

# VALORACIÓN DE LAS FUNCIONES DEL PROFESOR DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN CATALUÑA

## *ASSESSING THE ROLE OF THE EDUCATIONAL GUIDANCE TEACHER IN CATALONIA*

Maribel **Cano Ortiz**<sup>1</sup>  
Paula **Mayoral Serrat**  
Eva **Liesa Hernández**  
Montserrat **Castelló Badia**

Universidad Ramón Llull

### RESUMEN

Se presentan los resultados de un estudio empírico cuya finalidad es analizar el nivel de satisfacción y los obstáculos con los que se encuentra el profesor de la especialidad de orientación educativa en Cataluña.

Estudio de carácter cuantitativo a través de un cuestionario aplicado a una muestra monoetápica de 65 centros, participando 65 directores, 59 profesores de la especialidad de orientación educativa y 170 tutores de Educación Secundaria Obligatoria.

Los resultados muestran que, respecto a la satisfacción, el profesor en orientación educativa está satisfecho en el desempeño de sus funciones como orientador, a la vez que es bien valorado por el profesorado y la dirección de los centros. Esta satisfacción también se extiende a su coordinación con los servicios educativos, especialmente con los equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico, aunque difiere respecto a otros servicios. En relación a los obstáculos, la variable tiempo se mantiene pero en concreto, la orientación al alumnado y la

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Universidad Ramón Llull. Facultad de Psicología. Ciencias de la Educación y del Deporte, C/ Císter, 34, 08022 Barcelona Correo-e: [maribelco@blanquerna.url.edu](mailto:maribelco@blanquerna.url.edu)

coordinación con los tutores es compleja. La orientación a las familias presenta dificultades como la formulación de demandas que extralimitan las funciones del profesor en orientación educativa.

La función tutorial se ve afectada por la escasa coordinación con los tutores y la falta de formación de éstos. Y finalmente, la coordinación con los equipos de orientación y asesoramiento psicopedagógico se obstaculiza por la falta de formación específica de los profesionales del servicio y la escasez de recursos.

**Palabras clave:** Educación Secundaria, orientación, perfil profesional, satisfacción profesional.

## ABSTRACT

Results from an empirical study with the aim of analysing the level of satisfaction of teachers specialized in Educational Guidance and the obstacles that they face in Cataluña (Spain) are presented in this paper.

This is a quantitative study carry out applying a questionnaire to a one-stage sample from 65 centres, whose participation was of 65 headmasters, 59 Educational Guidance teachers, and 170 Compulsory Secondary Education tutors.

Results show that, regarding satisfaction, Educational Guidance teachers are satisfied in the development of their role as counsellors, and at the same time are well considered by the teaching staff and managers of their centre. This satisfaction is also extended to the coordination they keep with educational services, particularly with psychopedagogical guidance and counselling teams, although it is slightly different related to other services. Concerning obstacles, the variable time is stable, but educational guidance processes with pupils and coordination with tutors are considered complex issues. Guidance to families has such difficulties as receiving demands that exceed the role of the Educational Guidance teacher. The tutorial intervention is affected by a scarce coordination among the staff of tutors and their lack of training. And, finally, the coordination with psychopedagogical guidance and counselling teams is hindered by the lack of specific training in the professional services and shortage of resources.

**Key Words:** Secondary Education, guidance, professional profile, job satisfaction.

## Introducción

El estudio analiza el nivel de satisfacción y los obstáculos con los que se encuentra el profesor de la especialidad de orientación educativa en el desempeño de sus funciones en Cataluña, y la percepción de directores y tutores de centros de educación secundaria respecto a este desempeño. El trabajo forma parte de una investigación más amplia<sup>2</sup> realizada con el objetivo de conocer las diferentes políticas públicas en relación a la orientación y el apoyo educativo en las diferentes comunidades autónomas (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto y Blanco-Blanco, 2011).

---

<sup>2</sup> Investigación financiada por el MICINN. Proyectos de Investigación Fundamental (I+D), 2008-2011. Título: Evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las CC.AA españolas. Análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad de la educación en centros de Infantil, Primaria y Secundaria. Ref.:EDU2088-06389. Investigadora principal Dra. Consuelo Vélaz-de-Medrano.

En primer lugar nos parece necesario recordar el marco normativo que especifica las funciones de este profesional en nuestro contexto, comparándolo brevemente con estudios que en el contexto europeo se han preocupado por analizar quién y cómo desarrolla las tareas de orientación en los centros educativos. Finalmente, revisamos aquellos estudios que analizan la tarea orientadora y asesora, los obstáculos asociados y los elementos que producen mayor satisfacción en su desempeño.

Respecto al marco normativo, la figura del Profesor de la especialidad de orientación educativa –de ahora en adelante POE-, tiene su antecedente directo en la promulgación del Real Decreto 1701/1991, del 29 de noviembre, en el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, llamados en aquel momento Profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía. En dicha normativa se determina que la función principal de este profesional es la orientación educativa de los alumnos y el apoyo al profesorado sin perjuicio de las funciones docentes, que le puedan ser atribuidas.

Posteriormente, el Real Decreto 1834/2008, del 8 de noviembre, en la disposición nueve, establece que “los funcionarios de los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria y catedráticos de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía quedan adscritos a la especialidad de Orientación educativa” (p. 47588). Así, la tarea del profesorado especialista en orientación educativa la pueden desarrollar los licenciados en Psicopedagogía, en Pedagogía y en Psicología.

A partir de esta primera normativa de 1991, Coll (2009) se preocupa de analizar cómo las diferentes leyes en materia de educación nacional y regional, la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LEC (2009), -propia de Cataluña- muestran un tratamiento diferenciado de esta figura. Así, considera que la LOGSE representó el inicio del asesoramiento y la intervención psicopedagógica considerándolas piezas fundamentales para satisfacer las necesidades educativas del alumnado y garantizar una educación de mayor calidad. En cambio, en la LOCE el asesoramiento y la intervención psicopedagógica ocuparon un lugar periférico en el funcionamiento del sistema. En contraposición, la LOE recuperó algunos planteamientos de la LOGSE y contempla la existencia de *servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional*. Finalmente, la LEC, en el Artículo 74 dedicado a los servicios educativos externos a los centros educativos, establece que el *Departament d'Ensenyament* regula la estructura y las funciones de los servicios de apoyo: la actividad educativa que tiene por objeto el asesoramiento psicopedagógico; la orientación a las familias en la escolarización del alumno que presenta necesidades educativas específicas, particularmente, del alumnado con discapacidades; la adecuada escolarización del alumnado recién llegado o en riesgo de exclusión social, especialmente, en el ámbito de la integración lingüística; y el acceso a los recursos educativos, entre otros.

