



# Infancia y Aprendizaje

Journal for the Study of Education and Development

ISSN: 0210-3702 (Print) 1578-4126 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/riya20>

## La intervención psicopedagógica en Andalucía

Alfonso Luque & Joaquín Mora

To cite this article: Alfonso Luque & Joaquín Mora (1999) La intervención psicopedagógica en Andalucía, *Infancia y Aprendizaje*, 22:87, 47-69, DOI: [10.1174/021037099320405357](https://doi.org/10.1174/021037099320405357)

To link to this article: <https://doi.org/10.1174/021037099320405357>



Published online: 23 Jan 2014.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 22



View related articles [↗](#)

# La intervención psicopedagógica en Andalucía

ALFONSO LUQUE Y JOAQUÍN MORA

Universidad de Sevilla



## Resumen

*El sistema de orientación y asesoramiento psicopedagógico en Andalucía se articula en dos redes formadas por dispositivos diferenciados: los Equipos de Orientación Educativa, que atienden las necesidades de los centros de Educación Infantil y Primaria de una zona, y los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Secundaria. Se detallan las características y funciones de unos y otros y, a continuación, se analizan sus principales debilidades: a) son insuficientes en recursos y en elementos de coordinación, b) no se ha cuidado la formación especializada de los orientadores y c) aunque puedan apreciarse algunos indicios de una creciente aceptación de la figura de los orientadores en los centros, todavía un amplio sector del profesorado es reacio a dejarse asesorar. Se apuntan también los efectos positivos de la existencia de estos dispositivos de orientación y se sugieren algunas medidas para corregir las debilidades señaladas.*

*Palabras clave:* Orientación, asesoramiento, psicopedagoga, equipos, departamentos.

---

## Psychopedagogical intervention in Andalusia

### Abstract

*In Andalusia (Southern Spain) two separate networks deal with educational counselling —performing psychopedagogical assessment and intervention— and school-based orientation, according to two different professional models: 1) educational orientation teams which cater to the needs of several elementary schools in a given area, and 2) orientation departments in secondary schools/high schools. This paper explains the characteristics and functions of both networks and analyses major weaknesses, such as: a) lack of professional resources and coordination; b) counselors have not always received the adequate training; and c) teachers are still not willing to accept advice from counsellors, though this is slowly changing. The positive effect of these orientation services is also underlined. To conclude, we offer some suggestions (including a detailed and in-depth evaluation of structures and processes) which could help us improve school counselling tools and professional practice in Andalusia, and thus overcome current weaknesses.*

*Keywords:* Orientation, counselling, psychopedagogy, teams, departments.

## LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN ANDALUCÍA

La configuración actual de los servicios de orientación educativa e intervención psicopedagógica en Andalucía es, con pocos elementos originales, el resultado de una evolución acorde con el desarrollo del sistema educativo en su conjunto a lo largo de las dos décadas pasadas. Una evolución fuertemente marcada en los últimos años por la progresiva implantación de la estructura de las enseñanzas prevista en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y la consiguiente renovación de los currículos en todas las etapas afectadas por dicha ley. La LOGSE establece que “las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en su aplicación, la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los Centros que impartan enseñanzas de régimen general, para favorecer la calidad y la mejora de la enseñanza”. En el desarrollo de lo previsto en la LOGSE y en ejercicio de sus competencias en materia educativa, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía ha establecido —mediante los Decretos 105, 106 y 107, de 9 de junio de 1992, que concretan las enseñanzas correspondientes, respectivamente, a la Educación Primaria, a la Educación Secundaria Obligatoria y a la Educación Infantil en nuestra Comunidad— que los Centros docentes dispondrán de un servicio de orientación psicopedagógica, con objeto de facilitar y apoyar las labores de tutoría y orientación del alumnado. Esta reforma del sistema educativo ha propiciado la reorganización consecuente de los servicios de orientación e intervención psicopedagógica previamente existentes y la creación de dispositivos nuevos.

En el momento de ser transferidas las competencias educativas a la Junta de Andalucía, en 1982, coexistían, entre otros, los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) y los Equipos Multiprofesionales de Educación Especial, dos dispositivos de origen y composición muy distinta y con tareas y funciones supuestamente diferenciadas, pero ambos basados en la idea de equipos integrados esencialmente por psicólogos y pedagogos, ambos atendiendo a la misma población escolar con metodologías y perspectivas cada vez más similares y ambos dependientes de las Delegaciones Provinciales de Educación, coincidencias que hicieron conveniente su unificación, en aras de un aprovechamiento más racional de los recursos de orientación. Ésta sería la primera de una serie cíclica de reordenaciones que, más allá de marcar los hitos de la evolución de los Equipos de Orientación, evidencian la permanente tensión entre dos concepciones antagónicas de estos servicios: en un extremo estaría el modelo que propugna un sistema unificado de equipos de atención general, dedicados prioritariamente a tareas de asesoramiento técnico y de provisión de recursos de orientación para el profesorado; en el otro, el modelo que aboga por la diversificación y especialización de unos equipos de intervención que desarrollarían funciones de atención directa a la población escolar. Como veremos más adelante, a cada unificación ha seguido una diversificación que ha abocado en una nueva integración. Esta trayectoria pendular no es mera anécdota. Quizás en esa indecisión, en la dificultad de diseñar —o de llevar a la práctica— un modelo que dé cabida a estructuras capaces de atender las necesidades que justifican la existencia de equipos de ambos tipos, esté el origen del desconcierto que experimentan los profesionales que actúan dentro del sistema de orientación acerca de las funciones y tareas que les son propias.

El resultado de aquella primera unificación fueron los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE) (Decreto 238/1983 de la Consejería de Educa-

ción y Ciencia) que asumían las funciones de los SOEV y los Equipos Multiprofesionales relativas a la orientación escolar y vocacional del alumnado, la detección y evaluación psicopedagógica de dificultades de aprendizaje y el asesoramiento al profesorado en el tratamiento educativo de los alumnos deficientes o inadaptados. Para complementar la actuación de los EPOE y en aplicación de la normativa establecida con carácter general en el Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria, se crearon los Servicios de Apoyo Escolar (SAE) centrados en la intervención en zonas y centros declarados de *actuación educativa preferente*, calificación que sirvió para facilitar la flexibilización del currículum y que se acompañó con una dotación significativa de maestros especialistas. Dadas las características de su cometido y de la población escolar que atendían, formaban parte de los SAE no sólo psicólogos, pedagogos y maestros especialistas, sino también trabajadores sociales. Más tarde, a raíz del Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial, se crearon también los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI), destinados al apoyo al profesorado en la detección, evaluación y tratamiento educativo de las necesidades educativas especiales. En tanto los EPOE eran equipos generalistas, integrados por psicólogos y pedagogos, los SAE y EATAI fueron equipos especializados, que contaban además con la presencia de profesorado de apoyo y otros especialistas (por ejemplo, logopedas). La metodología de intervención de estos EPOE, SAE y EATAI fue muy heterogénea y convivieron equipos en los que primaron actitudes muy opuestas. Aunque desde algunos se impulsó la investigación, la innovación y la adaptación exitosa a las circunstancias en las que se propuso su labor, las condiciones en las que tuvo que actuar la mayoría (atendiendo poblaciones escolares muy numerosas, con una inflación de funciones, con escasos instrumentos de intervención y menos apoyo técnico del requerido, y con una formación inicial muy desigual) condujeron mayoritariamente a una práctica poco satisfactoria, basada en el esquema “diagnóstico-tratamiento” y en el recurso sistemático a la evaluación psicométrica de niveles de desarrollo de las distintas competencias, al margen de los procesos educativos en sí mismos.

Paralela e independientemente al desarrollo de estas redes de equipos de atención psicopedagógica de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, desde finales de los 70 hasta mediados de los 80 florecieron en toda Andalucía, alentados primero por los movimientos de renovación pedagógica, respaldados y amparados luego por ayuntamientos y finalmente reconocidos y coordinados por las diputaciones provinciales, numerosos Equipos Psicopedagógicos Municipales (EPM). Al margen de las directrices de las administraciones educativas, ocupando espacios y funciones que los relativamente escasos EPOE existentes no alcanzaban a atender de modo satisfactorio, con un fuerte impulso político desde los nuevos ayuntamientos democráticos, en estrecho contacto con otras instancias sociales —como las asociaciones culturales, ciudadanas o sindicales—, con las asociaciones de madres y padres de alumnos y con los ya mencionados movimientos de renovación pedagógica, y, sobre todo, con una perspectiva y una metodología nuevas, mayoritariamente inspiradas en el enfoque sistémico de la psicología comunitaria, los EPM tuvieron una breve pero intensa y fructífera trayectoria. Breve porque, a medida que los equipos dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia fueron creciendo y asumiendo la atención a la totalidad de la población escolar, los EPM fueron evolucionando hacia los servicios sociales. Intensa y fructífera porque, con las lógicas reservas que la prudencia aconseja cuando se trata de resumir un conjunto de experiencias tan enormemente diverso, heterogéneo y libre de regulaciones comunes, no parece exagerado decir que los EPM dejaron, en contraste con su

precariedad, una valiosa herencia de reflexión y de práctica, tanto en líneas de investigación sobre el asesoramiento y la intervención psicopedagógica todavía productivas, como en una considerable cantidad de recursos y programas que han seguido usándose.

