

Inserción laboral y competencias profesionales del psicopedagogo

Bethencourt, J. T.¹ y Cabrera, L.²

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

² Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,
Universidad de La Laguna, Tenerife. Islas Canarias

España

Correspondencia: José Tomás Bethencourt Benítez. Facultad de Psicología. Campus de Guajara. Universidad de La Laguna. 38071 Tenerife. Canarias. España. E-mail: jbethen@ull.es

© Education & Psychology I+D+i y Editorial EOS (España)

Resumen

Introducción. La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una gran oportunidad para que las universidades se replanteen y analicen de un modo más exhaustivo los perfiles profesionales de cada una de las titulaciones que ofertan. Con la finalidad de saber dónde estaban trabajando los egresados en psicopedagogía, y con el propósito de identificar y definir nuevos perfiles profesionales del psicopedagogo, nosotros realizamos este trabajo de seguimiento de titulados en psicopedagogía en la Universidad de La Laguna, cuyos resultados presentamos en el presente informe.

Método. La muestra está constituida por 130 licenciados en psicopedagogía por la ULL, y fueron encuestados telefónicamente, durante unos 20 minutos aproximadamente, para la cumplimentación de un cuestionario de 16 ítems, relativos a la situación laboral, la formación universitaria recibida y las competencias profesionales requeridas en sus puestos de trabajo actuales.

Resultados. Los resultados desvelan una alta inserción laboral y el surgimiento de nuevos perfiles profesionales en contextos extra-escolares. Asimismo se demanda una formación más acorde con estos nuevos puestos de trabajo. La formación recibida en la titulación de psicopedagogía se valora competente pero insuficiente.

Discusión y Conclusiones. En el estudio de las competencias profesionales de los psicopedagogos y psicopedagogas hemos optado por incluir: a) el corpus de conocimiento teórico y científico derivado en torno a la disciplina; b) el análisis de las tareas desempeñadas en el puesto de trabajo; y c) estudio de seguimiento de egresados que permite identificar nuevos perfiles emergentes. El conjunto de las tres dimensiones permite abordar las competencias profesionales prospectivamente y no sólo desde lo que es o lo que se hace en el puesto de trabajo.

Palabras Clave: Competencias profesionales, Formación, Psicopedagogía, Perfiles laborales.

Recibido: 29/08/11

Aceptación inicial: 05/10/12

Aceptación final: 22/03/12

Work placement and professional competencies of the school psychologist

Abstract

Introduction. The implantation of the European Space of Higher Education has supposed a great opportunity in order that the universities rethink and analyze in a more exhaustive way the professional profiles of each one of the qualifications that offer. With the purpose of knowing where were working the psychopedagogy graduate, and with the intention of identifying and defining new job profiles of these professionals we realize this work of graduates' follow-up in psychopedagogy in the University of La Laguna (Spain), which results we show in the report present.

Method. 130 professional participants in this investigation were polled telephonically by 20 minutes approximately, for the completion of a questionnaire of 16 items relative to the labor situation, the received university education and the needed professional competences.

Results. The results reveal a high labor insertion and the emergence of new professional profiles in out-of-school contexts. Likewise there is demanded a formation more according to these new working places. The formation received in the qualifications of psychopedagogy is valued competent but insufficiently.

Discussion y conclusiones. In the study of the professional competences in psychopedagogy have chosen to include: a) the corpus of theoretical and scientist knowledge derived concerning the discipline; b) the analysis of the tasks recovered in the working place; and c) study of follow-up of graduates that allows to identify new emergent profiles. The set of three dimensions allows to approach the professional competences prospectively and not only from what is or what is done in the working place.

Keywords: Professional competences, Education, Psychopedagogy, Job profiles.

Received: 08/29/11

Initial acceptance: 10/05/12

Final acceptance: 03/22/12

Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto una gran oportunidad para que las universidades se replanteen y analicen de un modo más exhaustivo los perfiles profesionales de cada una de las titulaciones que ofertan. Como Vázquez (2008) establece, nos ha servido para proceder a una profunda revisión del «qué» y el «cómo» de nuestras enseñanzas, es decir de “la supresión de algunas titulaciones obsoletas o que han dado muestras evidentes de haber completado su «ciclo de vida»; hacia una nueva configuración, organización y orientación de las que han registrado una evolución regresiva de la demanda; y hacia la creación de nuevas titulaciones donde se aprecia el surgimiento de nuevas demandas” (p. 29).

Desde hacía algunos años, sobre todo impulsados por las necesidades de los servicios de empleo y orientación universitarios y las demandas empresariales, las universidades en el Estado Español habían ido creando respectivos observatorios de empleo, que nos permitían no sólo identificar la inserción laboral de los egresados, sino identificar nuevos yacimientos de empleo, para los que las titulaciones universitarias no estaban dando una formación específica. Sin embargo, estos datos no han sido siempre un referente en la revisión de títulos y diseño de programas de asignaturas. Adaptar la formación universitaria a las necesidades de las administraciones y empresas empleadoras ha sido y sigue siendo un tema comprometido, a veces por la indefinición y desconocimiento de las competencias requeridas por los puestos de trabajo a desempeñar, y otras, como en el caso de las psicopedagogas y psicopedagogos, por cuestiones más políticas y epistemológicas, como la indecisión administrativa, o falta de acuerdo entre el propio colectivo y otros colectivos afines (pedagogos y psicólogos).

Escudero, Vallejo y Botías (2008) ponen de manifiesto esta realidad sobre la función profesional del asesor educativo (una de las funciones de los psicopedagogos y psicopedagogas), cuando expresan: “la administración no tiene claro, o sencillamente no quiere adoptar decisiones explícitas que legitimen y regulen un ámbito profesional que, sin embargo, goza de tantos reconocimientos teóricos como oficiales” (...) “Otra vez nos encontramos con decisiones administrativas que, por lo que parece, no se atienen tanto a unos mínimos de racionalidad ligados a tareas y funciones a desempeñar dentro del sistema educativo por ciertos profesiona-

les, como a presiones procedentes de intereses corporativistas que siguen acampando por la universidad” (p. 2). Afortunadamente, la función de asesoramiento educativo (tareas de dirección escolar, coordinadores de planes y programas educativos, asesores de centros de profesorado), no es la única función profesional de los psicopedagogos dentro de los centros educativos.

La desaparición de la propuesta de un catálogo de títulos cerrados por parte del Ministerio de Educación es una oportunidad para que las Universidades definan nuevos títulos adaptados a las necesidades y realidades concretas de los entornos en los que están ubicadas, pero también un riesgo de que se desdibujen ciertas profesiones con demostrado conocimiento teórico-aplicado y demanda social, como la psicopedagogía (Cabrera y Bethencourt, 2010; Castilla Mesa, 2003).

