

PROFESIONAL ESPECIALIZADO FRENTE AL NO ESPECIALIZADO: LA PARADOJA DEL PROFESOR ORIENTADOR

SPECIALIZED VERSUS NON-SPECIALIZED PROFESSIONALS: THE PARADOX OF THE TEACHER-COUNSELLOR

María Pérez Solís

Directora del Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid

En la actualidad existe un lamentable divorcio entre lo que la Administración Educativa propone y lo que la Comunidad Educativa necesita. Sólo encontramos cierta sintonía en el diagnóstico: ambas coinciden en el incremento progresivo del fracaso escolar. Como concluye el proyecto TALIS, desde la perspectiva española (2009): "... la educación está todavía lejos de convertirse en una industria del conocimiento...". Es evidente que en una escuela, tan compleja como la actual, no cabe una intervención eficiente desde la pseudo-profesionalización. Se requiere de un equipo de profesionales que posean un cuerpo de conocimiento propio y un dominio cualificado de actuaciones prácticas. En definitiva, la exigencia de la profesionalización de todos los profesionales docentes y no docentes, como el psicólogo, que intervengan en contextos educativos. Sin ella, no es posible el logro de la calidad educativa. Nos preocupa que desde el Ministerio de Educación (ME) se vaya en otra dirección y se favorezca la generalización de roles frente a la especialización y capacitación, como se pone de manifiesto en la reciente Orden EDU/849/2010 (BOE de 18 de marzo), por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en su ámbito de gestión. Quizás el problema radique en una concepción no fundamentada científicamente de la Orientación Educativa: más que una "ciencia de la acción" y "una profesión", la Administración Educativa parece entenderla como una tarea que puede realizar cualquier docente que haya cursado el Máster de Formación del Profesorado, denominado "Orientación Educativa", con independencia de su formación básica, fundamental y específica.

Palabras clave: Fracaso escolar, Seudo-profesionalización, Profesor orientador.

There is now an unfortunate divorce between what the education authority proposes and what the educational community needs. Only we find certain tuning in the diagnosis: both coincide with the progressive increase of the school failure. Since concludes the project TALIS, from the Spanish perspective (2009): "... the education is still far from turning into an industry of the knowledge ... ". It is evident that in a school, so complex as the current one, does not fit an efficient intervention from the pseudo-professionalization. There is needed of an equipment of professionals that they possess a body of own knowledge and a qualified domain of practical actions. Definitively, the exigency of the professionalization of all the educational and not educational professionals, as the psychologist, that they intervene in educational contexts. Without her, there is not possible the achievement of the educational quality. It worries us that the Ministry of Education (ME) goes away in another direction and the generalization of roles is favored opposite to the specialization and training, since it is revealed in the recent Order EDU/849/2010 (BOE of March 18), by regulating the management of the education of students in need of educational support and educational guidance services in their area of management. Perhaps the problem lies in a design is not scientifically based educational orientation: more than an "action science" and "profession", Educational Administration seems to understand it as a task that can make any teacher who has completed the Master of Education Teacher, called "Educational Guidance," irrespective of their basic, fundamental and specific training.

Key words: School failure, Pseudo-professionalization, Teacher counsellor.

Actualmente existe en España un lamentable divorcio entre lo que la ley establece y las distintas administraciones educativas desarrollan y, entre lo que la comunidad educativa necesita y los formadores y profesionales demandan. Sólo encontramos cierta sintonía en el diagnóstico: todos coinciden en el incremento progresivo del fracaso escolar. En efecto, el último infor-

me de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) vuelve a poner a España a la cabeza del fracaso escolar, sólo superado por México, Malta y Portugal. De ahí que uno de los objetivos que pretendemos con este artículo, sea el analizar, con ayuda de indicadores cuantitativos, aquellos factores que inciden en este fracaso.

Con frecuencia se relaciona el buen rendimiento escolar con un mayor esfuerzo inversor en educación y se pone como ejemplo a determinados países que están a la cabeza en materia educativa, como Finlandia (6,1 por 100 en relación al PIB), Suecia (6,7 por 100), Polo-

Correspondencia: María Pérez Solís. Servicio de Orientación de la Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Campus de Somosaguas s/n 28223 Madrid. España.
E-mail: mperezso@psi.ucm.es

nia (6,0 por 100) o Dinamarca (7,2 por 100). No obstante, la inversión, aunque necesaria, no es suficiente. Es importante aumentar la eficiencia del gasto en educación, para lo cual es imprescindible orientarlo hacia los aspectos más directamente relacionados con la calidad educativa, tales como:

- ✓ La mejora de la formación inicial y específica del profesorado, acorde con las necesidades de la escuela del siglo XXI.
- ✓ El desarrollo de procesos de selección más adecuados y exigentes, que permitan acceder a la profesión docente a los mejor capacitados.
- ✓ El potenciar políticas de detección precoz de los distintos problemas que afectan a la comunidad educativa y de lucha contra el fracaso escolar.
- ✓ Proporcionar el apoyo especializado que necesita el docente para hacer frente a los retos de una escuela tan compleja como la actual.

En cuanto a la inversión, los resultados que España obtiene en educación son muy inferiores a los que le correspondería en razón de los recursos que aplica (4,95 por 100 en relación al PIB) dado que, ocupando una posición intermedia en esfuerzo, en comparación con los países miembros de la Unión Europea (UE), consigue los peores resultados, incluso inferiores a los de Bulgaria (tabla 1). Si analizamos la relación entre el índice de recursos y el rendimiento alcanzado o coeficiente de rendimiento, España obtiene el peor rendimiento (6,66), muy por debajo de Eslovenia (1,66) o de Polonia (2,00) que alcanzan los mejores resultados (Institut d'Estudis del Capital Social -INCAS-, mayo 2010).

