

Tesis

ROJO
TESIS
0679



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL

**LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE
ORIENTACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA
PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD**

NATIVIDAD LÓPEZ URQUIZAR Ana M^a Fernández Bartolomé
Tomas Sola Martínez

Directores:

Dra. D^a. Natividad López Urquizar

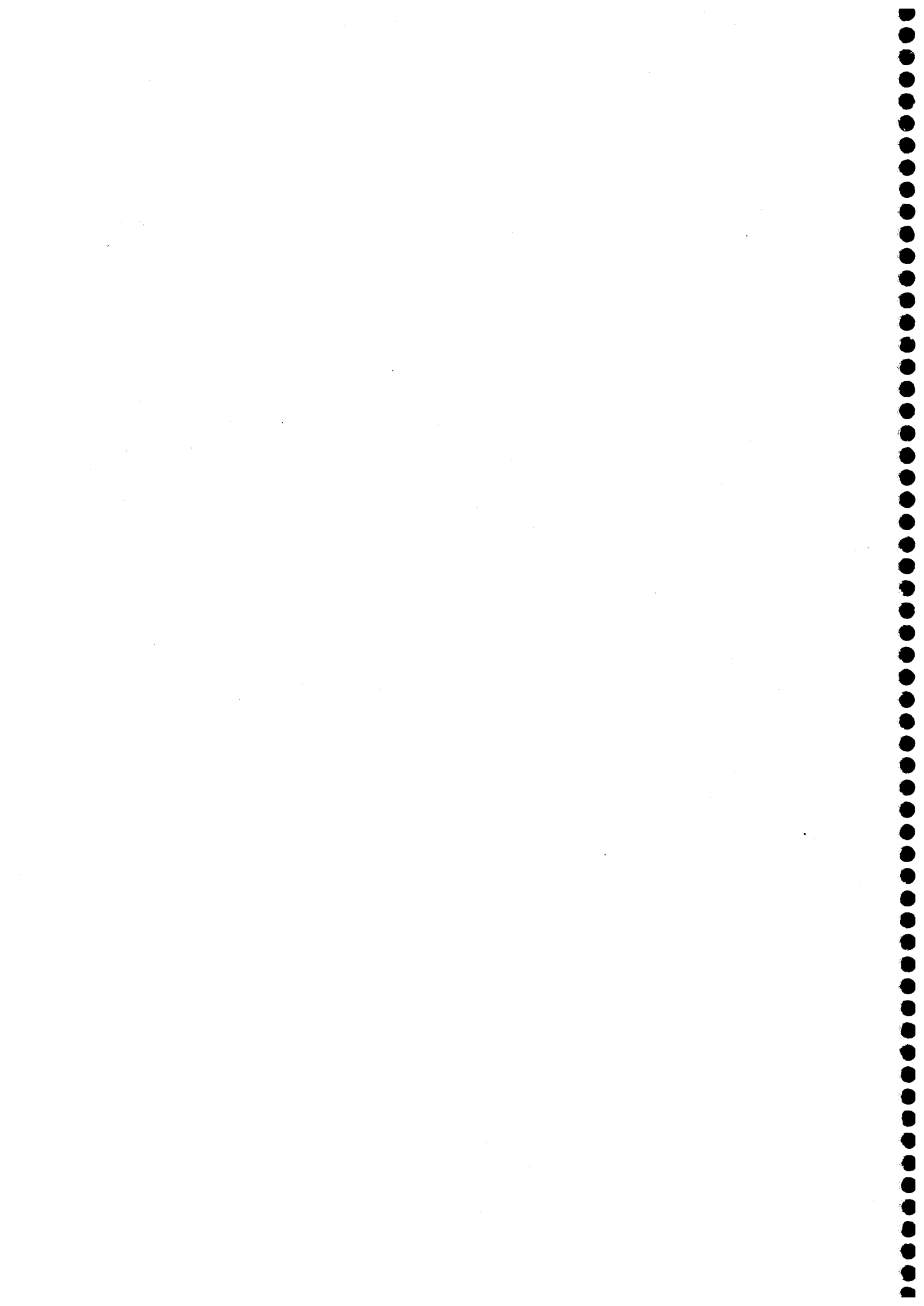
Dr. D. Tomas Sola Martínez

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA
GRANADA
 N^o b 14108927
 N^o i 15955709

Año 2003

UNIVERSIDAD DE GRANADA
05 JUN. 2003
COMISION DE DOCTORADO





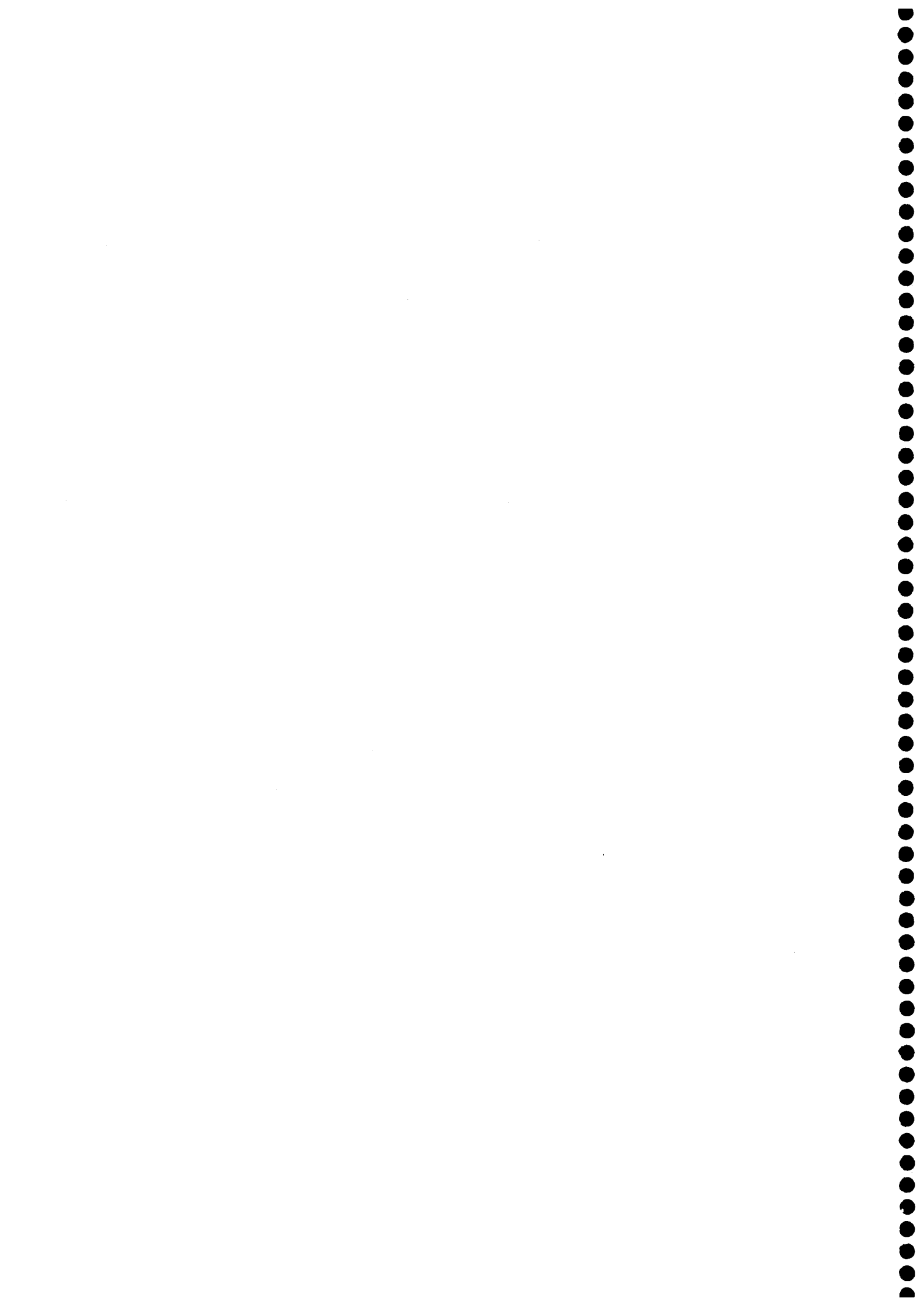
A mis padres.

A Juan .

A Paula.

*Allí, sobre la escuela, España se abría con tus dedos:
“Estas son vuestras islas, vuestras ciudades, vuestra tierra...”
Y los niños llenaban sus ojos con mariposas del patio,
perdidos en el mundo de las enredaderas
cayendo igual que ágiles columpios
que mecías con tu hondo corazón de bondad.
“España se hace amándonos...Mirad las torres, todas
las agujas salientes, las piedras catedrales.
¡Mirad, mirad... !”*

Miguel Fernández. La llanura (1958) A Mariano Bartolomé Aragonés



AGRADECIMIENTOS

A los Doctores D^a Natividad López y Urquizar, y D. Tomás Sola Martínez, directores de esta Tesis Doctoral, que desde el primer momento me dieron su apoyo, me ofrecieron su valioso tiempo y sus conocimientos, me animaron a iniciar este trabajo y ahora les agradezco la confianza en mí depositada.

Al Dr. D. Sebastián Sánchez Fernández, porque creyó en mi trabajo, apostó por él, y porque el tiempo nos ha hecho ser compañeros.

AL Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado, por ofrecerme su valiosa ayuda y sus consejos. Ahora, mirando hacia atrás no parece haber pasado el tiempo.

Al Dr. D. Juan Franciso Romero Barriga, mi compañero y sobre todo mi amigo, por su paciencia y por haber hecho de todo esto algo suyo. Su incalculable ayuda ha sido decisiva en mi labor, y por haberme dedicado las horas que robó de otros quehaceres más lúdicos.

Al resto de compañeros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de esta facultad. Todos estuvieron siempre dispuestos a escucharme.

A M^a Gracia Díaz Gil, profesora del Departamento de Lengua de esta facultad, que con minuciosidad e interés ha corregido estas páginas. Ella me ha recordado lo olvidado y me ha devuelto el interés por la palabra..

A Gérald Fernández Smith, profesor del Departamento de Lengua de esta facultad, por sus aclaraciones fundamentales.

A Octavio Morales por la ayuda prestada a mitad del camino.

A Josefa Gómez Sempere, por su interés y disposición cuando algún libro le solicité.

A Mercedes Díaz Fernández, Psicóloga de los Equipos de Orientación Educativa de la ciudad de Melilla, por la información que me facilitó para mejor argumentar mi trabajo, y a D. Miguel Heredia, Inspector de Educación de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura (MECD), por los datos que siempre tuvo a bien facilitarme.

