

# Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea

El EEES reestructurará el mapa de cualificaciones universitarias, abriendo el debate sobre la pertinencia de las actuales titulaciones. En este contexto, los autores consideran que la Licenciatura de Psicopedagogía es un ejemplo de la confluencia de intereses interferentes en estos debates. Con intención de aprender de esa experiencia, en este artículo, analizan cómo se ha ido reconstruyendo el perfil psicopedagógico en nuestro sistema educativo (académica, legislativa y prácticamente), mostrando, al tiempo, la disociación argumental respecto a dicha labor profesional cuando se discute sobre la pervivencia del título. Ellos defienden su congruencia y utilidad en razón de las metas y principios que orientan el proceso de Convergencia.

**Palabras clave:** psicopedagogía, espacio europeo de educación superior, educación superior, formación profesional.

## Construction and Demolition of a Professional Role in Spain: The Case of Educational Advisor and EHEA

The European Higher Education Area will restructure the university qualifications map by opening a debate about the adequacy of current degrees. In this context, the authors consider that the Degree in Educational Advisor is an example of how diverse interests can collide in such a debate. In this article, the authors analyze how the role of educational advisor is being academically and legally reconstructed, as well as in practice, by showing that some divergent arguments related to this professional field are used in discussing about the degree's

---

### Ec011

---

Juan Fernández  
Sierra

---

Catedrático del  
Departamento de Didáctica  
y Organización Escolar.  
Universidad de Almería  
[jfsierra@ual.es](mailto:jfsierra@ual.es)

---

Susana  
Fernández  
Larragueta

---

Profesora del Departamento  
de Didáctica y Organización  
Escolar.  
Universidad de Almería  
[sfern@ual.es](mailto:sfern@ual.es)

---

**future. They defend its coherence and usefulness in the light of the goals and principles underlying the EHEA process.**

**Keywords:** educational advisor degree, European higher education area, higher education, professional formation.

LA LICENCIATURA DE PSICOPEDAGOGÍA nació en paralelo y concordada con el proceso de Reforma del sistema educativo español que legislativamente se plasmó con la publicación de dos leyes que abarcaban su espectro: la Ley Orgánica de Reforma Universitaria [LRU] (Ley Orgánica 11/1983), que reglamentó la enseñanza superior y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] (Ley Orgánica 1/1990), reguladora de los niveles no universitarios. Es preciso recordar y resaltar ese marco reformista y esa interrelación, ya que esta Titulación había de debatirse y concretarse en el ámbito universitario, como cualquier otra, pero se había pensado, promovido e impulsado desde la administración educativa como un elemento importante de apoyo en la reestructuración de las enseñanzas obligatorias.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha vuelto a poner sobre el tapete la pertinencia de las antiguas y nuevas titulaciones, encontrándonos inmersos en un debate que ha sido activado en nuestro país más por impulsos que guiado con principios de procedimiento, del que esta titulación no ha quedado al margen ni indemne. Se crearon comisiones, como la de Humanidades y Ciencias Sociales, con algunas propuestas un tanto particulares, escaso debate académico y menos transparencia; se convocaron Conferencias de Decanos, de Educación y de Psicología, con interpretaciones, intenciones y propuestas distintas respecto a esta Licenciatura<sup>1</sup>; se organizan diversas experiencias de adecuación de la Psicopedagogía al EEES; etc.

Independientemente de que esta titulación se reestructure, sobreviva o desaparezca, nos parece un error que, con más de una década de existencia y un número importante de titulados incorporados al mundo laboral, no aprovechemos la experiencia que ello ha supuesto para profundizar en los ricos y variados aprendizajes que nos puede proporcionar en variedad de aspectos: su diseño, el perfil al que obedeció, su evolución, las luchas gremiales que la han acompañado, su proyección socioeducativa, su reconstrucción mediante la práctica cotidiana, el desarrollo teórico... Con esa intención de aprendices de la experiencia hemos elaborado este artículo, en estos momentos en los que se vuelven a poner en marcha reformas y cambios, diferentes, pero de no menos calado e importancia que los anteriores.

---

<sup>1</sup> Mientras los primeros (III Conferencia, noviembre de 2005) asumen desde el principio el Master de Psicopedagogía como propio y preparan las posibles directrices de la titulación, los segundos (Pich y Conchillo, 2003) defienden que la denominación de "Psicología" se reserve exclusivamente a Masters asociados a los contextos profesionales tradicionales de ésta, y añaden: "Se debe evitar en cualquier caso y de manera decidida la disgregación del cuerpo de conocimientos psicológicos en disciplinas sin trasfondo social como ocurrió con la licenciatura en Psicopedagogía" (p. 6).

## 1. UN PERFIL ORIENTADO (Y ORIENTADOR) HACIA LA COMPREHENSIVIDAD

El diseño de la propuesta del Título de Licenciado en Psicopedagogía se le encarga al Grupo 15, uno de los que el Consejo de Universidades formó para colaborar en la puesta en marcha de la Reforma de las Enseñanzas Universitarias. La misión de estas ponencias era trabajar en la elaboración de las materias troncales de las titulaciones de manera que por un lado se garantizase un mínimo común que definiera y diera esencia a la titulación, al tiempo que dejase margen para que las universidades elaboraran sus planes de estudios, respetando la autonomía que la ley les reconocía. Las formulaciones de dichos grupos, según acuerdo del Pleno del Consejo, serían remitidas por la Ponencia de Reforma a las universidades, colegios profesionales y otras entidades que tuviesen intereses en ello para ser debatidas y proponer las sugerencias que creyeran convenientes.

Cuando dicho Grupo define las bases para el diseño de esta titulación, explica que el perfil “está definido por enseñanzas teóricas pertinentes relacionadas con los conocimientos fundamentales más inmediatos a las facetas profesionales a las que pretende dirigirse, así como una formación práctica [...]” (Consejo de Universidades, 1989, p. 16). El ejercicio profesional al que se refieren se ubica claramente en el sistema educativo no universitario y, nos atreveríamos a decir que, en aquellos momentos, especialmente enfocado hacia la red pública, necesitada, entre otras muchas cosas, de una profunda reestructuración pedagógica en sus más variadas dimensiones. En esta línea, afirman, “se orientan a la formación de especialista en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, que intervienen en la prevención y tratamiento de dificultades escolares, atendiendo a alumnos de necesidades especiales” (p. 16). Si esto lo unimos a la apuesta que entonces se hace por la comprehensividad como eje primordial de la organización del sistema básico de enseñanza y foco orientador de la práctica educativa de los centros escolares, es fácil evidenciar los propósitos que guían la propuesta de su creación.