Al ser creada la especialidad de Psicología y Pedagogía dentro del cuerpo de profesores de Educación Secundaria (R.D. 1701/1991), se contempla expresamente que el profesorado de dicha especialidad “desempeñará prioritariamente funciones de orientación educativa de los alumnos, derivadas de los diferentes currículos, y de apoyo al profesorado, en los términos que determinen al respecto las distintas Administraciones educativas y sin perjuicio de las funciones docentes que puedan ser atribuidas a dicha especialidad.” En la Comunidad Autónoma de Andalucía, si bien ya en 1992 se convocaron las primeras pruebas de acceso a la nueva especialidad de Psicología y Pedagogía, es a mediados de 1994 (Orden de 13 de julio) cuando se crea oficialmente un nuevo dispositivo de orientación y asesoramiento psicopedagógico, los Departamentos de Orientación en los Centros de Educación Secundaria. Su funcionamiento, aún con carácter experimental, se inicia en el curso 1994-95, coincidiendo con el inicio de la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria. Según la Orden que los crea, corresponde a los nuevos Departamentos de Orientación “coordinar los programas de orientación y tutoría y apoyar al profesorado en la atención a las necesidades educativas especiales que pueda presentar el alumnado”.

Precisamente otra orden de la misma fecha regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de las adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dicha orden incluye una propuesta orientativa sobre el modelo de informe de valoración psicopedagógica de un alumno o alumna destinatario de una adaptación curricular significativa (Tabla I).

TABLA I

*Modelo de informe de valoración psicopedagógica de un alumno destinatario de una adaptación curricular individualizada significativa (Orden 13 de julio de 1994 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*

- 
1. Información sobre el alumno:
    - 1.1. Síntesis de los aspectos de desarrollo personal relevantes (historial académico y otros datos evolutivos).
    - 1.2. Nivel de competencia curricular.
    - 1.3. Estilo de aprendizaje y motivación para aprender.
  2. Información sobre el entorno familiar y escolar del alumno:
    - 2.1. Contexto familiar: relaciones, actividades, actitudes, expectativas, intereses, colaboración...).
    - 2.2. Contexto escolar: factores que favorecen o dificultan el proceso de aprendizaje.
  3. Propuesta de las líneas generales de la adaptación curricular individualizada significativa:
    - Determinación de objetivos por áreas curriculares.
    - Secuencia de contenidos.
    - Tipos de actividades.
    - Metodología a seguir.
    - Horarios y distribución de tiempos.
    - Criterios de evaluación.
- 

Ese modelo de informe de valoración psicopedagógica ilustra perfectamente la opción —coherente en relación con los principios que en la actualidad ordenan el sistema educativo— por un modelo de asesoramiento al servicio de las finalidades educativas, especialmente en lo relativo a la atención a la diversidad, en el cual se contempla la labor de evaluación y orientación dentro del contexto

institucional y normativo del centro escolar y donde el informe de la valoración de las características diferenciales del alumno/a incluye necesariamente unas detalladas indicaciones que habrán de servir al profesorado para diseñar las adaptaciones curriculares pertinentes.

La creación de los Equipos de Orientación Educativa (EOE) (Decreto 213/1995) vino a reordenar el sistema de orientación mediante una nueva unificación de los equipos, al integrar en los EOE a todo el personal que venía prestando sus servicios en los EPOE, EATAI y SAE, que desaparecieron. Se buscó también acomodar este elemento del sistema de orientación a las funciones y organización previstas en la LOGSE, comprometiéndolo con la dinámica de los centros y asignándole cometidos que van más allá de las tradicionales funciones de evaluación y asesoramiento; el propio texto del decreto indica en la introducción que los EOE “se distinguen por el carácter interdisciplinar y especializado de sus intervenciones, por su función de apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los centros, por la perspectiva de zona de sus actuaciones y por su contribución a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa” (las cursivas son nuestras).

Corresponde a cada EOE atender una zona, que se determina en función del total del alumnado escolarizado en cada etapa educativa, las características geográficas de la comarca y las características educativas y sociales más relevantes de la población escolar, y se les asignan unas funciones generales a desarrollar en la zona correspondiente (Tabla II).

TABLA II

*Funciones generales asignadas a los Equipos de Orientación Educativa (Decreto 213/1995 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*

- 
- a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente relacionados con la orientación educativa y la atención a la diversidad.
  - b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos de instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
  - c) Colaborar con los Centros de Profesores y Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el área de la orientación educativa.
  - d) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada para cada caso.
  - e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
  - f) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
  - g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres del alumnado.
  - h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.
- 

Esta enumeración de funciones generales en el decreto de 1995 ilustra las directrices de actuación no sólo de los EOE, sino del sistema de orientación en su conjunto, tal como se perfilaba en un documento de trabajo que la Consejería de Educación hizo circular por aquellas fechas, el *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. A los efectos de delimitar las funciones asignadas a los EOE, el propio decreto las concreta en relación con cuatro áreas de trabajo especializadas (Tabla III).

TABLA III

*Ámbitos y áreas de trabajo en las que se incluyen las funciones especializadas asignadas a los Equipos de Orientación Educativa (Decreto 213/1995 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*

- A. **Ámbito de orientación y acción tutorial**
1. *Área de apoyo a la función tutorial del profesorado:* comprende las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio, así como en los programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad entre los sexos. Este apoyo a la función tutorial del profesorado supone las siguientes funciones:
    - a) Asistir técnicamente al profesorado, proporcionando materiales e instrumentos.
    - b) Asesorar en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
    - c) Facilitar materiales, técnicas y recursos didácticos de utilidad para el refuerzo educativo y las adaptaciones curriculares.
    - d) Cooperar en la planificación de la enseñanza en aspectos tales como la organización del aula, el agrupamiento del alumnado y el diseño y realización de actividades de refuerzo, adaptaciones curriculares, mejora de las técnicas de estudio o integración social del alumnado.
  2. *Área de orientación vocacional y profesional:* incluye las actividades destinadas a favorecer en el alumnado la toma de decisiones coherentes y realistas en la transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo, tales como las siguientes:
    - a) Colaborar con los tutores en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo.
    - b) Colaborar en el desarrollo de actuaciones que favorezcan las transiciones entre etapas y el ingreso en el mundo laboral.
    - c) Facilitar al profesorado y al alumnado y sus familias información académica y profesional.
    - d) Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado.
    - e) Colaborar con los Departamentos de orientación de los centros en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.
- B. **Ámbito de atención a la diversidad**
3. *Área de atención a las necesidades educativas especiales:* comprende las actuaciones dirigidas tanto al alumnado con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica o psíquica o con alteraciones en el desarrollo, como a quienes muestran una capacidad intelectual superior. En este área, son funciones de los EOE:
    - a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales y proponer la modalidad de escolarización más adecuada, desde un enfoque multiprofesional.
    - b) Asesorar al profesorado y a las familias en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos.
    - c) Asistir técnicamente a los profesores en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas.
    - d) Prestar atención educativa directa a los alumnos con dificultades de tipo cognitivo, de desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que necesiten una intervención especializada, a juicio del EOE.
    - e) Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para el profesorado en relación con las necesidades educativas de sus alumnos.
    - f) Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.
  4. *Área de solidaridad y compensación educativa:* integra todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje. En este área se incluyen las siguientes funciones especializadas:
    - a) Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa de carácter externo o institucional que se desarrollen en su zona, promovidas por la Consejería de Educación y Ciencia.
    - b) Asesorar al profesorado en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa, integrados en el Proyecto Curricular del Centro.
    - c) Asesorar a los Centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos pudieran encontrarse y proponer las actuaciones pedagógicas pertinentes para compensar dicha situación.
    - d) Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para los alumnos que lo precisen, en colaboración con los equipos docentes y Departamentos de Orientación de los Centros.

Además de los EOE de zona, el mismo decreto reconoce y consolida la existencia de equipos provinciales especializados en la atención educativa a minusválidas o disfunciones específicas (motóricos, ciegos, sordos, etc.).

Las tareas de coordinación y evaluación de las actuaciones y programas de los equipos y los Departamentos de Orientación corresponden a un Equipo Técnico Provincial que, colaborando con cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia y aplicando las directrices de los servicios centrales de la propia Consejería, determina las líneas de actuación prioritarias en cada provincia, impulsa el intercambio de experiencias y materiales y propone los planes de formación permanente de los profesionales de los EOE.

Las actuaciones de los EOE están sujetas a las directrices que en cada provincia se establecen al inicio del curso en el Plan de Organización y Funcionamiento de los EOE y que se concretan en determinados programas. A título de ejemplo, el Plan de Organización y Funcionamiento de los EOE de la provincia de Sevilla para el curso 1997-98 prescribe que:

“En las Áreas de Atención a las Necesidades Educativas Especiales y Apoyo a la Función Tutorial se llevarán a cabo Programas Provinciales que tendrán carácter prioritario y serán desarrollados por todos los miembros de los EOE. En el Área de Solidaridad y Compensación Educativa se llevarán a cabo los Programas Institucionales de Educación Compensatoria.”