A todos los profesores de los Institutos de Educación Secundaria de Melilla, que han colaborado en la cumplimentación de los cuestionarios, y a los directores de estos centros, por haberme facilitado el acceso a ellos.

A todos los orientadores de los Institutos de Educación Secundaria de Melilla que colaboraron, y que sin su aportación este trabajo hubiera resultado incompleto.

Es ahora el tiempo de los agradecimientos a todas aquellas personas, que están fuera del ámbito profesional. Ellos son mi familia y mis amigos.

A mi abuelo D. Mariano Bartolomé Aragonés, al que no conocí, pero mis padres me enseñaron a amar y a respetar, a mi abuela D^a M^a Romero Reina, que tanto lo amó, y que guardó las azucenas de su patio.

A mis abuelos D. Miguel Fernández Téllez y D^a Ana González Cortés

A mi madre Dolores Bartolomé Romero. Por su amor, su sacrificio, su continua entrega y por trasmitirme su pasión por la enseñanza.

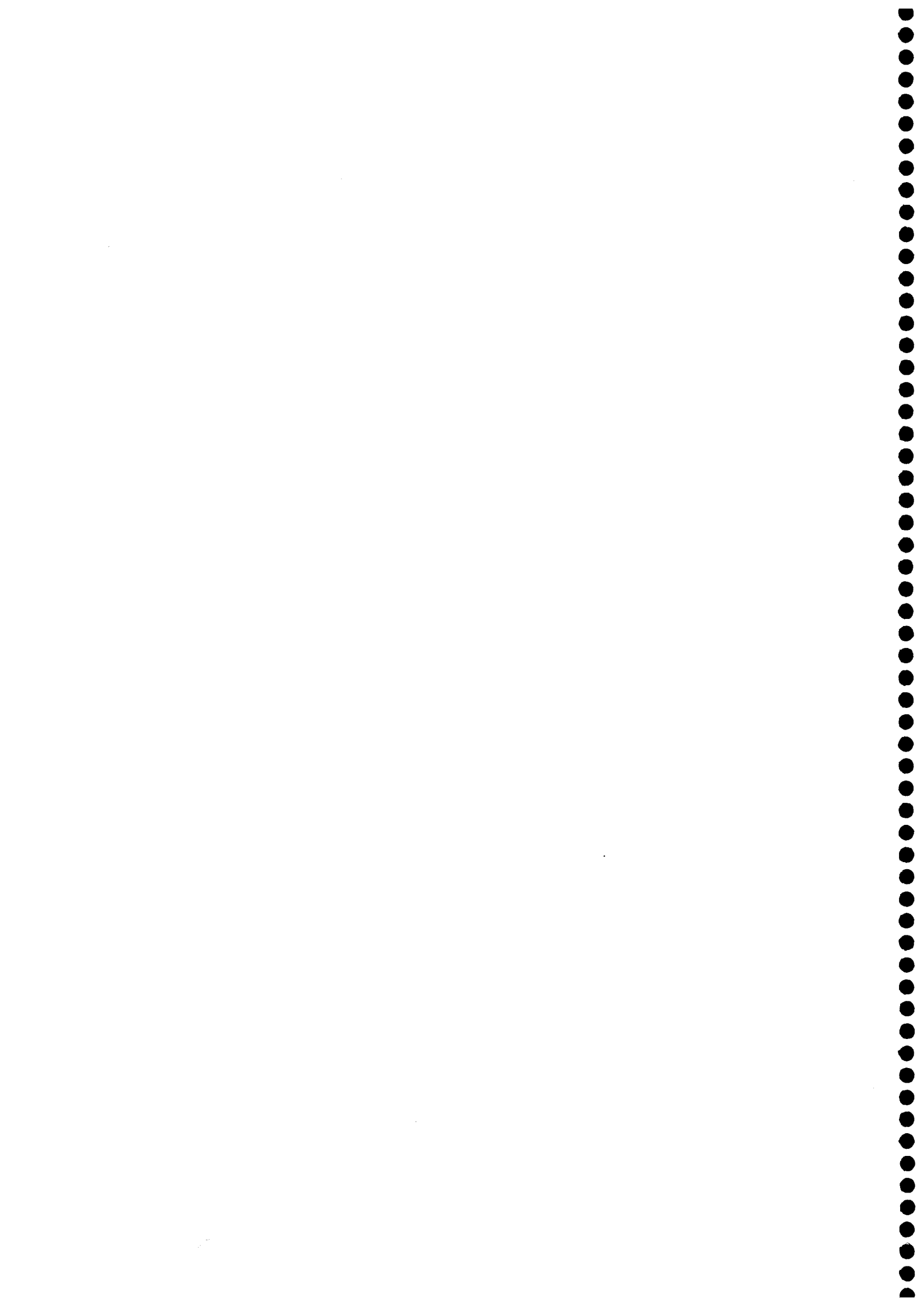
A mi padre Miguel Fernández González, del que todo heredé, que tantas cosas me ha dejado, y porque me ha ayudado a superar los momentos difíciles con su recuerdo.

A mi hija Paula, que me ha regalado su precioso tiempo de niñez y juventud, y su mirada.

A Juan, por su presente ausencia.

A mis hermanos: Miguel, Mariola, Mariano, Vicky y Pablo.

A Josela Matura Mendoza, que desde la distancia ha intentado estar a mi lado, y a Puri, Maribel y Beni por las horas felices.



INTRODUCCIÓN

Cuando la presencia de los Orientadores se hace evidente en los centros educativos, la LOGSE consolidó a éstos en la educación primaria e instauró los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria; quedando en cierto modo salvada la responsabilidad que prácticamente dejaba a los tutores solos ante la situación. Aunque la reforma educativa de 1990, concede gran importancia a la acción tutorial, prevé un apoyo institucional a la misma desde dentro y desde fuera de las instituciones escolares. A partir de este momento se concibe la Orientación como una forma de resolver las deficiencias del sistema y atender a sus diversas necesidades.

Los orientadores psicopedagógicos (cerca de 8.000 en los centros de enseñanza pública) desean que se les defina en estos momentos como mediadores entre el alumno y el profesor y, aunque el protagonismo de la educación corresponde a los docentes se justifica la participación del Orientador porque en cierta medida permite que se den procesos de enseñanza recíprocos y menos jerarquizados.

La figura del orientador psicopedagógico ha evolucionado en los últimos 30 años: Ley General de Educación de 1970, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990 y Ley de Calidad de la Educación, 2002. A pesar de ello se sitúan en una posición, cuando menos, desconcertante, cuando en estos momentos se plantean cambios e

interrogantes acerca de sus competencias y responsabilidades y cuando los cambios en la sociedad del siglo XXI van más acelerados que los que ocurren dentro de la institución escolar. Temen que a partir de ahora vaya a perpetuarse la confusión sobre sus tarea y funciones.

El presente estudio tiene una doble finalidad: primero conocer el desarrollo de las funciones que la LOGSE ha asignado al Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, y segundo profundizar en la valoración que los tutores de estos centros realizan de las funciones departamentales. Esta doble finalidad tiene una clara justificación: la acción tutorial y orientadora en Educación Secundaria, no puede realizarse de forma aislada, ni al margen del currículum sino plenamente integradas en ella. La función orientadora se desarrolla en los Centros de Educación Secundaria a través de una compleja organización en la que intervienen todos los profesores, los tutores de los grupos docentes y el Departamento de Orientación.

Arrojar un poco de luz, es modestamente lo que intentamos a partir de nuestro trabajo; aunque debemos reconocer que no esperábamos tantos cambios cuando iniciamos el proyecto.

Dado el carácter específico y la delimitación sociográfica del estudio, no pretendemos generalizar los resultados a otros contextos y mucho menos a la totalidad de los servicios de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria. Nuestra investigación se circunscribe a la Ciudad Autónoma de Melilla, que junto con la de Ceuta, son los únicos territorios gestionados directamente por el MECD, al no existir transferencias de competencias en materia de educación para estas Ciudades Autónomas; pero nuestro trabajo si puede inducir a la reflexión de los profesionales de la Educación que

trabajan en este ámbito y que de forma continuada demandan una mayor especialización y una formación permanente.

Nuestra investigación esta estructurada en dos partes. La primera de ellas, correspondiente al apartado de Fundamentación Teórica, trata de articular un conjunto de elementos provenientes de diferentes campos del conocimiento (Pedagogía, filosofía, didáctica, etc.), para apoyar la base sobre la que cimentar el marco teórico de la investigación.

Esta primera parte consta de cuatro capítulos. El primer capítulo intenta determinar el concepto de orientación educativa y aproximarse al carácter científico de la misma. Asimismo introducimos los diferentes tipos de orientación en función de los ámbitos de intervención; los principios generales, las funciones y los servicios de la orientación educativa.

El segundo capítulo contiene una visión general del origen y evolución de la orientación; la situación de la orientación educativa en los países de la Unión Europea así como la configuración de sus sistemas educativos para la Educación Secundaria Obligatoria y un estudio sobre la evolución y desarrollo de la Orientación Educativa en nuestro país.

El tercer capítulo aborda la Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que tratamos en profundidad el estudio de los Departamentos de Orientación en los I.E.S. así como las líneas de actuación para la orientación y la acción tutorial.

El último capítulo de esta primera parte trata de la Orientación Educativa para la atención a la diversidad. Hemos considerado oportuno acercarnos a términos como comprensividad, interculturalidad y diversidad;

considerar las medidas de flexibilización curricular y de atención a la diversidad para la E.S.O.

La segunda parte del trabajo, denominada Metodología de la Investigación tiene como objetivo evaluar la funcionalidad de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. En ella se recoge información relativa al diseño de la investigación que se ha realizado, resultados obtenidos del estudio global de las variables que han sido objeto de estudio, la dependencia entre las variables intervinientes en la investigación y el análisis multivariante de las categorías de los instrumentos de medida utilizados.

Por último se consideran las conclusiones de la investigación y la prospectiva derivada de dichas conclusiones..

En el apartado de Anexos, se incluyen documentos de texto en los que figuran los cuestionarios o instrumentos de medida utilizados para la recogida de datos. También se incluye un CD-Rom en el reverso de la contraportada, que contiene la totalidad de los análisis estadísticos realizados, ya que con el fin de no hacer tan voluminoso este documento, en el apartado de Metodología de la Investigación sólo hemos reseñado los hallazgos que hemos considerado más relevantes.

Desde la práctica docente, y desde el modesto conocimiento que mi trayectoria profesional me ha proporcionado, al ser testigo de cambios y reformas en todos los niveles educativos desde que el año 1983 inicio mi actividad docente, espero que este trabajo sea una pequeña aportación para contribuir a mejorar la más noble profesión que conozco y que heredé: la docencia.

