicio una de las innovaciones que más expectativas de todo tipo despertó en la comunidad escolar y en la Administración educativa desde principios de los 90, teniendo una repercusión innegable en el clima y la organización de los Institutos, y que, quizá por todo ello, ha suscitado más controversia y debate interno y externo.

Al comenzar la investigación objeto de este artículo, consideramos que, tras más de una década de implantación de la LOGSE<sup>4</sup>, se había acumulado suficiente experiencia para poder analizar el desarrollo de este modelo institucional de orientación. Asimismo consideramos que el análisis revestía especial interés en la Educación Secundaria, tanto por su carácter terminal y propedéutico, como por la intensidad con que se manifiesta la diversidad de los alumnos y alumnas, por la multiplicidad de disciplinas (obligatorias y optativas) y docentes que intervienen en el proceso, y por los interrogantes que suscita el papel que haya podido desempeñar en la mejora de la calidad educativa la puesta en marcha de los Departamentos de Orientación en los Institutos, muy especialmente en la atención a la diversidad en el período obligatorio y comprensivo de la Educación Secundaria.

Ciertamente, el reto planteado por la LOGSE a los Departamentos de Orientación en general, y a la figura del orientador en particular, era tan necesario como difícil. La progresiva complejidad de la escuela pública, la insuficiencia de recursos, las expectativas e ideas preconcebidas de la comunidad escolar hacia el papel de los orientadores, las resistencias al cambio y a la reforma en algunos centros, entre otros factores, han complicado el trabajo de estos profesionales al menos en sus inicios. A estas alturas todo parece indicar que no les está siendo fácil cumplir su cometido, pero no disponemos aún de suficientes y concluyentes estudios que nos permitan saber en qué medida consiguen ajustar su intervención a los parámetros del modelo educativo y, sobre todo, qué posibles factores estarían influyendo en que puedan o no ajustarse a dicho modelo. Despejar estas incógnitas permitiría tomar decisiones que contribuyeran de manera eficaz a mejorar la calidad de la función orientadora en los centros, y esta investigación ha pretendido ser una modesta contribución a la clarificación de algunos de estos interrogantes.

## Planteamiento del problema

Nuestro contacto profesional con los orientadores, y el conocimiento de los resultados de algunos estudios anteriores sobre los modelos de intervención psicopedagógica en centros, suscitaba tres cuestiones básicas, que constituyen el problema de investigación:

- ¿En qué medida se aproximan o se alejan del modelo institucional propuesto por la LOGSE, y su ulterior desarrollo normativo, los modelos de intervención

psicopedagógica que se están llevando a cabo en la práctica real de los Institutos de Educación Secundaria?

- ¿Qué aspectos o rasgos del contexto, del orientador, de los recursos de cada centro y de su propio funcionamiento acompañan en mayor o menor medida la puesta en marcha del modelo educativo de intervención y/o los resultados de su aplicación?

- ¿Disponemos de un marco teórico y metodológico de análisis adecuado para identificar y valorar el modelo de intervención psicopedagógica que se está llevando a cabo en los centros de Educación Secundaria?

Estos interrogantes constituyeron el centro de interés de la investigación que se presenta, y que se llevó a cabo entre 1999 y 2002. Más concretamente, nos propusimos identificar el modelo de intervención psicopedagógica que han desarrollado los Departamentos de Orientación en la práctica, para valorar su mayor o menor proximidad al modelo teórico (educativo) derivado de la normativa vigente.

Como hemos señalado, para dar cuenta de estas cuestiones procedimos a la búsqueda de un marco teórico y metodológico de análisis ya disponible, y capaz de identificar y valorar los posibles modelos de intervención psicopedagógica que se están configurando en la práctica real de los centros.

En la revisión del estado de la cuestión se comprueba la existencia de un amplio debate en torno a los modelos de intervención psicopedagógica, e incluso sobre el propio concepto de “modelo”, dando como resultado una proliferación de criterios y de tipologías que no resultaban en nuestra opinión suficientemente clarificadores ni eficaces para la identificación y evaluación de modelos prácticos, lo que nos llevó a elaborar nuestro propio sistema de análisis.

En general se puede decir que los modelos son construcciones a medio camino entre la teoría y la realidad. Pero, mientras que para algunos autores un modelo es fundamentalmente un “marco teórico interpretativo de la realidad”, para otros es una “guía para la acción”. En este último caso, Bisquerra y Álvarez (1998, p. 23), señalan desde el campo de la Orientación educativa que los modelos son “una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención”, definición que consideramos clarificadora, pero en cierto modo incompleta. Clarificadora, porque en el campo de las ciencias aplicadas como la Orientación, la función de los modelos es efectivamente proponer líneas de actuación práctica, arrogándoseles por tanto un carácter normativo. Pero es a nuestro juicio incompleta, pues no hace suficiente hincapié en el marco teórico, en las fuentes psicopedagógicas y sociológicas que le dan significado y sentido. Nos encontramos pues ante dos concepciones de “modelo”, a nuestro juicio complementarias, que tienen importantes implicaciones para la práctica orientadora, y también para su evaluación e investigación:

a) La acepción de modelo como “marco teórico interpretativo de la realidad”, permite diferenciar distintas perspectivas del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de las estrategias de asesoramiento para la resolución de problemas, el cambio y la innovación en las escuelas y, por tanto, de los distintos principios teóricos que pueden vertebrar la intervención psicopedagógica (Martín y Solé, 1990; Solé y Colomina, 1999; Vélaz de Medrano, 2002).

Este tipo de consideraciones nos parecen de la mayor importancia al analizar la intervención psicopedagógica, pues coincidimos con Solé (1998, p. 48) cuando afirma que es preciso llegar a la “concreción de los marcos teóricos específicos de referencia a través de los cuales puede un psicopedagogo intervenir en la escuela (...) entendemos que sólo cuando se entra en dicha concreción, podemos en propiedad hablar de modelo”.

TABLA I  
*Concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la orientación (Basado en Solé, 1998 y Vélaz de Medrano, 2002)*

<p><b>Perspectiva más tradicional (enfoque clínico)</b></p>	<p><b>Perspectiva contemporánea (enfoque educativo, con predominio del marco interpretativo constructivista)</b></p>
<p><i>Principios teóricos:</i></p>	<p><i>Principios teóricos:</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Maduración (el desarrollo es consecuencia del paso de unos estadios evolutivos a otros).</li> <li>● Reeducación, curación, corrección</li> <li>● Linealidad-causalidad (como enfoque para analizar la realidad, los problemas de aprendizaje, las instituciones educativas, etc.).</li> <li>● Asimetría (estilo experto y directividad en las relaciones profesionales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Desarrollo (el desarrollo se produce como consecuencia del aprendizaje).</li> <li>● Prevención.</li> <li>● Ecológico o sistémico (como enfoque para analizar la realidad, los problemas de aprendizaje, las instituciones educativas, etc.).</li> <li>● Colaboración (simetría y colegialidad en las relaciones profesionales)</li> </ul>
<p><i>Consecuencias para la intervención:</i></p>	<p><i>Consecuencias para la intervención:</i></p>
<p>- Las dificultades de aprendizaje se interpretan desde la perspectiva individual, como una alteración o limitación de las capacidades del individuo. En consecuencia, los objetivos de la intervención son el diagnóstico de los problemas y la programación y aplicación de "tratamientos", con función remedial o correctiva, y que limita la intervención psicopedagógica a los casos-problema. Se prescinde por tanto del estudio de las restantes variables que influyen en el proceso educativo.</p> <p>- Los agentes de apoyo (como el orientador) a los procesos educativos adoptan el rol de especialistas que prescriben "tratamientos" que deben ser llevados a cabo, bien por los demás profesionales, bien por ellos mismos.</p>	<p>- Las dificultades de aprendizaje se interpretan fundamentalmente como una inadecuación del proceso y recursos de enseñanza a las necesidades de los alumnos, o una inadecuada interacción sujeto-entorno.</p> <p>Por ello, la destimularia de la intervención es la institución escolar en su totalidad, y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella. En relación a los alumnos, los objetivos de la intervención son la evaluación de capacidades y necesidades, la adaptación a las mismas de los procesos educativos, y la disposición de las mejores estrategias y recursos psicopedagógicos. Predomina la función preventiva, por lo que la intervención se dirige a la institución, a todos los alumnos y durante todo el proceso educativo.</p> <p>- Los agentes de apoyo a los procesos educativos colaboran con los demás profesionales en la búsqueda de estrategias globales para mejorar la calidad de la educación.</p>

Desde esta perspectiva se vienen identificando fundamentalmente dos modelos generales de intervención psicopedagógica, en función de su marco teórico de referencia, que se recogen en la tabla I:

- El *modelo clínico*: de enfoque remedial, y por tanto dirigido a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de convivencia, arroga al orientador el papel de experto en la resolución de dichas dificultades.

- El *modelo educativo (de inspiración constructivista)*: con un enfoque marcadamente preventivo, dirigido a todos los alumnos, inspirado en la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que perfila el rol profesional del orientador en el marco del asesoramiento colaborativo para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como argumentaremos más adelante, esta clasificación aporta elementos esenciales para reconocer y valorar distintos tipos de intervención psicopedagógica, pero presentan algunas carencias por no considerar suficientemente aspectos más específicos o prácticos de dicha intervención.

b) Por su parte, de la concepción de modelo como “*guía para la acción*” derivan numerosas clasificaciones de modelos de intervención psicopedagógica, en las que éstos toman forma según su posición respecto a unos determinados ejes que son definidos en función del tipo de intervención o “naturaleza de las acciones” que configuran el trabajo de los orientadores. Las dimensiones de análisis de estas clasificaciones se recogen en la tabla II.