Del mismo modo, el gasto medio por alumno en España es de 5.800,5 euros, ligeramente superior a la media de los países de la UE que se sitúa en 5.562,5 y la media de la ratio alumno-profesor (11,8) es inferior a países como Austria (12,1) y ligeramente superior a Polonia (11,2). De acuerdo con estos indicadores cuantitativos, ni la ratio, ni el gasto del Gobierno en educación, justifican los bajos rendimientos alcanzados.

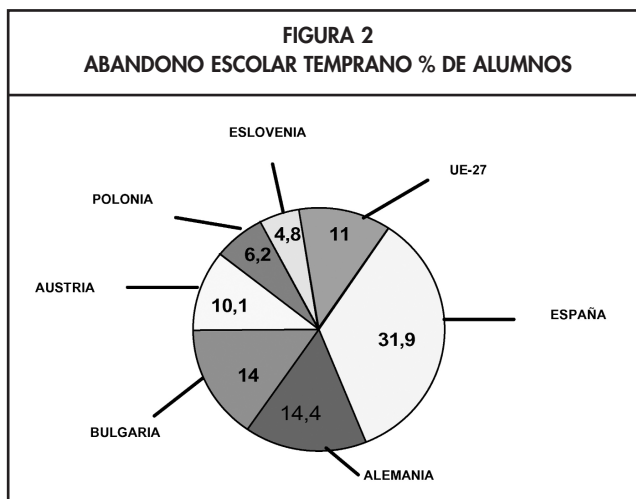
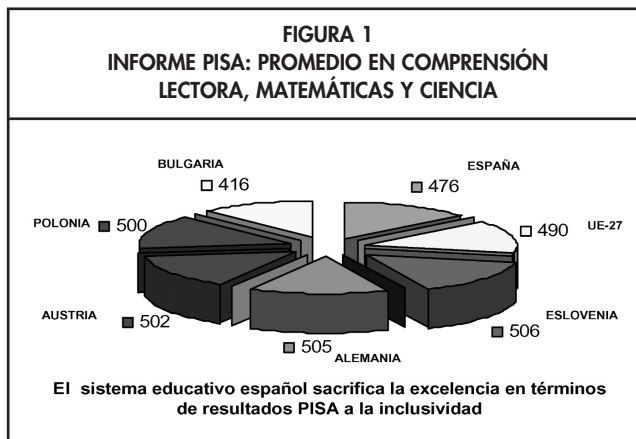
En esta misma línea, en relación al rendimiento del alumnado español en matemáticas, comprensión lectora y ciencias (según PISA), el promedio se sitúa en 476 puntos, por debajo de la media de los países de la Unión Europea (490) y bastante alejado de los 500 puntos que sería lo deseable (Fig. 1).

Pero lo realmente preocupante es el porcentaje de alumnos que abandonan la escuela anticipadamente, que en la actualidad es de un 31,9 % (Fig. 2), El Gobier-

no considera excesivo este elevado índice de abandono y se ha propuesto para el 2020 no superar el 15% (Plan de Acción 2010- 2011, Consejo de Ministros, junio 2010). No obstante, a nuestro juicio, el objetivo propuesto es bastante modesto, si tenemos en cuenta lo conseguido al día de hoy por la media de los países de la

TABLA 1
RELACIÓN ENTRE EL ÍNDICE DE RECURSOS Y EL RENDIMIENTO ALCANZADO

	Coeficiente de rendimiento
UE- 27	5,33
España	6,66
Eslovenia	1,66
Polonia	2,00
Austria	3,00
Alemania	4,33
Bulgaria	5,50



UE en los que el porcentaje de abandono escolar se sitúa en el 11%. Asimismo, en la actualidad, el 49% de los españoles sólo tiene estudios obligatorios y tan solo el 22% han alcanzado el nivel de Educación Secundaria, frente al 47 % de UE y el 44% de la OCDE (Panorama de la Educación en España, OCDE, 2010).

En definitiva, la Administración Educativa lleva décadas tratando de justificar el fracaso de nuestro sistema educativo en aras de la inclusividad, pero en realidad el sistema educativo español es uno de los más excluyentes de Europa, porque condena a más de un tercio del alumnado al abandono temprano de la escuela y con ello al fracaso escolar, dado que, siendo alumnos que pudiendo y estando capacitados para aprender, deciden no hacerlo. En el reciente encuentro de los ministros de educación europeos, durante la presidencia española, han coincidido en que los distintos sistemas educativos deben asegurar la igualdad social y la excelencia académica, porque la equidad y la excelencia son complementarias y no excluyentes (Plan de Acción 2010- 2011, Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010).