Después de 15 años de confluencia disciplinar, científica y profesional, nos encontramos con mucha dispersión en los intentos de definición de un perfil profesional y el diseño de una formación específica y, a la vez, con la reivindicación de otros profesionales afines del puesto de trabajo regulado por ley para ser ocupado por psicopedagogas y psicopedagogos. Estas dificultades surgen mayoritariamente por las tres siguientes razones: (a) por las luchas gremiales, (b) por la falta de concreción administrativa en la regulación de los puestos de trabajo, y (c) por la corta historia de independencia de este corpus de conocimiento, de disciplinas más amplias como la pedagogía y la psicología:

- a) Las reivindicaciones actuales de los dos colectivos directamente vinculados a la formación y desarrollo profesional (psicólogos y pedagogos), de titulaciones específicas del ámbito psicológico (psicólogo escolar) y pedagógico (orientador o asesor educativo) respectivamente, supone volver al pasado, a la vez que desdibujar el currículo formativo de estos profesionales, y la propia figura profesional. Si la formación deja de ser interdisciplinar para revitalizar dos figuras tradicionales, el “orientador educativo” y el “psicólogo educativo”, no sólo pierde sentido la formación de grado, sino el perfil profesional del psicopedagogo, pues el conocimiento psicopedagógico volvería a estar fragmentado y compartido por dos profesionales.
- b) La falta de acuerdo administrativo o gubernamental sobre la modalidad de estudios (grado o postgrado), no sólo ha agravado la indefinición, sino que ha dispuesto un campo de cultivo bien abonado para los oportunismos de ciertos colectivos. La evidencia de ello es que a día de hoy las propuestas de las universidades españolas que se conocen han sido: grado

de psicopedagogía, master en intervención psicopedagógica; master en psicología de la educación; master en orientación educativa; grado de pedagogía con mención en psicopedagogía, especialidad de orientación educativa en el master de formación del profesorado de secundaria, etc. predominando en la mayoría de los casos la inercia y la incertidumbre. Las responsabilidades ministeriales en la formación están quedando diluidas y desvirtuadas, dicho sea de paso y en concreto, en el master de secundaria, en la especialidad de “orientación educativa”. A parte de que el contenido curricular de esta especialidad no da respuesta a la formación para el desempeño del conjunto de tareas profesionales requeridas en los puestos de trabajo, se abre un vacío formativo de la intervención psicopedagógica en los niveles de infantil y primaria, y fuera del entorno escolar. Más claramente, en los centros de secundaria, tal como pone de manifiesto Roca (2001), tampoco ha estado muy claro cuales son las funciones profesionales de los psicopedagogos, no sólo por falta de regulación administrativa sino por las prioridades demandadas a cada centro educativo.

- c) Finalmente, la escasez de estudios de seguimiento de egresados para la revisión del perfil profesional no está ayudando a despejar el dilema, como debería estar haciéndolo, pues los estudios se han centrado en definir las competencias de un único puesto de trabajo, el de orientador escolar, y sus necesidades formativas (Álvarez, Muñoz, y Aciego, 2005; Álvarez Rojo, García-Jiménez, Gil-Flores, y Romero, 2000; Anaya, Pérez-González y Suárez, 2011; Castilla, 2003; Peralta, 2005; Sobrado, 1997). El psicopedagogo ¿es un profesional con un único itinerario laboral de asesoramiento en los centros educativos?, o ¿son posibles otros itinerarios profesionales? Los resultados de inserción de las dos primeras promociones de licenciados en psicopedagogía por la Universidad de La Laguna, ya indicaban una escasa inserción en el ámbito escolar y una amplia colocación en el ámbito social (Álvarez, Bethencourt y Cabrera, 2000). Sin embargo, las universidades han hecho caso omiso de esta realidad y siguen planteando una formación basada en un perfil de intervención y asesoramiento dentro de la escuela, con una gran inclinación hacia las necesidades educativas de atención específica, sobretudo de carácter físico y sensorial, olvidando una vez más las diferencias y necesidades sociales y culturales. Paradójicamente, son las necesidades derivadas de la gran diversidad social y cultural de nuestra sociedad las que están demandando atención específica en una escuela para todos y en una sociedad que tiene como meta ofrecer igualdad de oportunidades a sus ciudadanos.

La profesionalización del psicopedagogo

No será preciso recordar cómo se ordenó en el Estado Español la figura profesional del psicopedagogo, profesional que ocuparía las plazas ofertadas desde las distintas administraciones educativas para constituir los Equipos de Orientación y Psicopedagógicos, y los Departamentos de Orientación educativa ordenados también en las normativas derivadas de la LOGSE (1991). A partir de este momento en el que la legislación educativa otorga casi por primera vez un lugar a este profesional en la escuela, tanto las administraciones educativas como las asociaciones estatales e internacionales han ido reglando las funciones de estos profesionales en los centros escolares. A la vez, han sido varios los estudios que se han dedicado a analizar y definir, a partir del análisis de las demandas del puesto de trabajo, el perfil profesional del psicopedagogo de modo más concreto (Álvarez, García, Gil y Romeroz, 2000; Álvarez y Romero, 2007; Báez y Bethencourt, 1992; Boza, 2004; Castilla, 2003; Montané, 2000; Roca, 2001), identificando en algunos casos inventarios de competencias requeridas (Repetto, Mudarra, Manzano, Uribarri, y Vélaz, 2009; Santana, Bethencourt y Báez, 1993; Sobrado, 1997). A modo de ejemplo, Santana, Bethencourt y Báez (1993), después de un análisis de la práctica profesional de los orientadores de los centros escolares de Canarias, identifican las funciones de planificación, coordinación, investigación, diagnóstico, intervención directa e intervención indirecta; asimismo, las áreas de trabajo encontradas fueron: actividades del profesorado, aprendizaje del alumnado, dificultades de aprendizaje, ajuste y adaptación, acción tutorial, centros escolares, orientación profesional y vocacional, y familia-escuela.

Entre las asociaciones profesionales de referencia internacional (donde están incluidas las asociaciones españolas), que se han ocupado de las competencias profesionales y de definir los códigos deontológicos hay que destacar: la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional AIOSP/IAEVG/AIOEP (<http://www.iaevg.org/IAEVG/>) y la Asociación Internacional de Psicología Escolar ISPA (<http://www.ispaweb.org>). La AIOSP con la participación de 38 países de todo el mundo, realizó un estudio del desempeño de estos profesionales que concluyó con la adopción de la asamblea general en 2003 de un conjunto de competencias básicas y especializadas para trabajos específicos (AIOSP). Entre estas competencias se incluyen de modo genérico: diagnóstico, orientación educativa, desarrollo de la carrera, counseling, gestión de la información, consulta y coordinación, investigación y evaluación, gestión de programas y servicios, desarrollo comunitario y empleo. Por su parte, la ISPA ha identificado como funciones profesionales de los psicólogos escolares las siguientes:

evaluación, intervención, asesoramiento, desarrollo organizativo y de programas, supervisión e investigación (ISPA). Estas competencias se definen para ser desempeñadas en escuelas, hogares, hospitales y clínicas, organismos públicos y otras instituciones. La práctica puede abarcar el trabajo con individuos, grupos y organizaciones en entidades públicas y privadas (ISPA). Las intervenciones educativas además se proponen para que sean desarrolladas a lo largo de todo el ciclo vital, es decir con bebés, niños, jóvenes y adultos (ISPA).

Integrando las aportaciones tanto de la AIOSP como de la ISPA, podemos afirmar que las funciones profesionales asignadas para ambos especialistas (orientadores y psicólogos escolares) son similares, aglutinadas en la legislación del Estado Español en el profesional de la psicopedagogía; aunque, la acción psicopedagógica se extiende más allá de los contextos educativos formales y de la edad de educación obligatoria, en la normativa legal hay que reconocer que no se recoge esta realidad profesional más amplia. Uno de los trabajos más ilustrativo sobre las competencias profesionales del psicopedagogo u orientador escolar en España es el estudio de Sobrado (1997), a través del cual identificó seis ámbitos de competencias genéricas: (a) asesoramiento académico y profesional al alumnado; (b) estudio y tratamiento de casos de atención específica del profesorado y el alumnado; (c) asesoramiento docente y evaluación educativa; (d) evaluación y planificación de acciones de apoyo educativo; (e) coordinación entre centro y familia; (f) elaboración de informes de evaluación individual de programas de actividades y memorias varias. Dentro de cada una de estas unidades de competencias Sobrado identificó un inventario de competencias específicas implicadas. Si bien las funciones identificadas por Sobrado coinciden con las ya encontradas en otros trabajos anteriores, así como por las indicadas por las asociaciones profesionales, destacamos del mismo su exhaustividad en la definición de las competencias específicas. Sin embargo, estas funciones se circunscriben a un único escenario de la acción psicopedagógica, el asociado a los equipos de orientación psicopedagógica y departamentos de orientación.