Este mismo documento especifica que el perfil para el que pretende preparar “reagrupa funciones de asesoramiento y psicólogo escolar” (p. 16). Y en esta idea –que muestra la novedad de la figura tratando de integrar una labor cooperativa interprofesional con tareas de corte terapéutico más asentadas dentro del sistema– se ven perjudicados algunos sectores académicos y profesionales, que a su vez la reinterpretan para reivindicar la oportunidad de su presencia en el título y/o, al mismo tiempo, intentan su reorientación, red denominación e, incluso, coartación. Así pues, nuestro título, como pasó con otros de nuevo diseño<sup>2</sup>, sumó a los debates académicos sobre el perfil y pertinencia, el de la “pertenencia”, avivada por

<sup>2</sup> Podría valer como ejemplo del fuerte debate en otros campos científicos el Título de Licenciado en Ciencias del Medio Ambiente, aunque aquí había menos presión extrauniversitaria.

**ESTUDIOS**JUAN FERNÁNDEZ SIERRA,  
SUSANA FERNÁNDEZ  
LARRAGUETA

la presencia activa de algunos colegios profesionales y movimientos estudiantiles. El debate académico, de alguna manera, se tornó en gremial. No es que no existiera aquel, sino que el ímpetu del segundo lo distorsionó en parte y, sobre todo, lo ensombreció. En el documento del Consejo se recogen análisis y propuestas de diversidad de estamentos universitarios, sin dejar al margen las de algunos colegios profesionales o las aportaciones personales. Las “posiciones”, podemos clasificarlas en tres tipologías:

En primer lugar, los que manifiestan una oposición total a la nueva Titulación. Las posturas más combativas provienen de algunos Colegios Oficiales de Psicólogos más o menos conjuntamente con grupos de Psicología de algunas universidades que promueven paros, publican manifiestos en los periódicos y reivindican el término “psi” como de dominio exclusivo. Es, en gran parte, una lucha planteada más en términos gremiales que de debate científico. Podría valer como ejemplo del sentido de la disputa en aquel momento el comunicado de los profesores del Área de Psicología Básica, en la que acuerdan rechazar la propuesta del Grupo 15 y solicitan la supresión del Título de Licenciado en Psicopedagogía, puesto que: “Este título calificará profesionalmente para la realización de tareas propias del psicólogo escolar [...] con la consiguiente invasión de competencias profesionales [...]” (Consejo de Universidades, 1989, p. 95).

En segundo lugar, los que promueven o defienden reorientaciones o reconversiones de la propuesta. Aquí, al igual que en el caso anterior, es difícil diferenciar el debate académico de las pretensiones subyacentes aspirando a beneficios en forma de créditos para sus áreas o especialidades, proponiendo, en algunos casos, el cambio de la denominación de la Titulación; así, desde el Decanato de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la UCM (documento 30/4/88) se expone que “El título de Psicopedagogo no responde ni a las necesidades reales de la Sociedad, ni a criterios de profesionalidad, ni al ejercicio actual de la profesión por parte de los pedagogos [...], los estudios de Pedagogía en nuestra facultad cuentan con una antigua tradición de preparación especializada tanto en Orientación como en Educación Especial [...] parece oportuno proponer la sustitución de ese título por el de Licenciado en Orientación educativa y Licenciado en Educación Especial, que poseen contenidos mucho más claros, mayor funcionalidad y son más aptos para la captación profesional del pedagogo” (Consejo de Universidades, 1989, p. 86).

En tercer lugar, los que aceptaron de buen grado la propuesta, con diferentes niveles de adhesión, desde los de que plantean añadir descriptores, créditos, materias u otras sugerencias aclaratorias, hasta los que muestran sin paliativos su apoyo al proyecto primigenio del Grupo 15, entre los que se encuentran numerosos departamentos de educación y algunas áreas de psicología evolutiva y de la educación, como la de las Islas Baleares o la Autónoma de Barcelona: “En relación a la propuesta del Plan de Estudios para cursar la licenciatura y posterior titulación de Psicopedagogía, el área de PEE de la UAB, desea hacer patente su acuerdo con la propuesta de la Comisión nº 15 [...] en lo que tiene de científicamente va-

liosa, como alternativa imaginativa y de futuro y por el beneficio para los futuros profesionales [...]” (Consejo de Universidades, 1989, p. 119).

Nótese que, en la mayoría de las ocasiones, los argumentos se elaboran o desde la defensa gremial o desde las concepciones intrauniversitarias que cada cual tiene sobre los estudios y titulaciones vigentes en ese momento, sin entrar en la esencia de la propuesta, que no era otra que tratar de diseñar un perfil innovador para un nuevo profesional cuya actuación se ubicaría en un contexto concreto –el escolar obligatorio–, en un momento de cambio y especial complejidad de las tareas docentes, de las relaciones interprofesionales, de la organización de los centros y de los cambios ineludibles de los procesos de enseñanza-aprendizaje de un país que “se asomaba a Europa”.

## 2. LA REORIENTACIÓN HACIA LAS ÁREAS

El diseño del perfil del nuevo profesional proyectado se fue afinando con las propuestas de formación básica, concretadas en los conocimientos comunes que habría de adquirir, recogidos en lo que denominamos troncalidad, que en la Licenciatura de Psicopedagogía (Real Decreto 916/1992) está asignada fundamentalmente a tres áreas –Didáctica y Organización Escolar, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Psicología Evolutiva y de la Educación–, a cada una de las cuales se le asigna una asignatura de 6 créditos, mientras en todas las demás (hasta 64 créditos y 10 materias incluyendo el *practicum*) aparecen combinaciones de dichas áreas<sup>3</sup> debiendo decidirse en cada universidad cuál ha de hacerse cargo de su docencia, se sobreentiende que en función de la idoneidad del personal disponible. Esta “pluriasignación” podría significar que la línea divisoria entre esas áreas estaba difusa, que el profesorado venía trabajando determinados temas independientemente del área a la que estaba adscrito o que las presiones para marcar dominios sobre temas de investigación y docencia eran fuertes. Pensamos que todo ello se dio conjuntamente, lo que posiblemente facilitó que los detractores de la propuesta vendieran, y ahora retomen, que este título era un híbrido de intereses más que un perfil profesional fundamentado con proyección en un campo de acción determinado.