TABLA II  
Tipos de intervención

Intervención reactiva (a demanda)	← →	Proactiva (por objetivos)
Intervención directa (sobre los alumnos)	← →	Indirecta (a través de sus profesores, tutores o familias)
Intervención individual (para los casos problema)	← →	Colectiva o grupal (para todos)
Intervención externa (desde fuera del centro)	← →	Interna (desde dentro del centro)

Son numerosos los autores (Bisquerra, 1997; Repetto, 1998; Rodríguez Espinar, 1993, entre otros) que han utilizado este criterio —el ajuste de la intervención a unos u otros polos de cada eje— para establecer tipologías que pueden considerarse ya clásicas, y que incorporan y definen algunos de los siguientes modelos teóricos:

- *Modelo Clínico*
- *Modelo de Servicios interviniendo por Programas*
- *Modelo de Consejo*
- *Modelo de Consulta*
- *Modelo de Servicios*
- *Modelo de Asesoramiento*
- *Modelo de Programas*
- *Modelo Tecnológico, etcétera.*

Este tipo de clasificaciones aportan importantes elementos al análisis de la intervención (que son aquellos insuficientemente considerados en la primera acepción de modelo), pero sin embargo presentan limitaciones para identificar modelos puros en la práctica (quizá porque éstos no existen o no deben existir) y, sobre todo, para poder evaluar la calidad de la intervención psicopedagógica. Aunque no disponemos del espacio suficiente en este artí-

culo para explicar en profundidad esta afirmación, señalaremos los dos argumentos más relevantes:

- Los ejes empleados para caracterizar la intervención como directa/indirecta; interna/externa, etcétera, no permiten establecer una tipología de modelos bien diferenciados entre sí o mutuamente excluyentes. Es cierto que cada uno de los modelos resultantes (consejo, servicios, programas, consulta, etcétera) se puede y se suele definir por algún rasgo dominante que lo diferencia de los demás. Así por ejemplo, el modelo de consulta se caracteriza fundamentalmente por la relación triádica “consultor-consultante-cliente”, donde la intervención del orientador sobre los alumnos es indirecta (a través de profesores, tutores, padres...). Pero, a priori, este criterio *no implica necesariamente* si ésta debe ser al mismo tiempo proactiva o reactiva, preventiva o remedial, global o lineal, etcétera. Por ello, es difícil afirmar que el modelo de consulta es preferible al de programas o al de servicios sólo en función de su criterio diferenciador (intervención indirecta), pues es imprescindible incorporar otros criterios de análisis para valorar si el trabajo del orientador está siendo efectivamente un factor de la calidad de la educación. Lo importante para valorar la bondad del modelo de intervención es disponer de un auténtico “criterio de valor”. Y para disponer de ese criterio *no es suficiente* atender al tipo de actividad del orientador –si su intervención es interna o externa, directa o indirecta, etcétera– sino identificar el marco teórico general que inspira y dirige sus acciones. Por ello, a nuestro juicio sólo es posible evaluar la calidad de la intervención apelando a principios teóricos de orden superior, es decir, previos y más explicativos que los ejes que nos remiten a los tipos de acciones específicas del orientador.

- El segundo argumento estriba en que estas tipologías de modelos en buena medida se articulan en torno a la intervención de uno sólo de los agentes de la orientación: el orientador o psicopedagogo propiamente dicho. No contemplan el hecho de que la orientación es una tarea compartida por todos (orientador, tutores, todo el profesorado, equipo de sector). Por eso es difícil emplearlas para identificar y evaluar el modelo de intervención del Departamento de Orientación en su conjunto, o de los equipos de apoyo externo al sector, etcétera, en los que se supone que cada uno de sus miembros intervendrá de manera directa e indirecta, proactiva o reactiva, etcétera (y lo hará con mayor o menor frecuencia), en función del rol que se le asigna en el conjunto del sistema de apoyo a la calidad de la educación que se ha establecido en el sistema educativo de nuestro país.

Hay que decir que en la literatura referente al tema, y con las lógicas excepciones, se aprecia cómo los autores de *tradición pedagógica* (más centrada en aspectos de cultura institucional, organización de la orientación educativa en el centro y su papel en la innovación y la mejora de la escuela) –aún concediendo gran importancia a los principios teóricos básicos, referidos a supuestos epistemológicos o de procesos de aprendizaje–, suelen establecer las tipologías de modelos basándose fundamentalmente en el criterio de los *ejes o tipos de intervención psicopedagógica* (Álvarez González, 1994 y 1995; Arencibia, 2002; Bisquerra, 1997; Jiménez y Porras, 1997; Malik, 2002; Repetto, 1998 y 2002; Rodríguez Espinar, 1986, 1993; Sancho, 1987; Santana, 2003; Sanz Oro, 2001, entre otros). Algunos de estos autores –especialmente Bisquerra y Álvarez (1998)–, también asumen una distinción previa entre modelos teóricos (conductista, psicoanalítico, cognitivo, etcétera), modelos de intervención básicos (clínico, programas, consulta...) y modelos organizativos (institucionales y particulares), centrandolo su interés en los segundos. Por otra parte, también pertenece a esta tradición el debate sobre los distintos estilos o enfoques (“*experto*” o “*colaborativo*”) de asesoramiento psicopedagógico (Arencibia y Guarro, 1999; Bassedas, 1988; Davidson,

1990; Escudero, 1986 y 1990; Escudero y Moreno, 1992<sup>3</sup>; García Pérez, 2003; Hernández, 2001; Lieberman, 1986; Lippit y Lippit, 1986; Marchesi y Martín, 1998; Martín, 2000; Martín y Solé, 1990; Monereo y Solé, 1996; Pozuelos, 2001; Rodríguez Romero, 1995, 1996 y 2001; Vélaz de Medrano, 2003; West y Idol, 1987, entre otros). Hay que recordar que el enfoque “experto” de asesoramiento fue expresamente excluido del modelo de la LOGSE (por haberse demostrado como una estrategia inadecuada para promover la innovación educativa), pero ha permanecido con fuerza en el imaginario colectivo de muchas familias y profesores. Sólo añadir a este respecto que, aunque los criterios referidos al “tipo” y “estilo” de intervención sean los más extendidos en la literatura de *tradición pedagógica* para clasificar modelos, también se han empleado otros, como los *criterios históricos* (Beck, 1973; Hernández Fernández, 1994; Rodríguez Moreno, 1988 y 1995), el *tipo de ayuda que presta el orientador y/o el destinatario de la misma* (Buendía, 2000; Meyers, Parsons y Martin, 1979; Patterson, 1978), etcétera.

Por su parte, los autores de *tradición psicológica* —que abordan los modelos de intervención en función de estrategias y principios teóricos vinculados a determinadas teorías del aprendizaje— ponen un mayor énfasis en la consideración del marco teórico que guía la intervención para establecer diferencias entre modelos. Así se han venido estableciendo clasificaciones basadas en *los principios psicopedagógicos y epistemológicos* subyacentes a la intervención, generalmente de fuerte inspiración constructivista (Martín y Solé, 1990; Monereo, 1996; Solé, 1998). Este criterio general ha sido asumido también por algunos autores del campo de la pedagogía o la psicopedagogía (Escudero, 1990; Gysbers, 1990; Gysbers y Henderson, 2001; Vélaz de Medrano, 2002, entre otros).

En esta investigación se ha optado por una concepción de “modelo” como *marco teórico que guía las líneas estratégicas de intervención en la práctica*, lo que vendría a recoger a nuestro juicio lo mejor de las aportaciones de las dos tradiciones —pedagógica y psicológica— desde las que se ha venido estudiando el tema.

Todo lo expuesto hasta aquí nos lleva a afirmar que persiste aún una cierta confusión en torno a los criterios más eficaces para el reconocimiento y evaluación de modelos en la práctica. Entre las principales razones que a nuestro juicio explican este estado de cosas, señalaríamos dos:

a) La insuficiente confluencia de esfuerzos de las perspectivas psicológica y pedagógica —e incluso sociológica— en el estudio de un tema que necesita de todas ellas;

b) El hecho incuestionable y sorprendente de que, siendo muy prolija la literatura disponible sobre modelos de orientación e/o intervención psicopedagógica desde la reflexión teórica (centrada en los criterios de clasificación de modelos), haya tanta escasez de estudios e investigaciones aplicadas que contrasten las propuestas teóricas.

Entre las escasas investigaciones aplicadas que contrastan modelos teóricos (definidos en abstracto) o institucionales (modelos teóricos operativizados a través de la normativa), destacaríamos algunas por su mayor relación con nuestro objeto de estudio, que presentamos en orden de publicación:

Sanz (1999) realizó una investigación sobre las funciones de los orientadores en los Departamentos de Orientación de Andalucía, encontrando gran indefinición y confusión en el modelo de intervención. Hemos de destacar la investigación de Vélaz de Medrano *et al.* (2001), como antecedente inmediato y fundamental del estudio que nos ocupa, pues hemos trabajado en buena medida para contrastar una conjetura derivada de la misma (la prevalencia del modelo clínico de intervención como consecuencia de la demanda de profesores, alumnos y familias) y superar sus limitaciones (incluyendo fuentes adicionales de información, además de los orientadores). Asimismo, en su estudio sobre el modelo de



asesoramiento psicopedagógico, Arencibia y Guarro (1999) destacan los buenos resultados obtenidos por desde el enfoque colaborativo en un centro con problemas de convivencia, y Sánchez (2000) y García Pérez (2003), comprueban las dificultades inherentes al intento de transformar los principios teóricos en actuaciones educativas. Por último, destacaremos tres investigaciones sucesivas y relacionadas (Fernández Sierra, 1999; Fernández Larragueta, 2003; y Fernández Larragueta, Fernández Sierra y Rodríguez Fernández, 2003) sobre la incidencia de los Departamentos de Orientación en la vida pedagógica de los I.E.S. Hay coincidencia en sus conclusiones: la presión profesional y social, unida a la escasa experiencia previa de los orientadores, hace que se vayan aproximando progresivamente a un modelo de intervención más psicológico-clínico, y a centrarse en la aplicación de programas aislados.