Cabe señalar al respecto que en Cataluña, a diferencia de otras comunidades que mantienen la estructura y el modelo de orientación de la LOGSE como por ejemplo Andalucía, Canarias y Madrid, la normativa que rige el papel y las funciones del POE se establece cada curso académico mediante las resoluciones sobre *la organización y el funcionamiento de los centros públicos de educación secundaria*. Las funciones del POE, a partir de la normativa de inicio del curso 2012-2013 (Resolución del 19 de Junio de 2012), se pueden resumir en la planificación y la coordinación de las tareas de acompañamiento, seguimiento y orientación de los alumnos del centro. Concretamente, sus funciones se despliegan en dos ejes.

Por un lado, la atención directa a los alumnos que se concreta, en primer lugar, en la ayuda personalizada dentro del aula a alumnos con necesidades educativas especiales y a aquellos que, por situaciones personales y sociales, requieren una atención específica. Y en segundo lugar, la docencia tanto a alumnos con dificultades de aprendizaje como de materias relacionadas con su

especialidad (transición escuela-mundo laboral, estrategias de estudio, resolución de conflictos, educación emocional, etc.). Por otro lado, el apoyo técnico al conjunto de la comunidad escolar, y de manera más específica al equipo docente y directivo.

Al margen de la legislación al respecto han sido varios los estudios sobre modelos y políticas de orientación que han destacado como algunas de las funciones más relevantes del psicopedagogo u orientador son la orientación personal, profesional o vocacional y académica de los alumnos, la tutoría, además de la atención a la diversidad (Aciego de Mendoza, Álvarez y Muñoz de Bustillo, 2005; Vélaz-de-Medrano, Blanco-Blanco y Manzano-Soto, 2012). Otras voces han insistido en la necesidad de no obviar la función relativa al asesoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo proyectos de innovación educativa en los centros escolares desde un modelo de colaboración con los otros agentes educativos (Vélaz-de-Medrano et al., 2001; Martín y Solé, 2011).

Según las conclusiones de la European Federation of Psychologists' Associations (EFPA) publicadas por Roe (2011) podemos afirmar que muchas de las funciones o tareas atribuidas al POE en nuestro contexto son comunes a las especificadas a nivel europeo, excepto la de ejercer como docente, función que en Cataluña supone una parte importante de su dedicación. Otros términos empleados en Europa para esta figura son educational psychologist, pedagogical psychologist, orientateur psychologue y psycho-pedagogical counsellor.

El desempeño de las funciones en la actividad cotidiana del POE no está exento de dificultades. Vallejos Herrador y Rodríguez Izquierdo (2001) consideran que muchas veces estas dificultades están derivadas de la falta de comprensión de las mismas o de la valoración de su rol en los centros.

La literatura respecto a los obstáculos percibidos en la función asesora es abundante. Los diversos estudios analizados (Álvarez, Bethencourt y Cabrera, 2000; Sánchez, 2000; Vélaz-de-Medrano et al., 2001; Aciego de Mendoza et al., 2005; Comes, Parera, Vedriel y Vives, 2009; Liesa, Castelló, Carretero, Cano y Mayoral, 2012; Vélaz-de-Medrano et al., 2012), permiten organizar los obstáculos o dificultades en relación a seis grandes ejes: el tiempo, la coordinación y colaboración entre profesionales, las demandas y necesidades del alumnado, la atención a la diversidad, el trabajo con las familias y la falta de recursos.

En la mayoría de estudios se destaca la falta de tiempo en el horario escolar para atender la tutoría y la orientación en general como uno de los principales obstáculos, lo cual puede comportar sentimientos de sobrecarga a la vez que descoordinación con el resto de agentes educativos. En este sentido, Jariot (2010) enfatiza las dificultades de coordinación y colaboración entre profesionales (en los centros y los servicios educativos, y entre centros) para la orientación del alumnado, sobre todo entre etapas educativas como otras de las grandes dificultades existentes. En otro orden de obstáculos se presenta la complejidad de las demandas y el tipo de necesidades del alumnado. Vélaz-de-Medrano et al. (2001) consideran que a menudo son demandas que corresponden a otros profesionales o que llegan demasiado tarde y que, conducen a la dispersión y la necesidad de improvisar con demasiada frecuencia. Otro tipo de dificultades se refieren al conocimiento respecto a cómo atender la diversidad del alumnado de manera correcta. En este caso, algunos estudios señalan la insuficiente formación de orientadores, tutores y profesores para el desempeño de sus funciones en este ámbito (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; De la Fuente Anuncibay, 2010), además de la poca sensibilización alrededor del tema en algunas ocasiones. Sánchez (2000) añade la falta de conocimientos especializados en cada tipo de demandas que permitan la implantación de soluciones específicas y la coordinación de los distintos profesionales. El trabajo con las familias se presenta como otro gran obstáculo, también relacionado con el exceso de demandas, la falta de tiempo y la difícil coordinación entre profesionales. Finalmente, cabe mencionar también los aspectos referentes a la falta de recursos

humanos, tecnológicos y profesionales, así como a las condiciones laborales, que dificultan de nuevo la atención al alumnado y sus familias.

En cuanto a los aspectos que producen más satisfacción profesional Aciego de Mendoza et al. (2005) destacan los siguientes: la interacción directa con el alumnado; obtener unos resultados positivos y mantener un trato directo con el alumnado; la consecución de las metas y objetivos que se van planteando; la coordinación con las familias, tutores y servicios educativos externos y, el reconocimiento del rol profesional por parte del resto de los agentes educativos. Los resultados relativos a la valoración por parte de la comunidad educativa de la función asesora son, sin embargo, desiguales. Según Vélaz-de-Medrano et al. (2001), los alumnos, los padres y los equipos directivos serían los agentes educativos que los orientadores consideran que más valoran su trabajo, mientras que los profesores son los que menos aprecian su trabajo.