A pesar del relativo acuerdo entre instituciones implicadas sobre las competencias profesionales del psicopedagogo, el desarrollo profesional no está exento de controversias. Un ejemplo de ello es el interesante análisis que hacen sobre el asesoramiento educativo Escudero, Vallejo y Botías (2008). Estos autores hacen un recorrido por las competencias relacionadas con esta función profesional a partir de una conexión entre los fundamentos teóricos sobre el asesoramiento y las competencias identificadas en los diversos estudios realizados, para poner en tela de juicio las competencias atribuidas y desempeñadas. Para estos autores existe

en las competencias identificadas y atribuidas a las funciones de asesoramiento una falta de visión profesional más de conjunto, debido a una ausencia de modelos, razones, y coordinación en el desempeño de las tareas requeridas, pues según Escudero et al. (2008) “son formas de indicar las cosas que han de hacerse, pero sin someter a análisis y discusión cuál es el marco al que responden y cuáles los propósitos a los que habrían de servir” (p. 11) (...) “por lo que no ofrecen aportaciones relevantes para diseñar los planes de formación” (p. 12); en consecuencia, proponen un análisis más reflexivo y sustantivo de las competencias que permita un análisis más profundo de los contextos institucionales y personales donde se desarrolla la acción profesional, con el fin de dar mayor funcionalidad a los contenidos y los aprendizajes.

Roca (2001) en un trabajo anterior, en el que analiza la relación entre las funciones administrativas de los psicopedagogos y el ejercicio profesional, ya puso de manifiesto no sólo la inconsistencia teórica de las tareas y funciones por la ausencia de un modelo coherente de acción (en la línea de Escudero y col., 2008), sino por la ausencia de desarrollo práctico de las funciones encomendadas para dedicarse a otras más inminentes, incluida la docencia. Demanda este autor sobre todo funciones de: asesoramiento, evaluación psicopedagógica, orientación personal, académica y profesional al alumnado, y, también, de la orientación pedagógica, curricular e innovadora a los profesores del centro. En un trabajo más reciente sobre necesidades formativas de los orientadores en ejercicio, Anaya Nieto, Pérez-González y Suárez Riveiro (2011), encuentran que los orientadores demandan formación especializada, dentro del marco de las funciones generales, pero de aplicación a situaciones específicas. Concretamente en relación a: (a) atención a la diversidad, se demanda mayor formación sobre la atención de alumnado con problemas de conducta y alumnado inmigrante; (b) orientación educativa, se demanda más formación para la atención al aprendizaje, el desarrollo personal y la atención familiar; (c) diagnóstico en educación y programas de orientación, se demanda diseño, aplicación y evaluación de programas, y más recursos de diagnóstico (p.621).

Todas las descripciones del perfil profesional se circunscriben a la actuación en torno a la educación obligatoria, ignorando funciones relacionadas con los otros niveles educativos y fuera del sistema. La cuestión que aquí nos planteamos es si la única salida laboral del psicopedagogo son los servicios de orientación y psicopedagógicos del sistema educativo. Si no es así, ¿por qué la formación ha de ceñirse únicamente a este perfil profesional? Por otro lado, parece que las funciones de la acción orientadora van más allá del profesional de la psicopedagogía extendiéndose a otros profesionales de la educación como los maestros, pedagogos y

educadores sociales (García, 2002). Si entendemos la orientación como una tarea compartida, nada más relevante que seguir reivindicando al profesional de la psicopedagogía como el agente de la acción específica de la orientación y no al orientador; lo mismo se puede atribuir a la psicología educativa, ¿es la psicología de la educación una disciplina y una función a desempeñar por varios profesionales (el psicopedagogo, el pedagogo, el maestro, el psicólogo) en una amplitud de ámbitos laborales, o el nombre de una profesión? En definitiva, proponemos que no se siga confundiendo al profesional con la o las disciplinas en las que se puede formar.

Por otro lado, en relación a los escenarios profesionales, García (2002) ha sido uno de los pocos autores que ha dibujado el ámbito de la psicopedagogía trascendiendo los límites de la escuela y la familia del alumnado hacia otros contextos sociales: “en contextos sociocomunitarios como lugar idóneo para la prevención; y en organizaciones e instituciones, tanto públicas como privadas” (p. 271), en campos de acción específicos como la educación para la carrera o vocacional, medidas extraordinarias de atención a la discapacidad, gabinetes psicopedagógicos particulares, en programas institucionales de intervención.

Con la finalidad de saber dónde estaban trabajando los egresados en psicopedagogía, y con el propósito de identificar y definir nuevos perfiles profesionales del psicopedagogo, nosotros realizamos este trabajo de seguimiento de titulados en psicopedagogía en la Universidad de La Laguna, cuyos resultados presentamos en el presente informe.

A pesar de que las prácticas profesionales nos indican u orientan a definir los puestos de trabajo y las competencias profesionales, somos conscientes que la observación se ha de conjugar con el conocimiento disciplinar, pues como dicen Escudero et al. (2008) “no son las competencias las que determinan el conocimiento para desarrollarlas, sino el saber teórico y práctico disponible y más valioso, pertinente y potente para entender y desarrollar este rol lo que ha de servir de marco y sustento para identificarlas (p. 20)”. Del mismo modo, Álvarez y Romero (2007) en relación a la identificación de los saberes que han de constituir la formación en orientación educativa manifiestan que, “no debería estar mediatizada sólo por las exigencias del mercado de trabajo, sino que debería contemplar un posicionamiento explícito respecto a los elementos clave que definen a esta profesión” (p. 18).

Planteamiento del problema

Como consecuencia de las indefiniciones que rodean en la actualidad el ejercicio profesional de la psicopedagogía, y las incertidumbres sobre la formación inicial de psicopedagogos y psicopedagogas, nosotros nos planteamos conocer, como complemento a un trabajo que realizamos recientemente en el que revisamos el conocimiento teórico generado en torno y desde la disciplina (Cabrera y Bethencourt, 2010), qué están haciendo estos profesionales en la práctica, tanto dentro del sistema educativo, en los equipos psicopedagógicos, departamentos de orientación y en otros ámbitos escolares, como fuera de él, en otras instituciones y servicios. Este conocimiento no sólo será de utilidad en el diseño de la formación que finalmente se determine para la capacitación de estos profesionales prácticos, sino que nos permitirá identificar y definir nuevos retos que a estos profesionales les demanda una sociedad cambiante con nuevas necesidades de educación y de atención especializada.

Objetivos

El propósito de la presente investigación fue averiguar cómo y dónde se produce la inserción laboral de los licenciados y licenciadas en psicopedagogía, y analizar las competencias profesionales recibidas durante la formación y las demandas en el puesto de trabajo. Más concretamente, los objetivos fueron los siguientes:

- 1) Conocer la situación laboral de los psicopedagogos.
- 2) Analizar la valoración y adecuación al puesto de trabajo de las competencias profesionales adquiridas durante la carrera.
- 3) Identificar los perfiles laborales emergentes, a partir del análisis de los puestos de trabajo.
- 4) Detectar las competencias profesionales y la formación requerida para el buen desempeño laboral.