Si realizamos un análisis genérico de los descriptores de las diez asignaturas troncales, puede observarse un alto grado de coherencia entre los contenidos que refieren y las intenciones de los ponentes en cuanto a formar un profesional que pudiera simultanear e integrar tareas de asesoramiento y trabajo colaborativo con el profesorado para el cambio de

ESTUDIOS  
CONSTRUCCIÓN Y DERRIBO  
DE UN PERFIL  
PROFESIONAL EN ESPAÑA:  
EL CASO DE  
PSICOPEADAGOGÍA Y LA  
CONVERGENCIA  
EUROPEA

<sup>3</sup> Con la excepción de la asignatura “Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica” en la que también aparece el área de *Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico*, y el caso del área de *Teoría e Historia de la Educación*, que lo hace precisamente en el *Practicum*.

rumbo que necesitaba la enseñanza básica de la época, y el apoyo individual –no por ello necesariamente disociado– de los casos singulares que, sin llegar a tener que ser considerados patologías, requiriesen una atención más personalizada. Otra cuestión sería el debate sobre las concreciones que desde los diferentes paradigmas y perspectivas curriculares se hagan de ellos y su idoneidad en razón a su potencialidad educativa e innovadora.

El perfil formativo se habría de completar en cada universidad con las posibles asignaturas obligatorias y optativas. La variedad en este aspecto se hizo notable. Aquí, más que análisis de la proyección profesional de los futuros titulados y tituladas –que también se llevó a cabo en bastantes casos–, influyeron dos circunstancias: la primera académica, de manera que se propusieron las materias de los campos de la pedagogía y la psicología que estaban más desarrolladas o asentadas en cada universidad, la segunda, de micropolítica universitaria, en función del equilibrio de fuerzas que en ese momento se reflejaba en cada contexto; asuntos evidenciados por las evaluaciones que de esta licenciatura se han realizado dentro de los planes de evaluación de las titulaciones universitarias y otros estudios: “si se toman como referencia las proporciones de los distintos tipos de contenidos que el psicopedagogo viene recibiendo en su proceso de formación inicial, es evidente que existe una fuerte carga tecnológica en la formación de estos profesionales [...]” (Fernández Sierra y Carrión Martínez, 1999, p. 70).

La confluencia de estas situaciones y circunstancias ha encaminado, en parte, a los planes de estudio por sendas un tanto alejadas de la intención primigenia, a nuestro entender, de preparar profesionales de apoyo para la reconversión de un sistema educativo propedéutico y selectivo hacia otro más inclusivo e igualitario; por ello consideramos que, más allá de las divergencias epistemológicas de las áreas implicadas, el proceso de formación inicial del psicopedagogo debe ser un espacio de reflexión, acercando el discurso de la formación a la realidad educativa con una óptica transformadora y de renovación, que haga viable y posible la impregnación de la posterior tarea profesional como agente de cambio e innovación que la escuela comprensiva demanda. Esto sólo será posible si hay una apuesta clara desde las universidades por crear y potenciar escenarios donde se favorezca la reconstrucción de los esquemas mentales y la transformación de la visión de la realidad personal, social y escolar, más allá del reparto territorial de asignaturas bajo criterios poco formativos.

### **3. LA REMODELACIÓN DEL PERFIL POR LA NORMATIVA**

Como venimos diciendo, para comprender la evolución de este título y ejercicio profesional es imprescindible tener en cuenta el contexto normativo de las enseñanzas obligatorias a partir de la LOGSE (1990). El impulso desde el marco legislativo podemos apreciarlo en su art. 55 donde se plantea la necesidad de una acción psicopedagógica, holística, educativa y general para todo el alumnado, en pos de promover una formación integral de calidad donde se capacite al alumnado para vivir en una sociedad compleja y cambiante; con-

minándose a continuación a las administraciones educativas a garantizar “la Orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios profesionales. La coordinación de las actividades de Orientación se llevará a cabo por los profesionales que contarán con la preparación necesaria [...]” (art. 60.2).

Sin embargo, esa impronta inicial que reflejaban las líneas generales del modelo institucional de psicopedagogía, al que numerosos autores (Monereo Font y Solé Gallart, 1996; Rodríguez Espinar, Álvarez, Echeverría y Marín, 1993; Solé Gallart, 1998) caracterizaron “como social, propedéutico, ecológico o sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global” (Vélaz de Medrano Ureta, 1998, p. 170), se desdibujó cuando hubo de concretarse por las comunidades autónomas. La propuesta organizativa de la orientación a tres bandas planteada por la LOGSE se esbozó, como analiza M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez Moreno (2001), de forma muy diversa al asumir las competencias en educación los diferentes gobiernos autonómicos, dibujándose un mapa divergente ya que cada cual organiza, gestiona y concibe la acción psicopedagógica de desigual manera, provocándose una amalgama legislativa de formas de entender dicha práctica profesional.

Si nos centramos en la comunidad andaluza<sup>4</sup>, observamos cómo se diseña “una estructura de progresiva especialización, con una perspectiva más inserta en los procesos de aula en el primer nivel –el de la tutoría–; una mayor especialización en el segundo –con orientadores de centro organizados en torno a la estructura departamental–, y un tercer nivel constituido por equipos zonales especializados que sirviesen de soporte y apoyo tanto a los departamentos de orientación como a tutores y profesorado” (Carrión Martínez y Fernández Sierra, 1999b, p. 140). No obstante, la consiguiente reglamentación alejó estas primeras intenciones provocando, por un lado, una falta de correlación funcional entre los departamentos de orientación y los equipos externos, puesto que ambos dedican sus quehaceres a diferentes niveles del sistema educativo (secundaria y primaria) sin que exista ningún eje coordinador ni colaborador, y por otro, es patente la falta de estructuras internas de orientación en los centros de infantil y primaria, lo que ha provocado ausencia de actuaciones de carácter sistémico y de asesoramiento global en estas etapas. De esta manera, y a pesar de los intentos de innovación en este ámbito, se pierde la concepción primigenia de organizar las tareas psicopedagógicas globalmente como un elemento integral e integrado en el sistema.