“Los EOE podrán proponer al Equipo Técnico Provincial, para su aprobación, otros programas o intervenciones adaptadas a las necesidades de la zona de actuación.”

En el mismo Plan de Organización y Funcionamiento de los EOE se contempla la figura del *profesional de referencia*, que es un integrante del EOE, con formación psicopedagógica, que actúa como enlace entre el EOE y el Centro, estableciéndose que cada centro educativo de atención sistemática tendrá asignado un profesional de referencia. Se consideran como centros de atención sistemática los centros públicos con unidades de educación especial y/o apoyo a la integración, los centros de integración de minorías étnicas, las residencias escolares y centros receptores de su alumnado y los centros que escolarizan alumnado *de privación cultural* (sic).

El panorama actual de la orientación y el asesoramiento psicopedagógico en Andalucía se completó en septiembre de 1997, con la aparición del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (IES) (Decreto 200/1997 de la Consejería de Educación y Ciencia). Si bien los Departamentos de Orientación de los IES fueron creados en 1994, el nuevo reglamento viene a precisar, en sus artículos 34 y 35, las funciones de los orientadores y del Departamento de Orientación, respectivamente, en los Institutos de Educación Secundaria. Las tablas IV y V recogen dichas funciones. En la misma dirección en la que se han ido definiendo en todas las normativas de los años precedentes, las funciones de orientación y asesoramiento psicopedagógico se concretan esencialmente en torno al objetivo de atención a la diversidad e individualización de la enseñanza, relegando a un segundo plano los otros cometidos inicialmente asignados a la orientación.

Mientras que la figura del orientador es esencialmente la de un especialista en detección y evaluación de necesidades educativas especiales y en el asesoramiento psicopedagógico correspondiente, las responsabilidades respecto a la orientación vocacional y profesional y al diseño de la acción tutorial son asignadas de modo general al conjunto del Departamento de Orientación.



TABLA IV

*Funciones de los orientadores en los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 200/1997 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*

El orientador desarrollará, al menos, las siguientes funciones:

- a. Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se determine de acuerdo con lo que, a tales efectos, establezca el Proyecto Curricular de Centro.
- b. Realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y diversificaciones curriculares.
- c. Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas o dificultades educativas y orientar y contribuir a la elaboración de programas individualizados, adaptados o diversificados.
- d. En su caso, impartir la materia de Psicología, de acuerdo con lo que, a tales efectos, se establezca por la Administración Educativa.
- e. Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la normativa vigente.

TABLA V

*Funciones del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 200/1997 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía)*

El Departamento de Orientación asumirá las siguientes funciones:

- a. Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, la propuesta de plan de orientación y de acción tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.
- b. Elaborar las actividades correspondientes al Departamento para su inclusión en el Plan Anual de Centro.
- c. Contribuir al desarrollo del plan de orientación y de acción tutorial, así como llevar a cabo la evaluación de las actividades realizadas y elaborar las correspondientes propuestas de mejora, como parte integrante de la Memoria Final de Curso, sin perjuicio de las competencias que corresponden al Consejo Escolar en esta materia.
- d. Colaborar con los Departamentos didácticos, bajo la coordinación del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y elaborar la programación y la realización de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que lo precise.
- e. Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa, prevista en la normativa vigente.
- f. Participar en la elaboración del consejo orientador que sobre el futuro académico y profesional del alumno o alumna ha de formularse según lo establecido en el artículo 21 del Decreto 106/1992, de 9 de junio (BOJA del 20), por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- g. Formular propuestas al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular de Centro.
- h. Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.

Tal como quedaba apuntado en el decreto de creación de los EOE, se define la orientación en términos de asesoramiento al profesorado y atención a la diversidad. Y nuevamente se asigna a los orientadores la tarea primordial de evaluar las necesidades de ayuda educativa del alumnado y asesorar al profesorado en lo relativo a las medidas curriculares a adoptar. En contraste con lo genérico de la formulación de otras funciones originalmente previstas, en las últimas disposiciones normativas las responsabilidades asignadas a los orientadores en la intervención motivada por las necesidades educativas especiales están detalladas con inusual precisión: evaluación psicopedagógica e informe correspondiente, incluyendo la oportuna propuesta de adaptaciones curriculares o de inicio de programas de diversificación curricular (que, previa solicitud del centro, han de ser autorizadas por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía). En la misma dirección cabe interpretar la orden por la cual, en los centros donde haya alumnado sujeto a programas de diversificación

curricular corresponde también al orientador una hora semanal de atención tutorial a dicho alumnado.

Mención aparte merece el desarrollo que ha tenido y está teniendo la intervención psicopedagógica en la esfera de la actividad profesional privada. La figura del *psicólogo escolar* existía en el sector de la enseñanza privada, si bien en muy contados centros, desde bastante antes de la extensión del asesoramiento psicopedagógico en el sistema educativo público. Habitualmente estos psicólogos escolares han venido desarrollando funciones de diagnóstico y tratamiento de trastornos del desarrollo o del aprendizaje y de asesoramiento familiar. La puesta en marcha de la Educación Secundaria Obligatoria también ha supuesto en los centros privados y concertados la definitiva generalización de esta figura, ya con la denominación de «orientador», cuyas actividades se van aproximando cada vez más a las que realizan sus colegas en los centros públicos. Esa evolución es especialmente reveladora por cuanto estos psicólogos escolares de los centros privados o concertados partían, por lo general, de concepciones y prácticas más próximas al modelo clínico de lo que nunca estuvieron las de los orientadores del sistema educativo público; sin embargo, en pocos años han sabido evolucionar con imaginación y honestidad (y muchas horas de formación en los circuitos formativos privados) hacia prácticas coherentes con la nueva ordenación general del sistema educativo, innovando sus recursos y aportando a la enseñanza soluciones en muchos casos inimaginables por su audacia en los centros públicos. No obstante, su influencia en el panorama general es muy reducida, por tratarse de un sector minoritario en Andalucía.

La progresiva configuración de un ámbito profesional relacionado con la orientación educativa y el asesoramiento psicopedagógico se ha visto acompañada de una creciente y muy variada oferta de servicios privados relacionados con estas tareas. Aparte de los orientadores que mantienen una vinculación laboral estable, a tiempo completo o parcial, con centros educativos privados o concertados, se ofrecen a los centros y a los particulares una amplia gama de profesionales cuya actividad podemos ubicar de modo muy genérico en el ámbito de la intervención psicopedagógica. Sin ánimo de exhaustividad, porque no existen estudios sistemáticos que analicen la oferta en este ámbito profesional en nuestro entorno, se pueden enumerar entre estos servicios de orientación y asesoramiento privados los siguientes: centros especializados en la administración colectiva de pruebas de aptitud y/o de preferencias vocacionales y la elaboración de informes individualizados del alumnado, gabinetes de diagnóstico y tratamiento de necesidades educativas especiales (algunos especializados, por ejemplo, en logopedia o en psicomotricidad) y centros o profesionales que ofrecen programas dirigidos al alumnado (frecuentemente relacionados con técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje o con habilidades sociales), o a las asociaciones de madres y padres (relacionados, por ejemplo, con resolución de conflictos con adolescentes, o con cómo abordar la prevención de drogodependencias).

Quedaría incompleta esta descripción si no mencionásemos también el papel de otras dos instancias, a las que no corresponde organizar la orientación ni ejercerla, pero a las que corresponde un papel destacado por cuanto son recursos de primer orden: los Centros de Profesorado (CEP) y los Departamentos de las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Educación de las universidades andaluzas. Los CEP en ocasiones incluyen en su oferta de cursos de formación permanente del profesorado temáticas propias del asesoramiento que van desde la actualización en metodologías para la evaluación a las estrategias de afrontamiento del estrés en el aula, pasando por la elaboración de propuestas curriculares, los recursos para la acción tutorial, o la adopción de una perspectiva no sexis-

ta en los contenidos y las prácticas educativas. Los docentes de estos cursos en ocasiones proceden de ámbitos profesionales distintos a la enseñanza; también participa en ellos el profesorado de las mismas universidades andaluzas, pero las más de las veces la formación es impartida por personal adscrito a la misma Consejería de Educación y Ciencia, bien sean profesionales de los EOE, bien de los servicios centrales de la propia Consejería. Los departamentos universitarios, en unas ocasiones como tales departamentos, en otras actuando su profesorado a título particular, otras veces en el marco de proyectos asumidos por grupos de investigación y en algunos casos también como resultado de convenios suscritos con la administración educativa para el desarrollo de determinados programas de intervención, vienen también desde hace años colaborando en la puesta en marcha y en el funcionamiento del sistema de orientación y asesoramiento psicopedagógico en Andalucía, bien sea —como acabamos de señalar— participando en iniciativas de formación dirigidas a los orientadores o al profesorado general, bien sea compartiendo proyectos de investigación o de intervención con grupos de orientadores y/o profesores. Tal como es previsible, estas colaboraciones están resultando más estables y productivas en aquellos espacios y temáticas donde existe una mayor sintonía entre las perspectivas e intereses del profesorado universitario y el de las etapas no universitarias. Esa implicación muestra la disponibilidad del profesorado universitario para colaborar con el sistema educativo en lo referido a la orientación y la intervención psicopedagógica, colaboración que no siempre encuentra cauces regulares al no existir un programa formativo coherente, pero que se concreta de modos diversos allá donde es posible.