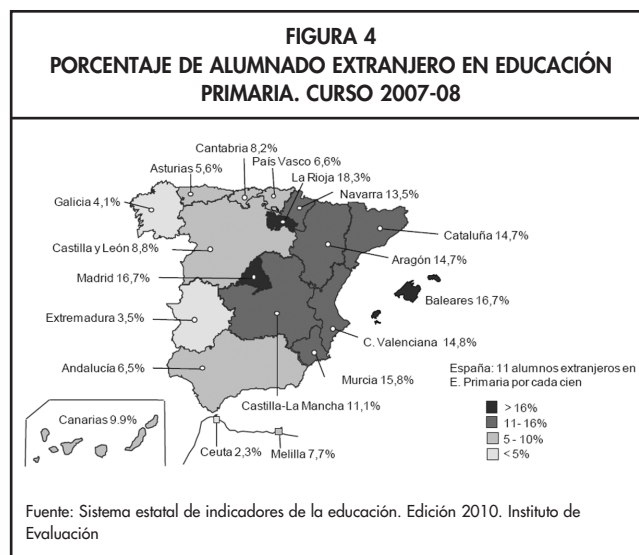
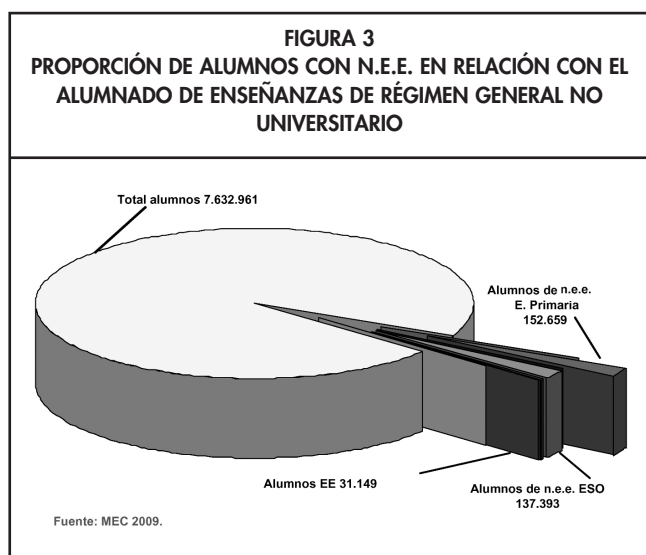
Llegado a este punto, parece razonable que nos preguntemos ¿a qué se debe este incremento progresivo del fracaso escolar?. Existe un alto grado de consenso entre los investigadores, sobre el carácter multidimensional del fracaso escolar. Evidentemente, en él influyen factores externos al sistema educativo: individuales, socioculturales, familiares y económicos, pero también factores internos, como el inadecuado marco normativo y del diseño del plan de formación superior, la carencia o ineficacia de métodos de detección precoz de las distintas problemáticas, la es-

caz de recursos de apoyo educativo e insuficiente formación pedagógica del profesorado, entre otros factores. Analicemos brevemente los más relevantes, a través de su influencia en la evolución del fracaso escolar.

La Administración Educativa, como indicamos con anterioridad, tiende a justificar este elevado índice de fracaso escolar en aras de una educación inclusiva y por su apoyo a la diversidad y la interculturalidad. No obstante, los indicadores cuantitativos no avalan tal justificación.

En el curso 2009/2010, el total de alumnos que cursaron enseñanzas de régimen general no universitario fue de 7.632.961 y de ellos, 321.201 son alumnos con necesidades educativas específicas (n.e.e.), distribuidos en las distintas etapas y modalidades educativas del siguiente modo: 152.659 en Educación Primaria, 137.393 en Educación Secundaria Obligatoria y 31.149 escolarizados en centros específicos de Educación Especial (ME, 2009). En suma, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas representan el 4,7 % del alumnado, muy alejado del 31,9 % que sufren el fracaso escolar. Asimismo, es importante indicar que muchos de estos alumnos de n.e.e., no podemos incluirlos entre los alumnos que fracasan (Fig. 3).

Tampoco en la justificación de este fracaso podemos esgrimir fundamentalmente factores socioeconómicos e interculturales, como la proporción elevada de inmigrantes (mayoritariamente de estatus socioeconómico y cultural bajo), escolarizados en distintas comunidades autónomas. En la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) realizada por el ME en 2009 a alumnos de 4º



de Educación Primaria de las distintas comunidades autónomas (Figuras 4 y 5), no encontramos equivalencia entre rendimiento y porcentajes de alumnado inmigrante en esta etapa educativa, ocurriendo que comunidades con un elevado número de inmigrantes obtienen mejores resultados académicos que otras con porcentajes reducidos.

Como podemos comprobar en la Comunidad de la Rioja el alumnado obtiene los mejores rendimientos (542 puntos) en la EGD, a pesar de ser a nivel porcentual, la que tiene más alumnado inmigrante en esta etapa educativa (18,3%), lo contrario ocurre con Extremadura (3,5 %) y con Ceuta (2,3) y Melilla (7,7 %) del ámbito exclusivo de gestión de ME. También en comunidades con porcentajes bastantes distantes como Madrid, con un 16,7 %, y Cataluña, con un 14,7%, obtienen rendimientos muy diferentes: mejor, con 530 puntos Madrid, frente a 497 de Cataluña (el promedio de España es de 500 puntos). Con ello, queda patente que la interculturalidad puede ser un factor de riesgo, pero no tiene que desembocar en fracaso escolar si se acompaña de políticas eficaces de compensación educativa.

Asimismo, hay otros factores externos que pueden ser tanto causa como consecuencia del fracaso escolar, nos referimos al fracaso social y al consumo de sustancias adictivas. El fracaso escolar se vincula a experiencias emocionales negativas y a conflictos interpersonales que se expresan en diversas formas de conductas problemáticas y violentas (indisciplina, vandalismo, matonismo, etc). Entre ellas, la indisciplina y el inadecuado clima escolar, es, a juicio de los profesores, uno de los factores más desestabilizantes y especialmente negativo en España, en comparación con los 24 países (17 de la UE) que participaron en el proyecto TALIS (OCDE, 2009). Es evidente, que estos problemas tienen un trasfondo emocional y que, tanto para su prevención como para su tratamiento, es importante contar con el asesoramiento y apoyo técnico del psicólogo educativo. La educación emocional es en nuestra opinión, otro de los grandes débitos de nuestro sistema educativo.

Especialmente preocupante es el incremento de conductas violentas y de acoso entre escolares y al profesorado. Durante décadas, ha existido violencia en nuestras aulas pero la Administración Educativa la ha tratado de minimizar o de ocultar a la opinión pública. No obstante, ya en el 2004, el estudio HBSC (Health Behaviour in School Aged Children), realizado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 35 países y entre ellos Es-

paña, elevó al 24 % las tasas de acoso escolar en nuestras escuelas.

Hoy día, nadie cuestiona el incremento de la violencia en las aulas y las dificultades que el profesorado, especialmente de Educación Secundaria, encuentra para impartir docencia, como se recogen en sendos trabajos: el estudio Cisneros VIII de violencia contra profesores y el estudio Cisneros X contra el alumnado. Como podemos ver en la figura 6, la percepción que el profesorado tiene de la evolución de esa violencia escolar es sumamente negativa, dado que su incremento en los cinco últimos años se sitúa en el 43% (Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IIEDDI, 2006).