De las consideraciones precedentes, se desprende que, a pesar de que la investigación sobre la función asesora u orientadora ha sido prolija en cuanto al análisis de las dificultades y satisfacciones así como a la valoración de la comunidad educativa respecto a la figura del orientador, son escasos los trabajos que se centran en valorar la perspectiva del orientador y la congruencia de la misma con el resto de la comunidad educativa. Ésta es la finalidad del estudio que presentamos. Más concretamente, nuestros objetivos se centran en analizar a) el grado de satisfacción manifestada por el POE en relación a las posibilidades de coordinación con los servicios educativos de la zona<sup>3</sup>; b) la percepción que el POE tiene respecto la valoración que de su rol y funciones realizan el resto de los agentes educativos (equipo directivo, profesorado del centro, tutores, familias y estudiantes); c) conocer si esta percepción coincide entre el tutor, el equipo directivo y el POE; y por último, d) analizar los obstáculos que el POE considera más relevantes en el desempeño de sus funciones como orientador de centro.

## Método

### *Diseño y muestra*

Se ha llevado a cabo un estudio descriptivo y exploratorio, con selección probabilística monoetápica de los centros educativos participantes, que se ha extendido a los distintos colectivos profesionales de interés en la comunidad autónoma de Cataluña.

Han participado tres subpoblaciones de referencia (directores, tutores y profesores de orientación educativa) de distintos centros públicos de Secundaria durante los meses de abril y junio de 2010. Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados proporcional al tamaño de la comunidad (considerando un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza del 95%), con el objetivo de contar con una muestra representativa de centros.

La selección de profesores de orientación educativa y directores –al existir uno por cada centro incluido en la muestra– se llevó a cabo de manera directa; en cambio, la selección de tutores se llevó a cabo procurando la máxima representatividad posible. Concretamente, se seleccionó a un tutor de 2º y otro de 4º curso de ESO con el fin que hubiera un representante de primer ciclo y otro de segundo ciclo de cada centro escolar participante. También participó un

<sup>3</sup> Los servicios educativos de zona son: EAP: Equipos de Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico; ELIC: Equipos de Apoyo y Asesoramiento en Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social; CRP: Centros de Recursos Pedagógicos; CREDA: Centros de Recursos Educativos para personas con Discapacidad Auditiva; CREC: Centros de Recursos Educativos para personas Ciegas o con Discapacidad Visual.

profesor de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en los casos en que se ofrecía este programa.

La muestra final la constituyeron 65 centros educativos de Cataluña, de los cuales participaron los 65 directores, 59 orientadores y 170 tutores. Participaron centros de las cuatro provincias catalanas (48 de Barcelona, 7 de Gerona, 6 de Lérida y 5 de Tarragona).

### *Instrumentos*

La información analizada se recogió mediante un conjunto de preguntas incluidas en un cuestionario más amplio, adaptado a cada figura profesional (POE, tutores y director). Estos cuestionarios son inéditos, pueden consultarse en los archivos del Centro Nacional de Formación, Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) del MECYD.

Las preguntas son de respuesta cerrada (opción binaria, opción múltiple y graduada en formato tipo-Likert).

Las fases de elaboración y validación de los cuestionarios han sido las siguientes:

- FASE1: Elaboración de la matriz de especificaciones a partir de los indicadores del modelo teórico.
- FASE 2: Distribución de las preguntas de forma matricial, considerando dos ejes: etapa y figura.
- FASE 3: Incorporación de las peculiaridades (estructurales y terminológicas) de la Comunidad Autónoma (Cataluña).
- FASE 5: Validez de contenido a través de panel de expertos de la Comunidad Autónoma (Cataluña).

Para la validez de contenido se siguió el siguiente proceso:

- a) Formulación inicial de los indicadores/ítems a partir del marco teórico del estudio, contrastado y ajustado en el trabajo empírico previo (fase 1) y formalizado operativamente en términos de dimensiones y subdimensiones.
- b) Revisión de la primera versión de los cuestionarios por parte de un Panel de Expertos.
- c) Estudio piloto, en coordinación con el *Departament d'Ensenyament*, con el propósito específico de analizar factores contextuales internos y externos perturbadores (formato de ítems, tipo de tarea exigida, lenguaje y terminología, dificultades de cumplimentación, etc.)

Las dimensiones de análisis que se evaluaron en el cuestionario fueron cuatro:

- a) Satisfacción del POE en relación a su trabajo. Se solicita que se valore en qué medida se encuentra satisfecho con su trabajo como psicopedagogo/a.
- b) Satisfacción del POE en relación a su colaboración con otros servicios de apoyo. Se solicita que se valore en qué medida está satisfecho con la colaboración mantenida con los servicios de apoyo (EAP, ELIC, CRP, CREC, CREDA).

- c) Percepción del nivel de satisfacción del POE en relación a la valoración de su trabajo por parte de la comunidad escolar y coincidencia entre el equipo directivo, tutores y POE de estas valoraciones. El POE debe indicar cómo considera que los tutores y el director/a del centro valoran y reconocen su trabajo como psicopedagogo/a. Por otra parte, se solicita a los tutores y directores participantes que valoren en qué medida valoran el trabajo del psicopedagogo/a.
- d) Percepción del POE de los obstáculos que dificultan su trabajo en relación a la orientación al alumnado, a la orientación a las familias, en relación a la función tutorial y en relación con la colaboración con el EAP. El cuestionario solicita que el POE valore en qué medida está contribuyendo a dar respuesta a las necesidades de cada uno de estos ámbitos y que valore la importancia de distintos obstáculos, por ejemplo, falta de tiempo, escasa colaboración del Equipo Directivo, escasa colaboración familias, etc.