### Objetivos

Partiendo de las luces y las sombras resultantes del estado de la cuestión sobre el problema objeto de estudio, y de la concepción de “modelo” adoptada, la investigación acomete los siguientes objetivos:

1. Identificar el grado de proximidad de los modelos de intervención psicopedagógica presentes en una muestra de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, a los modelos teóricos previamente definidos, con especial referencia al modelo institucional establecido en la normativa vigente.
2. Evaluar global y comparativamente los modelos prácticos identificados en los Institutos según sus diferentes características (contexto, oferta académica, recursos, etcétera) y en función de sus procesos de intervención orientadora, valorando los resultados de la misma.
3. Derivar propuestas de mejora de los procesos de Orientación educativa, basadas en la evaluación realizada.

### METODOLOGÍA

Siendo los objetivos complementarios entre sí, pero de distinta naturaleza, al definir el diseño y metodología de investigación hemos de distinguir tres fases, casi consecutivas en el tiempo, pese a la constante retroalimentación que ha existido entre los resultados obtenidos en ellas. En la tabla III, se presentan los pasos metodológicos del estudio.

#### *Participantes*

La complejidad de los objetivos de esta investigación aconsejaba el estudio en profundidad de una muestra reducida de centros, pero suficiente para que pudieran apreciarse distintos modelos de intervención psicopedagógica en los Institutos (muestra final  $n=6$ ). Asimismo, dichos Institutos debían tener características diferenciadas, representativas de la población de centros públicos de la Comunidad de Madrid, y relevantes a la luz de estudios previos especialmente significativos para el problema: incluir niveles socioculturales diferentes, ofrecer uno o varios programas de atención a la diversidad (Diversificación, Integración, Compensación educativa, Garantía Social, etcétera), disponer o no de Ciclos Formativos y tener una historia previa variada (Bachillerato, Formación Profesional, Nueva Creación). Es decir, los Institutos seleccionados debían constituir “casos” (*fenómenos que revisten interés por la singularidad de su situación*”, Anguera, 1987, p. 21) en función de variables contextuales, aunque debían también compartir determinadas características que se daban por supuestas en la normativa para considerar

TABLA III  
Diseño de investigación

Fase	Objetivo	Metodología
1ª) Estudio teórico	1. Revisar y redefinir distintos modelos teóricos de intervención psicopedagógica procedentes de la literatura científica, de forma que constituyan adecuada instancia de referencia para la identificación y evaluación de los modelos de intervención en la práctica real de Institutos de Educación Secundaria.	<i>Análisis inductivo-deductivo</i> de la evidencia teórica y empírica disponible sobre modelos de intervención.
2ª) Estudio empírico	2. Identificar los modelos de intervención psicopedagógica presentes en una muestra de Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, en función de su grado de proximidad a los modelos teóricos previamente definidos.  3. Evaluar global y comparativamente los modelos identificados en los Institutos, según sus diferentes características.	<i>Investigación evaluativa</i> (adaptación del modelo CIPP de evaluación global propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, 1985) <i>mediante un Estudio de Casos</i> (6 Institutos de la Comunidad de Madrid)
3ª) Discusión de resultados, conclusiones y prospectiva	4. Derivar propuestas de mejora basadas en la evaluación realizada.	<i>Análisis inductivo-deductivo</i>

viable la puesta en marcha del modelo educativo: disponer de la oferta educativa completa de un centro ordinario y que el orientador/a tuviera plaza definitiva en el centro<sup>6</sup>.

La selección de los centros se realizó utilizando la base de datos creada en la investigación de Vélaz de Medrano *et al.* (2001). En dicha base solo 18 centros cumplían con los requisitos especificados anteriormente. Así, se contactó por teléfono con sus orientadores ofreciéndoles participar en la investigación. Los seis primeros centros contactados que cumplían los requisitos señalados, constituyeron finalmente la muestra de la investigación. En la tabla IV se recogen las características de estos Institutos en las variables de contexto.

Los participantes en el estudio fueron los siguientes:

- Directores de centros (6)
- Jefes de estudios (6)
- Miembros de los Departamentos de Orientación (orientador, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesores de Ámbito, de Educación Compensatoria, Integración, Garantía Social) (28 en total)
- Profesores (367)
- Padres/madres (602)
- Alumnos de ESO (602)

TABLA IV  
*Características de la muestra de Institutos de la investigación en las variables de contexto*

IES	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
Nivel sociocultural de las familias	Medio-alto	Medio-alto	Medio-bajo	Medio-bajo	Bajo	Bajo
Programas de Atención a la Diversidad	Diversificación Compensación Educativa Integración Garantía Soc.	Diversificación Integración	Diversificación Compensación Educativa	Diversificación Integración Garantía Soc.	Diversificación	Diversificación
Ciclos Formativos		De Grado Medio y Superior		De Grado Medio y Superior		De Grado Medio y Superior
Historia previa del centro	Antiguo Bachillerato	Centro de nueva creación	Antiguo Bachillerato	Antiguo Centro de F.P	Antiguo Bachillerato	Antiguo Bachillerato

#### *Recogida de información: técnicas y procedimientos*

Se emplearon las siguientes técnicas y procedimientos de recogida de información:

- *Análisis de documentos* de centro (Proyectos Educativo, Curricular, Planes de actividades y Memorias de los Departamentos de Orientación (DO), etcétera). En conjunto fueron analizados 33 documentos.

- *Entrevistas estructuradas y semiestructuradas* (46): a directores (6 entrevistados), jefes de estudios (6) y miembros del Departamento de Orientación (orientador, profesor de Formación y Orientación Laboral, profesores de Ámbito, de Educación Compensatoria, Integración, Garantía Social; en total 28 miembros entrevistados).

- *Aplicación de cuestionarios* (a profesores, padres y alumnos de ESO) Se recogieron 602 cuestionarios de alumnos (100% de los entregados); 138 cuestionarios de padres (22.9% de los entregados); y 72 de docentes (19.6% de los entregados).

#### *Procedimiento de análisis e indicadores*

La consecución de los objetivos de investigación requería, en primer término, la adopción de un modelo de evaluación global de la intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria, para lo que optamos por tomar como referencia el modelo CIPP (contexto-inputs-proceso-producto) propuesto por Stufflebeam y Shinkfield (1985, 1996), adaptándolo a los objetivos de investigación. Las dimensiones del modelo resultante orientaron la selección de la muestra, las fuentes, técnicas e instrumentos de recogida y análisis de la información utilizados, y el procedimiento seguido para su aplicación. Las dimensiones del modelo CIPP se concretaron en nuestro estudio de la siguiente forma (ver Tabla V).

Basándonos en el conocimiento revisado en la primera parte del artículo, procedimos a diseñar un patrón o esquema de análisis que recoge los criterios y dimensiones –básicas y específicas– que, a nuestro juicio, configuran casi cualquier intervención psicopedagógica. Desde este esquema, un modelo de inter-

TABLA V

Propuesta de un modelo de evaluación global de la intervención psicopedagógica en Institutos de Educación Secundaria

**I.- EVALUACIÓN DE CONTEXTO:**

- Nivel Sociocultural de las familias: *Alto / Medio-alto / Medio-bajo / Bajo*.
- Ubicación del centro: *Urbano / Periférico / Rural*.
- Historia del centro: *Nueva creación / Antigo B.U.P./Antiguo F.P.*

**II.- EVALUACIÓN DE ENTRADAS (*inputs*):**

- Oferta educativa: *Bachillerato, Ciclos Formativos, Diversificación, etc.*
- Tamaño del centro: *número de alumnos*.
- Porcentaje de alumnos Titulados en Educación Secundaria (curso 98/99).
- Equipo directivo: *frecuencia de cambio de equipo directivo en los últimos cuatro años*.
- Recursos humanos y materiales del Departamento de Orientación.
- Normativa vigente sobre Orientación, Tutoría y atención a la diversidad.

**III.- EVALUACIÓN DE PROCESO:**

- *Finalidad de la intervención* (de desarrollo y preventiva versus remedial):
  - Objetivos y población: a todos los alumnos *versus* a alumnos con dificultades.
  - Organización: proactiva *versus* reactiva.
- *Enfoque de la intervención* (sistémico *versus* lineal-causal):
  - Coordinación con todos los sectores educativos: alta *versus* baja.
  - Tipo de intervención: indirecta *versus* directa.
  - Relación del Dep. de Orientación con otros profesionales: colaborativa *versus* experta.

**IV.- EVALUACIÓN DE PRODUCTO:**

Valoración de resultados por parte de los profesionales implicados en la orientación (miembros del Departamento de Orientación, tutores, profesores y equipo directivo) y grado de satisfacción de los destinatarios últimos de la orientación (alumnos y padres).