En relación al acoso escolar (figura 7), el estudio Cisneros X recoge que más de 500.000 escolares lo sufren (23,3 %) y que comunidades como Andalucía (con el

FIGURA 5
RESULTADOS POR COMUNIDADES EN LA EVALUACIÓN GENERAL DE DIAGNÓSTICO 2009

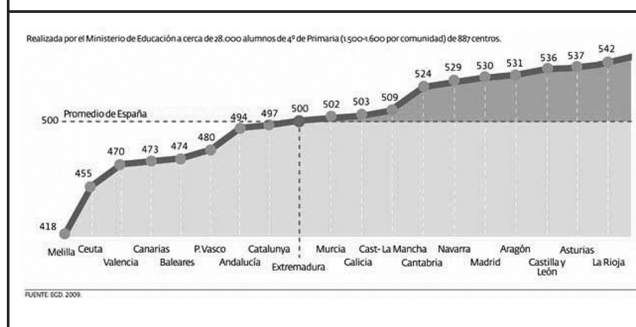
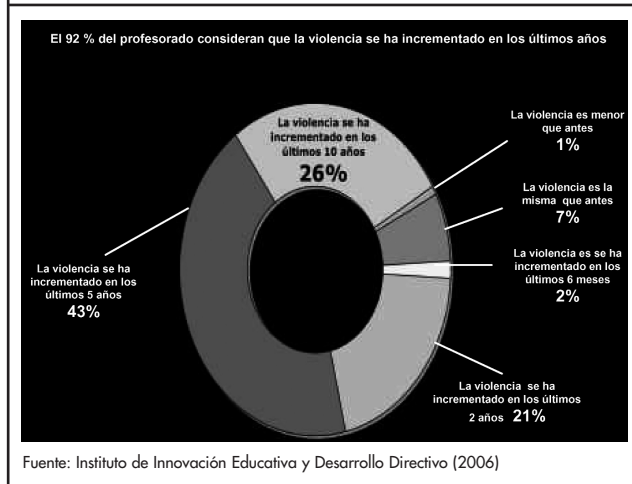


FIGURA 6
EVOLUCIÓN DE LA VIOLENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS



27,79 %) y País Vasco (25,60 %), no sólo están a la cabeza del acoso escolar, sino que también se sitúan entre las que obtienen un rendimiento escolar más bajo, como refleja la citada Evaluación General Diagnóstica realizada por el Ministerio de Educación en el 2009 (figura 7).

Finalmente, el acoso también se produce hoy día fuera de la escuela. Es significativo el ascenso del *cyberbullying*, es decir, el uso por parte de menores de Internet y mensajes SMS para continuar acosando a sus compañeros, incluso fuera del horario escolar.

Junto al acoso y las distintas formas de violencia que se manifiestan en contextos educativos, hay otros problemas que se asocian con el fracaso escolar, nos referimos al inicio en edades tempranas del consumo de drogas. La situación actual sobre el consumo de drogas en jóvenes europeos es bastante parecida a la de los jóvenes iberoamericanos, siendo las sustancias más consumidas el alcohol y el tabaco, entre las legales, y el cannabis y la cocaína, entre las ilegales.

Veamos brevemente algunos datos sobre consumo de drogas legales a partir de un reciente estudio (Pérez Solís, Garrido, Stancato, Bispo y Licco, 2009), financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y en la que han participado 720 alumnos españoles (390 niños y 330 niñas) y 292 brasileños (128 niños y 164 niñas) de 11 y 12 años de edad, todos ellos escolarizados y pertenecientes a fami-

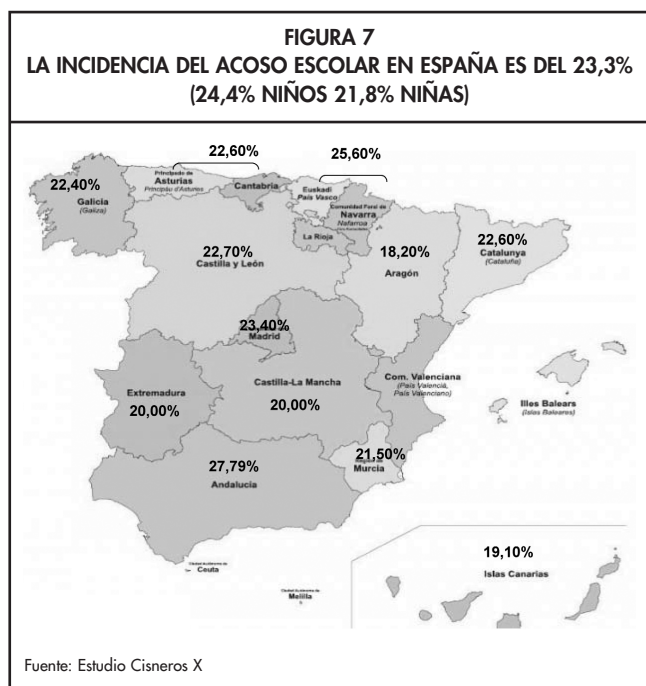
lias estructuradas de estatus socioeconómico medio. Los datos proporcionados por esta investigación reflejan que la mayor parte de los participantes españoles (74,4 %) y un porcentaje importante de los brasileños (43,8%) han tomado bebidas alcohólicas. Por el contrario, tanto la mayor parte de los participantes españoles (78,1%), como de los brasileños (87,3%), no han intentado fumar. Se encuentra, un reflejo de la mayor tolerancia social sobre el consumo de bebidas alcohólicas, que sobre el consumo de tabaco.