ÍNDICE GENERAL

INDICE

Introducción	9
1ª PARTE. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
Capítulo I. Conceptualización y Aproximación científica de la Orientación Educativa	23
1. Conceptualización y Cientificidad de la Orientación Educativa	25
1.1. Conceptualizaciones previas.....	25
1.2. Aproximación científica del concepto de Orientación Educativa.....	31
1.3. Enfoques paradigmáticos en el conocimiento científico de la Orientación Educativa.....	34
1.4. Correspondencia entre la Orientación Educativa y otras ciencias: Didáctica y Organización Escolar.....	39
2. Tipos de Orientación Educativa según los diferentes ámbitos de intervención	46
2.1. Orientación Escolar.....	47
2.2. Orientación Personal.....	49
2.3. Orientación Profesional-Vocacional.....	50
2.4. Áreas de Intervención en Orientación Educativa.....	52
2.4.1. Orientación para el desarrollo de la Carrera.....	52
2.4.2. Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	57
2.4.3. Orientación para la prevención y el desarrollo.....	60
2.4.4. Atención a la Diversidad.....	62
3. Principios Generales, funciones y servicios de la Orientación	65
3.1. Principios básicos de la orientación.....	65
3.2. Funciones de la Orientación.....	68
3.3. Servicios de la Orientación.....	70

ÍNDICE GENERAL

4. Modelos de Orientación Educativa según los diferentes ámbitos de actuación	71
4.1. Intervención Orientadora desde el Modelo Clínico (Counseling).....	77
4.2. Intervención Orientadora desde el Modelo de Servicios.....	78
4.3. Intervención Orientadora desde el Modelo de Programas.....	81
4.4. Intervención Orientadora desde el Modelo de Consulta.....	84
4.5. Intervención Orientadora desde el Modelo Tecnológico.....	87
4.6. Intervención Orientadora desde el Modelo Psicopedagógico.....	88
Capítulo II. Marco Histórico de la Orientación Educativa	93
1. Orígenes y Evolución de la Orientación	97
1.1. Orígenes y Evolución de la Orientación en Estados Unidos.....	98
1.1.1 De la Orientación al Asesoramiento: Guidance-Counseling.....	102
1.2 La Orientación no directiva.....	103
2. La Orientación en los Países de la Unión Europea	104
2.1. Orientación en la Unión Europea: Tendencias.....	106
2.2. La década de las reformas: 1984-1994.....	110
2.3. Situación Actual.....	114
2.4. La Educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras y Organización.....	116
3. Los Servicios de Orientación en los Países de la Unión Europea y en el Espacio Económico Europeo	120
3.1. La Orientación Escolar y Profesional en Bélgica.....	120
3.2. La Orientación Escolar y Profesional en Dinamarca.....	124
3.2.1 La Orientación en el Gymnasium.....	126
3.2.2 La Orientación en la Højere forberedelsesksamen.....	127
3.3. La Orientación Escolar y Profesional en Alemania.....	128
3.4. La Orientación Escolar y Profesional en Grecia.....	129
3.5. La Orientación Escolar y Profesional en Francia.....	131
3.6. La Orientación Escolar y Profesional en Irlanda.....	134
3.7. La Orientación Escolar y Profesional en Italia.....	137
3.8. La Orientación Escolar y Profesional en Luxemburgo.....	139
3.9. La Orientación Escolar y Profesional en los Países Bajos.....	141
3.10. La Orientación Escolar y Profesional en Austria.....	145
3.11. La Orientación Escolar y Profesional en Portugal.....	147
3.12. La Orientación Escolar y Profesional en Finlandia.....	150
3.13. La Orientación Escolar y Profesional en Suecia.....	152
3.14. La Orientación Escolar y Profesional en el Reino Unido.....	154
3.15. La Orientación Escolar y Profesional en Islandia, Liechtenstein y Noruega.....	159
3.16. Tendencias y Conclusiones.....	160

ÍNDICE GENERAL

4. Institucionalización de la Orientación Educativa en España	163
4.1. Desde los Inicios hasta la Ley General de Educación de 1970.....	164
4.1.1. Periodo de la Guerra Civil.....	167
4.1.2. Periodo de la Postguerra.....	169
4.2. Etapa de Configuración, o Institucionalización de la Orientación Educativa. Desde la Ley de Educación de 1970 al Proyecto de Reforma de la Enseñanza de 1987.....	173
4.3. La Orientación Educativa en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.....	181
4.3.1. Consideraciones acerca del modelo Institucional.....	184
4.4. Organización de los Servicios de Orientación Educativa en el territorio M.E.C.....	186
4.4.1. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.....	189
Capítulo III. La Orientación en Educación Secundaria Obligatoria	195
1. El Departamento de Orientación en los Centros de Educación Secundaria	197
1.1. El Departamento de Orientación. Estructura del Sistema de Orientación.....	203
1.2. Composición de los Miembros del Departamento de Orientación.....	207
1.2.1. Competencias del Profesor de Psicología y Pedagogía.....	208
1.2.2. Competencias de los Profesores de Apoyo de las distintas áreas.....	209
1.2.3. Competencias de los Profesores de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.....	209
1.2.4. Horario de los Miembros del Departamento de Orientación....	210
1.3. Funciones de los Miembros del Departamento de Orientación.....	211
1.3.1. Funciones del Departamento de Orientación relativas al desarrollo del Currículo del Centro.....	212
1.3.2. Funciones del Departamento de Orientación relativas al apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	213
1.3.3. Funciones del Departamento de Orientación relativas a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales..	214
1.4. Programación del Departamento de Orientación.....	216
1.4.1. Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en el apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje.....	217
1.4.2. Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en la Orientación Académica y Profesional.....	219
1.4.3. Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en el Plan de Acción Tutoría.....	221
1.5. Funcionamiento del Departamento de Orientación mediante el diseño y desarrollo de programas.....	223

ÍNDICE GENERAL

1.5.1. Distintas aportaciones para el diseño y desarrollo de Programas de Orientación.....	226
1.5.2. Evaluación de Programas de Orientación como ámbito relevante del diseño y desarrollo de programas.....	233
1.5.3. Proceso de evaluación del programa de orientación en función de las fases del mismo.....	235
1.5.3.1. Evaluación del diseño.....	237
1.5.3.2. Evaluación del desarrollo.....	238
2. Líneas y Principios de la Orientación y la Acción Tutorial.....	239
2.1. Principios de la Orientación y de la Acción Tutorial.....	241
2.1.1. Individualización o Personalización de la Enseñanza.....	243
2.1.2. La Atención a la Diversidad.....	245
2.1.3. La Educación Integral e Inserción Social.....	247
2.1.4. Coordinación Interna y Externa.....	250
2.1.5. Transición entre ciclos y etapas.....	254
3. El Tutor como Orientador en la Educación Secundaria Obligatoria.....	259
3.1. La Tutoría y la Acción Tutorial: Elementos conceptuales.....	261
3.2. Funciones Tutoriales en Educación Secundaria Obligatoria.....	267
3.3. Objetivos Generales de un Plan de Acción Tutorial.....	271
3.4. Elaboración y Desarrollo del Plan de Acción Tutorial.....	275
3.4.1. Plan de Acción Tutorial con Padres.....	277
3.4.2. Plan de Acción Tutorial con Alumnos.....	277
3.4.3. Plan de Acción Tutorial con el Grupo.....	279
3.4.4. Plan de Acción Tutoría con Profesores.....	282
4. La Formación del Profesorado para la Orientación y el Ejercicio de la Acción Tutorial.....	284
4.1. Perspectivas Generales en los modelos de formación de orientadores y tutores.....	285
4.2. El currículum de formación: Contenidos básicos en la formación de tutores y orientadores.....	294
Capítulo IV. La Orientación Educativa para la atención a la diversidad.....	301
1. Acepciones conceptuales: Comprensividad, diversidad, inclusividad, interculturalidad.....	303
1.1. Alumnos con necesidades educativas especiales.....	307
1.1.1. Alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Secundaria Obligatoria. Referencias al marco legislativo hasta la LOGSE.....	310