En definitiva, la intervención psicopedagógica en Andalucía queda articulada en dos subsistemas configurados de distinta manera, con tareas en buena medida comunes y en otro sentido complementarias. Por una parte, los Equipos de Orientación Educativa, herederos de una tradición de trabajo multidisciplinar, que atienden primordialmente a los centros que imparten Educación Infantil y Primaria en una determinada zona y que basan su intervención en el trabajo en equipo y en la aplicación de programas comunes. Por otra, los Departamentos de Orientación, integrados en los centros de Educación Secundaria, responsables de que su propia programación sea acorde con las directrices establecidas por el centro, con la salvedad de que tales Departamentos de Orientación, constituidos en teoría al menos por el orientador y el conjunto de los tutores, en la mayoría de los casos sólo existen nominalmente, pues a efectos reales el desempeño de sus funciones viene recayendo en solitario sobre el orientador sin equipo alguno, sin que nadie más se corresponsabilice de sus éxitos o fracasos. Esa singularidad del orientador en los IES (puesto que es un profesor que no da clases y sin compañeros de su especialidad en el mismo centro, excepcionalidad que ningún otro profesor experimenta) puede convertirse en aislamiento y dificultar la comunicación y la influencia del orientador en su relación con el resto del profesorado del centro. Más allá de esas diferencias, no desdeñables, nos encontramos con que tanto en los equipos como en los departamentos las intervenciones están coordinadas por un profesor especialista en Psicología y Pedagogía (el *profesional de referencia* en Primaria, el orientador en Secundaria) al que en ambos dispositivos se asignan funciones relativas al asesoramiento psicopedagógico en general, a la puesta en marcha de planes de acción tutorial y, muy detalladamente, a la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales y al asesoramiento de las correspondientes medidas de atención a la diversidad. La contribución de unos y otros a la dinamización pedagógica y a la innovación educativa en sus respectivas zonas o centros será, parece sobreentenderse de todo lo anterior, más que una actuación bien definida, una consecuencia esperable y esperada de la interven-

ción psicopedagógica correcta, no tanto por figurar en la agenda y los programas de los responsables de la orientación, cuanto por que éstos la asuman como una *actitud* indispensable.

## UNA REALIDAD HETEROGÉNEA Y CONTRADICTORIA

Presentar el diseño del sistema de orientación e intervención psicopedagógica en Andalucía, tal como acabamos de hacer, es relativamente simple. Otra cosa muy distinta es tratar de describir su situación real en el conjunto de las ocho provincias. Esa dificultad se debe, en primer lugar, a la amplitud y diversidad de la propia Comunidad Autónoma, que multiplica la casuística a considerar; así pues, no pudiendo dar cuenta de todas las experiencias que se están produciendo, nuestra descripción será inevitablemente parcial. También es complicada esa descripción porque, por el momento, la realidad a la que vamos a referirnos es cambiante, tanto como puede serlo en una fase de desarrollo del sistema en la cual el mapa de los EOE está prácticamente completo —quizás estén por redelimitar algunas zonas—, pero aún son muchos los Institutos de Educación Secundaria sin orientador; es decir, estamos en una fase en la que las exigencias de la puesta en marcha del sistema de orientación exceden con mucho los recursos humanos y materiales puestos a su disposición y en la cual se da todavía un alto grado de provisionalidad y movilidad en el personal implicado. Quizás incluso más que una fase uniforme en el proceso de implantación, lo que nos encontramos son distintos momentos y ritmos distintos en zonas diferentes. Aunque intentemos hacer una foto fija y lo que sigue pueda parecerlo, sepa el lector que asumimos que nos saldrá movida. Por último, la pretensión de describir la realidad de la intervención psicopedagógica en Andalucía podrá resultar a muchos, además, osada, porque se apoya en datos y testimonios obtenidos de modo no sistemático, aportados por los profesionales de la orientación con quienes los autores hemos venido manteniendo una colaboración continuada en proyectos de formación, intervención e investigación. Habría resultado mucho más fácil si hubiésemos podido disponer de algunos resultados de las evaluaciones del sistema de orientación efectuadas por la propia Consejería de Educación. Pero, si bien nos consta que se ha llevado a cabo dicha evaluación, sus resultados nunca se han difundido, ni siquiera entre los propios implicados en los servicios de orientación (y, por supuesto, menos aún entre expertos externos al sistema educativo).

Así pues, la realidad de la intervención psicopedagógica en Andalucía es muy diversa y es difícil generalizar el reconocimiento de éxitos o la atribución de fracasos. Están teniendo lugar experiencias sin duda dignas de estudio junto a episodios dignos de olvido, de modo que cualquier análisis de conjunto será, lo asumimos y declaramos de antemano, injusto respecto a algo y a alguien. En las páginas que siguen quizás el lector encuentre generalizaciones a su juicio excesivas; porque, por razones de claridad, hemos optado por prescindir de interminables matizaciones que nunca llegarían a ser retrato fiel de lo que está sucediendo. En una situación como la actual en un ámbito como el de la orientación, buscar la simplificación, sin cargar las tintas y huyendo de mixtificaciones, resulta práctico para los propósitos de un artículo como éste.

Hechas todas estas salvedades, puede decirse que también hay circunstancias y problemas comunes. El más generalizado es, paradójicamente, la desorientación. Ni los usuarios del sistema de orientación ni los propios orientadores saben muy bien para qué sirve la orientación. Ni el profesorado de Secundaria, menos familiarizado con la figura del orientador, ni el de Primaria, que lleva quince

años asistiendo a la actuación de los sucesivos equipos, están todavía convencidos de la utilidad de la orientación. Aunque sea duro constatarlo, para la inmensa mayoría del profesorado la figura de los orientadores, sea en equipos, sea en centros, es perfectamente prescindible, porque es percibida como la de un solucionador incapaz de solucionar nada en la práctica. Poco podrá mejorar en los servicios de orientación si no se asume que ese es el punto de partida y se hace un esfuerzo por comprender las razones de esa valoración negativa por parte de los principales agentes del sistema educativo. Sólo a partir de ahí es posible discutir seriamente el modo de cambiar esa expectativa errónea defraudada, definiendo el papel que toca cumplir a los orientadores de acuerdo con los objetivos generales del sistema educativo, las tareas asignadas a los orientadores en la ley y los recursos disponibles en el sistema educativo. También hay que decir, y éste es buen lugar y momento para hacerlo, que a pesar de las dificultades que siempre entraña una reforma del sistema educativo y la puesta en marcha de nuevos dispositivos y servicios, los avances que se han producido en los últimos años en la calidad del trabajo psicopedagógico han sido posibles gracias al buen hacer y al compromiso de muchos orientadores, cuya tenacidad y rigor en su trabajo ha contado con la valiosa colaboración de los muchos maestros y maestras de infantil y primaria y muchos profesores y profesoras de secundaria también empeñados en múltiples proyectos de innovación y mejora de la enseñanza.

La falta de un modelo de intervención bien definido y coherente —coherente, como acabamos de decir, no sólo con la ley sino también con las condiciones de la práctica—, la ausencia de instancias de coordinación realmente efectivas y el abandono de la formación a la iniciativa de los implicados generan en muchos orientadores la sensación de no acabar de encontrar su lugar (en los centros), de no contar con la colaboración necesaria para que sus actuaciones resulten positivas, o, cuando las demandas y expectativas de los centros o del resto del profesorado se alejan de los objetivos posibles, de no saber qué hacer. Es preocupante que a estas alturas para muchos orientadores siga siendo difícil distinguir entre la intervención psicoeducativa y el trabajo en el sector de la salud mental, que haya psicólogos que llevan más de una década en el sistema educativo y sigan mostrándose reacios a reconocerse en la función psicopedagógica. Estas incertidumbres son en cierto grado lógicas, por cuanto se trata de iniciar algo que en la práctica de muchos centros (sobre todo en los de secundaria) es completamente nuevo, pero también en gran medida innecesarias, por cuanto es posible compensarlas y evitarlas. Ante esas incertidumbres, las respuestas están quedando a la iniciativa de personas o equipos, una iniciativa desigual y descoordinada que se traduce en actuaciones con muy distintos niveles de calidad. Por minoritario que pueda ser el sentimiento de desamparo y frustración en el que se encuentran algunos orientadores, que genera no sólo malestar presente sino también escepticismo y desgana para el futuro, debiera ser sobrado para que se impulsaran medidas destinadas a paliarlo. En esa dirección se encamina nuestro análisis.

Vamos a examinar las que, a nuestro juicio, son las tres debilidades del sistema de orientación e intervención psicopedagógica en Andalucía y explican la contradicción entre lo previsto en los diseños y la legislación y lo que sucede en la práctica. Estas tres debilidades, íntimamente relacionadas entre sí, tienen que ver con: *a*) la estructura de los dispositivos de orientación e intervención psicopedagógica, *b*) las características de los orientadores y *c*) la respuesta de los centros. Luego veremos que en este panorama no todo son sombras y que es posible apreciar algunos logros sustanciales que pueden interpretarse como mejoras en el funcionamiento del sistema educativo.