De gran interés son los resultados que nos ha proporcionado la investigación respecto a la vinculación e interrelación de los factores de riesgo y los factores de protección del ámbito escolar con el consumo o no consumo de bebidas alcohólicas. En relación a los participantes españoles, los datos permiten confirmar parcialmente la no existencia de diferencias de género en la vinculación de los factores de riesgo con el consumo de alcohol. El alumnado masculino considera, en mayor medida que el femenino, que el "bajo rendimiento" y las "bajas expectativas de éxito" están vinculados con que se consuma o se llegue a consumir bebidas alcohólicas. Asimismo, el hecho de que hayamos encontrado que el alumnado a una edad tan temprana (11, 12 años) consuma bebidas alcohólicas en un número significativamente mayor que el que consume tabaco, parece estar poniendo de manifiesto la existencia de una percepción de menor peligrosidad del alcohol, en relación con el tabaco y una mayor tolerancia social respecto al consumo de bebidas alcohólicas.

Esta investigación se apoya en *la Teoría Cognitivo Social* (Abrams y Niaura, 1987; Marlatt y Gordon, 1985), desde la que admitimos que en el proceso de iniciación del consumo de alcohol hay tres tipos de influencias directas importantes:

- ✓ La influencia de la familia y de los iguales.
- ✓ La influencia de modelos.
- ✓ El desarrollo de experiencias relacionadas con el alcohol.

Asimismo, se apoya en el tradicional *Modelo de las Etapas del Consumo de Drogas* (Kandel, 1975), dado que entendemos que el consumo de estas sustancias y el paso a consumos de drogas ilegales no aparece de una forma repentina, sino que se desarrolla a lo largo de un proceso evolutivo. Desde este Modelo se entiende que cada etapa de consumo es una condición necesaria, pero no suficiente para el progreso a un consumo más problemático, pudiendo ser considerada cada una de las etapas como un factor de riesgo, que favorece el paso a



la siguiente etapa, aunque no determina de forma inevitable ese avance. Lógicamente, cuanto antes se produzca el inicio en el consumo de estas sustancias, más probable es que se avance a etapas posteriores.

En consecuencia, la prevención ha de tener como objetivo retrasar la edad de inicio en el consumo y en este sentido, la escuela (junto a la familia) como agente de socialización, es el espacio ideal, en el que los profesores de los distintos niveles educativos, con el asesoramiento y el apoyo técnico del psicólogo educativo, a través del Plan de Acción Tutorial, pueden actuar como agentes preventivos, pudiendo detectar a aquellos/as alumnos/as en los/as que los factores de riesgo pueden tener una importante incidencia en el consumo de drogas legales.

De igual modo, existe suficiente evidencia empírica respecto al hecho de que el consumo de drogas se produce juntamente con conductas antisociales y violentas en la adolescencia, en respuesta a un mismo conjunto de determinantes o factores de riesgo. La prevención de las drogodependencias puede contribuir a la prevención de la violencia en el aula.

Finalmente, en relación al consumo de drogas ilegales, el informe realizado por el Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2009) pone de manifiesto que en la mayoría de los países europeos, a excepción de Bélgica, Chipre y Portugal, la droga ilegal más consumida por los jóvenes, de entre 15 y 24 años, es el cannabis, situándose la media europea de consumo habitual de esta sustancia en un 30,7%. España, con un 38,6% se encuentra entre los países con prevalencia más alta en este consumo, en la banda de edad de 15 a 34 años. En Iberoamérica el 42 % lo ha experimentado antes de los 15 años (Comisión Interamericana para el Control de Abuso de Drogas –CICAD-, 2009).

La cocaína sigue siendo la segunda droga ilegal más consumida en Europa, después del cannabis, tanto en la experimentación con esta sustancia, como en el consumo ocasional, o en el consumo habitual. La media de consumo en Europa es del 5,4% y en países como España, Reino Unido, Irlanda y Francia se confirma una tendencia alcista. En Iberoamérica la media de consumo se sitúa en un 2,2 % (Oficina contra la Droga y el Delito, ONU, 2010).

En definitiva, el consumo de drogas legales e ilegales constituye uno de los problemas fundamentales de salud y de daño social en los países desarrollados. En España, es especialmente preocupante el aumento del policonsu-

mo y de la frecuencia de episodios de consumo intensos, en cortos periodos de tiempo (fines de semana), debiéndose al alcohol el 10% de la mortalidad en mujeres jóvenes y el 25% en varones jóvenes.

Hasta aquí hemos analizado una serie de factores externos al sistema educativo, que más que justificar el índice tan elevado de fracaso escolar, reflejan las necesidades de una escuela compleja y plural como la actual y justifican las demandas de apoyos especializados que reclama la comunidad educativa, como recoge el proyecto TALIS (OCDE, 2009). Ahora queda preguntarnos, qué parte de responsabilidad en este fracaso escolar se debe a los desajustes de nuestro sistema educativo y a la incapacidad de la Administración Educativa, para adaptar el marco normativo y organizativo a las demandas de la sociedad

En España, desde la entrada de la democracia se han sucedido once leyes y sus correspondientes desarrollos reglamentarios, que han dado lugar a una constante necesidad de adaptación a nuevos modelos de enseñanza por parte de profesores, padres y alumnos. Este continuo cambio de marco legislativo parece responder más a intereses políticos que educativos y puede haber sido contraproducente para la dinámica y desempeño de la actividad docente. Pero lo más preocupante es el distanciamiento en el desarrollo de estas leyes de las demandas de formadores, profesionales y usuarios.

La sociedad del conocimiento exige altos niveles de formación y cualificación, pero como concluye el proyecto TALIS (Teaching and Learning International Survey) desde la perspectiva española (2009): “... la educación está todavía lejos de convertirse en una industria del conocimiento para la cual se necesitan directores y profesores que actúen como una comunidad profesional, que tengan la autoridad para actuar, la información necesaria para decidir con acierto, y el acceso a sistemas de apoyo efectivo que les ayuden a afrontar los desafíos”.