ÍNDICE GENERAL

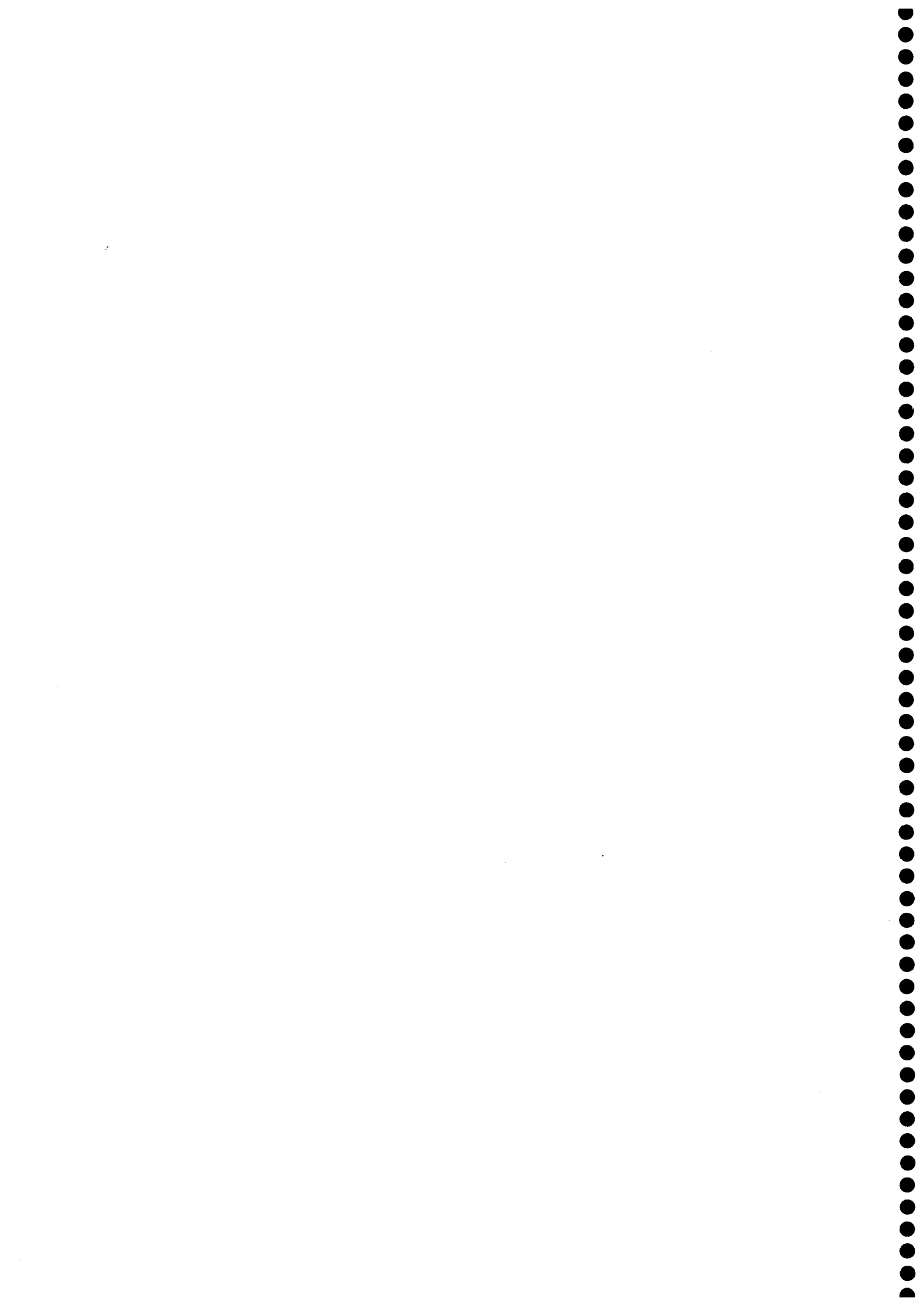
1.1.2. Alumnos con necesidades educativas especiales en Educación Secundaria Obligatoria. Referencias al marco legislativo a partir de la LOGSE.....	315
1.2. El Orientador y la Atención a la Diversidad.....	322
2. Niveles de Orientación Educativa para la atención a la diversidad.....	327
2.1. Organización de la personas.....	329
2.2. Diseño de Estrategias.....	332
2.3. Respuestas Curriculares.....	334
2.4. Análisis de las capacidades propuestas en el currículo.....	336
3. Niveles de Concreción curricular para la atención a la diversidad.....	340
3.1. Las Adaptaciones curriculares Individuales.....	345
3.1.1. Adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIs).....	349
3.1.2. Elementos a considerar previos a la elaboración de las ACIs.....	351
3.1.3. Fases de Elaboración de las Adaptaciones Curriculares: Agentes implicados en ellas.....	353
4. Otras medidas de atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.....	356
4.1. Programas de Garantía Social.....	356
4.1.1. Modalidades de los Programas de Garantía Social y necesidades educativas especiales.....	358
4.1.2. Estructura de los Programas de Garantía Social: Componentes Formativos.....	360
4.2. Programas de Diversificación Curricular.....	362
4.2.1. Criterios para la selección del alumnado de los Programas de diversificación Curricular.....	363
4.2.2. Áreas de los Programas de Diversificación Curricular.....	367
4.2.3. Proceso de Desarrollo para la definición del Programa Individual de Diversificación Curricular.....	370
4.2.4. Evaluación del Programa de Diversificación Curricular.....	371
4.2.4.1. Evaluación de los Alumnos.....	371
4.2.4.2. Evaluación de los Programas.....	374
4.3. El Espacio de la opcionalidad curricular.....	375
5. La Orientación Intercultural.....	378
5.1. Orígenes de la Orientación Intercultural.....	378
5.2. La Orientación desde un enfoque multicultural-Intercultural.....	380
5.3. Competencias del Docente (Tutor) ante una educación multicultural.....	384
5.4. Competencias del Orientador en contextos multi-interculturales.....	388
5.5. Organización de los servicios de Orientación en la Ciudad Autónoma de Melilla (MECD).....	390

ÍNDICE GENERAL

2ª PARTE. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	395
1. Formulación del Problema de Investigación.....	397
1.1. Análisis y Valoración de la situación Actual.....	400
1.2. Objetivos Generales del Estudio.....	402
2. Diseño de la Investigación.....	404
2.1. Variables de la Investigación.....	410
2.2. Descripción del instrumento de recogida de datos.....	414
2.2.1. Fiabilidad y validez estadística del cuestionario para tutores.....	418
2.2.2. Fiabilidad y validez estadística del cuestionario para orientadores.....	419
2.3. Técnicas y análisis de datos.....	419
2.3.1. Cuestionario de tutores.....	420
2.3.2. Cuestionario de orientadores.....	421
2.4. Descripción de la muestra.....	421
2.4.1. Muestra de tutores.....	424
2.4.2. Muestra de orientadores.....	435
3. Estudio descriptivo global de las variables de los cuestionarios.....	443
3.1. Cuestionario de tutores.....	443
3.1.1. Estadísticos utilizados en el estudio descriptivo global del cuestionario de tutores.....	443
3.1.2. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de tutores.....	444
3.1.3. Descripción global de las dimensiones de la escala.....	495
3.2. Cuestionario de orientadores.....	495
3.2.1. Estadísticos utilizados en el estudio descriptivo global del cuestionario para orientadores.....	495
3.2.2. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de orientadores.....	496
3.2.3. Descripción global de las dimensiones de la escala.....	562
4. Análisis factorial del cuestionario para tutores.....	562
4.1. Medida de la Adecuación muestral Kaiser-Meyer Olkin y prueba de esfericidad de Barlett.....	564
4.2. Estudio e interpretación de la matriz de componentes rotados.....	566
5. Análisis factorial del cuestionario para orientadores.....	571
6. Estadísticos de contraste del cuestionario para tutores.....	571
6.1. Estudio de dependencia de la variable número de unidades del centro, con el resto de las variables dependientes.....	573

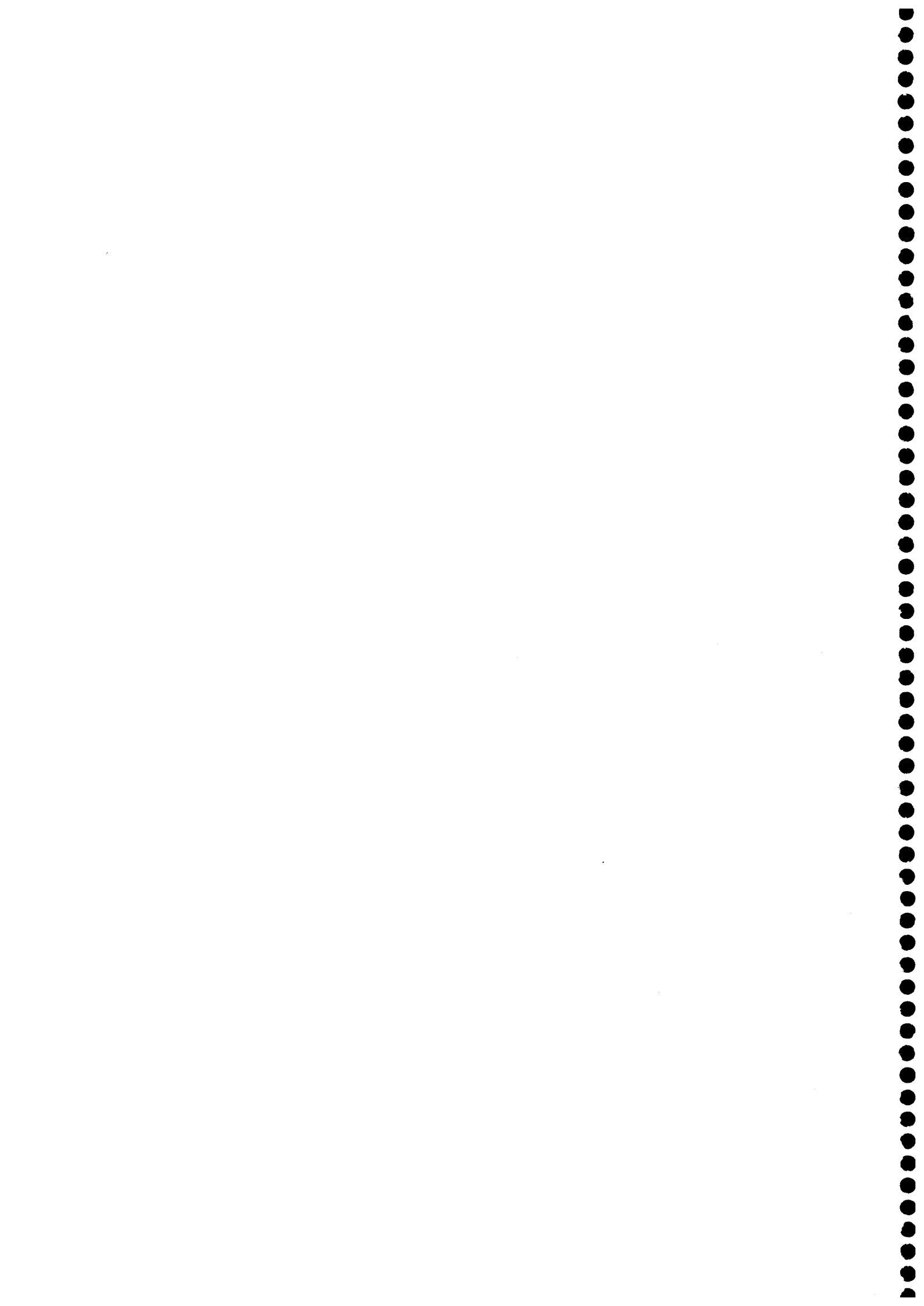
ÍNDICE GENERAL


6.2. Estudio de dependencia de la variable área donde imparte su docencia: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el resto de las variables dependientes.....	585
6.3. Estudio de dependencia de la variable área donde imparte su docencia: ámbito sociolingüístico con el resto de las variables dependientes.....	597
6.4. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, con el resto de las variables dependientes.....	605
7. Estadísticos de contraste del cuestionario para orientadores.....	609
7.1. Estudio de dependencia de la variables tipo de centro: público o concertado, con el resto de las variables dependientes.....	612
7.2. Estudio de dependencia de la variable tipo de unidades del centro, con el resto de las variables dependientes.....	619
7.3. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación en materia de orientación educativa, con el resto de las variables dependientes.....	624
7.4. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación en materia de atención a la diversidad, con el resto de las variables dependientes.....	630
8. Conclusiones y prospectiva.....	635
9. Bibliografía.....	645
ANEXOS IMPRESOS.....	679
Cuestionario de tutores.....	681
Cuestionarios de orientadores.....	689
Anexo legislativo.....	695
ANEXOS EN CD-ROM	
Análisis estadísticos de la Investigación	