TABLA VI

Criterios y dimensiones teóricas que configuran la intervención psicopedagógica en la práctica

CRITERIOS o EJES	DIMENSIONES	POLOS DE LAS DIMENSIONES QUE CONFIGURAN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	
BÁSICOS	Concepción del desarrollo humano.	Mecanismos intra psicológicos	↔ Mecanismos inter e intra psicológicos
	Finalidad de la intervención.	Remedial	↔ De desarrollo y preventiva
	Enfoque de la realidad.	Lineal-causal	↔ Sistémico
	Relación del orientador (asesor) con otros profesionales del centro.	Experta y directiva	↔ Simétrica y colaboradora <sup>1</sup>
ESPECÍFICOS	Dirección de la intervención.	Directa	↔ Indirecta
	Organización de la intervención.	Reactiva	↔ Proactiva
	Localización del orientador.	Externa	↔ Interna

TABLA VII  
*Esquema de análisis (dimensiones, subdimensiones e indicadores) de modelos de intervención psicopedagógica*

POSICIÓN EN EL SISTEMA DE ANÁLISIS	DENOMINACIÓN	POLOS MÁS ALEJADOS DEL MODELO EDUCATIVO	POLOS MÁS CERCANOS AL MODELO EDUCATIVO
DIMENSIÓN 1	1. FINALIDAD DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA	REMEDIAL	DE DESARROLLO Y PREVENTIVA
SUBDIMENSIONES	1.1 <i>Objetivos de la intervención y población a la que va dirigida.</i>	<i>Atención a alumnos con dificultades.</i>	<i>Atención a todos los alumnos, padres y profesores.</i>
	1.2 <i>Organización de la intervención.</i>	<i>Reactiva.</i>	<i>Proactiva.</i>
INDICADORES	1.2.1 Análisis de las necesidades de los alumnos, del centro y de su contexto.	No se lleva a cabo.	Se lleva a cabo.
	1.2.2 Grado de elaboración de los planes y programas.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	1.2.3 Grado de coherencia entre las actividades planificadas y las actividades realizadas.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	1.2.4 Grado de planificación de las actividades realizadas.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
DIMENSIÓN 2	2. ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN	LINEAL-CAUSAL	SISTÉMICO
SUBDIMENSIÓN 2.1.	2.1 <i>Grado de coordinación y participación de distintos agentes educativos y orientadores.</i>	<i>Medio-bajo.</i> <i>Bajo.</i>	<i>Alto.</i> <i>Medio-alto.</i>
INDICADORES	2.1.1 Grado de coordinación entre el DO y los tutores.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.2 Grado de coordinación entre el DO y el equipo directivo.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.3 Grado de coordinación entre los miembros del DO.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.4 Grado de realización y coordinación de las Juntas de Profesores.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.5 Grado de participación del DO en las Juntas de Evaluación.	Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.6 Grado de coordinación entre el DO y los Dep. Didácticos.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.7 Grado de coordinación entre el centro y las familias.	Medio-bajo. Bajo.	Alto. Medio-alto.
	2.1.8 Grado de coordinación del DO con instituciones externas.	Bajo.	Alto. Medio-alto.
SUBDIMENSIÓN 2.2.	2.2 <i>Dirección de la intervención del orientador</i>	<i>Directa.</i>	<i>Indirecta</i>
INDICADORES	2.2.1 Percepción del orientador sobre las tareas que realiza.	Directas.	Indirectas.
	2.2.3 Clasificación de las actividades del DO en indirectas y directas.	Directas.	Indirectas.
	2.2.4 Caracterización de las siguientes intervenciones del orientador:		
	• Evaluación Psicopedagógica. • Adaptaciones Curriculares. • Compensación Educativa.	Directa. Directa. Directa.	Indirecta. Indirecta. Indirecta.

SUBDIMENSIÓN			
2.3.	2.3.-Relación del orientador (Departamento de Orientación) con otros profesionales del centro.	Experta-asimétrica.	Colaborativa-simétrica.
INDICADORES	2.3.1 Percepción de los miembros del DO.	Experta-asimétrica.	Colaborativa-simétrica.
	2.3.2 Toma de decisiones sobre los planes y programas de Orientación Psicopedagógica.	Unipersonal, llevada a cabo por el orientador.	Colegiada mediante las reuniones de coordinación de tutores.
	2.3.3 Implantación y evolución del Departamento de Orientación.	Desajuste de expectativas.	En proceso de ajuste de las expectativas de la comunidad escolar.

vencción se conceptualiza como aquél conjunto de posiciones que adoptaría el orientador o los agentes de la orientación en el eje continuo (con dos polos extremos) que define el dominio de cada dimensión del sistema (Tabla VI).

Los polos de las dimensiones representadas en la tabla VI definen dos perspectivas diferentes de la intervención que se han venido denominando *modelo clínico* (polo izquierdo) y *modelo educativo*<sup>7</sup> (polo derecho) y en cuya configuración tienen un peso predominante los criterios o principios “básicos”. De hecho esta diferenciación entre modelos se ha utilizado para caracterizar la posición epistemológica que desde una y otra perspectiva se mantiene, y las consecuencias que ello tiene para la intención y el ámbito de la intervención (Solé, 1998). Sin embargo, en nuestra opinión, el término “clínico” y la caracterización de la intervención que detrás de él se encuentra, no resulta igual de pertinente para referirse a otras dimensiones específicas de análisis, de carácter más pragmático. Por ello, se ha considerado más adecuado caracterizar la intervención psicopedagógica en términos de su mayor o menor proximidad al modelo educativo que, por otra parte, es el modelo asumido en la LOGSE. Así, como se muestra en la tabla VI cada una de las dimensiones básicas se concreta en los dos polos extremos de acuerdo a su grado de coherencia con el modelo educativo.

Pero el esquema elaborado únicamente a partir de las dimensiones no constituía aún un procedimiento de la finura que requiere el análisis de los procesos de intervención psicopedagógica, por lo que se fue operativizando siguiendo un proceso inductivo-deductivo (con la circularidad que lleva de la observación de la práctica de los orientadores a la reflexión sobre las propuestas teóricas), hasta configurar un subsistema de análisis. Así, cada una de las dimensiones agrupa a su vez subdimensiones, es decir, características de la intervención que responden todas ellas al eje de análisis de la dimensión, pero constituyen aspectos con entidad propia que pueden por tanto ser analizados por separado. Dentro de esta lógica jerárquica, las subdimensiones incluyen a su vez indicadores más precisos que iluminan la realidad del centro que se toma como criterio para valorar su proximidad a uno u otro polo del modelo de análisis. En la tabla VII se muestra un ejemplo de este proceso de categorización ilustrado en alguna de las dimensiones.

Para establecer el valor que se atribuía a cada centro en aquellos indicadores de carácter más general se definieron a su vez una serie de subindicadores que remitían a criterios precisos e identificables y que fueron extraídos en la mayoría de los casos a partir de la información recogida a los participantes mediante entrevistas, documentos, cuestionarios, etcétera, lo que ayudó a adoptar una perspectiva convergente. En la tabla 8 se ilustra este proceso, a través de un ejemplo del indicador “Grado de coordinación y participación de distintos agentes educativos y orientadores”.

Para establecer los valores de los indicadores —y en su caso de los subindicadores—, y una vez reunida toda la información y documentación referida, se proce-

dió a identificar en ella los comentarios que hacían alusión a los mismos (estableciéndose para ello criterios o categorías de clasificación). En un segundo momento, se procedió a asignar a cada fragmento una puntuación en la escala (el grado de coherencia con el modelo educativo se ha valorado en una escala de 4 puntos: alto/medio-alto/medio-bajo/bajo). El valor que toman los indicadores y subindicadores se determinó por consenso de los tres jueces en cada caso.

Respecto al subsistema de análisis que se acaba de presentar en la tabla VIII, hay que clarificar dos posiciones adoptadas en este estudio:

- Todos los factores y variables incluidos en las dimensiones, subdimensiones e indicadores, se consideran factores y variables de proceso.
- Se adopta una posición de valor, según la cual los rasgos que definen el “modelo educativo” son más acordes con una concepción de la Orientación como factor de calidad de la educación para todo el alumnado (LOGSE). En consecuencia, valoraremos como más ajustada (grado de coherencia alto o medio-alto) aquella intervención psicopedagógica que se aproxime a este modelo educativo.

Nuestra intención es que esta propuesta pueda servir, posteriormente, como adecuada instancia de referencia para la evaluación del modelo de intervención en la práctica real de otros Institutos de Educación Secundaria, siempre sin perder de vista que sólo se podrá afirmar generalmente la mayor o menor cercanía a los polos —que son extremos ideales de un continuo— del modelo educativo, pudiéndose establecer valoraciones en términos absolutos con poca frecuencia.

Por último, señalar que el análisis de la información recogida en el trabajo empírico se llevó a cabo mediante técnicas cualitativas (análisis del contenido de entrevistas y documentos) y cuantitativas (estadísticos descriptivos, análisis multivariado, y pruebas no paramétricas adecuadas al tamaño de las muestras de sujetos y centros, y al nivel de medición de las variables de los cuestionarios), aunque en este artículo se presentan casi exclusivamente los resultados de los análisis cualitativos.

## Resultados y discusión

Expondremos los principales resultados del estudio organizados en tres apartados generales:

- a) Diferencias en la puesta en práctica del modelo de intervención psicopedagógica en los IES: la situación de cada centro.
- b) Aspectos del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica consolidados en los IES estudiados.
- c) Retos pendientes del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica en los IES de la muestra.

Los datos que se presentan en estos tres apartados permiten acercarse desde perspectivas distintas, pero complementarias, al doble objetivo del estudio: valorar el grado de ajuste de la práctica orientadora al modelo institucional de la LOGSE, y confrontar la utilidad del modelo de análisis y evaluación propuesto. En el primer caso se analizan los rasgos que se aprecian en cada instituto de acuerdo con la caracterización operativa que se ha hecho del modelo. En el segundo, se destacan aquellos aspectos cuya coincidencia en todos los casos permitiría identificar las funciones y tareas del modelo educativo que están pudiendo llevarse a la práctica escolar y, en el tercero, aquellas que, por el contrario, resultan más difíciles de asumir. El conjunto de los resultados permite, por otra parte, contrastar el grado de la adecuación de las dimensiones, subdimensiones e indicadores diseñados para valorar la intervención psicopedagógica.