Método

Participantes

La población objeto de estudio está constituida por 470 personas, que conforman el total de egresadas y egresados de la licenciatura de psicopedagogía en la Universidad de La Laguna (ULL), pertenecientes a las 9 promociones desde el 1999-2000 hasta el 2007-2008.

Tales datos, así como los teléfonos de contacto¹, fueron facilitados por el Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) de la propia ULL.

Para la determinación de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico. Se fue llamando por teléfono a cada una de las personas de las 9 promociones consideradas, hasta obtener el tamaño muestral adecuado a un margen de error de ± 5 . Como hubo que llamar varias veces a un mismo número hasta obtener respuesta, se procuró que la representación de cada promoción fuera proporcional.

La muestra definitiva fue de 130 egresados, lo que constituía un 27,65%. El rango de edades en torno al cual se distribuye la misma fue de 25 a 58 años, siendo el valor mayoritario el de 32 años, concretamente el 61,53% tenía edades entre 30 y 35 años. En relación con el lugar de residencia actual, la mayoría de los encuestados (78,3%) reside en la isla de Tenerife, donde se ubica la ULL. El resto de la muestra se distribuye entre las otras islas del archipiélago, excepto el 3,1% que reside fuera de Canarias. Respecto a la formación universitaria previa con la que los encuestados accedieron a los estudios de la licenciatura de psicopedagogía, predominan los procedentes de la diplomatura de maestro en un 67%, continúan los de la licenciatura de pedagogía en un 17,5%, les siguen los del primer ciclo de pedagogía en un 11,3%, y finalmente, con iguales porcentajes del 2,1% se encuentran los provenientes de la diplomatura de educador social y de la licenciatura de psicología.

Instrumento

La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario con 16 ítems de modalidad tanto abierta como cerrada, y una entrevista abierta. Este cuestionario fue construido *ad hoc* para esta investigación, y antes de su administración fue sometido a un control de jueces (dos orientadores y un profesor de psicopedagogía) para ajustar la validez. Para la construcción del mismo se partió de una revisión de la literatura sobre competencias profesionales, y el plan de estudios de psicopedagogía. Dado que el objetivo fundamental del estudio era identificar nuevos perfiles profesionales, la descripción del puesto de trabajo así como las competencias requeridas para el desempeño del mismo se abordó a través de preguntas abierta.

¹ Atendiendo a la ley de protección de datos, los teléfonos fueron facilitados porque se trataba de un estudio relacionado con los motivos de acceso y estancia en la universidad. Los encuestados, a su vez, manifestaron gran satisfacción con el hecho de que la universidad hiciera estudios de seguimiento de egresados.

La información recogida a través de los ítems abiertos estaba referida a la edad, isla de residencia, puesto ocupacional, antigüedad laboral, tareas profesionales desempeñadas, conocimientos requeridos para el desempeño de esas tareas, tareas profesionales desempeñadas sin formación previa, formación necesaria para un buen desempeño profesional actual, otros trabajos anteriores al actual desempeñados y relacionados con la licenciatura de psicopedagogía.

Respecto a los ítems cerrados la información recogida trataba sobre la situación laboral actual (activo, parado), modalidad de empleo actual (cuenta ajena, cuenta propia), utilidad profesional de la formación universitaria recibida (escalar desde 1 = nada, hasta 5 = mucho), actividades formativas de perfeccionamiento (8 opciones cerradas de respuesta, más una abierta), valoración de la utilidad profesional de las materias recibidas en la formación universitaria (escalar desde 1 = nada, hasta 5 = mucho), satisfacción con la formación universitaria recibida (escalar desde 1 = nada, hasta 5 = mucho), y finalmente, satisfacción con el puesto de trabajo actual (escalar desde 1 = nada, hasta 5 = mucho).

La entrevista fue totalmente abierta, y el objetivo de la misma era describir en profundidad el perfil profesional requerido para los nuevos puestos de trabajo identificados; es decir, que no fueran los de orientador escolar.

Procedimiento

Los participantes en esta investigación fueron entrevistados telefónicamente, para la cumplimentación del cuestionario anteriormente descrito. La media de tiempo requerido fue de 20 minutos. Las entrevistas fueron llevadas a cabo por tres estudiantes de la licenciatura de psicopedagogía de la Universidad de La Laguna debidamente formados para ello. El período de realización de las entrevistas tuvo lugar entre octubre y diciembre de 2009. Posteriormente, del total de encuestados fueron seleccionados para entrevista presencial cinco profesionales representativos de algunas de las ocupaciones laborales ejercidas: (a) coordinador de educación infantil y primaria de la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias; (b) director de centro de educación y formación ocupacional para autistas; (c) asesora de equipos comunitarios para la prevención y atención de menores y familias en riesgo; (d) técnico de la unidad de programas de la Consejería de Educación de Canarias; (e) orientadora en servicios de orientación para el empleo.

Los datos cuantitativos se analizaron a través del programa estadístico SPSS, mientras que para las preguntas abiertas se hizo un análisis de contenido. En un primer lugar se procedió a agrupar las respuestas pertenecientes a encuestados que trabajaban en un mismo campo o sector. Posteriormente analizamos y ordenamos, por frecuencia de respuesta, las tareas que cada uno de ellos indicó que desarrollaba en su puesto de trabajo. Finalmente, estas tareas fueron enriquecidas con las respuestas de profesionales representativos de cada grupo profesional.

Resultados

Presentamos los datos obtenidos en cada uno de los apartados del cuestionario, tanto para la totalidad de la muestra encuestada, como para la submuestra constituida por los que trabajan específicamente como psicopedagogos.

Profesionalización del psicopedagogo

Situación laboral actual de la muestra total

El nivel de paro encontrado en la muestra analizada es del 26,9%, lo que representa 35 personas del total de 130 encuestados. Respecto a los que sí trabajan, y tal como podemos observar en la tabla 1, el 30,77% lo hace como psicopedagogos, un 39,23% como maestros y en otros trabajos no relacionados con la psicopedagogía un 3%.

Tabla 1. Distribución de la muestra según situación laboral

SITUACIÓN LABORAL	Frecuencia	%
Trabajan como psicopedagogos	40	30,77%
Trabajan como maestros	51	39,23%
Trabajan otros trabajos no relacionados	4	3%
No trabajan	35	26,9%
TOTAL	130	100%

En general el índice de inserción laboral es alto, aunque cabe destacar que la mitad de los que trabajan lo hacen como maestros (53%). La gran mayoría de estos profesionales, tal como ya hemos visto anteriormente, provienen de las diversas especialidades de la diplomatura de maestro, que acceden posteriormente por oposición a las plazas que se convocan para los cuerpos de infantil y primaria.

Modalidad de empleo de los que trabajan como psicopedagogos

Tal como viene siendo una constante en muchos estudios sobre inserción laboral de universitarios, la totalidad de estos profesionales trabaja por cuenta ajena, lo que demuestra de momento que las profesiones llamadas de ayuda o de carácter social son difíciles para promover la emprendeduría y la creación de empresas privadas, sin embargo, una gran parte de los profesionales de la muestra lo hacen en fundaciones u organizaciones no gubernamentales que se mantienen con las subvenciones de las diversas administraciones públicas.

Cabe destacar que el 65,4% de los que trabajan como psicopedagogos, accedieron a la carrera de psicopedagogía desde pedagogía, mientras que los que accedieron desde la diplomatura de maestro han preferido optar por el desempeño laboral como tales docentes.