1ª PARTE

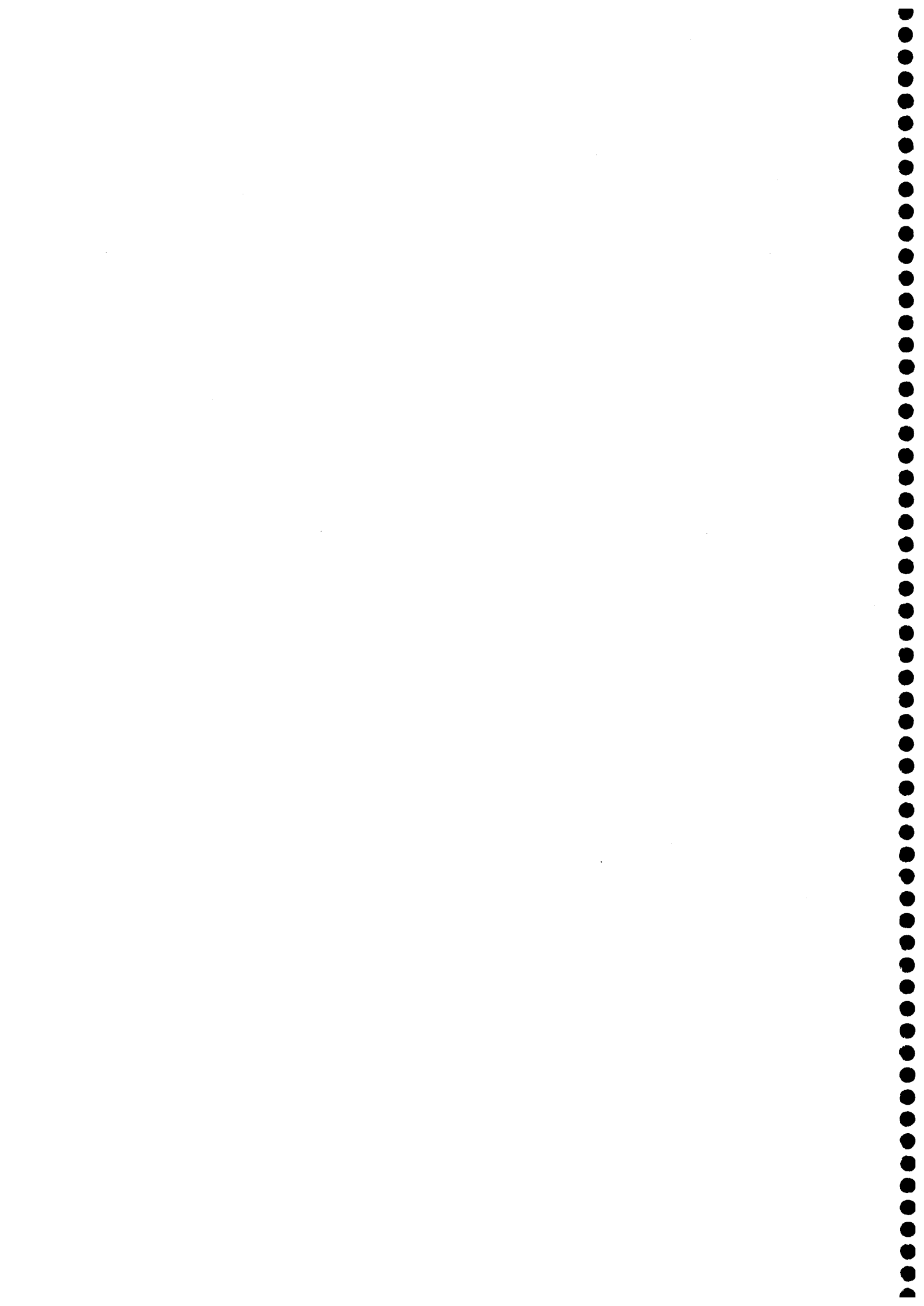
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA





CAPÍTULO I

**CONCEPTUALIZACIÓN Y APROXIMACIÓN
CIENTÍFICA DE LA ORIENTACIÓN
EDUCATIVA**



Conceptualización y aproximación científica de la Orientación Educativa

1. Conceptualización y Cientificidad de la Orientación Educativa

1.1. *Conceptualizaciones previas*

El concepto de Orientación Educativa se ha delimitado y definido a lo largo del tiempo. Distintos enfoques y la interpretación desde distintos puntos de vista le han conferido significados distintos aunque siempre bajo un denominador común. La Orientación se entiende como: proceso de ayuda técnica y humana dirigido al individuo para que alcance autonomía personal y madurez social consolidada.

El concepto de orientación está ligado a un proceso global en el que se incluye el desarrollo integral del sujeto relacionado con los aprendizajes que éste realiza, no olvidemos el carácter multidimensional del ser humano en el que subyace la capacidad de la autodeterminación y construcción de un proyecto de vida influenciado por los condicionantes y conocimientos personales y situacionales.

Para Escolano (1976) la orientación “ *es un sistema de optimización cuya finalidad es la búsqueda del equilibrio adecuado entre posibilidades y necesidades, demanda y oferta, aspiraciones y expectativas anteriores*”

Álvarez Rojo (1986) hace converger el concepto de orientación en dos planos: *a) como conjunto de influencias ambientales y personales que de forma asistemática y, en gran medida no intencional mediatizan las*

relaciones del sujeto en periodo de formación de su medio, moldeando determinados perfiles de su personalidad... y b) como ayuda técnica dada desde la actividad educativa(...) profesional o tutorial, como complemento perfeccionador de la educación personalizada o a partir del personal especializado”.

Considerando que en la Orientación Educativa se establece un vínculo personal entre el orientador y el orientado y que éste aboca a una elección ya sea personal, profesional o vocacional podemos considerar los siguientes principios en la acción orientadora: “principio de prevención”, “de desarrollo” y de intervención social”

a) principio de prevención: De origen psiquiátrico y tomado del campo de la salud mental, este principio supone actuaciones de tipo proactivo; se trata de actuar antes de que surja el problema. La prevención como concepto comunitario, pone su énfasis en el grupo o comunidad, pretende reducir los riesgos de la totalidad de los miembros de un sistema, mejorando las condiciones existentes o previniendo posibles problemas. Para Rodríguez Espinar (1993) la dimensión correctiva de la acción orientadora ha centrado en gran medida el concepto y las funciones de la orientación, para este autor la necesidad de una nuevo enfoque de la orientación en el contexto educativo ayuda a traspasar la acción fuera del contexto escolar. El concepto comunitario de este principio no puede eludir el riesgo que cada persona corre, pero sí el de la comunidad de miembros de un sistema. El énfasis puesto en el grupo y en los contextos ambientales pueden mejorar las competencias individuales para afrontar con menos riesgo situaciones críticas.

Desde este principio debemos tener en cuenta tres aspectos en la orientación educativa. Siguiendo a López Urquizar y Sola Martínez (1999) señalamos los siguientes:

- Las etapas educativas: Familia- escuela, interciclos, enseñanza obligatoria, postobligatoria y escuela trabajo.

- Evaluación inicial del alumno, de sus características y circunstancias especiales, que permita conocer lo antes posible las características y circunstancias de los alumnos a fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades. Para ello se hace necesario realizar un diagnóstico exhaustivo y precoz del alumno utilizando los recursos científicos y técnicos adecuados. En esta perspectiva los programas de acogida a los nuevos alumnos cobran una especial relevancia, en el sentido más amplio de preparar los ambientes a los que acceden.

- Apertura de la orientación educativa a la comunidad, y trascendencia de las actuaciones a otros ámbitos de la comunidad. Apertura al entorno social, lo que supone traspasar el marco meramente escolar prestando especial importancia en los siguientes aspectos: La relación familia-escuela. La intervención sobre el marco escolar. Realizar esfuerzos educativos antes de los tres años.

b) principio de desarrollo. El principio de desarrollo implica una orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano. Supone considerar al individuo en un continuo crecimiento y la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona. Dentro de este

proceso, en algunos «momentos críticos» la orientación ha de ser particularmente intensa.

Si la educación tiene como máximo objetivo el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades de la persona, la orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo.

Para lograrlo se debe dotar al alumno de las capacidades necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva y el proporcionarle las situaciones de aprendizaje que facilite el progreso del mismo. Este planteamiento supone tener en cuenta las siguientes cuestiones: Si consideramos al individuo en un continuo crecimiento personal, la orientación que le acompaña debe ser también un proceso continuo, ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje y no basado en actuaciones puntuales.

Los programas de Orientación deben ser proactivos y encaminados al desarrollo de las potencialidades

c) *principio de intervención social*: Diversas investigaciones realizadas en los últimos años nos hablan de la inoperancia de una intervención educativa que no tenga en cuenta los elementos o factores ajenos al marco escolar pero que fuera de la escuela inciden de forma importante en el desarrollo personal de los alumnos, de manera que pueden bloquear su desarrollo (obstáculos ambientales). Si la educación es un proceso de aprendizaje continuo que no acontece sólo en el marco escolar, lógico es pensar que debemos prestar atención a los otros marcos sociales donde también se produce aprendizaje. Para Rodríguez Espinar (1993), tener en cuenta este principio supone en la práctica:

1) Que la actividad orientadora debe dirigirse a modificar aspectos concretos tanto, del marco educativo (dirección, organización, metodologías de trabajo, etc.), como del contexto social (empleo juvenil, formación postobligatoria, asistencia social, becas, etc.). No encontramos justificación a las posturas pasivas de aquellos orientadores que encuentran argumentos para no intervenir, porque dicen que lo que ocurre fuera de la puerta del centro educativo no es de su competencia.

2) Concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales (en su caso) que obstaculizan el logro de sus objetivos personales, con el fin de generar una actitud activa que consiga el cambio de tales factores.

Si partimos de la existencia de una divergencia entre los valores del alumno e institución educativa, así como de la persona y la sociedad, el conflicto que se produce no se debe resolver con un simple ajuste o adaptación del alumno, sino a través de un serio esfuerzo por cambiar determinadas características ambientales.

Si retrocedemos en el tiempo y tomamos en consideración los planteamientos de Parson, ya en la década de los sesenta se considera la orientación como un factor de cambio, confrontando un enfoque sociológico frente al marco psicologista dominante. En un planteamiento inicial Parsons describe la orientación vocacional como un proceso que consta de tres fases sucesivas: 1º Descripción del individuo (habilidades, aptitudes, intereses, ambiciones, recursos, limitaciones, etc); 2º Descripción de los requisitos y condiciones de éxito (ventajas, desventajas, oportunidades, perspectivas, etc) y 3º consejo razonado dirigido a ayudar al individuo a adecuar sus rasgos con las exigencias profesionales que se hallen a su alcance. López Mesas

(1983:60). Pero las aportaciones de los enfoques sistémico-ecológicos evidencian la inoportunidad de una intervención educativa aislada que no considere a los demás elementos que configuran el sistema donde se encuentra inmerso el individuo.