Tabla VIII  
Ejemplo de criterios para establecer el valor de los subindicadores del indicador "Grado de coordinación y participación de distintos agentes educativos y orientadores"

Dimensión 2.- ENFOQUE DE LA INTERVENCIÓN	CAUSAL-LINEAL	SISTÉMICO	FUENTES, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN
Subdimensión 2.1 GRADO DE COORDINACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE DISTINTOS AGENTES EDUCATIVOS Y ORIENTATIVOS	MEDIO-BAJO / BAJO	ALTO / MEDIO ALTO	
Indicador 2.1.1 Grado de coordinación entre el Departamento de Orientación y los Tutores. Subindicadores:			
• Grado de adecuación del contenido tratado en las reuniones con el modelo propuesto.	Medio-bajo: Estudio de casos remediales (problemas de conducta y/o aprendizaje de alumnos específicos). Bajo: Inespecífico.	Alto: Planes y programas de intervención. Medio-alto: Planes, programas de intervención y estudio de casos específicos y remediales que no se enmarcan dentro de esos planes y programas.	• Entrevistas a los miembros del Departamento de Orientación y al Jefe de Estudios.
• Frecuencia de planificación de las reuniones.	Media-baja: trimestral. Baja: Una o dos veces al año.	Alto: semanal. Media-alta: quincenal y/o mensual (dependiendo del nivel, ciclo o etapas).	• Cuestionario de Profesores.
• Grado de adecuación de su organización.	Media-baja: Por etapas. Baja: Convocatorias generales.	Alto: Por niveles, ciclos y etapas. Media-alta: Por niveles o ciclos.	• Planes de Actividades y Memorias de los Departamentos de Orientación.
• Grado de participación de la Jefatura de Estudios.	Media-baja: participa esporádicamente. Baja: No participa.	Alto: Siempre participa. Media-alta: Participa en una de cada dos reuniones convocadas.	
• Grado de idoneidad del horario de las reuniones.	Medio-bajo: las reuniones se realizan a última o a primera hora de la jornada laboral y/o en los recreos. Baja: no se planifican a principio de curso, sino esporádicamente.	Alto: los horarios docentes generales se organizan a partir de la programación de estas reuniones. Medio-alta: las reuniones se planifican a cualquier hora de la jornada laboral.	
• Grado de participación de los tutores.	Medio-bajo: asisten aproximadamente la mitad de los tutores convocados Baja: asisten uno o dos tutores.	Alto: asisten todos los tutores. Medio-alta: asisten la mayoría de los tutores.	



TABLA IX

*Indicadores más importantes a la hora de contextualizar y discriminar la proximidad al modelo "educativo" de la intervención psicopedagógica de los Institutos de la muestra*

	IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6
<b>RECURSOS DE LOS INSTITUTOS</b>						
1. Grado de estabilidad de gobierno del Equipo Directivo.	Estable.	Estable.	Inestable.	Estable.	Estable.	Estable.
2. Grado de estabilidad laboral de los miembros del Departamento de Orientación.	Medio.	Alto.	Bajo.	Medio	Alto.	Medio.
3. Grado de implicación de los miembros del DO.	Medio.	Alto.	Bajo.	Alto.	Medio.	Alto.
<b>ORGANIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>						
4. Grado de elaboración de los planes y programas.	Proactiva	Proactiva	Reactiva	Proactiva	Proactiva	Proactiva
5. Grado de coherencia entre las actividades planificadas y las actividades realizadas.	Medio-alto	Medio-alto	Medio-bajo	Medio-alto	Medio-bajo	Medio-alto
	Medio-alto	Medio-alto	Medio-bajo	Medio-bajo	Medio-alto	Medio-alto
<b>GRADO DE COORDINACIÓN</b>						
6. Grado de coordinación entre el DO y los tutores.	Alto.	Alto.	Medio-bajo	Medio-alto	Medio-alto	Alto.
7. Grado de coordinación entre el DO y el equipo directivo	Alto.	Alto.	Medio-bajo	Medio-alto	Medio-alto	Alto.
8. Grado de coordinación entre los miembros del DO.	Alto.	Alto.	Medio-bajo	Alto.	Alto.	Medio-alto
<b>TIPO DE INTERVENCIÓN</b>						
9. Percepción del orientador sobre las tareas que realiza.	Directa e indirecta.	Directa e indirecta.	Predominio de Directa.	Directa e indirecta.	Directa e indirecta.	Directa e indirecta.
10. Atención a alumnos de Compensación Educativa.	Directas / Indirectas.	Directas / Indirectas.	Predominantemente Indirectas.	Directas / Indirectas.	Directas / Indirectas.	Directas / Indirectas.
	Indirecta.	Indirectas.	Directa.	Indirectas.	Indirectas.	Indirectas.
<b>RELACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON OTROS PROFESIONALES DEL CENTRO.</b>						
11. Percepción de los miembros del DO sobre su relación con otros profesionales.	Colaboradora	Colaboradora	Experta.	Experta.	Colaboradora	Colaboradora
12. Toma de decisiones sobre los planes y programas de intervención psicopedagógica.	Colaboradora	Colaboradora	Experta.	Experta.	Colaboradora	Colaboradora
13. Implantación y evolución del DO.	Colegiada.	Colegiada.	Orientador	Orientador	Colegiada.	Colegiada.
	Ajuste de expectativas	Ajuste de expectativas	Desajuste de expectativas	Desajuste de expectativas	Ajuste de expectativas	Ajuste de expectativas

a) *Diferencias en la puesta en práctica del modelo de intervención psicopedagógica en los Institutos estudiados: la situación de cada centro*

El resultado principal derivado de la aplicación del modelo de evaluación diseñado es que, según los valores que ha tomado la intervención psicopedagógica en los indicadores de proceso, dicha intervención está más cerca del *modelo educativo* en cinco de los seis Institutos estudiados, (que denominaremos en lo sucesivo Institutos 1, 2, 4, 5 y 6), mientras que se aleja de él en el caso del Instituto 3 (Tabla IX).

Hay que señalar que los argumentos que podrían explicar estas diferencias no se relacionan consistentemente con ninguna de las variables de contexto (nivel socio-cultural de las familias de los alumnos, ubicación del centro –urbano, rural–, historia de los centros –antiguo centro de B.U.P., F.P. o de nueva creación–), ni tampoco con determinadas variables de entrada (oferta educativa del Instituto, o las características del orientador –antigüedad en el centro actual, años de experiencia profesional en otros centros y años de experiencia docente–), pero sí con variables de proceso.

Junto a la consideración de aquellos indicadores que nos permiten conocer, argumentar y –en cierta medida– comprender la mayor o menor distancia de la intervención orientadora de los centros al “modelo educativo”, nos parece importante destacar aquellos aspectos –de lejanía o proximidad al modelo educativo– que comparte el conjunto de los institutos estudiados, porque muestran tendencias generales del funcionamiento y resultados del modelo institucional de Orientación, que permiten valorar en qué medida se está consiguiendo el objetivo básico de atender a la diversidad.

b) *Aspectos del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica consolidados en los IES de la muestra*

Entre los aspectos compartidos por la intervención en los distintos centros, cabe destacar positivamente aquellos que guardan coherencia con algunos principios teóricos básicos que caracterizan al “modelo educativo”:

- Todos los Departamentos de Orientación, sin excepción, plantean unos objetivos en sus Planes de Actividades cuya *finalidad es fundamentalmente de desarrollo y preventiva*, aunque a la hora de llevarlos a cabo algunos orientadores se encuentran con una serie de problemas o dificultades derivados de la organización del centro y de las fuertes demandas y expectativas (remediales) de la comunidad escolar.

- La mayor parte de los Departamentos de Orientación (5 de 6) demuestran un *grado de coordinación alto (o medio-alto)* con los tutores, con el Equipo Directivo y entre sus propios miembros. De hecho, la mayoría de los Equipos Directivos y de los orientadores otorgan en las entrevistas una enorme importancia a esta coordinación<sup>8</sup>.

- Por último, hay que señalar que los orientadores coinciden en canalizar su intervención parcialmente de forma indirecta –mediante el asesoramiento prestado en las reuniones de trabajo y coordinación con los tutores–, y en ocasiones ellos mismos atienden a alumnos individual o grupalmente. Solo en el Instituto 3, el orientador lleva a cabo una intervención predominantemente directa. No obstante, todos los orientadores sin excepción, mantienen que la intervención psicopedagógica para mejorar la calidad de la educación *debería* canalizarse, principalmente, a través del asesoramiento a los tutores.

c) *Retos pendientes del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica en los IES de la muestra*

En el estudio aparecen otros resultados coincidentes que deberían ser objeto de reflexión y mejora por parte de los centros y/o de la Administración, y que

desde luego aconsejan la realización de estudios posteriores que permitan profundizar en su comprensión. Resaltaremos en primer lugar aquellos que son compartidos por el conjunto de los Institutos, y posteriormente aquellos que destacan en uno de los centros estudiados (el I.E.S. N° 3)

Retos pendientes en el conjunto de los centros:

- La relación establecida entre el orientador y los tutores y profesores es muy variable. En unos más colaboradora y simétrica que en otros pero, en general, se observa en las entrevistas un fenómeno que Sánchez (2000) ha denominado “*hiper-responsabilización del orientador*” (especialmente sesgada hacia el diagnóstico y la intervención correctiva), actitud que teniendo mayor o menor justificación según los casos, dificulta compartir responsabilidades con tutores y profesores. Desde luego, no indica que se promueva adecuadamente la colaboración.