Las respuestas referidas a la valoración de la satisfacción consistieron en una escala tipo Likert con ítems politómicos graduados en seis puntos (1: *nada*; hasta 6: *completamente de acuerdo*). Las respuestas referidas a la valoración de los obstáculos también se establecieron en una escala tipo Likert con ítems politómicos graduados en seis puntos (1: *nada importante*; hasta 6: *muy importante*).

### *Procedimiento*

Un aplicador entregó en mano los cuestionarios al director de cada centro seleccionado, quien los distribuyó a los profesionales conforme el diseño muestral descrito. El mismo aplicador recogió los cuestionarios pasado un mes.

Las respuestas a los cuestionarios se analizaron mediante estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas (la prueba de los rangos signados de Wilcoxon y correlación de Spearman) tal y como se especificará en el apartado de resultados. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas IBM SPSS Statistics v.21.

## **Resultados**

A continuación se exponen los resultados organizados en función de los objetivos del estudio. Concretamente, mostramos el grado de satisfacción que expresa el POE en el desempeño de sus funciones, la valoración y percepción sobre sus funciones por parte de algunos agentes educativos, así como los obstáculos que considera más relevantes en el desempeño de sus funciones como orientador del centro educativo.

Respecto al primer objetivo, relativo al grado de satisfacción que el POE manifiesta en el desempeño de sus funciones, los resultados indican que un 39,7% de los participantes se sienten *satisfechos*, un 31% *más bien satisfechos*, un 15,5% *muy satisfechos*, un 8,6% *más bien insatisfechos* y finalmente, un 5,2% *insatisfechos* en el desempeño de sus funciones como orientadores de centro. Así pues, en general, podemos afirmar que prima la satisfacción del POE en el desempeño global de sus funciones.

En relación al segundo objetivo, analizar y valorar la percepción que tiene el POE sobre su coordinación con los servicios educativos (EAP, ELIC, CRP, CREDA y CREC), los resultados

indican que el grado de satisfacción en relación a la coordinación con estos servicios varía según el servicio considerado.

Mientras que la valoración que realizó el POE fue de *satisfecho* (33,9%) o *muy satisfecho* (30,4%) en la coordinación con el EAP (M = 4,68; DS = 1,208; 2-6), la valoración respecto a la coordinación con el ELIC fue de *más bien insatisfecho* (27,5%), (M = 3,25; DS = 1,495; 1-6), al igual que con el CRP (*más bien insatisfecho* el 23,1% e *insatisfecho* 23,1%), (M = 3,21; DS = 1,391; 1-6).

No obstante con el CREDA, los participantes afirmaron sentirse mayoritariamente *satisfechos* (35,5%); (M = 3,58; DS = 1,455; 1-6), aunque con poca diferencia respecto a los que opinaron que *no se sentían satisfechos* con dicha coordinación, ya que, éstos fueron en total un 48,8%, respecto a los que *sí se sintieron satisfechos*, que en total suman un 51,6%.

Para el CREC no hubo un acuerdo claro respecto a la satisfacción ya que, los porcentajes indican que un 25,9% se sintieron *satisfechos* mientras que un porcentaje similar manifestaron sentirse *más bien insatisfechos* (22,2%); (M = 3,30; DS = 1,514; 1-6). En esta categoría, si agrupamos en *satisfecho* y *no satisfecho* los resultados, obtenemos que un 44,5% estuvieron *satisfechos* y un 55,5% no.

En resumen, los servicios educativos con los que el POE estaría más satisfecho en relación a su coordinación fueron el EAP y el CREDA; y se sintieron mucho menos satisfechos con la coordinación de los servicios educativos del ELIC, el CRP y el CREC.

Respecto al tercer objetivo del estudio, analizar la percepción que el POE manifiesta respecto a cómo considera que valoran su actividad el resto de los agentes educativos (equipo directivo, profesorado del centro, tutores, familias y estudiantes), los resultados indican que su percepción es que en general todos lo valoran *bastante bien*. Así pues un 63,6% cree sentirse *bastante bien* valorado por los tutores, un 58,2% *bastante bien* valorado por los estudiantes, un 54,5% por el profesorado del centro, un 53,6% por el equipo directivo y finalmente un 49,1% cree sentirse también bien valorado por las familias.

Para saber si esta percepción coincide entre el tutor, el equipo directivo y el propio POE se han cruzado las distintas valoraciones de estos agentes; para ello hemos efectuado la prueba no paramétrica de los rangos signados de Wilcoxon, ya que son muestras relacionadas entre ellas..

**TABLA 1. Relación entre las percepciones de los tutores, equipo directivo y POE**

		Z	p
Par 1	Valoración del tutor- Percepción figurada del POE	.974	.330
Par 2	Valoración del Equipo Directivo- Percepción figurada del POE	1.080	.280
Par 3	Valoración del tutor- Percepción figurada del Director	.736	.462

Fuente: elaboración propia (2013)

**Nota:** El Par 1 hace referencia a la comparación entre cómo valora el tutor el trabajo del POE y como cree éste que lo valora el tutor. Par 2 hace referencia a la comparación entre cómo valora el equipo directivo el trabajo del POE y como cree éste que lo valora el equipo directivo. Par 3 hace referencia a la comparación entre la valoración que realiza el tutor sobre el trabajo del POE y lo que el equipo directivo cree que el tutor opina del P.

Tal y como se muestra en la tabla 1, no existen diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones del equipo directivo, los tutores y el POE, lo que nos permite afirmar que la visión de los tres agentes educativos coincide, siendo entre sí *bastante satisfactoria*.

Sobre el cuarto objetivo del estudio, analizar los obstáculos que el POE considera más relevantes en el desempeño de sus funciones como orientador del centro, se han organizado los resultados respecto a: (A) La función de orientación al alumnado; (B) La orientación y asesoramiento a las familias; (C) La función tutorial; y (D) La colaboración con el EAP.

#### *A. Los obstáculos en el desempeño de las funciones como orientador del alumnado*

La valoración de los participantes respecto al grado en que contribuían a dar respuesta a las necesidades de orientación del alumnado fue globalmente positiva (el 30,5 % opinó estar *bastante satisfechos* y el 23,7% se sintieron *algo satisfechos*).

Sin embargo, aparecen claramente unos obstáculos que dificultan la cobertura en el desempeño de esta función.