Podemos señalar los objetivos generales de la orientación, que a modo de síntesis destacamos. López Urquizar y Sóla Martínez, (1999:21):

- Contribuir a la personalización de la educación.
- Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos.
- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia personalidad y sistema de valores.
- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos y etapas.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y calidad en una mejor educación orientadora.

De estos objetivos generales se desprenden a mi entender algunos conceptos clave que coinciden con algunas definiciones propuestas por Repetto (1977), García Yagüe (1964), el proceso de ayuda sistemática y técnica que ha de garantizar la continuidad del proceso; así considerada la Orientación proporciona al sujeto algunas herramientas para resolver sus problemas. En esta línea destacamos posicionamientos como los de Kelly, W.A. (1964) García Hoz, V. (1970) Knapp, R.H. (1970) Miller, F.W. (1971).

Repetto (1977:189) la define como: "*proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos*". García Yagüe (1964) la define como: "*la ayuda técnica desde la actividad educativa*".

Las distintas concepciones filosóficas a las que el orientador se adscriba, y los ámbitos en los que la actividad orientadora se desarrolle nos obligan de momento a diferenciar algunas cuestiones. Las definiciones encontradas subrayan casi siempre aspectos como: oportunidades educativas y vocacionales, ayuda a través de distintos servicios, solución de problemas personales, integración en el grupo, técnicas de orientación, diseño de programas, proceso continuo, autodesarrollo, etc., por poner algunos ejemplos. El orientador elige actuar desde un modelo educativo-vocacional, de servicios, de consejo, de ajuste, centrado en el problema, educativo, de desarrollo o integrado.

En segundo lugar podemos hablar de Orientación Escolar, Personal y Profesional, en función de que el proceso de ayuda se dirija hacia el alumno y lo relacionado con el aprendizaje, que se enfoque hacia problemas personales, a veces relacionado con asesoramiento psicológico, o que el proceso de ayuda se encamine a la elección profesional, el conocimiento del sujeto y de las posibilidades que le ofrece el entorno. Bisquerra, Álvarez (1996).

1.2. Aproximación científica del concepto de Orientación Educativa

Mira y López (1965:1), trata la Orientación como: "*una actitud científica compleja y persistente destinada a conseguir que cada sujeto se*

dedique al tipo de trabajo profesional en el que con menor esfuerzo pueda obtener mayor rendimiento, provecho y satisfacción para sí y para la sociedad”.

El pluralismo tanto a nivel teórico como epistemológico, junto a las limitaciones que pueden cuestionar su cientificidad es uno de los problemas planteados en la reflexión de buscar unas bases científicas a la orientación educativa. Díaz Allué (1993) destaca que los dos grandes problemas que se plantean a la cientificidad de la orientación son: su pluralismo teórico y la coexistencia de enfoques paradigmáticos divergentes en la bases de sus actividades de investigación.

La necesidad del planteamiento acerca del carácter científico hace que aparezcan dos tendencias: la de aquellos que consideran que es suficiente sustentarlo con las bases científicas de las disciplinas que les sirven de apoyo: ciencias teleológicas de la educación, ciencias condicionantes de la educación, ciencias ilustrativas de la educación, ciencias normativas de la educación y ciencias aplicadas de la educación, y la de aquellos que buscan un cuerpo teórico propio. En no pocas ocasiones la reflexión en torno al carácter científico ha sido reduccionista al destacar solamente sus bases científicas desde la psicología o la pedagogía.

Quintana (1983:78), considera que el término Orientación *“no es exclusivo de un saber científico, sino más bien ha venido vinculado, tanto, por su origen como por una larga historia de su uso, a actividades, procedimiento e instituciones educativas que a menudo se han desarrollado bastante al margen de toda normativa científica”.*

No es fácil delimitar qué elementos han de tomarse en consideración para que una disciplina sea considerada como ciencia y máxime cuando,

como le ocurre a la orientación, tiene una carga de practicidad importante. Pero es seguro que el marco de referencia para justificar su carácter científico se hará desde un marco conceptual concreto: la Filosofía de la Ciencia. Sarramona (1985) presenta cinco criterios que pueden ser válidos para aclarar si se está o no construyendo una ciencia; a ellos unimos la *crítica*, como linde de separación entre el saber científico y el saber vulgar.

1. Provisionalidad: expresa el estado de revisión constante en el que se tiene que encontrar el conocimiento científico. En la revisión de las Ciencias Humanas, además se aprecia un pluralismo teórico y en algunos casos una falta de fundamentación, la cual puede derivar en un reduccionismo poco aconsejable. Reconocer que la orientación está en continua revisión nos acerca a este principio científico.
2. Sistematismo: La manera en que se organicen los conocimientos, se relacionen con las teorías y se construyan significados científicos, ayuda a construir estructuras coherentes y concretar los fenómenos explicados.
3. Lenguaje Propio: La actividad científica ha de desarrollarse con un margen de precisión suficiente que ayude a su desarrollo. La Orientación Educativa se visto afectada al recoger términos del lenguaje anglosajón que en muchas ocasiones no han tenido una traducción adecuada.
4. Explicación de fenómenos: Acercarnos a este criterio supone aceptar un cierto determinismo, ¿cómo explicar las causas de los fenómenos? En nuestro caso debemos hablar de probabilidad de causas. De la Orden (1985), entiende que el conocimiento-

empírico sólo puede ser considerado probabilístico. La Orientación deja poco lugar a la elaboración de hipótesis causales.

5. Objetividad: Para las Ciencias Humanas constituye una característica problemática por dos cuestiones: encontrar qué método ofrece garantías para dar una respuesta objetiva y reconocer si es posible dar esta respuesta. Reconocer para la orientación un alto grado de subjetividad implica al tiempo un aperturismo que favorece su desarrollo científico.

Siguiendo a Díaz Allué (1993: 53), convergen dos problemas de carácter científico para considerar la madurez científica de la orientación educativa: el primero hace referencia a la ausencia de un desarrollo sistemático en las Ciencias Humanas donde la orientación educativa se ha visto afectada en algunas ocasiones por los intereses particulares de algunos investigadores, y el segundo la complejidad de la conducta humana que hace difícil construir teorías con un elevado nivel general.

1.3. Enfoques paradigmáticos en el conocimiento científico de la Orientación Educativa

Parafraseando a Fulat, O. (1978), la idea de reducir a un discurso científico aquello que rodea al hombre, cuando menos, provoca aburrimiento y rebeldía a quedar atrapados en enunciados científicos; sin embargo, en muchas ocasiones necesitamos estos enunciados para explicar la complejidad de los fenómenos educativos, que cuando menos es la complejidad del hombre. Los enfoques que tradicionalmente han enmarcado la construcción del conocimiento científico de la orientación son:

- El Positivista Empírico.
- El Hermenéutico o Interpretativo.
- El Normativo Crítico.

El Positivista empírico. El término positivismo utilizado por primera vez por Augusto Comte se remonta al filósofo británico Hume, a Saint-Simon y a Immanuel Kant. El Positivismo no admite como válidos aquellos conocimientos que no proceden de la experiencia. El hecho es la única realidad científica, y la experiencia y la inducción, los métodos exclusivos de la ciencia.

¿Estaba Comte frente a la escuela?. En su plan de Educación positiva Comte incluye dos parte generales: una espontánea que finaliza hacia los catorce años y que, en la medida de lo posible, se realiza en la familia, y otra sistemática mediante la instrucción pública. Esta segunda instrucción no podría seguir siendo puramente doméstica, puesto que exige lecciones públicas, donde la mayoría de los padres sólo tendrán una participación accesoria.

Contrariamente a lo que se imagina a menudo, Auguste Comte , tras conceder una importancia de primer orden al problema de la "educación universal" , no era partidario de la escuela. Había guardado personalmente el peor recuerdo de sus años de infancia, pasadas como interno en un colegio de Montpellier. Esta es la razón por la toda su vida condenó los "claustros escolásticos" (las escuelas) y de predicó en su lugar la instrucción de los niños en las familias, bajo la dirección de las madres.

Al margen de anécdotas biográficas, el empirismo positivista enfoca las ciencias sociales (Psicología y Ciencias de la Educación) desde el

conductivismo. No se admite otra realidad que los hechos que puedan captarse a través de los sentidos, ni estudios que no sean los relacionados con los hechos positivos, el contenido pedagógico ha de ser el saber positivo. La influencia del positivismo en educación tiene que ver con el pragmatismo, el experimentalismo, el utilitarismo o el biologismo.

El Hermenéutico Interpretativo. El modelo de hombre que defienden los idealistas es el hombre intemporal, y para el idealismo kantiano la realidad está en el sujeto. A partir de Kant surgen diversos idealismos (dialéctico, crítico). Kant escribió “*no debe educarse a los niños de acuerdo con la realidad presente sino en función... de una idea de humanidad*” (citado por Fulat, 1978: 249). La influencia de la filosofía kantiana ha sido crucial para la pedagogía sobre todo la que tuvo en el desarrollo de la educación moral iniciada por Piaget. La consideración de “este hombre” intemporal como hombre libre está en la base de este enfoque hermenéutico. Las propuestas formuladas por este filósofo hacen que de la pedagogía kantiana destaquemos lo siguiente:

- a) la necesidad de contar con escuelas experimentales que establezcan los caminos para avanzar en la perfección de la naturaleza humana.
- b) El papel de las generaciones para perfeccionar la práctica educativa.
- c) Dejar la enseñanza más cualificada en manos de los expertos.

La reducida producción pedagógica de Kant propone un diseño educativo en el que se contemplan todas las dimensiones de la persona, el cual ha de realizarse siguiendo una intención y una finalidad: alcanzar la

plena autonomía siempre y cuando exista un soporte contextual y de experiencia. La orientación educativa situada en este paradigma considera el comportamiento humano, de un hombre libre; existe además una dimensión social muy importante que, junto con la veracidad, conforman los rasgos esenciales en la formación del carácter.

El Normativo Crítico. Las influencias marxistas hacen proliferar las pedagogías inspiradas por éste, la escuela de Frankfurt, formada a finales de los años 20, es un ejemplo de la orientación occidental del marxismo entre los que destacamos a Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse, Fromm y Habermas, todos ellos se interesan por el marxismo y el psicoanálisis.

Una relación entre marxismo y educación puede establecerse en el impacto que las teorías marxistas tuvieron en el análisis de los sistemas educativos de los países capitalistas y en la influencia que tuvieron en los de los países socialistas. López Urquizar y Sola Martínez (1999: 23,24) señalan las características más importantes de este paradigma:

1. Ni la ciencia ni los procedimientos metodológicos empleados son asépticos, ni puros, ni objetivos, pues siempre existen agentes mediatizados por intereses que parten de las necesidades naturales de la especie humana, por lo que la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros.
2. Cuando explicamos la realidad, la ciencia no es objetiva ni neutral. Si nos atenemos fundamentalmente al interés humano al que sirve, manifiesta que el saber humano se origina en virtud de tres intereses. El interés técnico, de conocimiento y control especializado; el interés práctico que sirve para comprender y

clasificar la comunicación y guiar el juicio práctico, y por último, el interés emancipador que pretende la autonomía racional y liberadora del hombre generando un conocimiento autorreflexivo de las ciencias críticas.