Duración de la experiencia laboral de los que trabajan como psicopedagogos

Los datos sobre el tiempo que los profesionales llevan trabajando señalan una rápida inserción laboral del colectivo, pues el 51,3% lleva más de tres años trabajando, el 8,6% entre uno y tres años, y finalmente, el 13,1% lleva menos de un año. Hemos de tener en cuenta que la muestra incluye también a los egresados en el año justamente anterior al estudio.

Perfiles profesionales de los psicopedagogos

En la tabla 2 se muestra la gran variedad de ocupaciones específicas desempeñadas por los psicopedagogos. Llama la atención que tan solo el 10% de los que trabajan como psicopedagogos, o el 3% del total de los encuestados, trabajan en los Departamentos de Orientación o en los Equipos Psicopedagógicos, como orientadores escolares. Este dato no se corresponde con el perfil profesional de la titulación de psicopedagogía, que está diseñada para formar exclusivamente en actividades y funciones de orientación educativa en centros escolares. Estos resultados ponen de relieve, por un lado, la emergencia de nuevos perfiles profesionales en el campo de la psicopedagogía, y por otro lado, la necesidad de adaptar los actuales planes de estudio, tanto de grado como de master, a las necesidades y competencias requeridas en el mundo laboral. Queda patente una vez más, el desfase entre el sistema educativo y el mercado laboral.

Esta escasa inserción de los psicopedagogos en los Equipos de Orientación y Psicopedagógicos, se debe a la falta de puestos ofertados desde la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, que más que ampliar dicha plantilla en los últimos diez años ha ido dis-

minuyendo sistemáticamente el presupuesto dedicado a los Equipos Psicopedagógicos, con lo que la contratación de nuevos profesionales ha estado cerrada; las nuevas incorporaciones se han producido en los centros privados y concertados. Concretamente, en el curso académico 2009-2010 en el concurso de oposiciones al nivel de secundaria convocado por la Consejería de Educación canaria no se ofertó ninguna plaza para la especialidad oficial de “psicología y pedagogía”, que es la que habilita para ejercer en los Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación.

Tabla 2. Perfiles profesionales

Trabajo desempeñado	Fa	Fr (%)
Administraciones públicas	7	17,5
Menores y familias	7	17,5
Orientación laboral	6	15
Formación para el empleo	5	12,5
Orientador/a en centros escolares	4	10
Mayores	2	5
Ludoteca	2	5
Psicomotricidad	2	5
Minorías étnicas y culturales	1	2,5
Minorías funcionales	1	2,5
Colectivos sociales en riesgo	1	2,5
Drogodependientes	1	2,5
Centros de educación infantil (0-3)	1	2,5
Total	40	100

Estos datos nos han permitido constatar la emergencia y consolidación de nuevos perfiles laborales pudiéndose destacar que la gran mayoría de ellos se ubican fuera del contexto formal de los centros escolares. Estos perfiles se concretan en los siguientes:

- 1) Asesoramiento psicopedagógico para la intervención a través de programas y acciones educativas y comunitarias en las Administraciones públicas: Ayuntamientos, Cabildos, Gobierno Autónomo.
- 2) Atención psicopedagógica a menores y familias: administraciones locales.
- 3) Orientación laboral: Acciones OPEA (Orientación profesional para el empleo y el autoempleo), tutores de empleo del Servicio Canario de Empleo (SCE), municipales e insulares.
- 4) Formación para el empleo.
- 5) Orientador escolar en centros de primaria y secundaria.
- 6) Intervención psicopedagógica con ancianos y mayores.
- 7) Ludoteca, museos, librerías, aulas didácticas, aulas de la naturaleza, ocio infantil, etc.
- 8) Psicomotricidad.

- 9) Intervención y asesoramiento psicopedagógico con minorías étnicas y culturales (interculturalidad).
- 10) Atención psicopedagógica a las minorías funcionales (discapacitados, minusválidas).
- 11) Atención psicopedagógica a colectivos sociales en riesgo (mujeres maltratadas, marginados, ex presidiarios o presidiarios, parados larga duración, delincuentes).
- 12) Atención psicopedagógica a drogodependientes.
- 13) Centros de educación infantil de 1^{er} ciclo (0 a 2 años).

Una de las ocupaciones constatadas socialmente es la del trabajo en gabinetes psicopedagógicos privados, mediante el autoempleo. No obstante en nuestra muestra actual no se ha encontrado a nadie que actualmente se encuentre ejerciendo en esta modalidad profesional.

Valoración de la formación académica recibida para el desempeño laboral

Valoración de la utilidad de la formación

Los conocimientos requeridos para el desempeño laboral han sido adquiridos mayoritariamente a través de la titulación de psicopedagogía. Aproximadamente un 15% ha completado esta formación con estudios de máster y experto, así como con otros cursos específicos.

La utilidad de la formación recibida en la licenciatura de psicopedagogía para el desempeño laboral es valorada como mucha por el 13,2% de los encuestados, bastante por el 36,4%, suficiente por el 33,1%, poca por el 10,7% y ninguna por el 6,6%. Atendiendo a estos resultados establecimos una comparación en la valoración de la utilidad de la formación entre el grupo de encuestados en activo y en situación de parado, obteniendo que el primer grupo valora más positivamente la formación que los parados. Concretamente, la formación es valorada positivamente (mucho más bastante) por un 54,8% de los que trabajan frente a un 34,4% de los que no trabajan. Si además consideramos exclusivamente a los que trabajan específicamente como psicopedagogos en equipos y departamentos de orientación, esta valoración aumenta a un 100%. Estos resultados son lógicos puesto que la finalidad de la titulación cursada es la preparación para ese trabajo concreto y no otros relacionados con la educación, como maestro. Para el caso de los que no trabajan, también parece lógico pensar que la frustración de verse inactivos les hace tener percepciones más negativas sobre la utilidad de la formación recibida.

Por otra parte, en la tabla 3 mostramos la valoración de la utilidad de la formación pero sólo para la porción de la muestra que trabaja como psicopedagogos. Los resultados en general apuntan hacia una valoración positiva de la formación académica inicial recibida en la carrera de psicopedagogía, destacando por el extremo superior los profesionales que ejercen en ocupaciones relacionadas con la orientación laboral, orientación en centros escolares, minorías étnicas y culturales, colectivos sociales en situación de riesgo y centros de educación infantil. A su vez, resalta en el extremo inferior los que trabajan tanto con personas mayores y ancianos, como con minorías funcionales.

Tabla 3. Utilidad para el desempeño laboral de la formación recibida en muestra de psicopedagogos

	Nada útil	Poco útil	Suficiente	Bastante útil	Muy útil
Muestra psicopedag. (N=40)	5,1%	5,1%	23,1%	53,8%	12,8%
Administraciones públicas (N=7)			28,5%	57,1%	14,2%
Menores y familias (N=7)		14,2%	28,5%	57,1%	
Orientación laboral (N=6)				83,3%	16,6%
Formación para el empleo (N=5)	20%		40%	20%	20%
Orientador/a en centros escolares (N=4)				75%	25%
Mayores (N=2)		50%		50%	
Ludoteca (N=2)			100%		
Psicomotricidad (N=2)			50%	50%	
Minorías étnicas y culturales (N=1)				100%	
Minorías funcionales (N=1)	100%				
Colectivos sociales en riesgo (N=1)				100%	
Drogodependientes (N=1)				100%	
Centros de educación infantil (0-3) (N=1)					100%

Formación permanente de perfeccionamiento

En la tabla 4 se muestra la diversidad de actividades formativas de perfeccionamiento profesional que la totalidad de los encuestados declara haber realizado o estar realizando. En

general resalta que la inmensa mayoría de los psicopedagogos continúan formándose después de haber terminado su licenciatura; hay que tener también en cuenta que se trata de un estudiantado que ya poseía estudios previos de educación superior, lo que indica una gran motivación por la formación permanente.