En esta misma línea, el nuevo plan de estudios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, dice tener como finalidad última “convertir a las universidades en el motor de la sociedad basada en el conocimiento” (Consejo de Ministros, 25 de junio 2010). No obstante, no parece que se vaya en esa dirección con disposiciones como las contempladas en el Real Decreto 860/2010 del 2 de julio (BOE de 17 de julio de 2010) por el que se establecen las condiciones para ejercer funciones de orientación educativa en centros privados, indicando que la podrán desarrollar todos “aquellos

profesores que, con titulación Licenciado o Graduado, acrediten la formación complementaria que determinen las administraciones educativas" (art. 5,2 del RD 860/2010). Es evidente que en una escuela, tan compleja como la actual, no cabe una intervención eficiente desde la pseudo-profesionalización. Se requiere de un equipo de profesionales que posean un cuerpo de conocimiento propio y un dominio cualificado de actuaciones prácticas. En definitiva, la exigencia de la profesionalización de docentes y no docentes, como el psicólogo, que intervengan en contextos educativos. Sin ella, no es posible el logro de la calidad educativa.

La especialización, en consecuencia, se ha de apoyar en una sólida formación inicial fundamental y básica, acorde en su contenido con su ámbito científico o profesional, como parece contemplar el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, de ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y en su artículo único, cuatro, 3 que dice:

"Los títulos oficiales de Máster Universitario podrán incorporar especialidades en la programación de sus enseñanzas que se correspondan con su ámbito científico, humanístico, tecnológico o profesional. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido y en su caso, con la normativa específica de aplicación, y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales".

También indica en el apartado cinco, 9. "Cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales reguladas en España, el Gobierno establecerá las condiciones a las que deberán adecuarse los correspondientes planes de estudios, que además deberán ajustarse, en su caso, a la normativa europea aplicable"....

En coherencia con este Real Decreto, el Ministerio de Educación debería tener en cuenta los estándares europeos de educación y formación, que reconocen a los psicólogos como especialistas competentes para el ejercicio independiente, y que fueron ratificados por unanimidad en el 2005 por la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA), en el contexto de la directiva de la Unión Europea sobre el reconocimiento de cualificaciones profesionales (COM, 2002,119) y aceptada por el Parlamento Europeo (2005).

No obstante, vemos con gran preocupación cuán alejado está de los estándares europeos el desarrollo del actual marco normativo. La especialidad de "Orientación Educativa" dentro del marco del Máster de Formación del Profesorado, denominación actual de la anterior especialidad de Psicología y Pedagogía, se ha convertido en un claro ejemplo de formación de pseudo-profesionales, dado que, esta especialidad la puede cursar cualquier graduado o licenciado, aunque su formación inicial, básica y fundamental no se corresponda con el ámbito científico o profesional de las especialidades de Psicología y de Pedagogía. Por si fuera poco, constituye el requisito fundamental para acceder a puestos públicos y privados en estos perfiles profesionales.

Finalmente, como se expuso al comienzo de este trabajo, existe un lamentable divorcio entre lo que la Ley dice y la Administración Educativa desarrolla y, buen ejemplo de ello, es lo que contempla la LOE en su Título VIII, artículo 157h sobre "la existencia de servicios o profesionales especializados en la orientación educativa, psicopedagógica y profesional", como recursos para la mejora de los aprendizajes y apoyo al profesorado y su posterior desarrollo.

El Ministerio de Educación interpreta, a nuestro juicio de forma errónea, lo que desde el ámbito de la ciencia y de la excelencia se entiende por "servicios profesionales especializados" y nos inquieta que desde la Administración Educativa se vaya en otra dirección y se favorezca la generalización de roles frente a la especialización y capacitación, como se pone de manifiesto en la reciente Orden EDU/849/2010 (BOE de 18 de marzo), por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y los servicios de orientación educativa en su ámbito de gestión.

Esta nueva ordenación de la Orientación Educativa, carece de una estructura organizativa que permita la vertebración de la orientación en las distintas etapas educativas y en su composición y funciones no garantiza el asesoramiento y apoyo técnico que necesita la comunidad educativa. Además, carece de un modelo que de coherencia a su intervención y cumpla con sus objetivos. Quizás el problema radique en una concepción no fundamentada científicamente de la Orientación Educativa: la Administración Educativa parece entenderla como una tarea que puede realizar cualquier docente, más que como "una profesión" que desarrolla un experto y una "ciencia de la acción" que se sustenta en la conside-

ración conjunta de los principios de diagnóstico y evaluación, de desarrollo, prevención e intervención social.

El principio diagnóstico-evaluativo. Toda orientación y asesoramiento se apoya en el diagnóstico de la persona y en una evaluación del contexto en donde se integra. No es posible una intervención de calidad sin un conocimiento previo y en profundidad de los determinantes de esa situación objeto de intervención o tratamiento

El principio de desarrollo. La Orientación, atendiendo a este principio, sería el proceso de ayuda para promover el desarrollo integral del potencial de cada persona. El psicólogo de la educación interviene proponiendo modificaciones del entorno educativo y social que atenúen las alteraciones u optimicen el desarrollo madurativo, educativo y social.

El principio de prevención. Prevenir es anticiparse o tomar las medidas necesarias para evitar la aparición de las situaciones conflictivas, actuando el psicólogo educativo como mediador para modificar aquellas circunstancias del contexto generadoras de problemas, así como dotando a los individuos de las adecuadas competencias para que puedan afrontar con éxito las situaciones problemáticas

El principio de intervención social. Desde la perspectiva interaccionista se asume que las variaciones de la conducta humana se pueden explicar por la interacción entre las variables ambientales y las personales. Los problemas se han de abordar no sólo desde la persona a la que directamente afectan, sino estudiando las implicaciones que en el mismo puedan tener los elementos del contexto socio-familiar y escolar.