<sup>4</sup> En la que desempeñamos nuestra labor profesional.

## ESTUDIOS

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA,

SUSANA FERNÁNDEZ

LARRAGUETA

Si analizamos la evolución de las funciones de los departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria (IES) andaluces, vistas a través de la normativa que los ha ido ordenando –básicamente la Orden de 17 de julio de 1995, el Decreto 200/1997 y la Orden de 27 de julio de 2006–, observamos un progresivo retroceso en los propósitos de comprehensividad y carácter sistémico con los que comenzó este rol profesional; así, mientras que en las primeras se vislumbra un asesoramiento sistémico de trabajo colaborativo con la comunidad educativa, en la última se acota el espacio de trabajo primando la intervención directa centrada en el alumnado. La consecuencia ha sido un modelo legislativo de acción psicopedagógica cada vez más tecnificado, cerrado y terapéutico, que se ha ido desviando de los propósitos con los que se impulsó este profesional desde la misma administración.

#### 4. LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PROFESIÓN DESDE LA PRÁCTICA

El rol de psicopedagogo en el sistema escolar obligatorio se ejerce orgánicamente desde dos modos de plasmar su gestión por las administraciones educativas correspondientes: desde equipos externos o desde departamentos ubicados en la estructura normalizada de los centros. Evidentemente, las variables organizativas tienen una singular importancia en las posibilidades y manera cómo estos profesionales se relacionen, implican y concretan su actuación; pero además, cada uno de esos modelos arrastra en nuestro país su propia historia, rutinas y orientaciones, arraigadas en concepciones curriculares diferentes que son, en nuestra opinión, aún más relevantes en la praxis y construcción de la profesión. Aquí vamos a inclinar el análisis del proceso de reconstrucción del perfil profesional desde la práctica, centrándonos en los psicopedagogos y psicopedagogas que trabajan formando parte de la estructura de los IES, esencialmente por dos razones; la primera, porque nosotros hemos enfocado preferentemente nuestras investigaciones en este último contexto; y la segunda, porque el trabajo integrado desde la incorporación a los centros es la fórmula que más compartimos. En este sentido, son varios los factores y circunstancias que están contribuyendo a dicha construcción de la profesión psicopedagógica.

Un primer factor sería la diversa y dispersa formación inicial que han recibido los profesionales que pueden acceder a estos puestos. En principio, los que mayoritariamente ejercen esta ocupación poseen una licenciatura en psicología, pedagogía o psicopedagogía<sup>5</sup>. Sin embargo, la apertura que promueve nuestro sistema de acceso al rol de psicopedagogo/a de

<sup>5</sup> En otro lugar hemos abordado las peculiaridades de ello en la práctica psicopedagógica (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006), mostrando las diferencias de interpretación y respuesta antes los problemas y retos educativos que a estos profesionales y a sus centros se les presentan cotidianamente.



IES, en el que, por un lado, no existe requisito previo en cuanto a la formación psicopedagógica del opositor pudiendo participar en este proceso licenciados de distintas carreras, y por otro, la posibilidad de emprender este cometido desde cualquier especialidad docente en ejercicio, contando con la antigüedad requerida a través de la promoción interna, ha aportado un extra de indefinición a las tareas y funciones para las que se considera deberían prepararse.

Por otro lado, no podemos obviar las características de la tradición orientadora de nuestro país, pues aún defendiendo que la labor de este profesional va más allá de lo que supone dicha intervención –una parte primordial de su trabajo es orientador o con una dimensión esencial en ese sentido– la raigambre eminentemente paliativa, remedial y clasificadora de dicha tradición supone un lastre nada fácil de reconducir; no sólo por las rutinas o concepciones de estos profesionales y su formación y práctica anterior, sino por cómo se ve ésta por la sociedad y por la misma comunidad educativa, como veremos a continuación.

El tercer factor a considerar son las expectativas y tipo de demandas de la comunidad educativa. Ello constituye un elemento fundamental en la reconstrucción del pensamiento práctico de los psicopedagogos, especialmente las que parten del profesorado. Éste, en general, suele hacerle peticiones de índole remedial y con una significativa dimensión clínica y sesgo hacia el alumnado: que hagan frente a los problemas de disciplina y falta de motivación de los estudiantes; que atiendan las dificultades que se producen, incluso sacando al “problemático” de las aulas; que les pasen test psicométricos para traducirlos a un cociente intelectual, comodín hipotéticamente justificador impreciso de variedad de situaciones; que medien entre ellos y la familia, e incluso, a veces los requieren como “consultores” de sus problemas personales (Fernández Larragueta, 2004). No obstante, aunque menos frecuente, muchos docentes demandan asesoramiento sobre estrategias docentes o modos de atender la diversidad y complejidad de sus aulas. Lo que sucede es que, en ese último aspecto, los orientadores, por un lado, sospechan que lo que se les solicita son recetas y, por otro, muchos de ellos se sienten inseguros y no preparados. Si a ello le añadimos la necesidad de ubicación profesional de estas personas y su socialización progresiva en la micropolítica de los centros, podremos comprender las razones por las que muchos, con mayor o menor convencimiento de partida, adoptan modos de actuación y realizan tareas que les permitan mostrar ante sus compañeros y compañeras labores concretas, tangibles y utilitarias, a la vez que aspiran a mejorar su aceptación a través de la satisfacción de las demandas de aquellos.