- En segundo lugar, resulta de interés comprobar cómo *la familia y los amigos son la principal fuente de orientación para los alumnos del último curso de la E.S.O.*, al menos según sus propias manifestaciones. Así, cuando se pregunta (en el cuestionario) a estos alumnos sobre quién les ha ayudado más a solucionar sus dificultades de aprendizaje durante el curso y a quién habían pedido orientación académica y profesional con más frecuencia, un 65,7 % en el primer caso y un 49,2 % en el segundo, respondieron que “*Otras personas (padres, hermanos, amigos, etcétera)*” frente a opciones de respuesta como “*Alguno de mis profesores, el Departamento de Orientación o mi tutor*”. Estos resultados no permiten afirmar que los profesionales del centro no sean también fuente importante de orientación para los alumnos, pero son muy significativos por la importancia que tienen, tanto para tomar decisiones de mejora de la eficacia de la actuación de estos profesionales, como sobre la necesidad de aumentar la relación con los padres y madres para mejorar la coherencia y refuerzo mutuo de las actuaciones de los distintos agentes de orientación, entre los que indudablemente se encuentra la familia.

- Por otra parte, se obtienen resultados muy relevantes al analizar la intervención desde los tres ámbitos clásicos<sup>9</sup> en los que se estructuran las funciones que la normativa adjudica a los Departamentos de Orientación –*Acción Tutorial, Orientación Académica Profesional y Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*–:

- La mayoría de los alumnos de 4º de E.S.O. opina que la “información” académica es la actividad que tiene lugar con más frecuencia en la hora de tutoría y que, sin embargo, actividades más relacionadas con la valoración de capacidades que permitan establecer el Consejo Orientador (conocer los intereses y capacidades de los alumnos, mejorar su capacidad de tomar decisiones, etcétera) se llevan a cabo con menos frecuencia. De los resultados del estudio se infiere que la intervención en este ámbito se concentra principalmente en proporcionar información sobre itinerarios académicos. Quizá esta situación podría explicar en cierta medida, por qué un 33,4% de los alumnos de 4º de E.S.O. dicen tener “poco o nada claras” sus opciones académicas o profesionales cuando termina el curso.

- Por otra parte, según se desprende de las respuestas de estos mismos alumnos y del análisis de planes y proyectos, las actividades de *acción tutorial* son poco frecuentes. A tenor de la información disponible, esto se explicaría parcialmente por el hecho de que el último curso de la etapa está muy marcado por la elaboración del Consejo Orientador.

- Una tendencia de enorme importancia para valorar el modelo de intervención, que se aprecia con claridad en las entrevistas realizadas, es que el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje –que, por cierto, no tiene el estatus de Plan en la normativa– es el que parece más abandonado por tutores y miembros del Departamento de Orientación siendo, a nuestro juicio, el ámbito prioritario de intervención para la atención a la diversidad y la mejora de la calidad de la enseñanza en el centro. Un aspecto común a los Institutos, muy relacionado con esa

falta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, es que no se celebran periódicamente Juntas de Profesores (no asimilables a las Juntas de Evaluación), excepto en el caso del Instituto 1 donde se celebran esporádicamente. Este órgano de coordinación tiene entre sus funciones concretar y aplicar las decisiones tomadas en las reuniones de coordinación de tutores que, a su vez, concretarían las decisiones tomadas en la Comisión de Coordinación Pedagógica. De esta forma, las Juntas de Profesores se convertirían en el principal órgano de aplicación de las líneas estratégicas de intervención psicopedagógica en los centros de Secundaria. En nuestra opinión, aunque sin duda el profesorado puede elegir otros momentos y cauces de coordinación, consideramos la ausencia de reuniones como un indicador, al menos, de disfuncionalidad, porque serían fundamentales para llevar a cabo una intervención psicopedagógica extensiva y eficaz. Insistimos en que la mera celebración de reuniones no asegura nada determinante sin analizar su contenido, pero al menos su celebración frecuente y periódica nos permitiría presumir la intención de coordinación y planificación colegiada.

- Un tercer aspecto común que queremos resaltar es que, en todos los centros estudiados, *la intervención psicopedagógica del orientador se dirige preferentemente a los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria* y, en segundo término, a los alumnos de Bachillerato. Por otra parte, en los centros con Ciclos Formativos (C.F.) las actuaciones son muy escasas, en cierta medida por la creencia de que los alumnos de Bachillerato necesitan más orientación académica, y porque el alumnado de C.F. ya ha optado por un campo profesional y cuenta con un profesor de Formación y Orientación Laboral.

#### *Retos pendientes: el caso del I.E.S. nº 3*

La intervención psicopedagógica en el Instituto nº 3 ha resultado ser la más alejada del “modelo educativo”, a tenor de las diferencias manifestadas en algunos importantes indicadores de entrada y de proceso:

- La composición del Equipo Directivo tiene una gran *inestabilidad*; es de hecho el único Instituto de la muestra que en los últimos cuatro años ha cambiado de equipo directivo cada curso. Los cambios en la dirección podrían dificultar la mayoría de actuaciones del orientador ya que estas dependen, finalmente, de la Jefatura de estudios<sup>10</sup>. El propio orientador del centro se lamenta de la falta de apoyo, y de la ausencia de un proyecto común de trabajo.

- Los miembros del Departamento de Orientación están en situación de menor *estabilidad laboral* (la gran mayoría son interinos y llevan solo un curso trabajando en el DO), lo que no favorecería en principio la continuidad e implicación en el trabajo realizado. Es el único centro en el que el orientador señala que la implicación de los Profesores de Ámbito es baja (“... *me gustaría que los profesores de ámbito fueran permanentes del departamento y que se sintieran vinculados, eso generaría un equipo con mayor capacidad de decidir y de transmitir al resto del Claustro*”). De hecho, estos profesores no participan en las reuniones del Departamento y se ubican físicamente en sus Departamentos de origen.

- La intervención orientadora es fundamentalmente *reactiva*, pues se produce más a demanda de alumnos, profesores y familias, que en función de los objetivos previamente establecidos. Esto se aprecia en el hecho de que un alto porcentaje de las actividades previstas en el Plan de Actuación del Departamento de Orientación no se han llegado a realizar, ni se hacen explícitos los procedimientos de evaluación de su cumplimiento.

- El *grado de coordinación* entre el Departamento de Orientación, los tutores, el equipo directivo, y entre los propios miembros del Departamento es el más bajo de los seis institutos estudiados (las reuniones tienen lugar trimestralmente)<sup>11</sup>.

- Es el único centro en el que *la intervención del orientador con los alumnos es predominantemente directa*, y no mediada por los profesores y tutores (como hemos visto la frecuencia de reuniones de coordinación con los tutores es muy baja), lo que unido a que se observa una relación con los profesionales del centro de tipo “experto”, manifiesta un mayor alejamiento del enfoque de asesoramiento colaborativo. En palabras del propio orientador: “*Son excepción las personas que están dispuestas a hablar de trabajo (...)*”.

- *Se observa un desajuste entre lo que los miembros de la comunidad escolar esperan del Departamento de Orientación*, y las tareas que efectivamente éste acomete. El orientador señala que no ha podido reajustar lo que, en su opinión, eran las expectativas que generó la creación del Departamento (“*El centro quisiera que alguien, que a veces se personifica en el Departamento de Orientación, pasara por las aulas para que no tuvieran el alumnado que tienen en este momento*”).

Sin que pueda excluirse el peso de otros posibles factores no analizados, en la situación de este centro se aprecia el peso que tienen para la intervención psicopedagógica la falta de liderazgo del equipo directivo, de colaboración y coordinación entre los profesionales, y de una intervención orientada por objetivos adoptados colegiadamente.

#### *Limitaciones del estudio*

Aunque las semejanzas y diferencias entre centros presentadas señalan algunas tendencias de indudable interés para identificar y valorar los modelos de intervención de los centros, que por otra parte son consistentes con las encontradas en investigaciones previas (Vélaz de Medrano *et al.*, 2001) y posteriores (García Pérez, 2003), es preciso tomar estos resultados con la cautela que recomiendan las limitaciones que presenta el trabajo realizado. A este respecto hay que destacar lo siguiente:

- Desde el punto de vista teórico, el modelo de evaluación de la intervención psicopedagógica elaborado presenta varias limitaciones, entre las que destacaríamos las relativas a los indicadores o fuentes de información empleados para operativizar la subdimensión “*relación del orientador con los demás profesionales del centro*”, que no se han demostrado suficientemente sensibles como para permitirnos identificar de manera fidedigna el tipo de relación establecido (colaborador o experto). La importancia y complejidad de esta subdimensión en el modelo animan a emprender nuevos estudios con este fin<sup>12</sup>.

- Desde el punto de vista metodológico cabe destacar otro tipo de limitaciones:

- La muestra utilizada en este estudio es intencionadamente incidental –se trataba de estudiar “casos” de interés– y, por tanto, sólo es representativa en este sentido restringido.

- Con posterioridad a la realización de estudio empírico –y por tanto con escasas posibilidades de salvar esta laguna–, hemos identificado una debilidad en las dimensiones de contexto, entradas y proceso: la insuficiente presencia de indicadores relativos a la “*cultura institucional*” de los centros, que sin duda nos hubieran permitido una mayor agudeza interpretativa.

- Hay variables moduladoras que creemos estarían mediando entre la intervención psicopedagógica y sus resultados, (por ejemplo, la capacitación como asesor-colaborador del orientador, la formación e implicación de los tutores para y con la función tutorial), que no se han controlado previamente en el diseño.