Los resultados indican que, en primer lugar, la falta de tiempo es el obstáculo que se considera más importante. Así pues, un 48,2% de la muestra lo considera un obstáculo *bastante importante* y un 21,4% lo considera *muy importante*. En segundo lugar, aparece la complejidad de las necesidades de los alumnos como otro obstáculo *bastante importante* (35,1%) y *algo importante* (29,8%) a la hora de orientar adecuadamente al alumnado. En tercer lugar, no disponer de un tiempo específico para coordinarse con los tutores, fue considerado como *bastante importante* (30,4%) o *muy importante* (21,4%). En cuarto lugar, no disponer de un tiempo específico en el horario para atender al alumnado es *algo importante* (25%), *bastante importante* (16,1%), y *muy importante* (14,3%). Finalmente, no disponer de suficientes recursos materiales es considerado como un obstáculo menor o *algo importante* (30,9%) o *bastante importante* (18,2%).

Con el objetivo de profundizar en las relaciones entre estos obstáculos, hemos realizado una prueba no paramétrica de correlación de Spearman para cada grupo de obstáculos. En la tabla 2 indicamos los coeficientes de correlación y el grado de significación estadístico.

**TABLA 2. Coeficientes de correlación entre los obstáculos<sup>4</sup> que dificultan la función de orientación**

	O	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
O	--	-.047	-.069	.002	-.028	-.121	-.198	-.130	.039	-.128	-.104	.017	-.128	-.027
A		--	.343**	.405**	.521***	.339**	.346**	.389**	.423**	.559***	.474***	.265*	.296*	.248
B			--	.375**	.309*	.290*	.280*	.242	.573***	.377**	.292*	.323*	.331*	.281*
C				--	.245	.176	.207	.236	.427***	.222	.194	.244	.192	.103
D					--	.427**	.396**	.434**	.337**	.481***	.665***	.499***	.424**	.258*
E						--	.935***	.882***	.438**	.474***	.728***	.587***	.411**	.295*
F							--	.827***	.502***	.498***	.700***	.560***	.465***	.348***
G								--	.461***	.479***	.737***	.609***	.437**	.332*
H									--	.453***	.490***	.485***	.478***	.420**
I										--	.461***	.434**	.345**	.328*
J											--	.672***	.569***	.372**
K												--	.633***	.539***
L													--	.794***
M														--

Fuente: elaboración propia (2013)

Nota: \* valor significativo  $p < .05$ ; \*\* valor significativo  $p < .01$ ; \*\*\*valores significativos  $p < .001$ .

Los obstáculos que estuvieron más significativamente relacionados o asociados entre ellos son:

En primer lugar, la escasa colaboración de los tutores y la escasa colaboración de los profesores en el sentido que cuanto mayor es la falta de colaboración con los tutores mayor es la falta de colaboración con los profesores ( $\rho = .935$  (59);  $p = .000$ ). En segundo lugar la escasa colaboración de los tutores y la escasa colaboración del equipo directivo ( $\rho = .882$  (59);  $p = .000$ ). En tercer lugar la escasa colaboración de los profesores y la escasa colaboración del equipo directivo ( $\rho = .827$  (59);  $p = .000$ ). En cuarto lugar, la escasa colaboración del ELIC y el CRP ( $\rho = .794$  (59);  $p = .000$ ). En quinto lugar, escasa colaboración de los tutores y la descoordinación entre tutores y departamento de orientación ( $\rho = .728$  (59);  $p = .000$ ). En sexto lugar, escasa colaboración de los equipos directivos y la descoordinación entre tutores y departamento de orientación ( $\rho = .737$ (59);  $p = .000$ ). Finalmente, escasa colaboración de los profesores y la descoordinación entre tutores y departamento de orientación ( $\rho = .700$  (59);  $p = .000$ ).

Así pues, la escasa colaboración entre los tutores, los profesores y el equipo directivo, así como la descoordinación entre estos y el departamento de orientación del centro, o bien la escasa colaboración de los servicios educativos como el ELIC y el CRP fueron mencionados como obstáculos que dificultan claramente la orientación al alumnado.

<sup>4</sup> Los obstáculos en el desempeño de la orientación al alumnado hacen referencia a: Falta de tiempo (A); Insuficientes recursos materiales (B); La complejidad de las necesidades del alumnado (C); No dispongo de un tiempo específico en el horario para coordinarme con los/las tutores/as (D); Escasa colaboración de los/as tutores/as (E); Escasa colaboración del profesorado (F); Escasa colaboración del Equipo Directivo (G); Como orientador no he recibido suficiente formación para desempeñar todas mis funciones (H); No dispongo de un tiempo específico en mi horario para atender al alumnado (I); La descoordinación con los tutores y el departamento de orientación (J); Escasa colaboración del EAP (K); Escasa colaboración del ELIC (L); Escasa colaboración del CRP (M).

**B. Los obstáculos en el desempeño de las funciones de orientación y asesoramiento a las familias**

Los participantes valoraron el grado en que contribuyen a dar respuesta a las necesidades de orientación y asesoramiento a las familias de forma globalmente positiva (61% declararon sentirse *bastante satisfechos* del trabajo realizado en referencia a dicha función).

Sin embargo, existen algunos obstáculos que dificultan la cobertura en la función de orientar y asesorar a las familias. En primer lugar, la falta de tiempo es considerado de nuevo un obstáculo *bastante importante* (28,8%) o *muy importante* (16,9%). En segundo lugar, la percepción que las familias demandan respuestas que van más allá de las funciones del POE fueron valoradas como un obstáculo *bastante importante* (22%) o *algo importante* (25,4%). En tercer lugar, la escala colaboración de las familias fue valorado como un obstáculos entre *muy importante* (13,6%), o *bastante importante* (16,9%) y *algo importante* (23,7%). Otros obstáculos valorados en menor porcentaje fueron: la escasa colaboración del equipo directivo, tutores, EAP o ELIC; el no tener suficiente formación para asesorar a las familias, o el no considerar que dicha función sea importante o deba ser una función atribuida al mismo POE.

En la tabla 3 indicamos los coeficientes de correlación y el grado de significación estadístico entre estos obstáculos.