En la mencionada inseguridad de sus funciones y actuaciones, encontramos un cuarto y complejo factor de construcción de la práctica profesional que aquí nos ocupa. En los centros educativos está instalada una cultura profesional que infravalora todo tipo de tareas o cargo que no sea “tiza y bregar en el aula”. En este aspecto, el psicopedagogo siente encontrarse en desventaja, por lo que busca, con más o menos ahínco, estrategias para superar ese

estatus, una de las cuales es, precisamente, acceder a tareas docentes<sup>6</sup>, oportunidad que les da la optativa de psicología en bachillerato y la tutoría de diversificación curricular, lo que refuerza el concepto de “psico-clínico” que sobre su formación y función tiene la comunidad educativa. A eso hay que añadir la creencia o sospecha que se fue despertando en algunos orientadores de centro (sobre todo durante la elaboración de la Ley Orgánica 10/2002 [LCE]) de que su puesto podría estar destinado a desaparecer e integrarse en la estructura de la institución con funciones exclusivamente docentes. No obstante, otros buscan en esta doble tarea conocimiento del alumnado y una experiencia que les permita hallarse profesionalmente

más seguros y moralmente más autorizados para hablar con el profesorado sobre temas curriculares (selección de contenidos, estrategias docentes, organización del aula, recursos didácticos, etc.). Este último aspecto es muy importante en la construcción de la práctica profesional del psicopedagogo, puesto que muchos han asumido su incapacidad para asesorar o debatir con el profesorado en estos aspectos, debido a que no conocen la realidad del aula por llegar al oficio sin experiencia previa.

La formación permanente del psicopedagogo/a sería el quinto de los factores aquí considerados elementales en el proceso de construcción de este perfil profesional. En los trabajos de investigación que hemos realizado relacionados con este aspecto<sup>7</sup>, hemos podido observar cómo, más allá de su interés por una preparación intelectual en un campo concreto<sup>8</sup>, cuando hablan de la formación específica para su trabajo diario en los IES, utilizan planteamientos muy cercanos a la, por ellos criticada, tendencia del profesorado a pedir recetas. Solicitan cursos de formación que les presenten actividades, materiales, manuales, etc. que puedan implementar directamente en sus centros y que les dé soluciones generalizables para la resolución de casos concretos, puntuales. La *varita mágica* que dicen les solicitan los docentes, ellos también la reclaman. Y es que el planteamiento tecnocrático de considerar la formación permanente como el medio por el que se proporcionan técnicas y modelos que pueden llevarse a cabo con éxito a los centros, prima frente a una idea de reconstrucción dialéctica de la práctica educativa a partir del análisis y la reflexión sobre la realidad concreta, elaborando acciones desde cada contexto singular.

---

<sup>6</sup> Existe la creencia entre los psicopedagogos/as de que dar clases mejoraría sus relaciones profesionales con los docentes (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006).

<sup>7</sup> Análisis de la formación permanente del profesorado, 1995/1996; La incidencia de los departamentos de orientación en la vida pedagógica de los centros de secundaria, 1997/1998; Evaluación de los Procesos de Desarrollo e Implementación de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, 1999/2001; La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria: Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as, 1998/2002; etc.

<sup>8</sup> Cosa que suelen programar fuera de lo que ellos consideran los círculos de Formación Profesional Permanente, por ejemplo, cursando doctorados.

Ante este panorama, muchos psicopedagogos/as han optado por organizar sus tareas en base al día a día, es decir, coordinan y preparan las actividades pertenecientes al plan de acción tutorial, desarrollan la orientación profesional y académica a medio plazo y atienden las demandas y las dificultades que surgen diariamente. Se han socializado en el pensamiento y en las prácticas profesionales imperantes en los centros, transformando el planteamiento previo que algunos de ellos llevaban de la acción psicopedagógica –con un carácter preventivo e integrador– hacia una perspectiva de atención “a todo lo que llegue cuando llegue”, presionados por las demandas o la simple necesidad de hacerse visibles y necesarios. Evidentemente, la sobrevaloración de las tareas más intrapsíquicas de los modos de intervención de la orientación tradicional, no es una ayuda para el avance de ésta y mucho menos para la experimentación y construcción de un nuevo perfil profesional psicopedagógico.

**ESTUDIOS**  
 CONSTRUCCIÓN Y DERRIBO  
 DE UN PERFIL  
 PROFESIONAL EN ESPAÑA:  
 EL CASO DE  
 PSICOPELAGOGÍA Y LA  
 CONVERGENCIA  
 EUROPEA

## 5. UN RUMBO INCIERTO HACIA LA CONVERGENCIA

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior que, como sabemos, comenzó su andadura con los acuerdos alcanzados en Bolonia en 1999, ha ido configurándose en las sucesivas Conferencias organizadas para avanzar en este asunto (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005). Es en la última en la que se aconseja sobre cómo llevar a cabo la elaboración de los marcos nacionales de cualificaciones<sup>9</sup>. Las metas u objetivos que deberían tenerse en cuenta en la educación superior para conseguirlas son: “preparation for the labour market, preparation for life as active citizens in a democratic society, personal development and the development and maintenance of a broad, advanced knowledge base<sup>10</sup>” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 7).

Entre las transformaciones más importantes que estructural y organizativamente afectarán al sistema universitario español, está la reformulación de las titulaciones en grados y postgrados. Para adaptarse al EEES el Ministerio entendió y legisló que el Grado o primer nivel “comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada” (Real Decreto 55/2005, p. 2842). El segundo nivel,

<sup>9</sup> Cualificación se define como “any degree, diploma or other certificate issued by a competent authority attesting that particular learning outcomes have been achieved, normally following the successful completion of a recognised higher education programme of study” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 30).

“[...] cualquier título, diploma u otro certificado emitido por una autoridad competente que da fe de que se han alcanzado unos resultados de aprendizaje, normalmente tras haber completado con éxito un plan de estudios de educación superior reconocido” (Reunión de ministros europeos en Bergen, 2005, p. 22).

<sup>10</sup> “[...] preparación para el mercado laboral, preparación para la vida como ciudadanos activos de una sociedad democrática, desarrollo personal y desarrollo y mantenimiento de una base amplia de conocimientos avanzados” (Reunión de ministros europeos en Bergen, 2005, p. 8).

## ESTUDIOS

JUAN FERNÁNDEZ SIERRA,

SUSANA FERNÁNDEZ

LARRAGUETA

compreensivo de las enseñanzas de Postgrado, en el que ha de situarse el debate sobre lo que hoy es o son los estudios de Psicopedagogía y el campo de actuación de los profesionales que los han cursado o para los que son capacitados, “integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster” (p. 2842). El 26 de Septiembre de 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) ha hecho una nueva propuesta organizativa de niveles en la que, aún con cambios considerables, no se modifica la concepción inicial de la estructura de los estudios de grado y postgrado, aunque sí el modelo de desarrollo en función de cómo se vaya concretando y aplicando la normativa.