## La estructura de los dispositivos de orientación e intervención psicopedagógica

La debilidad de las estructuras de los dispositivos de orientación es el resultado de la conjunción de varios factores. Son estructuras parcialmente nuevas, están parcialmente incompletas, en muchos casos son manifiestamente insuficientes, ocupan de hecho una posición periférica respecto a la estructura general del sistema educativo y cuentan con pocos elementos de coordinación.

Los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria son una creación relativamente novedosa; llevan funcionando muy pocos años como para esperar que haya podido consolidarse de forma generalizada en los centros una cultura de colaboración con los departamentos didácticos, de responsabilidad del profesorado en la programación del plan de acción tutorial, o de demanda de asesoramiento por parte de los equipos directivos. No ha sido casual que esta novedad haya llegado a la educación secundaria en un tiempo de cambios y haya coincidido con otras novedades (modificación del currículum, reordenación de la etapa, mayor comprensividad, extensión de la educación obligatoria, medidas de integración de alumnado con necesidades educativas especiales, etc.) que han suscitado sentimientos encontrados entre el profesorado tradicional de la etapa y que sin duda están condicionando las actitudes y las expectativas de los centros ante la nueva figura del orientador.

La novedad podrá explicar algunas situaciones en los centros de Secundaria, pero no es aplicable a los equipos. No corresponde calificar de novedad el resultado de la reestructuración de los equipos que intervienen en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Son los herederos directos y continuadores de la intervención de los equipos anteriores. Más de una década de existencia les ha permitido en la mayoría de los casos consolidar unas prácticas de colaboración con los centros a las que, con independencia de otras debilidades, hoy casi nadie discute su contribución a la mejora de la calidad de la atención educativa, especialmente en lo relativo al tratamiento de la diversidad del alumnado.

Puesto que la novedad sólo nos explica una parte de las deficiencias del sistema, habrá que ir un poco más allá. A medida que transcurre el tiempo y menos novedad representan los dispositivos de asesoramiento y orientación, más llamativo resulta y menos se comprende que dichos servicios estén todavía parcialmente incompletos. La implantación gradual de la ESO ha justificado una gradualidad similar en la creación y dotación de los Departamentos de orientación en los institutos de educación secundaria, a un ritmo que ha estado condicionado por razones económicas. Aun así, no todos los centros disponen del profesorado previsto para atender las necesidades de orientación y atención al alumnado con necesidades educativas especiales. El profesorado actual de la especialidad de Psicología y Pedagogía es insuficiente en relación al número de centros que ya imparten educación secundaria, porque el número de plazas convocadas en las sucesivas oposiciones de acceso a la especialidad ha estado por debajo de las necesidades reales. Esa insuficiencia se traduce en que bastantes IES llevan años esperando la llegada del profesor especialista que asuma la dirección del Departamento de Orientación. A comienzos del curso 97-98 los recortes en la contratación de personal docente por parte de la Consejería de Educación y Ciencia han afectado especialmente a las plazas de orientadores y al profesorado de pedagogía terapéutica que debe prestar apoyo en los centros donde hay programas de diversificación curricular, cuyas vacantes quedaron sin cubrir durante todo el primer trimestre. En cambio, necesidades similares en los departamentos didácticos sí que han sido atendidas por personal interino; este trato desigual revela mejor

que ningún otro indicador la valoración que el propio sistema hace de la figura del orientador. Esa precariedad afecta igualmente a los dispositivos de apoyo pedagógico. La escasez de personal y la ausencia de orientadores o profesorado de apoyo en muchos centros ha conducido a una estrategia de “normalización” forzosa y sin recursos en la que muchas de las necesidades educativas del alumnado están quedando sin atender suficientemente, confirmando así las premoniciones agoreras de los sectores más reacios a la integración del alumnado con necesidades especiales.

La consecuencia de la debilidad de las estructuras del sistema de orientación que estamos describiendo es que en muchos casos son manifiestamente insuficientes en relación con las necesidades de atención y de asesoramiento que se generan en las zonas o en los centros. La amplitud territorial o el número de centros y el volumen de alumnado y profesorado de las zonas que deben atender los EOE obliga a establecer prioridades, lo que supone de modo inevitable la renuncia a determinados objetivos y a medio plazo dificulta la planificación y la actuación del equipo. También complica la evaluación de su eficacia por parte del equipo, porque la dispersión es un pretexto inapelable frente a la exigencia de mejoras en la atención. No obstante, la existencia de un profesional de referencia y la inclusión de la etapa de Educación Infantil deben ser considerados dos logros que contribuyen a la racionalización de la atención de los equipos. Una desproporción semejante experimentan los orientadores en los centros de secundaria. Es sabido que está establecida una ratio de alumnos por profesor en los grupos de todas las enseñanzas; sin embargo, no hay ratio para el orientador, para quienes se contempla únicamente una relación de uno por centro, con independencia del tamaño de ese centro (hay centros con 500 alumnos y otros con 1.700) y de las características del alumnado que reúne.

El profesorado dedicado a las funciones de orientación y asesoramiento psicopedagógico sigue siendo percibido como relativamente ajeno a las actividades docentes. En este sentido, resulta correcto decir que ocupa de hecho una posición periférica respecto a la estructura general del sistema educativo, con poca incidencia en el quehacer cotidiano y cuyo concurso se requiere en ocasiones excepcionales. Algo así ha venido sucediendo en los centros de Educación Infantil y Primaria, en los que, al contar con orientadores externos, se les ha requerido para que lleven a cabo actuaciones de perfil exclusivamente psicométrico (por ejemplo, aplicaciones colectivas de tests) o intervengan en conflictos en los cuales el profesorado del centro prefiere no comprometerse (por ejemplo, informando y justificando expulsiones de alumnado acordadas por el Consejo Escolar). En muchos centros de Secundaria, los orientadores son, en última instancia, los responsables de la atención sistemática a las necesidades educativas especiales, es decir, como profesores de educación especial para alumnos mayores. Dicho de otro modo, quedan en el margen de la acción educativa regular. Confinados en ese papel, no cuentan como asesores en otras decisiones.

Otro aspecto determinante en las actuales estructuras del sistema de orientación es que cuentan con muy pocos elementos de coordinación. Esta falta de coordinación se aprecia en todos los planos: la coordinación horizontal, entre equipos de distintas zonas es muy insuficiente y entre departamentos de distintos centros o entre etapas es totalmente inexistente. Los dos subsistemas —el de Primaria y el de Secundaria— se organizan de modo distinto —uno por equipos y el otro por departamentos— y funcionan descoordinadamente, aunque pueda haber localmente alguna coordinación. Las estructuras provinciales y centrales de coordinación, precarias en lo que atañe a los equipos que atienden Primaria, inexistentes para secundaria, resultan, como el conjunto, claramente insuficien-

tes para poder ejercer con eficacia una tarea sistemática de apoyo —en la provisión de recursos técnicos y formativos— a los EOE y a los Departamentos de Orientación, por lo que se limitan a la gestión administrativa de algunos de esos recursos y a proporcionar algunas directrices generales de funcionamiento que pretenden armonizar en lo posible las actuaciones de los orientadores en sus diversos destinos. Con todo, la situación de equipos y departamentos es muy desigual: los escasos elementos de coordinación realmente existentes son los que articulan la intervención de los primeros, mientras los segundos procuran suplir esa carencia apelando a redes informales de coordinación.

Los EOE cuentan con la ventaja de mantener la estructura de equipos; así que, aunque sus integrantes se vean obligados a realizar individualmente, como profesionales de referencia, algunas de sus funciones en relación con los centros de Educación Infantil y Primaria, hay espacios y momentos para el intercambio de experiencias y para la coordinación de iniciativas. Además, los EOE cuentan con un Equipo Técnico Provincial que coordina, con personal claramente insuficiente, la actuación de los diferentes equipos y, en algunos casos, ha sido capaz incluso de emprender notables líneas de innovación; por ejemplo, a través de la publicación de los materiales más interesantes elaborados. La existencia de equipos especializados en la atención a determinadas necesidades educativas especiales supone asimismo un valioso recurso técnico con el que poder contar.

Disponer de algo así facilitaría mucho la intervención de los orientadores destinados en centros de Educación Secundaria. La más lamentable consecuencia de las limitaciones en cuanto a coordinación es que lleva a desaprovechar recursos y a duplicar esfuerzos. Por ejemplo, los orientadores de los centros se encuentran con que, al no existir esa coordinación, ni se comparten las experiencias exitosas, ni se aprende a evitar errores cometidos antes por otros, ni se conocen las innovaciones llevadas a cabo, ni se intercambian los recursos que adquiere cada centro, ni hay compañeros de especialidad con los que discutir y resolver problemas específicos. La ausencia de vínculos de coordinación produce en los orientadores una significativa sensación de soledad que probablemente dificulta más que facilita sus tareas. De hecho, la eficacia de su labor está evidentemente ligada a la capacidad de asumir posiciones asertivas y de liderazgo, de dinamizar —lo dice el Decreto— y coordinar al resto del profesorado en un conjunto de actuaciones —tutoría, adaptaciones curriculares...—, no hay que olvidarlo, con frecuencia ajenas a los intereses científicos y a las programaciones de los departamentos didácticos. Si el orientador se encuentra sin una red externa de apoyo, tendrá más dificultades para evitar que su intervención se diluya —sin efectos apreciables— en la vida cotidiana del centro.