3. Cuando aplicamos una metodología desde las ciencias críticas es imprescindible utilizar la crítica ideológica. Cuando indagamos por medio del enfoque crítico debemos centrarnos en un planteamiento de ideología-dominante que nos permita tomar conciencia de cada una de las expectativas y de los intereses propuestos en las investigaciones.

La necesidad de conocer la realidad con la intención de cambiarla nos vincula con al ámbito de la orientación educativa, pero aunque las pedagogías marxistas puedan seguir estando vigentes en el sentido de que es necesaria la educación para sobrevivir a lo cotidiano, no olvidemos que existe una marcada exaltación social y una relegación del individuo. *“No es la conciencia de los hombres lo que determina su existencia, sino, todo lo contrario: su existencia social es aquello que determina su conciencia”*. -Marx, *Crítica de la economía política*, 1859- (citado por Fullat 1990: 309).

<i>Paradigmas de Investigación. Koetting (1984)</i>						
Paradigma	Finalidad	Ontología	Relación Sujeto / objeto	Propósito: Generalización	Explicación Causalidad	Axiología: el rol de los valores
Positivista	Explicar Controlar Predecir	Dada Singular Tangible Fragmentable Convergente	Independiente neutral y libre de valores	Generalizaciones no sometidas al tiempo y contexto afirmaciones nomotéticas Deductiva Cuantitativa atención a las semejanzas	Causas reales temporalmente procedentes o simultáneas	No sujeta a valores

Interpretativo	Comprender Interpretar Compartir la comprensión	Constructiva Múltiple Holística	Interrelacionada La relación influida por factores subjetivos	Hipótesis de trabajo limitada por el contexto el tiempo Afirmaciones ideográficas Inductiva Cualitativa Centrada en las diferencias	Interactiva Feedbck Prospectiva	Tiene en cuenta los valores Éstos influyen en la selección del problema, la teoría, el método y el análisis
Crítico	Liberar para criticar y para identificar el potencial de cambio	Constructiva Múltiple Holística Divergente	Interrelacionada Relaciones fluidas por el compromiso con la liberación humana	Lo mismo que para la interpretativa	Semejante a la Interpretativa	Marcada por los valores Crítica de la ideología

Fuente: Díaz Allue (1993:62)

1.4. Correspondencia entre la Orientación Educativa y Otras ciencias: Didáctica y Organización Escolar

Podemos plantearnos una cuestión previa al intento de relacionar la Orientación Educativa con otras disciplinas. ¿Qué aspectos del espacio pedagógico ejercen una influencia más clara en la configuración disciplinar de la Didáctica?

Zabalza (1990) nos responde a esta cuestión. Por un lado está el hecho de que la educación se analiza y se comprende desde la pedagogía; la Didáctica sería una zona del territorio pedagógico que en lo educativo encuentra su objetivo fundamental.

Por otro lado, muchas perspectivas disciplinares se cruzan en el hecho educativo; cada vez son más las disciplinas que se ocupan de la educación, y esta interdisciplinariedad tiene consecuencias importantes que, a mi modo de

ver, enriquecen su contenido. La filosofía-ética, la psicología y la sociología son marcos de referencia conceptuales clásicos que delimitan los parámetros de la Didáctica, e igualmente relevante es conocer qué aporta cada disciplina al conjunto del sistema, al desarrollo y al proceso educativo.

Otra cuestión planteada por el autor citado es ¿qué papel le otorgan a la Didáctica aquellos que en el campo de las Ciencias de la Educación organizan las diferentes disciplinas?. Algunos plantean la Didáctica como el instrumento de la pedagogía: García Hoz (1964); Mialaret (1977); Titone (1976).

Otras clasificaciones plantean un contenido diferente para cada una de las disciplinas. En este reparto se reserva para la Pedagogía la educación integral de los sujetos y para la Didáctica su formación cultural e intelectual. En esta postura encontramos a Fernández Huerta (1974); Palacios (1994) Willmann (1948).

Otra consideración interesante en la de situar a la Pedagogía como marco general lejos de la realidad educativa y a la Didáctica en una zona activa, cerca de la práctica real.

Así encontramos clasificaciones diversas de las Ciencias de la Educación en función de los niveles de subordinación o influencias de unas disciplinas sobre otras, o en función del punto de vista del autor.

Fernández Huerta (1974:10) ilumina la cuestión aportando una clasificación constituida por la Orientación Educativa, la Pedagogía, la Didáctica y la Organización Escolar configurando un “núcleo medular”

donde reconoce funciones a los educadores que les permiten orientar, educar, enseñar y organizar.

Existe unanimidad en la consideración de los grupos de las Ciencias de la Educación en atención a sus planteamientos Sola Martínez y López Urquizar (1999: 28), lo recogen así:

1. Ciencias Teleológicas de la Educación: Teología de la Educación y Filosofía de la Educación.
2. Ciencias Condicionantes de la Educación: Psicología de la Educación, Biología de la Educación, Sociología de la Educación, Economía de la Educación.
3. Ciencias Ilustrativas de la Educación: Historia de la Educación y Educación Comparada.
4. Ciencias Normativas de la Educación: Pedagogía General y Pedagogía Diferencial
5. Ciencias Aplicadas de la Educación: Didáctica, Organización Escolar y Orientación Educativa.

La educación sostiene dos ámbitos de estudio fundamentales: el que se relaciona con los medios más eficaces para transmitir el conocimiento y el que se preocupa de la relación (comunicación) de persona a persona en el proceso educativo. En este segundo plano se pone de manifiesto una cuestión trascendente: la personalidad del profesor y la personalidad del alumno que en esencia supone establecer una comunicación personal sobre su destino personal y existencial. Creo que justificamos desde esta posición que la **Filosofía de la Educación** ocupa el primer lugar y preferente en justificar el proceso educativo y orientador por lo que de perfeccionamiento de la personalidad humana subyace en sus contenidos

Entre este conjunto de ciencias condicionantes de la educación detengámonos primero en la **Biología de la Educación**. Puede considerarse en primer lugar una explicación simplista de la misma si consideramos a ésta como simple “biologismo”, lo cual no es aceptable, o como fundamento o sustrato biológico que toda modificación educativa conlleva” (Diccionario de las Ciencias de la Educación vol I, 1983:190).

Esta ciencia intenta entender qué mecanismos orgánicos actúan detrás del aprendizaje humano. Lo orgánico en el ser humano lo hace único frente a otros organismos vivos, la educabilidad del mismo, lo hace un ser individual, puesto que la diferenciación biológica en cada ser humano supone un abanico enorme de posibilidades y de aptitudes que al tiempo condicionan la educación misma. La importancia de la misma parece quedar patente.

El conocimiento científico de la **Psicología de la Educación** sólo puede interpretarse desde la interdisciplinariedad y a la vez desde su independencia. Genovard, C. (1981) considera que en esta disciplina existe:

- Intensa relación con los aspectos teóricos de la psicología general.
- Tiene como referente la práctica educativa.
- Actúa teniendo en cuenta principalmente el desarrollo psicológico de los sujetos de la educación.
- Pone el énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Condiciona pues el proceso educativo, ya que intenta dar una aplicación al mismo en función de las regularidades psicológicas del sujeto. En este sentido es obvia la preocupación que se plantea a educadores y orientadores cuando en las capacidades de los sujetos se aprecian limitaciones. El conocimiento del educando, ya sean en sus condicionantes

psicológicos, su estilo de aprendizaje, su motivación, las estrategias cognitivas que utiliza, etc, es necesario para ajustar las ayudas necesarias.

Por otro lado, el conocimiento del contexto supone anticiparse y analizar la acción educativa antes de intervenir dominando técnicas de evaluación inicial y diagnóstico imprescindibles en Orientación Educativa.

La **Sociología de la Educación** centra su objeto de estudio en el conocimiento de los contextos educativos que interaccionan, preocupándose de la forma de transmitir el currículum. Para la Sociología de la Educación hay una cuestión clave: la forma en que el individuo construye la realidad social. Esta realidad puede extrapolarse al contexto del aula y a la interacción con este microcosmos; en este espacio pueden encontrarse limitaciones. Otras aparecen en contextos familiares (deprivación sociocultural) que exigen el asesoramiento de expertos. Sánchez Palomino (1996) centra la intervención de expertos en respuestas educativo-comunitarias preventivas y de intervención en problemáticas sociales. Los programas destinados a tal efecto deben ofertarse desde las instituciones y entre ellos destacamos la educación compensatoria, la educación de adultos y planes de orientación y apoyo educativo.

El binomio economía y educación conforma un amplio ámbito interdisciplinar. Las interacciones pueden darse desde la consideración que el sistema económico tiene sobre la educación y recíprocamente la influencia de ésta sobre los sistemas económicos al considerar aspectos como rentabilidad de la educación, capital humano, análisis de costes, eficacia de los sistemas educativos, etc. La **Economía de la Educación** aporta además interesantes estudios sobre la distribución de los recursos necesarios para

compensar desigualdades, alternativas educativas sociopedagógicas en inversiones en recursos humanos (profesores, especialistas). La formación del profesorado, pieza clave en reformas educativas y mejoras cualitativas en la educación, exige inversiones importantes y dotaciones específicas cuando se desea poner en marcha proyectos innovadores (Integración educativa, compensación de desigualdades, orientación escolar...).

García Hoz, V. (1967) reflexiona desde la historia, entiende que la **Historia de la Educación** se nutre de las biografías de quienes la realizan, de los instrumentos y materias de las que se sirve y de las ideas y hechos que la sustentan, pero lo más atrayente es que esta historia está llena de lagunas y que nunca terminará de escribirse. El contenido científico de esta ciencia es precisamente el hecho educativo, es decir todo aquello que ha tenido como finalidad ayudar a la formación e instrucción del hombre, teniendo presente la historicidad y teniendo presente las relaciones con las aportaciones científicas y sociales para mejor entender el propio hecho histórico-educativo.

Si la Historia de la Educación, como mencionábamos, no está ultimada no es menos cierto, como señala García Garrido, J.L. (1993), que la **Educación Comparada** no puede agotarse como un mero análisis de los sistemas educativos; a estas alturas nadie cuestiona que podamos prescindir de lo que otros países puedan enseñarnos, no con el objeto de imitarlos o copiarlos, sino de contrastar experiencias ajenas de forma que puedan servir de orientación a las políticas educativas de otros países.