- Por último, hay que decir que la utilización de entrevistas, cuestionarios y fuentes documentales de información nos han aproximado a lo que los agentes de la orientación “*dicen que hacen*”, pero no a lo que realmente hacen. Por ello, cre-

emos que próximos estudios deberían incorporar técnicas adicionales. Como ya señalamos al hilo de la exposición de la metodología empleada, la dificultad de llevar a cabo técnicas como la observación participante –especialmente en las reuniones de los órganos de coordinación– o los grupos de discusión, nos ha impedido contrastar algunos resultados, valorar en profundidad el peso de algunas variables en el tipo de intervención, compensar las lagunas de información de otras técnicas y, en definitiva, comprender mejor la situación y trabajo de los agentes de la orientación.

Pese a las limitaciones expuestas, creemos que los resultados presentados responden en buena medida a la realidad de la intervención psicopedagógica de los Institutos estudiados, lo que es avalado no sólo por la amplia y valiosa información y documentación recogida, sino porque así lo han confirmado los propios orientadores que participaron generosamente en este estudio.

### Conclusiones

Como señalamos al principio del artículo, el propósito de esta investigación era arrojar un poco más de luz sobre un problema: la caracterización de los posibles modelos de intervención psicopedagógica, su concreción en el modelo institucional propuesto por la Administración educativa española y su aplicación en la práctica de los centros. Los objetivos eran tanto más ambiciosos por cuanto nos propusimos realizar algunas aportaciones al tema no sólo desde el punto de vista teórico, sino también metodológico y empírico. Hay que decir que, sobre todo, creemos haber avanzado en los aspectos teórico-metodológicos del problema objeto de estudio, aunque también ello nos ha permitido disponer de más información y conocimiento –que como sabemos no son términos equivalentes– sobre la práctica de la intervención psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria.

Ciertamente, una aportación que creemos relevante es el propio modelo elaborado para evaluar globalmente la intervención psicopedagógica en centros:

- Por la innovación que supone la consideración conjunta de los principios teóricos básicos inspiradores de la acción, y de los aspectos específicos referidos a su planificación y organización.
- Porque se ha mostrado efectivo para identificar tendencias significativas que apuntan a enfoques diferenciados de intervención, que se aproximan en distinto grado al modelo teórico “educativo” tal y como ha sido definido en este estudio. El proceso de análisis ha permitido diferenciar la distinta capacidad de los indicadores para discriminar en la valoración de los centros. En la tabla IX se recogen los que han resultado más discriminativos. Hay que destacar que entre ellos se ha mostrado particularmente valioso el indicador “Grado de coordinación entre el Departamento de Orientación y los Tutores”. Nuestros resultados nos llevan a pensar –con todas las cautelas que los datos requieren– que si las reuniones entre estos profesionales se planifican semanalmente a principio de curso, por niveles educativos, se celebran con frecuencia suficiente y mediada la jornada laboral (porque sabemos por las entrevistas que las reuniones planificadas al principio y al final de la misma no se realizan adecuadamente), éstas se convierten en un elemento organizativo fundamental para llevar a cabo una intervención psicopedagógica preventiva, sistémica, indirecta y colaboradora. Es fácil suponer que estos resultados no sólo están condicionados a la frecuencia de las reuniones, sino sobre todo al contenido de las mismas. Pero es difícil imaginar a unos profesores, tutores y orientadores interesados por mejorar y coordinar su acción educativa, que no se esfuercen por buscar frecuentes momentos de encuentro de manera sistemática, es decir, planificada.

Con respecto a la mayor o menor proximidad de la intervención psicopedagógica en los centros al modelo teórico que nos ha servido de instancia de referencia, se ha apreciado que la mayoría de los Institutos estudiados (5 de 6) se acercan claramente a los polos de los indicadores que conforman el “modelo educativo”, mientras que sólo un centro se aleja claramente de él. Como hemos argumentado, en los resultados de este centro no han sido las variables contextuales, ni las creencias del orientador (los principios teóricos que defendía en la entrevista) los que parecen haber pesado más, sino que se aprecian problemas en el apoyo y liderazgo de un equipo directivo en permanente cambio, lo que entre otras cosas produce que las reuniones del DO con los tutores no hayan podido realizarse con la frecuencia y condiciones necesarias en opinión del orientador, dado que su convocatoria es competencia de la Jefatura de Estudios. Asimismo, se observa la insuficiente cohesión de un Departamento de Orientación también inestable y que, al menos hasta donde hemos podido apreciar en el estudio, apunta ciertos problemas de identidad en lo que respecta a su función institucional.

Los resultados del estudio confirman en buena medida las conclusiones mencionadas anteriormente de los estudios de Sanz Oro (1999), Fernández Sierra (1999), García Pérez (2003), Fernández Larragueta (2003), Fernández Larragueta *et al.* (2003). Sin embargo, habiendo claras coincidencias en el diagnóstico general de la situación de los orientadores, nuestros resultados han sido algo más favorables respecto a la aplicación del modelo educativo (al menos en 5 centros de los 6 estudiados), que la situación que apuntaba el estudio de Vélaz de Medrano *et al.* (2001).

Por último, quisiéramos resaltar una conclusión importante referida a los ámbitos de intervención psicopedagógica. Una vez más se pone de manifiesto que –con independencia de la mayor o menor intensidad y calidad con las que los alumnos reciben los beneficios de la orientación personal (fundamentalmente a través de la acción tutorial) académica y profesional–, los agentes de orientación y los profesores parecen seguir sin encontrar los motivos, el momento, los recursos o la sintonía para trabajar conjunta y activamente en la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. A este respecto, las medidas extraordinarias de apoyo –concretadas en programas como el de Diversificación Curricular, Integración, Compensación Educativa o Garantía Social– parecen haber desplazado a las medidas ordinarias, precisamente aquellas actividades de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, de mayor valor preventivo, y que implican sin duda la colaboración de todos. Pero nada se dice en las entrevistas que permita suponer que los agentes de orientación colaboren en la realización de las programaciones didácticas de áreas y materias, sino muy al contrario; la mayoría de los orientadores señala que ese es un ámbito sólo circunscrito a la función docente. Esta situación se aleja de una concepción educativa de la orientación, desde la que “orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y socialización de los estudiantes” (Martín y Tirado, 1997). Por otra parte, aunque no dispongamos de información fehaciente de lo que se discute en las reuniones de los órganos de coordinación de los centros, estos resultados también parecen indicar que la relación entre orientadores y profesores –al menos en lo que se refiere a las medidas ordinarias de atención a la diversidad– no siempre se ajusta a los principios de corresponsabilidad, reciprocidad, colegialidad, participación y complementariedad propios del enfoque colaborador, tan importantes en el carácter educativo del modelo de intervención psicopedagógica que venimos defendiendo, y que estaba en el espíritu –y en gran medida, en la letra– de la LOGSE.

Para finalizar, deseamos realizar una última precisión sobre el propio proceso de investigación. Se ha tratado de establecer una relación dialéctica entre teoría y

práctica, entre un modelo teórico de Orientación, y la realidad de la intervención psicopedagógica en los centros. Hemos operativizado el modelo teórico desde la revisión del conocimiento disponible (estableciendo desde ahí indicadores de mejores y peores prácticas), lo hemos utilizado –junto con la normativa vigente– para analizar la intervención en la práctica, y finalmente hemos reflexionado críticamente sobre la pertinencia del aparato teórico-metodológico diseñado, mostrando sus fortalezas y debilidades. Este estudio constituye un eslabón –esperemos que útil y significativo– de una línea de investigación que sería útil que continuara. La constatación de una serie de inercias y factores que dificultan la aplicación del “modelo educativo” de intervención psicopedagógica en la Educación Secundaria lo hace necesario, y más ahora que se está trabajando en un nuevo marco normativo que debería tener en cuenta esta realidad para revisar el propio modelo de orientación asumido en la LOGSE e impulsar medidas que consoliden la orientación como factor de mejora de la calidad de la educación.