Esta concepción moderna de la Orientación Educativa, repercute no sólo en el rol profesional del orientador (psicólogos y pedagogos), sino también en la manera de concebir la formación de los futuros psicólogos educativos.

La relevancia del rol del psicólogo educativo se pone de manifiesto, como hemos visto con anterioridad, ante la presencia cada vez mas extendida en nuestras escuelas de problemáticas como el fracaso escolar, la violencia y la drogadicción, problemáticas que guardan una estrecha relación entre sí y que afectan de forma similar a niños y jóvenes de status socioeconómico y cultural alto, medio o bajo. Compartimos la complejidad y la multicausalidad en la determinación de las mismas, pero del mismo modo consideramos que no se pueden abordar con garantías de éxito si los profesionales que deben procurar el cambio, en estrecha colaboración con profe-

sores y padres, carecen de la necesaria preparación y capacitación profesional. Por ello, no es una tarea que puede realizar cualquier docente que haya cursado el Máster de Formación del Profesorado, en concreto la especialidad de "Orientación Educativa", con independencia de su formación básica, fundamental y específica. Esta manera de concebir la profesión de orientador nos retrotrae a los años "60", cuando la orientación ponía el énfasis en la información profesional, más que en el individuo y estaba en manos de los profesores de formación profesional

A partir de estas consideraciones, es evidente que la nueva figura del "profesor orientador" recientemente creada por el Ministerio de Educación (Orden EDU/849/2010), no puede satisfacer las necesidades de asesoramiento y apoyo técnico que requiere la Comunidad Educativa. Compartimos que todo tutor además de su dimensión docente desarrolla una dimensión orientadora a través de la "acción tutorial". Pero precisamente para poder llevar a cabo esta dimensión orientadora se requiere con frecuencia de la ayuda del experto, como es el caso del psicólogo, y no de otro docente con una capacitación y cualificación profesional similar a la suya.

No me gustaría finalizar este trabajo sin hacer una breve reflexión sobre el prolongado debate, a nivel internacional, con respecto a las diferencias entre el psicólogo educativo y el psicólogo escolar en relación a las competencias propias del campo disciplinar y las competencias del ejercicio profesional. Para la División 15 de la Asociación Americana de Psicología (APA, 2005), la Psicología Educativa contempla la investigación, enseñanza o práctica en los distintos niveles o etapas educativas y se relaciona con la teoría, metodología y la aplicación de la psicología a diversas problemáticas de enseñanza-aprendizaje y formación en el ámbito educativo. Asimismo, la División 16 de la APA contempla la Psicología Escolar desde una perspectiva aplicada y desde un encuadre sistémico. La componen psicólogos que ejercen su profesión en el contexto educativo procurando un servicio integral a niños, adolescentes y jóvenes, así como a sus familias y profesores.

En esta línea, otras asociaciones como la Asociación Canadiense de Psicología Escolar (CPA, 2001), consideran que se ha de superar la distinción entre Psicología Educativa y Psicología Escolar, lo adecuado sería plantear distintos niveles de intervención del psicólogo, tales como:

- ✓ Intervención directa centrada en un estudiante o en un grupo.
- ✓ Intervención indirecta centrada en un estudiante o en un grupo.
- ✓ Intervención amplia en el contexto escolar
- ✓ Intervención en el sistema educativo provincial o regional.
- ✓ Investigación

Para muchos otros, los términos "Psicología Educativa" y "Psicología Escolar" son frecuentemente utilizados como sinónimos. Aunque, los teóricos e investigadores prefieren nominarse "psicólogos educacionales", mientras que los profesionales que desempeñan específicamente su trabajo en escuelas o en tareas relacionadas con la escuela prefieren ser identificado como "psicólogos escolares".

Centrándonos en la realidad española, ya en su día, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005), en la valoración de los conocimientos básicos y de las competencias específicas y transversales de los distintos perfiles profesionales, hace referencia al psicólogo educativo y no al psicólogo escolar. Asimismo, las asociaciones profesionales entiende el término educativo en el sentido más amplio de formación y desarrollo personal y colectivo. Por lo que definen al psicólogo de la educación como "el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano, en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones".

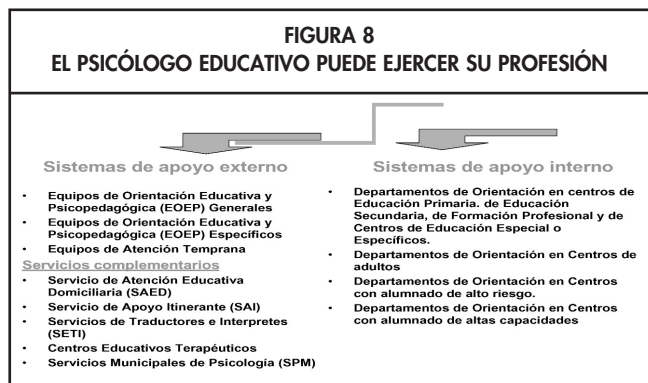
Desde nuestro punto de vista, la distinción que la APA hace entre Psicología Educativa y Psicología Escolar no se justifica: bastaría, como sostiene la Asociación Canadiense de Psicología Escolar, con plantear distintos niveles de intervención. Evidentemente, un psicólogo educativo puede desarrollar su actividad como académi-

co e investigador o como profesional en centros o sectores educativos. Estas distinciones en los campos de acción requieren de distintas competencias que pueden adquirirse con el actual modelo de formación por ciclos que establece la reforma educativa.