**TABLA 3. Coeficientes de correlación entre los obstáculos<sup>5</sup> que dificultan la orientación a las familias**

	O	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
O	--	-.267	.071	.095	-.042	-.168	-.017	.049	.017	.074	-.038
A		--	.268*	.582***	.383**	.431**	.268*	-.062	.394**	.317*	.279*
B			--	.568***	.858***	.449***	.247	.328*	.466***	.601***	.445***
C				--	.622***	.349**	.470***	.094	.422**	.505***	.316*
D					--	.488***	.373**	.201	.511***	.645***	.471***
E						--	.275*	.057	.514***	.338**	.221
F							--	.032	.438**	.202	.164
G								--	.220	.397**	.215
H									--	.470***	.153
I										--	.644***
J											--

Fuente: elaboración propia (2013)

Nota: \* valor significativo p< .05; \*\* valor significativo p< .01; \*\*\*valores significativos p< .001.

Como podemos observar, los obstáculos que están más relacionados o asociados entre ellos son los siguientes:

<sup>5</sup> Los obstáculos que dificultan la orientación a las familias corresponden a: Falta de tiempo (A); Escasa colaboración del Equipo Directivo (B); Escasa colaboración de las familias (C); Escasa colaboración de los/las tutores/as (D); No he recibido suficiente formación en orientación familiar (E); Las familias demandan respuestas que van más allá de mis funciones (F); La orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro (G); La orientación familiar no es mi función (H); Escasa colaboración del EAP (I); Escasa colaboración del ELIC (J).

En primer lugar, la escasa colaboración del equipo directivo y la escasa colaboración de los tutores ( $\rho = ,858$  (59);  $p = .000$ ). En segundo lugar, la escasa colaboración de los tutores y la escasa colaboración del EAP ( $\rho = ,645$  (59);  $p = .000$ ). En tercer lugar, la escasa colaboración del EAP y el ELIC ( $\rho = ,644$  (59);  $p = .000$ ). En cuarto lugar, la escasa colaboración de las familias y los tutores ( $\rho = ,622$  (59);  $p = .000$ ).

En resumen, las correlaciones más significativas entre los obstáculos que dificultan la atención a las familias se agrupan en torno a la necesaria colaboración entre los distintos agentes educativos y servicios educativos como EAP y ELIC.

### C. Los obstáculos en el desempeño de la función tutorial

El 59,3% del los POE están bastante satisfechos con el desempeño de la función tutorial.

Así mismo existen unos obstáculos que dificultan la cobertura en esta función tutorial valorando en mayor medida como muy importantes, bastante o algo, en primer lugar el no disponer de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as (69,4%). En segundo lugar, la percepción de que los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial (62,7%)

En la tabla 4 indicamos los coeficientes de correlación y el grado de significación estadístico entre estos obstáculos.

**TABLA 4. Coeficientes de correlación entre los obstáculos<sup>6</sup> que dificultan la función tutorial**

	O	A	B	C	D	E	F	G	H	I
O	--	.065	.090	-.088	-.323*	-.079	-.166	-.091	-.095	-.051
A		--	.628***	.549***	.357**	.515***	.396**	.478***	.329*	.217
B			--	.347**	.318*	.345**	.484**	.340**	.263*	.180
C				--	.593***	.403**	.476***	.480***	.379**	.190
D					--	.497***	.490***	.315*	.469***	.249
E						--	.454***	.545***	.521***	.422**
F							--	.505***	.520***	.284*
G								--	.686***	.594***
H									--	.746***
I										--

Fuente: elaboración propia (2013)

**Nota:** \* valor significativo  $p < ,05$ ; \*\* valor significativo  $p < ,01$ ; \*\*\*valores significativos  $p < ,001$ .

<sup>6</sup> Los obstáculos que dificultan la función tutorial corresponden a: No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los/las tutores/as aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos/as (A); Falta de recursos materiales (B); Escasa colaboración del profesorado (C); Los/las tutores/as no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial (D); No dispongo de suficiente tiempo en el horario para colaborar con los/las tutores/as (E); Como orientador no he recibido suficiente formación para apoyar la tutoría (F); Escasa colaboración del EAP (G); Escasa colaboración del ELIC (H); Escasa colaboración del CRP (I).

Los obstáculos que están más relacionados o asociados entre ellos son los siguientes:

En primer lugar, la escasa colaboración ELIC y la escasa colaboración del CRP ( $\rho = ,746$  (59);  $p = .000$ ). En segundo lugar, la escasa colaboración del EAP y el ELIC ( $\rho = ,686$  (59);  $p = .000$ ). En tercer lugar, el no disponer de un tiempo específico lectivo para atender la tutoría del grupo clase con la falta de recursos materiales ( $\rho = ,628$  (59);  $p = .000$ ).

Así pues, de nuevo la necesaria colaboración entre algunos de los servicios educativos externos aparece como un dato relevante, también la necesidad de disponer de un tiempo lectivo para hacer las tutorías y la falta de recursos materiales.

#### D. Los obstáculos en la coordinación con el EAP

Tal y como hemos indicado anteriormente, según el profesor en orientación educativa, el grado de satisfacción respecto a la coordinación con el EAP es globalmente muy positiva. Así mismo, el 42,4% opinan que están *bastante satisfechos* y un 20,3% *muy satisfechos* en la coordinación con el EAP en referencia a las tareas de evaluación y asesoramiento del alumnado con NEAE.

En referencia a los obstáculos que dificultan la coordinación con el EAP, un 76,2% considera que este servicio no dispone de suficiente tiempo debido a que debe atender a un número considerable de centros educativos al mismo tiempo. Otros obstáculos fueron menos valorados: la escasa colaboración con el profesor de orientación educativa del centro (18,7%), o la falta de formación (16,9%) o no disponer de suficientes recursos materiales (10,2%).

Los resultados relativos a los obstáculos en la coordinación con el EAP, así como los coeficientes de correlación y el grado de significación pueden observarse en la tabla 5.