La actividad formativa más realizada es la de “cursos específicos” con un 76,2% de personas, tal vez por ser la que más y mejor se adapte a las necesidades laborales concretas que van teniendo. En segundo lugar, la formación por “cuenta propia” es realizada por el 40,8% de los encuestados, modalidad autodidáctica que más se adapta a las necesidades profesionales individuales. A continuación se encuentran las restantes opciones formativas con porcentajes mucho más bajos de ejecución, probablemente debido a su alto coste económico o a su muy baja utilidad percibida. Entre esas alternativas formativas se encuentran, por orden decreciente de elección, la de “cursar otras titulaciones universitarias” de diplomatura o licenciatura (32,3%), la de realizar “master” (26,2%), involucrarse en “proyectos de investigación e innovación” (13,1%), completar “doctorado” (9,2%) y cursar “ciclos formativos de grado superior” (3,8%).

Tabla 4. Formación permanente de perfeccionamiento

Formación	Si	No
Cursos específicos	76,2	23,8
Cuenta propia	40,8	59,2
Otras titulaciones universitarias	32,3	67,7
Master	26,2	73,8
Proyectos de investigación e innovación	13,1	86,9
Prácticas no remuneradas en empresas públicas o privadas	13,1	86,9
Doctorado	9,2	90,8
Ciclos de grado superior	3,8	96,2

Satisfacción con los estudios de psicopedagogía

La satisfacción general con la formación psicopedagógica recibida en la universidad es mucha para el 22,8% de los encuestados, bastante para el 40,9%, suficiente para el 29,9%, poca para el 4,7% y ninguna para tan solo el 1,6%. Este indicador de satisfacción va parejo con el anteriormente ya visto de valoración de la utilidad práctica de la formación; no obstante, mientras que en el caso de la utilidad los dos valores más altos de la escala de valoración, mucho y bastante, acumulan el 49,6% de las respuestas, en el de la satisfacción suman el

63,7% de las mismas. Queda claro que los profesionales de la psicopedagogía manifiestan una satisfacción más alta con la formación recibida que la valoración que hacen de su utilidad.

Satisfacción con el puesto de trabajo

En general, los encuestados declaran un alto grado de satisfacción con el puesto de trabajo que desempeñan, pues el 44,4% elige la opción de respuesta mucha, el 28,3% bastante, el 12,1% suficiente, el 9,1% poca, y el 6,1% nada. En el momento actual, en el que resulta tan difícil encontrar empleo, no es de extrañar que quienes tienen la fortuna de contar con empleo, lo valoren en tan alta estima.

Autoeficacia como psicopedagogos

La percepción de la capacitación que los encuestados creen tener como profesionales de la psicopedagogía fue también analizada, resultando que el 28,9% considera que es mucha, el 31,1% bastante, el 22,2% suficiente, el 11,1% poca, y el 6,7% ninguna. Las anteriores valoraciones positivas de la utilidad de la formación recibida, de la satisfacción tanto con esa formación como con el puesto de trabajo, y la alta tendencia a continuar con la formación permanente, sobre todo a través de cursos específicos, está claramente asociada de modo directo con la imagen que de sí mismos poseen como buenos profesionales.

Tareas profesionales desempeñadas y formación competencial requerida para el desarrollo laboral de los psicopedagogos

A nivel global, partiendo de los resultados obtenidos en el conjunto de la submuestra de los 40 encuestados que trabajan como psicopedagogos y de los cinco profesionales entrevistados, podemos afirmar que las tareas generales que realizan son las siguientes:

- Diseño de programas y proyectos de acción psicopedagógica.
- Acciones directas de intervención psicopedagógica.
- Orientación laboral para desempleados.
- Coordinación docente.
- Evaluación y valoraciones psicopedagógicas.
- Asesoramiento familiar.
- Organización y gestión institucional.
- Asesoramiento a profesionales.
- Coordinación de servicios comunitarios.

Del mismo modo, estos profesionales consideran que la formación que han necesitado y no poseían, y que por tanto debería ser añadida a la ya recibida en los actuales planes de psicopedagogía, es la siguiente:

- Legislación y normativa educativa específica.
- Organización y gestión educativa de centros.
- Asesoramiento y programas de intervención psicopedagógica en entornos e instituciones comunitarias: menores, drogodependientes, mayores, enfermos de Alzheimer y otras enfermedades, mujeres maltratadas, etc.
- Intervención con familias y menores con tutela administrativa.
- Intervención con mayores: centros de mayores.
- Apoyo educativo, intervención psicopedagógica, y formación para el empleo en el contexto de las distintas asociaciones de discapacitados.
- Formación para el empleo: coordinadores y gestores de formación, formadores y orientadores laborales.
- Más formación en: psicopatología, diagnóstico psicopedagógico, asesoramiento familiar, intervención y apoyo educativo escolar.
- Mayor formación práctica en la realidad profesional y aumentar la conexión de la teoría con la práctica.
- Laboralización del psicopedagogo: inserción laboral y asociación profesional.
- Actitudes y habilidades interpersonales para la atención a los destinatarios de los servicios y para el trabajo en equipos interdisciplinares.

De una forma más concreta, en la tabla 5, mostramos una relación detallada de las tareas desempeñadas en los puestos de trabajo de cada uno de los perfiles profesionales identificados anteriormente ya descritos, así como la formación que han necesitado y que no poseían para el desempeño de dichas tareas.

Tabla 5. Tareas desempeñadas y formación demandada por los psicopedagogos según los puestos de trabajo ocupados

TAREAS DESEMPEÑADAS	FORMACIÓN NECESITADA
Administraciones públicas - Educadora - Diseño y desarrollo de proyectos educativos especiales - Atención individualizada - Coordinación de proyectos - Desarrollo de proyectos educativos con menores con fracaso educativo grave	- Elaboración de proyectos en el ámbito social - Familias y orientación juvenil