Si echamos una mirada a cualificaciones similares en Europa, observaremos que la mayoría de los países (Gran Bretaña, Francia, Italia, Portugal) tienen titulaciones dirigidas a formar *counsellor*. Sin embargo, no podemos realizar una traslación directa entre las funciones de la tradición anglosajona del counselling para las que forman licenciaturas encaminadas a la intervención directa –no sólo con pacientes-clientes del entorno escolar sino en otros muchos ámbitos como el campo de la salud mental y médica, el laboral, el social y vital y el de las adicciones (Jiménez Gámez y Porras Vallejo, 1997)–, con nuestro psicopedagogo/a, ya que aquí fue concebido como un “especialista en procesos educativos cuya tarea básica sería dinamizar y colaborar en la educación institucionalizada, especialmente en la obligatoria, en sus aspectos organizativos y curriculares, que además ha de asesorar, orientar y, a veces, atender los problemas leves de aprendizaje, integración, diversidad [...]” (Fernández Sierra y Carrión Martínez, 1999, p. 66). También encontramos titulaciones, como la Laurea de Formatore y la Laurea Pedagogista en Italia, más dirigidas a la preparación para funciones asesoras, de análisis sistémico de la realidad escolar, de transformación curricular, igualmente cercanas a algunos de los principios psicopedagógicos que orientan nuestro caso. Es por ello que, aún debiéndose tomar en consideración funciones históricas aparejadas a determinados modelos de orientación, al realizar un análisis comparativo de los aspectos sobre los que debería ser formado un orientador-psicopedagogo, como el realizado por Repetto, Ballesteros y Malik (1999), nosotros no somos partidarios de asimilar intervención orientadora y trabajo psicopedagógico, puesto que la primera “representaría, entre otras, una de las grandes funciones/tareas que el complejo mundo de la enseñanza-aprendizaje precisará de la acción docente y psicopedagógica” (Carrión Martínez y Fernández Sierra, 1999a, p. 55).

Es evidente que, analizada la acción psicopedagógica como práctica profesional, especialmente ubicada en el ámbito de las enseñanzas obligatorias, no ha dejado hoy de ser beneficiosa y necesaria como un elemento de apoyo, orientación, asesoramiento y dinamización de la vida pedagógica de los centros en su interés por poner en marcha procesos de enseñanza aprendizaje acordes con la complejidad de la educación de nuestros niños, niñas y jóvenes, en una sociedad cada vez más multicultural y en unas escuelas mucho más diversas, variadas y singulares, tanto internamente como entre sí, en razón de su ubicación, peculiaridades e idiosincrasia de su comunidad educativa (incluido el profesorado). Por ello,

consideramos que atendiendo a las especificaciones de las características aparejadas a las enseñanzas de Postgrado –“dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional [...]” (Real Decreto 56/2005, p. 2843)–, cabe seguir considerando la titulación de Psicopedagogía como un espacio de formación acorde con la universidad europea.

## 6. LAS LÍNEAS CONCURRENTES DEL DERRIBO

Vistas las vicisitudes, contradicciones y fortalezas de la puesta en marcha y evolución de la titulación de Psicopedagogía y la profesión para la que pretende capacitar, no es de extrañar que apenas iniciado el proceso de Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior (CEEE), y aún incipiente el debate sobre la posible estructura de los estudios universitarios que de él se podría derivar, ya se había puesto en cuarentena el futuro de esta licenciatura. Tampoco esta vez han sido los argumentos científicos ni sociales ni educativos los que se han mostrado directores de los análisis y propuestas, sino que vuelven a confluír, como es habitual en cuestiones complejas en las que se mezclan ideologías, intereses, concepciones y presiones sociopolíticas, una serie de elementos y circunstancias concurrentes e interrelacionadas, que podríamos sintetizar en cinco puntos:

- a) Las visiones restrictivas de algunos sectores de la Psicología universitaria. La titulación de Licenciado en Psicopedagogía ha supuesto un impulso extraordinario para las áreas de psicología, muy especialmente Evolutiva y de la Educación, tanto en el aumento del número de plazas de Personal Docente e Investigador (PDI) como en posibilidad y variedad de trabajos de investigación y estudio<sup>11</sup>. No obstante, mayoritariamente, se ha seguido pensando y defendiendo este título como la “nueva” versión del psicólogo escolar<sup>12</sup>, aunque para muchos “descafeinado de clínica”. Esto ha limitado, salvo en algunos casos significativos (Bassedas Ballús, 1988; Monereo Font y Solé Gallart, 1996; Solé Gallart, 1998), enfoques de investigación y propuestas más integradas e integradoras en el contexto escolar desde el conocimiento psicológico y la imprescindible aportación que ha de hacer al saber y a los planteamientos de la práctica educativa. Junto a ello, hemos de reseñar la inclinación social a dejar en manos de profesionales la resolución de problemas de la más diversa índole con la menor implicación personal, familiar y colectiva posible. Eso se refleja, lógicamente, en el campo educativo, habiéndose llegado a un alto grado de aceptación interesada de que los problemas o fra-

<sup>11</sup> Pueden consultarse los diferentes números de revistas como “Infancia y Aprendizaje”, “La Brújula de Papel. Revista de Iniciación a la Investigación Psicoeducativa” o “Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa”.

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo, Latorre Latorre y Marco Navarro (2002).

casos escolares se deben a factores intrapsíquicos de los estudiantes, por lo que las demandas del profesorado, familia e, incluso, alumnado, van encaminadas, como hemos dicho, hacia la resolución “problematizada”, lo que implica contar con ayuda de carácter más clínico y consecuentemente la potenciación de la dimensión terapéutica individualizada sobre la preventiva y holística del trabajo orientador, psicopedagógico y educativo.