## Notas

- <sup>1</sup> Esta investigación se llevó a cabo como tesis del primer autor, dirigida por las dos restantes autoras, y fue realizada con la ayuda de una beca concedida por la Fundación Santa María durante tres cursos académicos consecutivos (1999 al 2002).
- <sup>2</sup> Modelo institucional que ha sido posteriormente regulado por cada Comunidad Autónoma en el desarrollo de sus competencias.
- <sup>3</sup> En aquellas Comunidades Autónomas que han mantenido esta estructura, una vez finalizado el período de transferencias.
- <sup>4</sup> La publicación de este artículo se produce en un momento de reforma educativa, que afectará entre otras cosas al modelo de orientación que finalmente pueda impulsarse desde las Administraciones educativas. No obstante, el estudio que se presenta ha partido de las orientaciones normativas vigentes cuando se llevó a cabo.
- <sup>5</sup> Estos dos autores realizan una interesante investigación aplicada sobre el trabajo de los orientadores en la Comunidad de Madrid, pero desde la perspectiva del asesoramiento externo a los centros en el marco de los equipos de sector. No obstante, sus reflexiones en torno al modelo colaborador son de alcance general.
- <sup>6</sup> Queremos agradecer muy sinceramente la colaboración de los seis institutos y en especial la de sus orientadores y orientadoras sin cuya colaboración el estudio no hubiera sido posible.
- <sup>7</sup> Algunos autores, desde la tradición psicológica de la Orientación, se refieren a un modelo de intervención desde el enfoque educativo que adopta la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje como marco de referencia. Esta propuesta se ha denominado “modelo educativo-constructivista” (Osborne, 1990; Martín y Solé, 1990; Basesadas, 1988 y 1991; Solé y Colomina, 1996; Monereo y Solé, 1996; Solé, 1998, entre otros).
- <sup>8</sup> Como ejemplo, reproducimos las palabras del orientador del Instituto 6 en la entrevista: “Hay una cuestión que hemos tenido aquí muy clara siempre y que es el eje (...) todo se hace en coordinación con los tutores, es decir, el mantenimiento de una hora semanal de encuentro entre Jefatura de estudios, Departamento de Orientación y tutores por niveles es fundamental para que todas las inquietudes, problemáticas, situaciones conflictivas, puntos de atención, etcétera, de los alumnos y de los profesores lleguen hasta arriba (...) y también para que las normas, todo lo que se trata en la Junta de Dirección, se transmita hacia abajo. Y, sobre todo, la coordinación es el núcleo en torno al cual se consigue que esto funcione, si no el Departamento de Orientación quedaría como algo aquí metido al que llamarían de vez en cuando para atender a un niño o para hacer alguna programación a principio de curso (...) por eso, insisto, es esencial la reunión semanal (con los tutores), si eso no existiera tendría yo que andar buscando a los tutores de allí para acá; sería perder el tiempo continuamente”.
- <sup>9</sup> Aunque en esta investigación se ha optado por una aproximación global a la intervención psicopedagógica en los centros, más que por analizarla a partir de estos ámbitos, en el trabajo de campo se recogió información suficiente para disponer de resultados desde esta perspectiva.
- <sup>10</sup> Artículo 55.3 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Real Decreto 83/1996; BOE del 21 de febrero de 1996): “El jefe de estudios coordinará el trabajo de los tutores y mantendrá las reuniones periódicas necesarias para el buen funcionamiento de la acción tutorial”. Como vemos, en último caso, la Jefatura de Estudios decide la frecuencia de esas reuniones y las condiciones (horario, computo como horas complementarias, etcétera) en las que se llevan a cabo.
- <sup>11</sup> Orientador del I.E.S. 3: “Me puse como objetivo poner en marcha las tutorías, me parecía un tema importante; planificando un trabajo, intentando introducir sistematicidad en las reuniones; aquél intento mío fue vivido como muy agobiante, porque la única franja horaria en la que los profesores coinciden es a las dos. El primer año las reuniones fueron mensuales, y ya el año pasado han sido trimestrales (...) Manifestaban que el esquema de las tutorías tenía poco valor, y que el horario terminaba cuando terminaba su última clase. (...) son personas mayores, no se sienten formados para hacer esta labor. Yo tengo la certidumbre de que gran parte del profesorado no cumple esa hora de tutoría o lo hace esporádicamente...”.
- <sup>12</sup> En este sentido García Pérez (2003) ha realizado un trabajo en el que utiliza el esquema de análisis de la intervención psicopedagógica que aquí se propone para la comprensión del trabajo de dos orientadoras, en una investigación de estudio de casos. Sus resultados apoyan la utilidad del instrumento pero ponen también de manifiesto la necesidad de seguir desarrollando indicadores más sofisticados para valorar en profundidad la dimensión colaborativa del asesoramiento.

## Referencias

- ALVAREZ, V. (1994). El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente. *Curriculum*, 5, 85-106.



- ÁLVAREZ, M. (1995). *Orientación profesional*. Barcelona: CEDECs.
- ANGUERA, T. (1987). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- ARENCEBIA, S. & GUARRO, A. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Las Palmas de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- ARENCEBIA, S. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Las Palmas de Gran Canaria. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BASSEDAS, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de pedagogía*, 159, 65-71.
- BASSEDAS, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós/Cuadernos de Pedagogía.
- BECK, C. E. (1973). *Orientación educacional. Los fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BISQUERRA, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica en la formación de los orientadores: algunas reflexiones sobre el estado de la cuestión. *Actas del Congreso de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*. Valencia, 8-11 de septiembre.
- BISQUERRA, R. & ÁLVAREZ, M. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- BUENDÍA, L. (2000). La investigación en Orientación educativa: modelos y principales variables. *Actas de las I Jornadas andaluzas de Orientación y Psicopedagogía* (pp. 169-186). Jaén.
- DAVIDSON, (1990). The process of school consultation: Give and Take. En E. Cole & J. A. Siegel (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (pp. 53-69). Toronto: C. J. Hogrefe Pub.
- ESCUDERO, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. En *Actas de las III Jornadas de Orientación educativa*, Valencia: Universidad de Valencia.
- ESCUDERO, J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. *Actas del Congreso Internacional de Organización Escolar*. Barcelona.
- ESCUDERO, J. M. & MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (2003). *Análisis del proceso de socialización de los psicopedagogos en los IES*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Humanidades y CC. De la Educación. Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ LARRAGUETA, S. (COORD.), FERNÁNDEZ SIERRA, J. & RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ (2003). *Prácticas de la acción psicopedagógica en Almería*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) (1999). *La acción psicopedagógica en Secundaria: reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA PÉREZ, J. R. (2003). *El asesoramiento psicopedagógico: realidad y dificultades para el cambio*. Tesis inédita. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- GYSBERS, N. C. (1990). A model comprehensive guidance program. En N. C. GYSBERS, & Guidance Program Field Writers: *Comprehensive Guidance Programs that Work* (pp. 38-65). Ann Arbor, MI:ERIC, Clearinghouse.
- GYSBERS, N. C. & HENDERSON, P. (2001). Comprehensive Programs and Counselling Programs: a rich history and a bright future. *Professional School Counselling*, 4 (4), 246-256.
- HERNÁNDEZ, F. (2001). El asesor en Secundaria. Que todos encuentren su lugar para aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 63-66.
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de Orientación educativa: teorías y modelos*. Barcelona: PPU.
- JIMÉNEZ, R. & PORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative Work: Working with, not Working on. *Educational Leadership*, 43 (5), 28-32.
- LIPPIT, G. & LIPPIT, R. (1986). *The consulting Process in Action*. San Diego: University Associates, Inc.
- MALIK, B. (2002). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Proyecto Docente inédito. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación.
- MARCHESI, A. & MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. (2000). Estrategias de aprendizaje y asesoramiento psicopedagógico. En J. I. Pozo & C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 339-356). Madrid: Aula XXI, Santillana.
- MARTÍN, E. & SOLÉ, I. (1990). Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboración necesaria. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (pp. 463-476). Madrid: Alianza.
- MARTÍN, E. & TIRADO, V. (1997). *La ordenación educativa y profesional en la educación secundaria*. Institut de Ciències de l'Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MEYERS, J., PARSONS, R. & MARTIN, R. (1979). *Mental health consultation in the schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONEREO, C. (1996). *Orientación Educativa i Intervenció Psicopedagógica*. Barcelona: UOC.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (1996). El modelo de asesoramiento educacional-constructivo: dimensiones críticas. En C. Monereo & I. Solé (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 15-32). Madrid: Alianza.
- OSBORNE, E. (1990). Trabajando en la escuela como un sistema. *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 67-73.
- PATTERSON, C. (1978). *Teorías del Counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- POZUELOS, F. J. (2001). Asesorar desde la colaboración. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 50-54.
- REPPETO, E. (1998). Orientación de la carrera. Recursos Humanos y mercado laboral. *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional*. Madrid: UNED.
- REPPETO, E. (2002). La consulta o el asesoramiento indirecto ("consultation") al profesorado y a las familias de los alumnos. En E. Repetto et al., *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Vol. I (pp. 36-78). Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Proyecto Docente e Investigador*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. (1988). La integración de la educación vocacional en el currículo. *Perspectivas de la UNESCO*, 18, 4, 535-543.
- RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup> L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1995). El papel del asesor. Un papel controvertido. *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 36, 12-17.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ ROMERO, M. (2001). Tres escenarios en una época de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 302, 46-49.
- SÁNCHEZ, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 55-77.
- SANCHO, K. M. (1987). La perspectiva ecológica de la actuación psicopedagógica y la investigación educativa. En M.E.C., *Intervención psicopedagógica e investigación educativa* (pp. 18-23). Serie Experiencias, Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- SANTANA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

- SANZ ORO, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs: Psicopedagogía.
- SANZ ORO, R. (2001). *Orientación Psicopedagógica y calidad educativa* (pp. 18-23). Madrid: Pirámide.
- SOLÉ, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona: Horsori.
- SOLÉ, I. & COLOMINA, R. (1996). La intervención psicopedagógica en el contexto escolar. En J. Escoriza, R. González, A. Barca & J. A. González (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Vol. 5. Psicopedagogías específicas: áreas curriculares y procesos de intervención* (pp. 121-137). Barcelona: EUB.
- SOLÉ, I. & COLOMINA, R. (1999). "Intervención psicopedagógica: una –¿o más de una?– realidad compleja". *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-24.
- STUBLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós-MEC, 1987.
- STUBLEBEAM, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1996). *El papel de la evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro*. En Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Bilbao: I.C.E.-Universidad de Deusto.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2003). *Asesoramiento psicopedagógico y socioeducativo: la colaboración profesional para la resolución de problemas educativos desde el enfoque comunitario*. En C. Vélez de Medrano, C. Alonso, A. Ferrandis, A. Díez & V. García Segador, *Orientación Comunitaria. El asesoramiento educativo para la resolución de problemas de los menores vulnerables o en conflicto social* (pp. 23-106). Madrid: UNED.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., REPPETO, E., BLANCO, A., GUILLAMÓN, J. R., NEGRO, A. & TORREGO, J. C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 199-220.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987). School Consultation: an interdisciplinary perspective on theory, Models and Research. Part I. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (7), 387-408.