**TABLA 5. Coeficientes de correlación entre los obstáculos<sup>7</sup> que dificultan la coordinación con el EAP**

	O	A	B	C	D
O	--	.072	-.111	-.159	-.118
A		--	.526***	.637***	.612***
B			--	.628***	.530***
C				--	.804***
D					--

Fuente: elaboración propia (2013)

Nota: \*\*\*valores significativos  $p < .001$ .

En la tabla 5 observamos que los obstáculos que están más relacionados o asociados entre ellos son los siguientes:

En primer lugar, no disponer de una suficiente formación especializada por parte de los profesiones del EAP está asociado a la escasa colaboración con el profesor de orientación educativa de los centros ( $\rho = ,804$  (59);  $p = .000$ ). En segundo lugar, no disponer de una suficiente

<sup>7</sup> Los obstáculos que dificultan la coordinación con el EAP corresponden a: Insuficientes recursos materiales (A); Insuficiente tiempo por tener que atender a muchos centros (B); Sus miembros no disponen de la formación especializada suficiente (C); Escasa colaboración con el profesor de orientación educativa del centro (D).

formación especializada por parte de los profesiones del EAP con insuficientes recursos materiales ( $\rho = ,637$  (59);  $p = .000$ ). Y en tercer lugar, no disponer de una suficiente formación especializada por parte de los profesiones del EAP con insuficiente tiempo para atender a muchos centros ( $\rho = ,628$ (59);  $p = .000$ ).

En resumen, la percepción que el profesional del EAP no dispone de una suficiente y especializada formación correlaciona con: la escasa colaboración del profesor de orientación educativa, el hecho de que los profesionales del EAP no dispongan de suficiente tiempo para atender a muchos centros educativos al mismo tiempo y el no disponer de suficientes recursos materiales.

## Conclusiones

El estudio realizado analiza la satisfacción del POE en relación a su labor y la percepción de la misma por parte de los agentes educativos con los que habitualmente se coordina (director de centro y tutores). También aporta datos sobre los obstáculos habituales de su trabajo, así como la relación entre ellos.

A partir de los resultados, podemos afirmar que la figura del POE en los centros catalanes está bien valorada por los directores y tutores, a pesar de que en otros contextos algunos trabajos anteriores han puesto de manifiesto que, si bien los equipos directivos también valoraban bien la tarea del POE, no sucedía lo mismo con los profesores del centro (Vélaz-de-Medrano et al., 2001). Al menos en nuestro contexto y en el momento actual, sería matizable la consideración de que existen dificultades para entender su rol y para que llegue a ser valorada su función de orientación (Vallejos Herrador y Rodríguez Izquierdo, 2001).

Por otro lado, en general el POE está satisfecho con el desempeño de sus funciones. También cree que está muy bien valorado o bastante bien valorado por los equipos directivos, el profesorado, los tutores, las familias y los estudiantes. Esta percepción resulta relevante en tanto que proporciona una evidencia de que el POE se siente respaldado en su actividad y ésta es quizás una condición importante para poder desarrollar correctamente sus funciones, especialmente las vinculadas a la necesaria coordinación con los otros agentes educativos.

En relación a esta colaboración, el POE valora su relación con el EAP y el CREDA de manera positiva en contraposición a la colaboración con otros servicios educativos externos, por ejemplo, el ELIC, el CRP o el CREC. ¿A qué puede ser debida esta disfunción? Si bien es cierto que nuestra investigación no aporta datos para responder a esta cuestión debido a las características del diseño, es posible plantear algunas hipótesis, que claro está, la investigación debería corroborar en estudios posteriores.

En referencia a los obstáculos hemos visto cómo la variable *tiempo* aparece de manera recurrente. El POE cree que la calidad de su intervención en distintos ámbitos (especialmente la orientación al alumnado y el desempeño de la función tutorial) se encuentra dificultada por no disponer de suficiente tiempo. De acuerdo con Vélaz-de-Medrano et al. (2001) la falta de tiempo en el horario escolar para atender la tutoría y la orientación en general pueden comportar sentimientos de sobrecarga a la vez que descoordinación con el resto de agentes educativos. Nuestro estudio apunta en la misma dirección, de tal manera que podemos afirmar que la descoordinación claramente manifiesta en algunos casos no es debida a una falta de valoración de las funciones de los distintos implicados, pero quizás sí a un abanico de funciones y tareas demasiado amplio o ambicioso.

Así pues, por ejemplo, las dificultades de colaboración con algunos servicios pueden ser debidas a esta sensación de no poder acaparar todas las funciones que tiene asignadas. Otras hipótesis que no parecen tan plausibles serían la falta de voluntad de colaboración entre unos y otros o la existencia de una formación distinta entre los diferentes profesionales que conforman los servicios, lo que podría dificultar el hecho de compartir un mismo modelo de intervención (Liesa et al. 2012). Más bien, los datos apuntan a que la multitud de tareas del día a día es lo que dificulta esta necesaria colaboración desde la perspectiva del POE.

Además de esta valoración global satisfactoria de su trabajo, también hemos recogido la satisfacción específica del POE en distintos ámbitos. Estos ámbitos (la orientación al alumnado, a las familias, a las necesidades de tutoría de un grupo clase o a sus tareas de coordinación con otros servicios externos) ya aparecen como problemáticos por los obstáculos que emergen para su correcto desempeño (Vélaz-de-Medrano et al., 2012). Sintetizamos y discutimos algunos de los resultados de cada uno de estos ámbitos.

El trabajo en los diferentes ámbitos está bien valorado, especialmente el referido a la orientación y el asesoramiento a las familias, seguido de la acción tutorial, la coordinación con el EAP en las acciones de evaluación y asesoramiento del alumnado con NEAE y en último lugar, en las funciones de orientación al alumnado.

Los obstáculos que el POE percibe para orientar correctamente a los estudiantes son de naturaleza muy diversa. Como ya hemos dicho, se enfatiza el no tener suficiente tiempo para orientar a los alumnos, la complejidad de las necesidades de los alumnos en un contexto socioeconómico actual complicado, no disponer de un tiempo específico para coordinarse con los tutores, y no disponer de suficientes recursos en menor medida. Sin embargo, no disponer de una formación específica no aparece como un obstáculo importante a diferencia de otros estudios que señalaban hacia esta dirección (De la Fuente Anuncibay, 2010; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006).