- b) Las posiciones, a veces un tanto partidarias, de sectores de la pedagogía que, a menudo, lejos de plantear el debate en función de la proyección profesional integral analizada desde las necesidades del sistema educativo en la dimensión psicopedagógica, se han dejado llevar por cuestiones que están más ligadas a las visiones elaboradas desde la especificidad de las respectivas áreas o materias. Así, las propuestas de una parte del profesorado universitario que ha trabajado tradicionalmente en el ámbito de la Orientación, van por la línea de recuperar este término en la denominación de la hipotética titulación heredera de la actual. Similar posición defienden, más o menos abiertamente, algunos y algunas colegas que han dedicado su tiempo al campo de las necesidades educativas especiales. Unos y otros tal vez no obvien completamente el campo de trabajo básico para el que se pensó la titulación, pero sí parece que olvidan algunos de los principios esenciales que, al menos teóricamente, han sido asumidos mayoritariamente por la pedagogía española de las últimas décadas, como son el de diversidad, inclusión, equidad y comprehensividad en los niveles obligatorios, lo que debería de tenerse en cuenta a la hora de definir el perfil profesional del psicopedagogo/a.
- c) La hegemonía, unas veces explícita y otras más o menos subyacentemente, de las concepciones tecnocráticas y de las ‘pedagogías psi’ (Tadeo da Silva, 2000) en el pensamiento y práctica educativos. Esta titulación, como hemos reiterado, nace unida a una reforma comprensiva y, por tanto, para formar a unos y unas profesionales que van a incorporarse a un ambiente de trabajo de transformación, entre otras cosas, de los enfoques curriculares tecnocráticos que representaba la anterior LGE (Ley 14/1970), hacia una perspectiva procesual, de currículo flexible y abierto, que parece inspirar dicha reforma. No se trata de defender que la acción psicopedagógica se dirija desde los boletines oficiales ni de que el profesorado universitario base y desarrolle su saber, su ciencia y su praxis siguiendo similares orientaciones. Pero, lo que es evidente es que desde la Psicología y la Pedagogía, en aquellos momentos, se asume mayoritariamente el cambio de paradigma psicológico, quedando el conductismo en los estudios universitarios como residual (especialmente para la psicología de la educación) y el constructivismo como la alternativa casi indiscutible. No menor adhesión pedagógica se produce en la teoría universitaria a la comprehensividad y, sobre todo, al enfoque práctico del *currículum*. Valga de aval a estas afirmaciones no sólo las publicaciones incontables, sino también las aún más numerosas actividades y cursos que organizan los Centros de Profesorado (CEP), Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y otras instituciones de

formación permanente del profesorado en este orden de cosas (Fernández Sierra y Barquín Ruiz, 2002). ¿Qué pasa pues para que el cambio no se produzca en una dimensión y profundidad proporcional? En nuestra opinión, porque la investigación y, sobre todo, la práctica docente en todos los niveles educativos están tan arraigadas en los “viejos” paradigmas, que el cambio es en gran medida formal. Consecuentemente absorbemos el constructivismo como la base de la nueva actuación educativa y tecnificamos su desarrollo y aplicación. La “pedagogía psi” sigue dominando y profundamente instalada en nuestro contexto, ahora con una prótesis que le ofrece mayores posibilidades, pero sin autonomía de movimiento porque quiere andar a un solo pie.

- d) La baja capacidad explicativa de las investigaciones realizadas sobre la profesión y la práctica psicopedagógica en relación al cambio y al aporte de calidad educativa a los centros en los que ejercen su actividad los psicopedagogos y psicopedagogas. El reciente estudio bibliométrico de García Álvarez (2006) muestra, entre otras cosas, la “dispersidad” de los trabajos que pueden catalogarse bajo el epígrafe de psicopedagogía y la poca presencia de éstos en las revistas españolas que consideramos más especializadas y reconocidas en el ámbito de la investigación educativa universitaria (no así en las de difusión para los niveles obligatorios). Pero independientemente de la cantidad, cuando entramos en el análisis del contenido de las investigaciones relacionadas con los psicopedagogos/as que realizan su labor en o para los centros de enseñanza, encontramos buenos trabajos descriptivos sobre sus funciones, tareas, relaciones interprofesionales, etc. (Álvarez Rojo, 1995; Bisquerra Alzina, 2002; Sanz Oro, 1999; etc.), pero aún hemos profundizado poco en lo que ese profesional contribuye o pudiera contribuir a la mejora del proyecto global del centro, a la calidad de sus planteamientos y prácticas educativas como comunidad integral, más allá de la importante labor que desempeñe ante casos individuales concretos.
- e) Las presiones administrativas consecuencia de los intentos proselitistas propios de las disputas y contradicciones políticas. A menudo parece que las administraciones tienen la idea de que pueden encontrar en este profesional un punto de apoyo a sus pretensiones de aplicación de la política educativa que en cada momento deseen promover. El mismo origen del nacimiento de la titulación que hemos explicado, puede hacer pensar que la incorporación de los psicopedagogos y psicopedagogas a los centros o equipos, más que ser una necesidad y por tanto su labor dirigirse a la mejora de la calidad de la actuación integral de la institución, se interprete que son portadores y portadores de las políticas educativas de turno. Así, vimos en un principio prometer ayuda a los directivos de los centros para poner en marcha la reforma comprensiva por medio de estos y estas profesionales, más tarde, con otros proyectos de ley y normativas autonómicas, se les asignan funciones selectivas y poco educativas y, aun dentro de administraciones de continuado signo político, antaño fueron requeridos para apoyar la integración, ayer normados para la detección de la sobredotación, hoy para la “cer-

**ESTUDIOS**

CONSTRUCCIÓN Y DERRIBO  
DE UN PERFIL  
PROFESIONAL EN ESPAÑA:  
EL CASO DE  
PSICOPEDAGOGÍA Y LA  
CONVERGENCIA  
EUROPEA

tificación” del saber de determinado alumnado. Todo ello, independientemente de que tuviese o no que ver con la problemática o proyecto de sus centros, como si fuesen entes ajenos a los procesos curriculares de la institución. De esta manera, se ha contribuido *de facto* a su desubicación de la comunidad educativa.

Estos vaivenes fruto de una falta de claridad de lo que se espera y puede ser una acción psicopedagógica integral, alejada de planteamientos exclusivamente remediales y clínicos, ha favorecido también la indefinición e inestabilidad del perfil en construcción.