El resultado de estas debilidades estructurales del sistema de orientación e intervención psicopedagógica, debilidades que, como acabamos de ver, afectan de modo especial a los Departamentos de Orientación, es una distorsión perturbadora entre las funciones legalmente previstas y lo que efectivamente se hace, vaciándose de contenido especializado la función de orientación. Es decir, nos encontramos algunos centros donde el orientador se dedica a otras funciones distintas de las que le son propias. Un ejemplo muy minoritario, pero sin duda ilustrativo, de lo que estamos diciendo es la dinámica que se impone algún centro, resultado de un mandato del equipo directivo, donde se crea un “aula de estudio dirigido” (con esta u otra denominación) que viene a ser un aula de Educación Especial para alumnado de Secundaria, al frente de la cual se sitúa al orientador, con el pretexto de trabajar allí de modo intensivo las habilidades de aprendizaje y de estudio. Otro ejemplo de lo mismo es el escaso rigor con que, en algunos centros, tanto de Primaria como de Secundaria, se diseñan —a veces sin concur-



so del profesorado implicado—, se llevan a la práctica y se evalúan las adaptaciones curriculares, o la descoordinación existente entre los procedimientos de programación y de evaluación de las diversificaciones curriculares.

### Las características de los orientadores

La segunda debilidad es la relativa a la propia composición del cuerpo de profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía, sobre quienes recaen las funciones de orientación y asesoramiento psicopedagógico. Lo que está en cuestión es básicamente la formación de ese profesorado, es decir, sus conocimientos y actitudes, y, por lo tanto, su idoneidad para el desempeño de las funciones que tiene asignadas. Si en lo anterior ha sido difícil y comprometido señalar los puntos flacos, ahora lo es mucho más.

Se presumen en los orientadores las capacidades necesarias para asesorar decisiones curriculares, para coordinar equipos de tutores, para evaluar las necesidades de ayuda educativa del alumnado en las diversas áreas curriculares y tantas otras. Un perfil sin duda complejo y muy exigente. Y todo ello en esperable consonancia con las medidas educativas previstas en la LOGSE: educación comprensiva, atención a la diversidad, globalización o coordinación de áreas, aprendizaje significativo... ¿Se ha tenido en cuenta ese perfil a la hora de los concursos de acceso? ¿Se tiene en cuenta al programar la formación permanente?

La extracción de este profesorado describe bien cuál es la situación que nos encontramos. En cuanto a los equipos, la creación de los EOE supuso desmontar los equipos previamente existentes y redistribuir su personal (integrado tanto por psicólogos, pedagogos y otros especialistas contratados como tales profesionales, como también por profesorado de Primaria con la licenciatura en Psicología o en Pedagogía, así como maestros especialistas en pedagogía terapéutica, logopedia, etc.) en los nuevos equipos. Tenemos, por tanto, al frente de esos equipos a personas con una titulación en Psicología o Pedagogía, en general expertas, habituadas a una dinámica de autoformación en equipo, conocedoras de las tareas de evaluación psicopedagógica y asesoramiento. Los nuevos orientadores que se han integrado en los EOE se encuentran con una cierta tradición de trabajo y con la oportunidad de aprender de la experiencia acumulada.

Muy distintas son las características de quienes han ido ocupando las plazas de orientadores en los Institutos de Educación Secundaria. En los concursos de acceso anteriores a 1996 se optó por primar la reconversión de profesorado de primaria y secundaria con alguna licenciatura (no necesariamente en Pedagogía o Psicología), lo cual ha conducido a un grupo muy heterogéneo en formación y trayectorias, abundando el profesorado hecho a una cultura escolar tradicional, personas que han cursado sus estudios en otra época y cuya formación está en poca sintonía con la LOGSE. Posteriormente ha ido ingresando una generación sin experiencia docente previa. A pesar de esas circunstancias, no se ha considerado necesaria una formación especializada para el puesto a desempeñar, pues no se les ha ofrecido un programa formativo común adecuado a las exigencias del reto profesional que han de afrontar; a lo sumo algunas charlas eventuales. Ello está conduciendo a muchas contradicciones en la práctica porque, a pesar de las orientaciones explícitas en sentido contrario en la normativa, en algunos casos se están dando las condiciones para que los orientadores lleven a cabo una intervención al estilo del ejercicio de la psicología clínica, organizando su trabajo en función de las demandas particulares del profesorado, del equipo directivo o del alumnado, adoptando el esquema diagnóstico-tratamiento y apoyando su actua-

ción en el recurso a los tests psicométricos. Un detalle que ilustra perfectamente lo que estamos diciendo es que la decisión última en la evaluación psicopedagógica sigue estando en manos del orientador; es decir, por la vía de los hechos se sanciona lo que venía ocurriendo en la práctica anterior, olvidando que dicha evaluación debe atender a las capacidades curriculares y debería contar, por tanto, con el concurso de los docentes.

En contra de lo que pudiera esperarse, este estilo más próximo a la práctica de la psicología clínica no es exclusivo de los titulados en psicología. Hay psicólogos ejerciendo de orientadores que parecen añorar una actividad de corte más profesional y menos docente y que desempeñan su función de acuerdo con un modelo próximo al de experto externo, actuando con un amplio margen de independencia respecto al resto del profesorado y, en consecuencia, sin intervenir significativamente en los procesos ligados a la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, concentran la mayor parte de su actividad en el asesoramiento individualizado y en la comunicación con las familias. Esta modalidad de intervención puede resultar más confortable para muchos psicólogos, quizás menos familiarizados con los aspectos curriculares, organizativos y didácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diversas áreas curriculares, y no pocas veces es alentada por el propio equipo directivo del centro, guiado por el saludable propósito de evitar eventuales conflictos causados por actuaciones que parte del profesorado puede sentir como una intromisión en sus competencias docentes. No siendo lo más deseable que esto ocurra en el caso de los psicólogos, quizás no sea tan sorprendente como el hecho de que haya muchos otros orientadores sin titulación en psicología (licenciados en pedagogía, filosofía, historia, ...), procedentes en buena parte de la docencia, que eligen también ese modelo de profesional experto en tratar lo individual; probablemente porque suponen que, asimilando su comportamiento a lo esperable de un psicólogo clínico, cumplen así mejor su cometido.

No obstante, este panorama está cambiando. La mayoría de los orientadores que han accedido por el turno libre en los últimos cursos proceden en general de promociones cuya formación inicial en las universidades es sensiblemente mejor, más amplia y especializada. Se trata, sobre todo, de una generación sin experiencia docente previa, sin conocimiento directo de la dinámica de los centros, pero con la ventaja adicional de haber sido formada en la perspectiva de la reforma del sistema educativo de 1990, por lo que su capacidad de adaptación a las exigencias de un rol nuevo, como es el de orientador, es mayor.

Las necesidades de formación de unos y otros, orientadores de los equipos o de los departamentos, están siendo atendidas muy lentamente y las iniciativas que surgen del propio colectivo interesado encuentran más impedimentos que facilidades. En sucesivas jornadas y encuentros, los orientadores suelen reconocer lagunas en su formación, admiten que suelen manejarse con los materiales que de un modo más o menos accidental han ido a caer en sus manos y reclaman asesoramiento e instrumentos y programas de intervención psicopedagógica en los tres principales ejes de su actuación: a) recursos y técnicas para la evaluación psicopedagógica de las necesidades de ayuda educativa del alumnado, b) metodología y modelos para desarrollar las adaptaciones y diversificaciones curriculares, como programas y opciones reales para llevarlas a cabo, y c) recursos para diseñar y evaluar el plan de orientación y acción tutorial. Con frecuencia acuden, sobre todo quienes tienen más recientes los estudios de licenciatura, a la relación informal con profesorado de los departamentos universitarios para suplir las carencias de formación, apoyo y recursos, en general buscando respuesta a necesidades con-

cretas e inmediatas (programas de habilidades sociales, de enseñar a pensar, de transición a la vida activa, etc.).

Los orientadores veteranos parecen tener más reticencias en su relación con la universidad, quizás porque tengan un mal recuerdo de la formación recibida. Al rechazar la formación procedente de instancias académicas, optan por la autoformación mediante lecturas recomendadas entre compañeros, ocasionales seminarios, etc. También hay que decir que ese desencuentro con la universidad no es atribuible en exclusiva a la actitud de los orientadores. En general las universidades no están contemplando la formación profesionalizadora de los orientadores entre sus prioridades y, con señaladas y escasas salvedades, en general no tienen nada que ofrecer a los orientadores en relación con su práctica profesional. Así, resulta que los únicos cursos de especialización en orientación e intervención psicopedagógica que vienen celebrándose con regularidad en Andalucía son los organizados por el Colegio Oficial de Psicólogos.