- Dinamización y diseño de actividades en centros juveniles - Programas de apoyo a centros educativos	
Menores y familias - Mediación con familias de niños con tutela administrativa - Diagnóstico - Asesoramiento - Investigación - Diseño y supervisión de proyectos de intervención con menores - Intervención con los niños bajo tutela administrativa - Tareas administrativas - Atención infantil - Pedagogía terapéutica (educación especial) - Educadora y cuidadora - Escuela de padres	- Legislación sobre menores - Experiencia práctica - Diseño de programas de intervención con menores - Coordinación de programas y centros - Habilidades sociales - Idiomas - Comportamiento infantil
Orientación Laboral - Entrevistas personales con demandantes de empleo - Información sobre mundo laboral y el autoempleo - Elaboración de Proyecto de empleo - Orientación hacia formación para ocupaciones demandadas	- Psicología clínica - Experiencia práctica - Autoempleo - Formación de formadores - Legislación laboral
Directora y Gestora de formación y Coordinador Docente en talleres de empleo - Dirección académica - Asesoramiento didáctico - Asesoramiento al alumnado de formación continua - Captación de subvenciones	- Docencia - Metodología didáctica - Fundamentos educativos - Informática - Experiencia práctica - Autoempleo - Legislación laboral - Formación permanente sobre el ámbito
Formación para el empleo: talleres de empleo y otra formación ocupacional	- Planificación docente - Idiomas - Gestión de empleo - Formación ocupacional - Experiencia práctica
Orientación escolar (Dptos. de orientación) - Asesoramiento - Diagnóstico - Gestión - Atención directa	- Perfeccionamiento profesional - Diseño de materiales educativos - Metodología didáctica
Centros de mayores (de día y aulas de 3ª edad): - Desarrollo de programas y actividades: estimulación cognitiva, animación a la lectura, animación y actividades lúdicas, manejo de emociones y mejora de autoestima. - Coordinación de acciones del centro. - Seguimiento individualizado de casos.	- Educación socioafectiva y emocional
Ludoteca - Organización y gestión del centro - Dinamización de actividades de ocio	- Gestión de ludotecas
Psicomotricista - Formación - Acción directa para el desarrollo psicomotor	- Experiencia práctica
Mediación intercultural en centros educativos - Coordinación de programas y acciones - Mediadora	- Intervención con familias - Igualdad
Centros de atención a la discapacidad - Intervención	
Intervención directa con mujeres víctimas de violencia de género - Acompañamiento	- Psicológica - Jurídica
Intervención con drogodependencias	- Estrategias y técnicas de dinamización

- Intervención	grupal
Diseño de Programas y proyectos de intervención - Captación de subvenciones	
Dirección de escuela infantil - Dirección y coordinación del centro - Elaboración del proyecto educativo del centro - Asesoramiento a profesionales (educadores infantiles)	- Administración

Discusión y conclusiones

Este estudio sobre las competencias profesionales de las psicopedagogas y psicopedagogos nos ha permitido, a partir del seguimiento de los egresados y otros estudios sobre funciones y competencias de los psicopedagogos, dibujar un modelo o procedimiento para el estudio de las competencias profesionales que, según nuestro criterio, ha de incluir: (a) el corpus de conocimiento teórico y científico derivado en torno a la disciplina; (b) el análisis de las tareas desempeñadas en el puesto de trabajo; y (c) estudio de seguimiento de egresados que permite identificar nuevos perfiles emergentes. El conjunto de las tres dimensiones aborda las competencias profesionales prospectivamente y no sólo desde lo que es o lo que se hace en el puesto de trabajo. Definir las competencias profesionales a partir solamente del análisis de un puesto de trabajo entraña riesgos de teorizar la práctica (con todos sus defectos y limitaciones), en lugar de innovar la práctica con conclusiones sobre perspectivas y procedimientos contrastados científicamente. Por otro lado, la práctica siempre corre el riesgo de enfatizar aquellas acciones para las que se tiene más necesidad, minimizando o anulando otras acciones profesionales igualmente necesarias para la mejora. El estudio de Roca (2001) sobre las funciones profesionales de los psicopedagogos en los institutos de secundaria de Cataluña es un ejemplo de ello; este autor encuentra que hay una disminución de funciones de asesoramiento y coordinación para aumentar la dedicación a la docencia de grupos con retraso escolar en las materias instrumentales. Además, partir sólo del perfil profesional tradicional impediría la emergencia y ampliación de competencias requeridas en nuevos puestos de trabajo que constituyen otros perfiles profesionales requeridos por el desarrollo social y comunitario. Nuestros datos de seguimiento de egresados constatan la emergencia de esos nuevos perfiles, que poco han sido tenidos en cuenta en la definición de las competencias del psicopedagogo y tampoco en el diseño de planes y programas de formación.

Este es sólo un estudio preliminar, de acercamiento al problema, dada la carencia de estudios previos sobre seguimiento de egresados, y también de perfiles profesionales del psi-

copedagogo fuera del entorno escolar. Por esa razón constituye solamente una aproximación descriptiva y genérica de futuros estudios más exhaustivos sobre competencias profesionales, a desarrollar alrededor de cada uno de los perfiles detectados. Los resultados obtenidos nos permiten constatar que el sistema educativo formal es un entorno minoritario de ejercicio profesional; los psicopedagogos trabajan mayoritariamente en otras instituciones no escolares y en actividades de apoyo educativo en el entorno comunitario. Estos datos coinciden con un estudio de casos sobre historias profesionales del psicopedagogo, realizado por Castilla (2003), en las que incluye, a partir del análisis de la primera promoción de egresados en psicopedagogía en la Universidad de Granada, los siguientes perfiles profesionales: orientador escolar en enseñanza secundaria; Gestión y dirección de gabinete psicopedagógico; Coordinador técnico de asociación de parálisis cerebral; Orientador profesional de instituto municipal de empleo; Dinamizadora y educadora de centro de día de mayores; Coordinadora y técnica de formación en asociación no gubernamental; Técnico de formación en departamento de recursos humanos.

Las competencias requeridas para esos perfiles profesionales emergentes son en parte similares a las competencias requeridas para el entorno escolar, pero los psicopedagogos demandan formación específica para esos ámbitos de acción. Estas necesidades formativas constituyen una de las conclusiones del trabajo de Castilla (2003), que pone de relieve la incoherencia entre la formación académica y la realidad profesional, cuando los psicopedagogos trabajan fuera de los departamentos de orientación. En futuros estudios, a partir de estos hallazgos, y aplicando los modelos de identificación de competencias desarrollados para el orientados escolar, podremos ir dibujando y fortaleciendo no sólo el perfil competencial sino la visibilidad del profesional de la psicopedagogía tanto dentro como fuera de la escuela.

En otro trabajo anterior (Cabrera y Bethencourt, 2010) donde hicimos un análisis de la producción científica en torno a la disciplina psicopedagógica, también obtuvimos una amplia representación de estudios relacionados con el ejercicio profesional de la psicopedagogía fuera del marco escolar y a lo largo de todas las etapas vitales, no sólo las de educación obligatoria. Sin embargo, el análisis del puesto de trabajo de los psicopedagogos realizado tanto por los investigadores como por las asociaciones nacionales e internacionales, como ya hemos indicado anteriormente, circunscriben las funciones y competencias al entorno de las tareas que desempeñan en su práctica los orientadores psicopedagógicos, en centros escolares, a pesar de que atribuyen a esos profesionales funciones a desarrollar en escenarios extraescola-

res. Como han puesto de manifiesto Escudero y col. (2008), esos modelos de competencias son muy limitados a la hora de diseñar o repensar los programas de formación tanto previa como continua, pues no parten de las finalidades hacia las que tendríamos que dirigir la acción profesional, sino de la práctica profesional misma, con sus aciertos y sus limitaciones.

Concluyendo, las demandas del mercado laboral, tras el seguimiento de egresados nos muestran: (a) que los licenciados y licenciadas en psicopedagogía encuentran trabajo en su mayoría fuera de la escuela, por lo que las competencias profesionales han de ampliarse hacia esos contextos, tanto en el marco de las funciones profesionales como en los curriculum formativos o planes de estudio; (b) la acción psicopedagógica como ejercicio profesional va mucho más allá de la edad estrictamente escolar, extendiéndose a otras etapas educativas no obligatorias, como la universidad o la educación permanente, a cualquier proceso de enseñanza fuera del marco escolar (enseñanza musical, deportiva, idiomas, etc.) y a todo el entorno social: apoyo educativo a menores; educación e intervención familiar; intervención educativa con colectivos con necesidades de apoyo educativo; ocio y tiempo libre; intervención con mayores; etc. Esta necesidad de contemplar la diversidad de perfiles laborales que los profesionales de la psicopedagogía están desempeñando ha sido también resaltada por otros autores, que alertan de la conveniencia de adaptar la formación académica inicial a las demandas amplias y diversas del mercado laboral, desarrollando planes de formación competencial adecuados (Álvarez y Romero, 2007; Toscazo, 2010).