Asimismo, como indicamos al tratar de la idoneidad del máster profesionalizante en Psicología Educativa (2011), el término competencias profesionales las aplicamos al psicólogo educativo que interviene en todos los procesos psicológicos que afectan al desarrollo normal y anormal y al aprendizaje, en el marco de los sistemas socioeducativos reglados, no reglados, formales e informales y a lo largo de todo el ciclo vital. Las competencias, en fin, proporcionan una descripción de los distintos roles que desempeña el psicólogo educativo relacionado con las principales áreas de intervención: atención a la diversidad, prevención, desarrollo, proceso de enseñanza aprendizaje y orientación y asesoramiento personal, académico y profesional. No obstante, estas funciones las ejercen de forma diferente el psicólogo educativo que forma parte de un Departamento de Orientación, de aquellos que son miembros de un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), dado que estos últimos además de las funciones propias de los centros educativos que atienden, realizan las funciones propias del sector o distrito educativo de su competencia. Es decir sus funciones son más amplias que aquellos que cuya actividad se desarrolla en sólo un centro educativo, con independencia de su titularidad.

Por eso a la pregunta de si ¿el psicólogo educativo puede estar en contra del psicólogo orientador?, la respuesta es rotundamente no. Ambos son psicólogos educativos, aunque desarrollan su rol en contextos específicos, unos en sistemas de apoyo externo a la escuela y otros en un centro educativo o sistema interno. Es más, su formación de Grado en Psicología y Máster específico en Psicología Educativa es exigible a todos ellos, aunque consideramos que, para acceder a puestos de trabajo en los EOEPs (para nosotros Servicios Técnicos de Apoyo Psicológico y Pedagógico), como ya indicamos en su día (2010), se debería requerir además, una antigüedad en los Departamentos de Orientación de al menos cinco años y superar un concurso de méritos

En España, desde que las Comunidades Autónomas adquieren competencia plenas en educación en 1998, no cuenta con único un modelo institucional de los servicios de orientación. No obstante, las comunidades en su mayoría mantienen el modelo organizativo y funcio-



nal propuesto por el Ministerio de Educación en el desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Generalmente, los psicólogos educativos desarrollan su labor profesional en distintos sistemas de apoyo educativos como los que aparecen en la figura 8

Finalmente, la controversia fundamental en nuestro país, surge al tratar de delimitar el campo profesional del psicólogo educativo frente a otros profesionales docentes, a los que sin la debida formación general y especializada en psicología, se les permite acceder a puestos de trabajo propios de psicólogos. Son significativos los cambios en la denominación de estos profesionales. En un principio, en sus nombramientos a nivel administrativo, figuraban como "psicólogos", con posterioridad tanto a psicólogos como pedagogos y psicopedagogos, se les denominó indistintamente, "psicopedagogos" y actualmente, "orientadores" y en un futuro cercano "profesores orientadores". El objetivo es claro, facilitar el acceso a estos puesto de trabajo, a profesionales de otros campos científicos poco o nada demandados por la Comunidad Educativa e incrementar el clientelismo de otras profesiones como la de maestros, ofreciéndoles un abanico laboral más amplio. De cualquier modo, este engaño al usuario, no sólo va en detrimento de una profesión, sino de la calidad del servicio que se ha de prestar a la sociedad.

REFERENCIAS

- Abrams, D.B. y Niaura, R.S. (1987). Social learning theory. In H.T. Blanke y K. E. Leonard (Eds.), *Psychological theories of drinking and alcoholism*. New York: Guilford Press.
- American Psychology Association (2005). <http://www.apa.org/about/division.html>.
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Psicología*. Madrid: ANECA
- CDA, Canadian Psychological Association (2001). Guidelines for professional practice for school psychologists. http://www.cpa.ca/documents/Guidelines_School_Psychologists.pdf.
- CICAD, Comisión Internacional para el Control de Abuso de Drogas (2009). Washington: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.
- EGD (2010). *Evaluación General de Diagnóstico 2009*. Madrid: MEC.
- Garrido, I. (2005). Prevención de drogodependencias en el contexto escolar: Factores de riesgo y factores de protección. En M. Pérez Solís (Dir.), *La orientación escolar en centros educativos* (pp.9-79). Madrid: Secretaría General Técnica MEC.
- HBSAC (2004). *Health behaviour in school aged children*. Ginebra: OMS.
- IIEDDI, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2006). *Informe Cisneros VIII*. Madrid: IIEDDI.
- IIEDDI, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (2006). *Informe Cisneros X*. Madrid: IIEDDI.
- INCAS, Institut d'Estudis del Capital Social (2010). *El rendimiento escolar. La anomalía española*. Barcelona: Universitat Abat Oliba, CEU.
- Kandel, D.B. (1975). Stages in adolescent involvement in drug use. *Science*, 190, 912-914.
- Marlatt, G.A. y Gordon, J.R. (1985). *Relapse prevention. Maintenance strategies in the treatment of addictive behaviours*. New York: Guilford Press.
- ME (2010). *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*. Madrid: ME
- ME (2010). *Plan de Acción 2010-2011*. Madrid: Consejo de Ministros, 25 de junio de 2010.
- OEDT, Observatorio Europeo de las Drogas y las Toxicomanías (2009). *El problema de la drogodependencia en Europa*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- ONUDD, Oficina contra la Droga y el Delito (2010). *Informe 2010*. Viena: Servicio de Información de las Naciones Unidas.
- Pérez Solís, M. (2010). ¿Puede un docente sustituir en su rol profesional al psicólogo educativo? *Papeles del Psicólogo*, 31, 143-154.
- Pérez Solís, M. (2011). ¿Por qué un master en Psicología Educativa? *Revista de Psicología Educativa*, 17, 101-114.
- Stancato, K., Pérez Solís, M., Garrido, I., Gaban, C., Bispo, C. y Licco, A. (2010). Comparative study on the patterns of alcohol consumption and snuff of pupils in 11 years, brazilian and Spanish. *Revista de Enfermagem UFPE, Online*, 4, 40-48.
- TALIS (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza el Aprendizaje. OCDE. Informe Español 2009*. Madrid: MEC.