### La respuesta de los centros

La tercera debilidad que identificamos tiene que ver con la (limitada) receptividad de los centros y del profesorado a las propuestas e intervenciones de los orientadores. También aquí la realidad es muy distinta en Primaria y en Secundaria. La mayor antigüedad de equipos y la actitud generalmente positiva del profesorado de Primaria hacia las novedades introducidas con la reforma del sistema educativo explica que el asesoramiento en los centros cuente con una acogida inicialmente favorable, con independencia del mayor o menor grado de compromiso con que luego se llevan a cabo sus propuestas.

Por el contrario, muchos orientadores de centros de Secundaria manifiestan un hondo malestar con las condiciones en las que deben realizar su trabajo, especialmente por el escaso eco que encuentra su asesoramiento y por la resistencia del profesorado de Secundaria a colaborar en el desarrollo del Plan de Orientación del centro. Esa respuesta que encuentran los orientadores no es ajena a la actitud escéptica o abiertamente contraria de la mayor parte del profesorado de Secundaria en relación con la reforma de la Educación Secundaria y el Bachillerato, actitud cuyas razones son suficientemente conocidas y no podemos aquí entrar ni a exponer, ni a discutir. La percepción generalizada entre el resto del profesorado es que los orientadores son otro de los “regalos” de la reforma.

Los orientadores de los centros de Secundaria se encuentran con que las enseñanzas medias están demasiado volcadas todavía a la organización disciplinar de los saberes, es decir, es una etapa en la que no ha calado todavía el trasfondo psicopedagógico de la reforma, razón por la cual el profesorado no encuentra necesario el asesoramiento psicopedagógico en el desarrollo curricular. Por otra parte, las estructuras de los Institutos de Educación Secundaria no facilitan todavía suficientemente el desarrollo de los planes de tutoría. De hecho, el principal obstáculo para la coordinación de las tutorías, especialmente en los centros grandes, es la dificultad de ajustar un horario común en el que poder reunirse para trabajar conjuntamente. Sin demandas de asesoramiento y con un plan de acción tutorial reducido a lo mínimo, al orientador se le asigna, como decíamos anteriormente, la exclusiva competencia de atender al alumnado con necesidades educativas especiales; del cual, por otra parte, prefiere desentenderse el resto del profesorado en general.

Conviene insistir aquí en lo que ya apuntamos anteriormente: existe un descontento generalizado entre el profesorado de todas las etapas en lo relativo a lo

que está siendo la orientación. La representación más común es que todo el dispositivo de la intervención psicopedagógica está montado para afrontar y corregir el fracaso escolar, fracaso que se sigue atribuyendo a las características individuales del alumno que fracasa y a sus circunstancias extraescolares. Esta expectativa excesiva sobre dicho dispositivo no sólo no se cumple, sino que además los docentes perciben que el orientador excusa su incompetencia culpabilizando al propio profesorado. Bastantes motivos de estrés laboral tiene ya el profesorado de todas las etapas como para añadirle motivos de inquietud. Mal se ha diseñado la estrategia de intervención si el profesorado cuya colaboración se pretende está convencido de que el orientador no es un aliado en la tarea de resolver problemas que son comunes y cuya responsabilidad se comparte, no un aliado y un apoyo, sino alguien que se dedica a desautorizarle y que está dispuesto a ponerse de parte del alumnado en caso de conflicto.

Por fortuna, se va creando una conciencia cada vez más definida, también entre los propios orientadores, de que la viabilidad de la Educación Secundaria tal como está concebida es que la reforma llegue a la práctica educativa en los institutos hasta sus últimas consecuencias: flexibilización de los programas, adaptaciones curriculares, planteamiento comprensivo en lo obligatorio, tutorías con contenidos significativos... Y que el reto de todos los implicados es que esa transformación no sea vivida por el profesorado como una pérdida o un deterioro de las enseñanzas y de su propio estatus, sino como una conquista sustancial del sistema educativo.

## SE HACE CAMINO AL ANDAR

En Andalucía todavía no puede decirse que la calidad del sistema educativo esté cambiando de un modo apreciable como resultado directo de la actuación de los dispositivos de orientación. De hecho, algunos de los cambios más notables, como es el relativo al tratamiento de la diversidad y la atención a las necesidades educativas especiales, están probablemente más ligados a los dispositivos de apoyo creados a partir de la integración, a mediados de los años 80, que a lo que pueda haber aportado específicamente el Plan de Orientación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia sometido a debate en 1993. En todo caso sí se están produciendo cambios que avanzan en Primaria con quince años de adelanto sobre Secundaria. Cambios que probablemente son más evidentes en la dinámica interna del aula que en el conjunto de cada centro. Y, con independencia de lo ya logrado, no podemos olvidar que estamos asistiendo a la articulación de nuevas estructuras de asesoramiento y apoyo psicopedagógico que en sí resultan significativas.

Tal como está diseñado —equipos en Infantil y Primaria y departamentos en Secundaria— el sistema no es disfuncional. La mejor prueba de ello es que en algunos casos funciona muy bien. Se aprecian las debilidades ya señaladas, pero es justo reconocer que allí donde los Equipos de Orientación Educativa están más asentados y funcionan con más recursos el asesoramiento sí tiene peso en las actuaciones educativas del profesorado de la zona. No es fácil encontrar muchos IES en los que se pueda decir lo mismo, porque los Departamentos de Orientación están prácticamente empezando a tener un lugar en la cultura de los centros. Sin embargo, es un dato sumamente alentador el que se haya pasado de 24 IES con Departamento de Orientación en 1992, a 669 en 1998.

Al igual que hemos hecho al señalar las debilidades, podemos señalar los logros positivos en los tres planos: a) aunque lentamente, se va definiendo una

red de dispositivos de orientación y asesoramiento psicopedagógico, b) cada vez son más los orientadores que asumen las tareas previstas en su función y, en general, es un colectivo motivado por su tarea y empeñado en mejorar su formación y, consecuentemente, sus competencias profesionales, y c) a pesar de algunos tropiezos y experiencias desafortunadas, a medida que son más numerosas las demostraciones de buen hacer profesional por parte de los orientadores, su reconocimiento e influencia aumentan.

Sin duda es un avance disponer de estructuras de orientación y asesoramiento psicopedagógico que, actuando conjunta y coordinadamente con los dispositivos de apoyo y los Centros de Profesorado, configuran unas mejores condiciones para el funcionamiento general del sistema educativo. La presencia de los equipos en las zonas y su actuación coordinada con el profesorado de apoyo de los centros ha contribuido a modificar las actitudes de muchas familias acerca de la educabilidad de los menores con trastornos en su desarrollo. La existencia de centros de Educación Infantil y Primaria en las zonas atendidas por los equipos permite desarrollar programas que incluyen las actuaciones con el alumnado de Educación Infantil, lo que es sin duda otro logro positivo, porque significa extender los servicios del sistema de orientación más allá de la educación obligatoria, precisamente allí donde más sentido tiene la intervención preventiva o compensatoria. De acuerdo con lo ya dicho, el funcionamiento óptimo del sistema está supeditado a la proporción entre necesidades y recursos. El actual balance insuficiente debe ir corrigiéndose en los próximos años, de modo que los equipos no tengan que priorizar unas funciones y desatender otras. Lo deseable es que se ajuste mejor la demarcación de las zonas para facilitar una atención adecuada a toda la población escolar incluida en cada zona. Igualmente, es imprescindible establecer una ratio que permita al orientador de Secundaria cumplir con todos sus cometidos. Esas medidas serán tanto más eficaces cuanto vayan acompañadas de una mayor coordinación.

Los orientadores son cada vez más conscientes de sus necesidades de formación. Las experiencias de autoformación, mediante seminarios de intercambio de experiencias y recursos pueden resultar adecuadas, sobre todo si tales iniciativas sirven para reunir la buena formación de base y las ganas de trabajar y de investigar de los recién llegados en las nuevas promociones con la experiencia de los veteranos. Estas iniciativas pueden servir para empezar a cubrir algunas lagunas, pero no son suficientes para asegurar el rendimiento óptimo del sistema. Hace falta un plan sistemático de formación en el cual se reflexione e investigue a partir de la autoevaluación de las propias prácticas y de las necesidades reales expresadas por los mismos orientadores y también por el profesorado y por los consejos escolares.

La universidad puede convertirse en un valioso recurso formativo si se decide aprovecharla. En contra de lo que puedan suponer algunos orientadores, sí que tienen algo que aprender y la universidad se lo puede enseñar, especialmente en lo relativo a la evaluación de su propia práctica y a la reflexión a partir de ella. La universidad es un recurso desaprovechado por los orientadores que piensan que no tiene nada que aportarles, que su cometido profesional requiere conocimiento empírico adquirido sólo con la práctica y acerca del cual es irrelevante lo que diga la teoría. Irónicamente, es el mismo argumento que puede escucharse entre el resto del profesorado cuando hace caso omiso a las argumentaciones de los orientadores que pretenden asesorarles.