La valoración de la utilidad de la formación recibida en los estudios de psicopedagogía por los egresados es satisfactoria y suficiente para el desempeño laboral, pero mucho más cuando la inserción se produce en el sistema de educación formal, sobre todo en los equipos de intervención psicopedagógica. La utilidad de la formación disminuye cuando la inserción laboral se produce en otros entornos laborales, fuera de la escuela. Sin embargo, la satisfacción general con los estudios es mayor que la utilidad percibida, lo que indica que los profesionales consideran que la formación en general es buena pero no siempre es igual de útil para los diversos y potenciales puestos de trabajo que se ven obligados ejecutar. Finalmente debe resaltarse que la satisfacción con el empleo es muy superior a la satisfacción con la formación.

Esta realidad nos ha de llevar a repensar el tipo de profesional que estamos formando y para qué lo estamos formando. Si analizamos los planes de estudio de la licenciatura de psi-

copedagogía que han estado vigentes hasta la actualidad, encontramos un perfil profesional que responde únicamente a las funciones profesionales de los equipos de orientación y psicopedagógicos de los centros escolares. Esa formación es competente, pero como manifiestan Álvarez y Romero (2007), los profesionales de la psicopedagogía no se están viendo reconocidos en el mercado laboral, porque los puestos de trabajo que desempeñan no son aquellos para los que fueron preparados, por lo que plantean nuevas metas en la formación más acordes con las nuevas oportunidades que se abren para el ejercicio profesional de los psicopedagogos y psicopedagogas: “que la persona esté preparada para la anticipación, la proactividad respecto a situaciones posibles y el estudio de situaciones reales, de su comprensión, del análisis de sus causas, razones y efectos (Alvarez y Romero, 2007, p.18). Del mismo modo, nuestros resultados avalan dicha posición, puesto que los encuestados valoran positivamente la formación recibida a la vez que hacen demandas de nueva formación más acorde con los puestos de trabajo que desempeñan. Con lo que concluimos que la formación ofertada es competente pero no suficiente.

El perfil profesional del psicopedagogo fuera del entorno escolar ha sido poco definido, a excepción de algunas pinceladas emitidas por algunos autores, como el trabajo de Rodríguez (2009) que define las competencias de los profesionales que trabajan directamente con personas con discapacidad intelectual; Toscazo (2010), a su vez hace una relación de funciones y acciones de intervención psicopedagógica para la orientación y atención de personas mayores. Los resultados del estudio que aquí presentamos sin embargo constatan una altísima inserción laboral (97%) fuera del entorno escolar. Las previsiones futuras de inserción en los centros educativos no van al alza, sino que por el contrario van a la baja, debido a los recortes presupuestarios que están experimentando todas las administraciones educativas. El profesional de la psicopedagogía constituye un eslabón demasiado débil dentro del sistema educativo, asociado a niveles de excelencia y no de necesidades básicas de los estudiantes, los profesores y sus familias, por lo que es uno de los primeros sectores objeto de reducción.

Los estudios sobre competencias requeridas a los psicopedagogos y psicopedagogas en la escuela, tanto por investigadores (Sobrado, 1997; Álvarez y Romero, 2007), como por las asociaciones de profesionales (AIOSP, ISPA), se muestran como un modelo referente a reproducir para definir el perfil en otros entornos laborales. A la vez, la identificación de las competencias asociadas a otros propósitos profesionales y otras tareas que aquí mostramos,

consideramos que son aportaciones relevantes para diseñar los planes de formación, no sólo inicial sino permanente.

Agradecimientos

Este estudio fue posible gracias a la colaboración e implicación de Yésica Jiménez Suárez, Borja Eiroa Hernández y Yanna Mufrege Dib Rodríguez, estudiantes de psicopedagogía que se encargaron de realizar todas las entrevistas.

Referencias

- Álvarez, P., Bethencourt, J. T. y Cabrera, L. (2000). La transición al mercado laboral de los psicopedagogos: Estudio de las dos primeras promociones en la Universidad de La Laguna. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(3), 535-547.
- Álvarez Rojo, V; García Jiménez, E.; Gil Flores, J; y Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En AA.VV. *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para el nuevo milenio* (pp. 381-404). Granada: Grupo editorial universitario.
- Álvarez, P., Muñoz, M. C. y Aciego, R. (2005). Análisis del rol profesional del asesor psicopedagógico: una visión desde la práctica. *Revista de Cultura y Educación*, 17(1), 35-52.
- Álvarez, V. y Romero, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. *Educación XXI*, 10, 15-37.
- Anaya, D., Pérez-González, J.C., y Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629.
- Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOSEP). The Center for Credentialing and Education (CCE). El Profesional de la Orientación Educativa y Vocacional. Documento consultado el 7 de Diciembre de 2010, en:
<http://www.cce-global.org/extras/cce-global/pdfs/evgp/07appESP.pdf>
- Asociación Internacional de Psicología Escolar (ISPA). Una definición de la psicología escolar. Documento consultado el 7 de diciembre de 2010, en:
<http://www.ispaweb.org/Documents/DEFINICION%20DE%20PSICOLOGIA%20EDUCATIVA.htm>
- Báez, B. y Bethencourt, J. T. (1992). *Psicología escolar*. Buenos Aires: Cincel.
- Cabrera, L. y Bethencourt, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 893-914.
<http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?422>
- Boza, A. (2004). Evaluación de roles de los orientadores de educación secundaria. *Revista de investigación educativa*, 22(2), 519-534.

- Castilla, M.T. (2003). *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*. Universidad de Granada. Tesis doctoral.
- Escudero, J. M., Vallejo, M. y Botías, F. (2008). El asesoramiento en educación. ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. Documento consultado en Octubre de 2010 en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf>
- García, N. (2002). La Orientación Educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista Complutense de Educación*, 13(1), 251-279.
- Montané, J. (coord.) (2000): *Perfil i funcions del psicopedagog*. Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Peralta F.J. (2005). Hacia un desarrollo profesional convergente de la orientación escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 205-226.
- Repetto, E., Mudarra, M. J., Manzano, N., Uribarri, M. y Vélaz, C. (2009). Acreditación de competencias de los orientadores profesionales en contextos no escolares: el proyecto europeo EAS (European Accreditation Scheme). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 225-237.
- Roca, E. (2001). Función y perfil profesional de los psicopedagogos. Una perspectiva desde Cataluña. *Revista de Teoría de la Educación*, 12, 159-178.
- Rodríguez, A. (2009). Aplicación de la metodología de competencias al análisis de las necesidades formativas de las y los profesionales de atención directa a personas con discapacidad intelectual: el estudio FEVAS. *Agathos: Atención Sociosanitaria y Bienestar*, 4, 26-37.
- Santana, J. M., Bethencourt, J. T. y Báez, B. (1993). *La prestación de servicios psicopedagógicos en Canarias: Áreas y funciones profesionales*. III Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional. Puerto de la Cruz, Tenerife. Canarias.
- Sobrado, L. (1997). Evaluación de las competencias profesionales de los orientadores escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 83-102.
- Toscazo, M. (2010). La orientación y la animación con personas mayores. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3505/b15761691.pdf?sequence=1>

Vázquez, J. A. (2008). La organización de las enseñanzas de grado y postgrado. *Revista de Educación*, número extraordinario, 23-39.