En relación a la orientación a la familia, los obstáculos más frecuentes como la falta de tiempo, la escasa colaboración de las familias y como éstas demandan respuesta que exceden de las funciones del POE, se corroboran con otros estudios previos (Vélaz-de-Medrano et al., 2012). Ahora bien, en la correlación entre los obstáculos aparecen asociados los factores vinculados a la colaboración entre equipo directivo y tutores; entre tutores y EAP; entre EAP y ELIC; y entre familias y tutores. Así pues, en este ámbito la colaboración entre distintos agentes o servicios se percibe como esencial.

Creemos que una futura línea de investigación interesante implicaría conocer cuáles son las nuevas demandas de asesoramiento u orientación que plantean los estudiantes y las familias para valorar el tipo de conocimiento que requieren, así como el tipo de intervención más adecuado, valorando si deberían ser competencia exclusiva del POE o compartida con otros nuevos agentes educativos. Conocer en profundidad estas nuevas demandas también ayudaría a decidir su priorización ya que un resultado de nuestro trabajo es la clara sensación de los participantes de no ser capaces de responder a todo lo demandado.

Las dificultades en relación a la colaboración con los profesionales del EAP (a pesar de su alto grado de satisfacción con este servicio) se vinculan especialmente a la percepción que éstos no disponen de una formación especializada. En línea con lo anterior, entendemos que el EAP asume actualmente demandas también variadas, complejas y de contextos distintos, a veces probablemente problemáticos. Esta realidad plantea que la formación de sus profesionales debe ser global, amplia y quizás ello motiva que los orientadores tengan la sensación de que en alguna

ocasión que necesitarían el apoyo de un profesional con un conocimiento más especializado en un tema o ámbito concreto según sus necesidades.

Para finalizar, podemos concluir que la bien valorada tarea del POE podría mejorarse si se resolvieran ciertas dificultades. El POE se siente bien formado y, por tanto, capacitado para desarrollar sus funciones, pero la sensación de falta de tiempo o las dificultades de coordinación con los demás son los elementos que más preocupan. La falta de tiempo conlleva que debe abordar más funciones y/o tareas de las posibles, y esto a su vez puede conllevar el riesgo de que disminuya la calidad de sus acciones. Así pues, para garantizar cierta eficacia en el desempeño de las funciones se debería hacer un esfuerzo por reducirlas o por priorizar de manera explícita algunas de ellas. Reducir el número de horas dedicadas a la docencia sería una opción según hemos visto en el contexto europeo. De igual manera, entendemos que deberíamos saber más de las dificultades de coordinación con otros servicios. Desde el modelo educativo-colaborativo de intervención sabemos que la mejora no es posible si no se planifica y actúa conjuntamente. Así pues, si estas dificultades se mantienen el riesgo que la orientación no cumpla con su cometido es alto.

## Referencias bibliográficas

- Aciego de Mendoza, R., Álvarez, P. y Muñoz de Bustillo, M.C. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Álvarez, P., Bethencourt, J. y Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), 553-547.
- Coll, C. (2009). De la LOGSE a la LEC: Reflexions al voltant de l'evolució de l'assessorament i la intervenció psicopedagògica a Catalunya [De la LOGSE a la LEC: Reflexiones alrededor de la evolución del asesoramiento y la intervención psicopedagógica en Cataluña]. *Àmbits de Psicopedagogia*, 25, 4-9.
- Comes, G., Parera, B., Vedriel, G. y Vives, M. (2009). El psicopedagogo y la psicopedagoga a Catalunya [El psicopedagogo y la psicopedagoga en Cataluña]. *Universitas tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació, III època, Diciembre*, 225-239.
- De la Fuente Anuncibay, R. (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(3), 571-586.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*, 11, 45-62.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 45-58.
- Liesa, E., Castelló, M., Carretero, R., Cano, M. y Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los protagonistas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16(2), 451-468.

- 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.
- Martín, E. y Solé, I. (Coords.) (2011). *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Graó.
- Vallejos Herrador, A. y Rodríguez Izquierdo, R.M. (2001). El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función. *EA, Escuela abierta: Revista de Investigación Educativa*, 4, 157-168.
- Vélaz-de-Medrano, C., Repetto Jiménez, E., Blanco, A., Galán González, A., Guillamón, J.R., Negro, N. y Torrego Seijo, 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.
- Vélaz-de-Medrano, C., Blanco-Blanco, A. y Manzano-Soto, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas. *Revista de educación, Nº Extra: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 138-173.

## Fuentes electrónicas

- LEC. Ley de Educación de Cataluña [Llei d'Educació de Catalunya]. Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC, 5422 - 16/07/2009. Recuperado de <http://www.gencat.cat/eadop/imatges/5422/09190005.pdf>
- LOCE. Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación. BOE, núm. 307, martes, 24 de diciembre de 2002. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- LOE. Ley Orgánica de Educación. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- LOGSE. Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, núm. 238, de 4 de octubre de 1990. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Real Decreto 1701/1991, de 29 de Noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los Profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo. Boletín Oficial del Estado, 288 de 2 de Diciembre de 1991, 39062-39065. Ministerio de Educación y Ciencia. BOE-A-1991-29053. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1991/12/02/pdfs/A39062-39065.pdf>
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de Noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. Boletín Oficial del Estado, 287 de 28 de Noviembre del 2008, 47586-47591. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. BOE-A-2008-19174. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf>

- Resolución del 19 de Junio de 2012 per la que se aprueba el documento para la organización y el funcionamiento de los centros públicos de educación secundaria. Recuperado de <http://educacio.gencat.net/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/OrganizacioFuncionamentCurs3>
- Roe, R.A. (2011). EFPA Position Paper on Psychologists in the Educational System and Their Contribution to Lifelong Learning. *European Psychologist*, 16(1), 79-80. Recuperado de <http://www.psycontent.com/content/77308612tk220221/>
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, A. (2011). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: IFIIE, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.uned.es/grisop/documentos/Doc%208.pdf>

**Fecha de entrada:** 13 de marzo de 2013  
**Fecha de revisión:** 27 de marzo de 2013  
**Fecha de aceptación:** 11 de julio de 2013