Es honesto reconocer que hoy por hoy la universidad no tiene respuesta inmediata para los problemas de la orientación educativa. Seguramente, si el sistema educativo les demandase investigación y docencia especializadas en lo relaciona-

do con la orientación, las universidades no tendrían el menor inconveniente en establecerlo como una prioridad. Desde luego, lo razonable no es que las universidades creen expertos en orientación al margen del sistema educativo, sino que se desarrollen programas de investigación y formación que respondan a las necesidades reales del colectivo de orientadores y del propio sistema educativo. Para ello, la Consejería de Educación y Ciencia de las Delegaciones Provinciales debería realizar una planificación coherente de dicha formación.

Aparte de los ya mencionados, otro contenido formativo que tendría sentido contemplar, porque aparece repetidamente en las demandas de los propios orientadores, es el relacionado con las normas de convivencia de los centros y los procedimientos para el mantenimiento de la disciplina, así como las estrategias para mejorar el clima de relaciones en el aula y en el centro. Aunque excede los cometidos literalmente asignados al orientador, probablemente también fuese interesante formar a los orientadores en el manejo de recursos para favorecer la higiene mental del profesorado, es decir, tratamientos preventivos que protejan la salud mental de aquellos especialmente sometidos al desgaste que produce el trabajo con grupos conflictivos. Es algo que no está contemplado, pero que puede ser útil y necesario; porque la práctica de derivar hacia la psicoterapia y los tratamientos clínicos los problemas derivados del ejercicio de la docencia, es decir, la tendencia a convertir los síntomas del malestar docente en una patología, no facilita ni la vivencia normalizada ni la superación constructiva de una crisis nada infrecuente ni necesariamente perjudicial en el ejercicio de la docencia. Y, por supuesto, esa formación tendría que contemplar procedimientos e instrumentos para evaluar la propia práctica de los orientadores, de modo que puedan extraer la información necesaria para involucrarse en procesos de autoformación.

Cuando la intervención de los orientadores se ha basado en el rigor en el cumplimiento de las responsabilidades que les son propias y en el respeto por el trabajo y las capacidades de los demás, se han ganado la confianza y la colaboración del resto del profesorado. En los centros de Educación Secundaria comienza a cambiar la actitud hacia la tutoría y hay una mayor sensibilidad hacia las necesidades educativas especiales. La normalización de la presencia del orientador ha coincidido con la inclusión en el currículo de contenidos novedosos como las habilidades sociales o las estrategias de aprendizaje y de estudio, así como la adopción general de enfoques más atentos a los procedimientos y a los valores, al aprendizaje significativo. Podría decirse que la intervención del orientador en los centros está influyendo en la dirección de los cambios previstos en la reforma de 1990. Por ejemplo, en un mayor respeto por la diversidad y más preocupación por la calidad de la enseñanza, atendiendo a los procesos de aprendizaje y no sólo a los resultados.

No obstante lo anterior, hay que insistir en que, habiendo aumentado la sensibilidad a la diversidad y la conciencia de que es preciso adaptar las enseñanzas, al no haberse prestado el apoyo suficiente, ha habido bastante fracaso y esto ha justificado en parte la actitud negativa del profesorado de secundaria respecto a la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en el aula. Este cambio, que es coherente con el aumento del respeto público por las personas con necesidades especiales de ayuda, se ve sin embargo acompañado por un elemento frustrante cuando el cambio en las actitudes no va seguido por un apoyo técnico. Esa frustración, que en bastantes centros ha llevado al abandono de los principios de tratamiento de la diversidad, se ha debido en ocasiones a que se han generado expectativas de progresos infundadas. El rigor antes mencionado es la mejor fórmula para no buscar adhesiones por la vía de comprometer lo imposible.

La estructura de un Departamento de Orientación en los escasos centros donde participan todos los tutores también ha dado en general buenos resultados: la tutoría está demostrando ser un buen contexto para entablar relaciones de colaboración con el profesorado.

También entre lo positivo conviene señalar que, en general, los orientadores han sabido evitar, salvo en contados casos, aparecer como simples defensores o propagandistas de la reforma del sistema educativo. Su presencia en los centros, si bien con poca incidencia en la mayoría de los casos, está cada vez más normalizada. Es decir, la figura del orientador es cada vez más aceptada no sólo como un elemento más de la dinámica del centro, sino como alguien especializado en proporcionar ayuda para facilitar procesos. Esta normalización facilita a su vez la labor de los orientadores y en sí misma ya es un dato positivo.

Para terminar, un comentario que enlaza con aquél con el que empezábamos el segundo apartado: el esfuerzo que se está realizando en la implantación de la LOGSE, en general, y en la puesta en funcionamiento de un sistema de orientación y asesoramiento psicopedagógico, en particular, bien merece un seguimiento y una evaluación sistemática que permitan identificar con mayor precisión y certeza las debilidades que deban ser corregidas y que informe también de las mejoras que se vayan produciendo. Esa evaluación no puede conformarse con ser una encuesta sobre el grado de satisfacción que declaran los implicados, sino una indagación exigente en la que se contrasten los objetivos con los resultados, por una parte, y las demandas con los recursos, por otra. Una evaluación de este tipo tendría que llevarse a cabo de modo complementario desde cuatro instancias: los propios orientadores, que autoevaluarían su práctica; el profesorado, que son los primeros usuarios del servicio que prestan los orientadores y que deben entender que la orientación es parte esencial de la acción educativa; la administración educativa también tendría que evaluar el funcionamiento general del sistema y sus dispositivos de coordinación; por último, debería hacerse también una evaluación externa al sistema educativo, bien desde otras instancias de la administración (incluso de la misma Consejería de Educación y Ciencia) o bien desde la universidad, para servir de contraste objetivo a los análisis y valoraciones de los otros tres agentes evaluadores.

## *Anexo Legislativo*

Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 126, de 10 de agosto de 1994).

Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los Equipos de orientación educativa (BOJA 153, de 29 de noviembre de 1995).

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre de 1997, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (BOJA 104, de 6 de septiembre de 1997).

## *Extended Summary*

After the reform of the educational system, which started in 1990, psychopedagogic intervention in Andalusia was organized around two widely defined subsystems originally conceived quite differently; some of their tasks are relatively similar and others complementary. On the one hand, there is a network of Education Orientation Teams which have a strong multidisciplinary tradition. Their primary tasks are counselling and psychopedagogical assessment and

intervention in several elementary schools located in a given area. Most of these interventions are based on programmes that have many aspects in common. They are organized around four basic groups: a) supporting and helping teachers with their tutorial responsibilities, b) supporting students' vocational and professional orientation, c) dealing with special educational needs, and d) actions in educational solidarity and compensation of social handicap. On the other hand, there are Orientation Departments based in secondary schools/high schools, which are responsible for ensuring that their own programmes follow the guidelines established by the centre. Their main functions are: a) supporting and helping teachers with their tutorial responsibilities, and b) dealing with special educational needs. Beyond the differences between these two subsystems, any intervention is always coordinated by a teaching professional who is a specialist in psychology and pedagogy (they are "the reference professional" in elementary schools, and "the counsellor" in high schools). These professionals are always in charge of educational, personal and vocational counselling; setting up tutorial action plans; and using their psychopedagogic skills to provide a detailed assessment of any special educational needs, and to give advice regarding measures which may be needed to deal with diversity.

But although these plans were carefully designed and are backed-up by the appropriate legislation, in practice the structure of psychopedagogic orientation and intervention in Andalusia has some obvious weaknesses: a) lack of resources and coordination; b) counsellors have not always received the adequate training; and c) some teachers are not yet willing to let counsellors advise them or to let them cooperate in curriculum changes. These weaknesses, which particularly affect Educational Orientation Departments in high schools, have a major consequence: a disturbing distortion between what they were originally intended to accomplish and what is actually being done. Because of these weaknesses, the orientation task loses all specialized content and counsellors may end up using intervention styles that are incongruent with their goals. This places them in a marginal, peripheral position within the educational system. Some of the students' educational needs are never adequately met and thus more students fail, which leads to both teachers and students' increased frustration. Teachers then begin to doubt the counsellors' professional abilities even more, people become less willing to cooperate with the activities listed in their educational orientation plans, counsellors themselves become uncomfortable with their work conditions and therefore feel insecure which in turn leads to less effectiveness, and so on. The situation is such that counsellors are reacting and demanding the educational administration's intervention, as well as more resources from universities. They are also promoting self-training initiatives that focus on both sharing experiences and intervention instruments with other colleagues.

The difficulties faced by counsellors when they want to go from theory to practice highlights the system's weaknesses and emphasizes the need to eliminate them. However, this does not mean the system itself is not valid. This is proven by the fact that in some areas and education centres it is working with excellent results. Finally, we suggest some measures which would correct the weaknesses described above. These primarily involve improving coordination between the different elements involved in educational orientation in order to maximize available resources, and plan specialized training programmes (psychopedagogic assessment, adaptive curriculum changes and diversifications, as well as tutorial action plans). We must not forget that regular follow-ups and monitoring of progress are necessary to enable us to assess how the entire psychopedagogical orientation and counselling system in Andalusia is working.