## 7. CONCLUSIONES

A la hora de formular las capacitaciones que hemos de poner en marcha en el proceso de Convergencia, podemos enfocar el debate y posterior diseño de los diversos estudios a partir del análisis de las necesidades presentes o futuras que creamos benefician a la sociedad; podemos ofrecer lo que sabemos y estamos haciendo ahora; o podemos desarrollar una especie de oferta centrífuga, o sea, amparados en el discurso de la competitividad, forzar la creación de un mercado de títulos que en realidad pretendan dar salida a la “producción almacenada” de las áreas o grupos de poder universitarios. Según la opción que tomemos, la discusión podrá ser fundamentada o reflejar un simple agregado de intereses. Pensamos que si compartimos los principios rectores con los que se pone en marcha el proceso de convergencia, ese ha de ser el marco del debate y en él hemos querido ubicar nuestra argumentación, sobre la reconstrucción de esta titulación.

Uno de los principios o propósitos de las propuestas de capacitación dentro de la filosofía de cambio justificada por o en el EEES, es que los estudios capaciten para el ejercicio de una profesión que tenga cabida en el mercado laboral. En este aspecto, el campo de acción, necesidad y experiencia parecen avalar una titulación que cubre un ámbito del saber y del saber hacer esencial para el desarrollo del sistema educativo actual.

Un segundo principio rector –mantenimiento de una base de conocimientos avanzados– es consustancial a esta profesión. Evidentemente, el psicopedagogo o la psicopedagoga debe aquilatar una formación interdisciplinar, precisa de una confluencia interprofesional para su preparación, y la definición de su perfil ha de tener su punto de mira en la acción psicopedagógica analizada como necesidad y práctica de trabajo colaborativo que permita abordar la complejidad de la educación de hoy, y el difícil reto que tienen planteado las enseñanzas obligatorias y los centros educativos hacia la sociedad del conocimiento. Esta dimensión holística lo distingue y diferencia de otros titulados afines.

El tercer punto, la preparación para la vida como ciudadanos activos en una sociedad democrática, requiere poca argumentación, pues una titulación que se ha pensado y desarrollado en torno a una profesión de ayuda y asesoramiento para una escuela igualitaria, inclusiva y comprehensiva, es en sí misma activismo democrático.■

Fecha de recepción del original: 29-10-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-11-2006



## REFERENCIAS

- Álvarez Rojo, V. (1995). La intervención orientadora en los EPOEs de Andalucía. Una aproximación etnográfica. *Revista de educación*, 306, 347-375.
- Bassedas Ballús, E. (1988). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista. *Cuadernos de Pedagogía*, 159, 65-71.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A framework for qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. Extraído de [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)
- Carrión Martínez, J. J. y Fernández Sierra, J. (1999a). Orientación versus intervención psicopedagógica: apuntes de un dilema. En J. Fernández Sierra, J. J. Carrión Martínez y S. Fernández Larragueta (Coords.), *Orientación y calidad educativa en los institutos de enseñanza secundaria* (pp. 51-56). Almería: Servicio de publicaciones. Universidad de Almería.
- Carrión Martínez, J. J. y Fernández Sierra, J. (1999b). Orientación y legislación: posibilidades y límites para reorientar la acción psicopedagógica. En J. Fernández Sierra (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 121-145). Málaga: Aljibe.
- Consejo de Universidades. (1989). *Reforma de las Enseñanzas Universitarias. Título: Licenciado en Psicopedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. *BOJA* nº 104, de 6 septiembre de 1997.
- Fernández Larragueta, S. (2004). *La acción psicopedagógica en los institutos de educación secundaria. Análisis de su reconstrucción y procesos de socialización de los psicopedagogos/as*. Almería: Servicio de publicaciones. Universidad de Almería.
- Fernández Sierra, J. y Barquín Ruiz, J. (2002). Andalusian teacher centres: In the political cross-fire. *Journal of Education Policy*, 17(3), 337-352.
- Fernández Sierra, J. y Carrión Martínez, J. J. (1999). De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional. En J. Fernández Sierra (Coord.), *Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación* (pp. 65-78). Málaga: Aljibe.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341.
- García Álvarez, A. (2006). La psicopedagogía en la literatura científica española (1970-1992). Un acercamiento histórico-bibliométrico. *Revista de Educación*, 339, 363-385.
- Jiménez Gámez, R. A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Málaga: Aljibe.
- Latorre Latorre, A. y Marco Navarro, C. (2002). *Psicología escolar. Programas de intervención*. Málaga: Aljibe.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE* nº 187, de 6 agosto de 1970.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE* nº 238, de 4 octubre de 1990.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE* nº 307, de 24 diciembre de 2002.

**ESTUDIOS**  
 CONSTRUCCIÓN Y DERRIBO  
 DE UN PERFIL  
 PROFESIONAL EN ESPAÑA:  
 EL CASO DE  
 PSICOPEADAGOGÍA Y LA  
 CONVERGENCIA  
 EUROPEA

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de Agosto, de Reforma Universitaria. *BOE* n° 209, de 1 septiembre de 1983.
- Monereo Font, C. y Solé Gallart, I. (Coords.). (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza editorial.
- Orden de 17 de julio de 1995, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. *BOJA* n° 117, de 29 de agosto de 1995.
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos referidos a la organización y funcionamiento del departamento de orientación en los Institutos de Educación Secundaria. *BOJA* n° 175, de 8 de septiembre de 2006.
- Pich, J. y Conchillo, A. (2003). Las facultades de psicología ante el reto de la convergencia europea [versión electrónica]. *Infocop Suplemento informativo de Papeles del Psicólogo*, 86.
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. *BOE* n° 21, de 25 enero de 2005.
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. *BOE* n° 21, de 25 enero de 2005.
- Real Decreto 916/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Psicopedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. *BOE* n° 206, de 27 agosto de 1990.
- Repetto, E., Ballesteros, B. y Malik, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: Estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 10(17), 149-162.
- *Reunión de ministros europeos en Bergen*. (s.f.). Extraído en septiembre de 2006, del sitio Web del Ministerio de Educación y Cultura: <http://www.mec.es/universidades/eees/files/ResumenDocsReunionBergen.pdf>
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (Coords.). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (2001). *La orientación escolar y profesional en el sistema educativo español*. Extraído en septiembre de 2006, de <http://www.terra.es/personal6/orientadora/textos/Praxis2001.pdf>
- Sanz Oro, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.
- Solé Gallart, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Horsori.
- Tadeo da Silva, T. (2000). *Las pedagogías psicológicas y el gobierno del yo en tiempos neoliberales*. Sevilla: Kikiriki.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Conceptos, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.