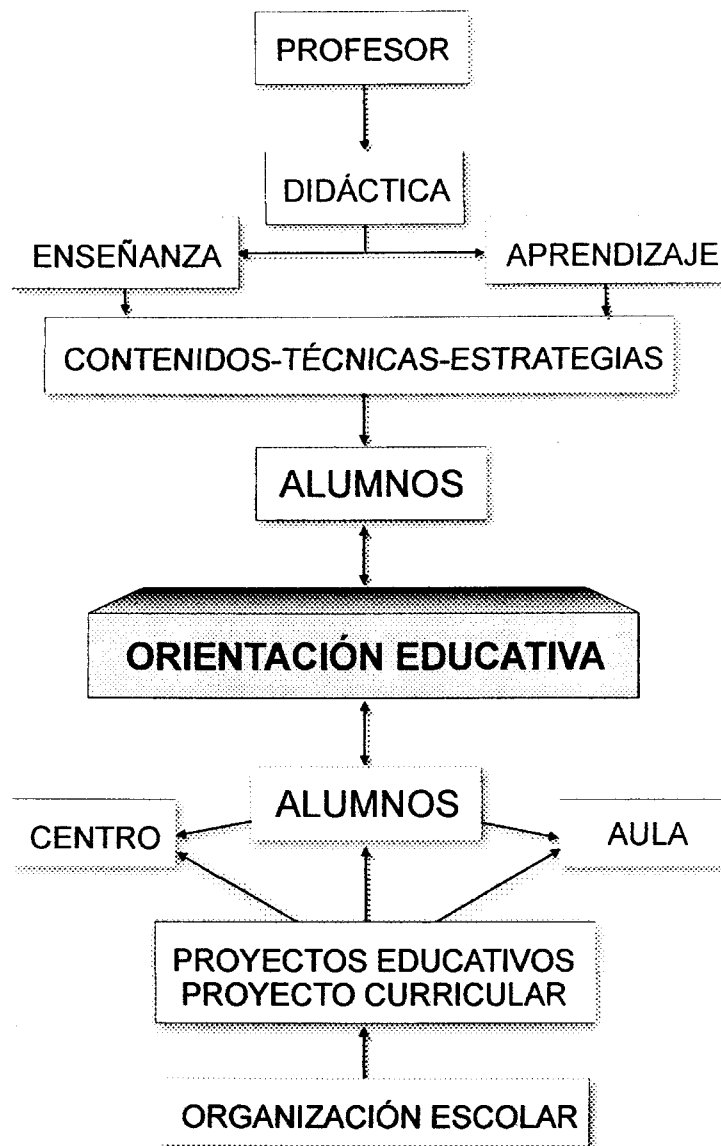
La sistematización y la validez diferenciada que ofrecen las Ciencias Normativas: **Pedagogía General y Diferencial**, contribuyen al desarrollo de la labor orientadora, ofreciendo perspectivas e indicaciones para elaborar y

desarrollar sus programas. La Pedagogía Diferencial busca un logro de forma urgente: la evaluación precisa de las diferencias individuales. Tan importante es para nuestra modesta comparación que hablamos aquí de Pedagogía de las diferencias de forma que permita encontrar una intervención individualizada eficiente y eficaz para cada uno de los sujetos de la educación.

Existe una tendencia a unir **Didáctica y Organización Escolar** mediante la teoría y las técnicas curriculares y a relacionar **Didáctica y Orientación Educativa** mediante sistemas abiertos y no formativos como la evaluación formativa. Pero llegados a este punto no es preciso demostrar implicaciones cuando estas ciencias prácticas de la educación ya están implicadas entre sí. Lázaro Martínez y Asensi Díaz (1987:44) consideran la profunda relación entre el proceso orientador y el proceso didáctico:

“El proceso orientador debe coincidir con el proceso didáctico, de forma que toda disociación de ambos procesos produciría una superposición de actividades sin eficacia en los resultados y con probabilidades de interferencia”.

Entre los muchos elementos que conforman la Organización Escolar: programas escolares, personal, docente, materiales didácticos, investigación educativa y un largo etcétera son también extensas las responsabilidades que debe asumir esta disciplina, por ejemplo, favorecer la relación entre los diferentes niveles educativos y generalizar la orientación escolar y profesional (Diccionario de ciencias de la educación, Vol II, 1066). Los procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en la Didáctica (contenidos, técnicas, estrategias), la Organización Escolar en los proyectos educativos (recursos, centro, aula) y por último la Orientación Educativa como nexo que adecua y considera la individualidad del alumno.



Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (1999: 32)

2. Tipos de Orientación Educativa según los diferentes ámbitos de intervención

Los modelos de orientación educativa deben abordarse desde los ámbitos de intervención en los que el orientador va a desempeñar su actividad. Así los contenidos de la orientación se determinan lógicamente en función del papel que éste desempeñe; nos encontramos pues con tres

ámbitos: Orientación Personal, Orientación Escolar y Orientación Profesional.

Antes de precisar éstos adelantamos, siguiendo a Álvarez González y Bisquerra Alzina, (1996: 6) definiciones muy precisas de los mismos.

Orientación Personal: Proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Muchas veces se identifica con asesoramiento psicológico.

Orientación Escolar: Proceso de ayuda al alumno en los temas relacionados con el aprendizaje y la adaptación a la escuela. Es un término muy utilizado en Europa.

Orientación Profesional-Vocacional: Proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y las posibilidades del entorno. Término de uso frecuente en Europa

2.1. Orientación Escolar

La característica que se repite en las definiciones anteriores es *proceso de ayuda*. Este aspecto es más perceptible en la orientación educativa por su carácter procesual, por la evolución del alumno y por las características de las técnicas que utiliza. A su vez la ayuda prestada está condicionada por cuestiones como el nivel educativo en que se encuentra el alumno, por los condicionantes que impone el sistema educativo (niveles, elección de materias, optativas), o por las situaciones especiales que pueden presentarse en algunos momentos críticos a lo largo de la escolaridad, ya sean desajustes académicos, problemas familiares o crisis personales.

En la Orientación Escolar intervienen una serie de aspectos que a continuación señalamos:

- Desarrollo de la trayectoria académica y profesional.
- Procesos de enseñanza aprendizaje.
- Atención a la diversidad.
- Prevención y desarrollo humano.

Todo ello supone tomar en consideración la actuación de tres sectores: el profesorado, el currículum y el alumno. Repetto (1983)

Con respecto a las funciones que debe cumplir:

- Información y asesoramiento al alumnado y familias.
- Evaluación Psicopedagógica.
- Diseñar planes de prevención en colaboración con instancias del entorno que contribuyan con esta función.
- Atender al alumnado con problemas de aprendizaje o inserción social mediante el diseño y aplicación de Adaptaciones curriculares e intervenciones específicas.
- Participar en la elaboración de los instrumentos de planificación institucional: Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Centro.

De forma que el orientador realiza un diagnóstico, pronostica, informa y evalúa El asesoramiento que culmina la actuación del orientador supone conducir a un sujeto por sí mismo y sobre sus oportunidades profesionales, al objeto de incorporar el mayor de grado de orden a un sistema de personalidad y reconducir con ello su incertidumbre y el carácter fortuito de sus decisiones. Castaño (1983).

2.2. Orientación Personal

El contenido fundamental de la Orientación Personal se encuentra en la misma esencia del ser humano y de su intimidad: valores, creencias, actitudes, sentimientos, etc; la construcción de un proyecto de vida personal y la puesta en práctica del mismo, dentro de lo posible, es el objetivo de la orientación personal.

“El hombre es un proyecto de ser” (Sartre), o *“El hombre es un ser que decide lo que va a ser”* (Jaspers), y como señala Ortega *“El hombre no es un factum, sino un faciendum. Lo inacabado del ser humano es lo que lo hace ser mejorable. (citado por Castaño López Mesas 1983:13).*

Pérez Boullosa (1986: 13-17) describe los objetivos de esta orientación recogiendo la clasificación de varios autores:

Shertzer y Stone (1972):

- Cambio de conducta.
- Logro de una buena salud mental.
- Resolución de problemas.
- Adopción de soluciones.
- Eficacia y Personalidad.

Burks y Stefflre (1973):

- La ayuda a la toma de decisiones.
- El aprendizaje.
- El desarrollo de la personalidad.
- Clarificación de sí mismo y resolución de problemas.

A pesar de existir distintos modelos y escuelas de orientación personal, cuyas diferencias vienen del enfoque que se le quiera dar a la naturaleza humana, el fin último de todos ellos en la ayuda al sujeto es el *ajuste personal*. Según enfaticen lo cognitivo-racional o lo afectivo podemos hablar de: 1) Un modelo racional (Williamson, Ellis); 2) Orientación como aprendizaje (Dollar, Miller, Wolpe, Rotter); 3) Psicoanalítico (Freud, Adler, Kelly); 4) Fenomenológico (Rogers, Patterson); 5) Existencial (Frankl) y 6) Ecléctico (Thorne, Carkhuff). (citado por Diccionario de Ciencias de la Educación 1984: 1075).

2.3. Orientación Profesional-Vocacional

“Proceso de maduración y aprendizaje personal, a través del cual se presta una ayuda técnica al individuo para facilitarle la toma de decisiones vocacionales, con objeto de que logre un óptimo de realización personal y de integración social al través del mundo del trabajo” Castaño (1983: 187). Como señala el autor de esta definición, podemos destacar tres aspectos: el carácter procesual de la misma, su dimensión técnica y su aspecto humano.

Con respecto al primero, la orientación no se interrumpe, acentuándose su carácter continuo a lo largo de toda la vida del individuo; sí puede enfatizarse en algunos momentos críticos en los cuales el sujeto ha de tomar decisiones importantes.

La necesidad de explorar las características del sujeto, de describir las peculiaridades de una profesión o de analizar las posibilidades de ésta para que la elección sea acertada, le da su dimensión técnica. No se trata de dar un consejo, sino de encauzar acertadamente las decisiones vocacionales.

La utilización de técnicas (tests, registros, entrevistas, historiales), no puede hacer olvidar al orientador que al emplear unos procedimientos está ayudando al orientado a tomar decisiones, siendo este el único sujeto de la orientación.

Super (citado por Castaño, 1983:199) dice que la Orientación Vocacional *“no trata tanto de ayudar a hacer una elección ocupacional, como de servir de guía para el desarrollo de la carrera. Incluye no simplemente la evaluación, la información y el consejo, sino también el planteamiento y la evaluación de una serie de experiencias que se necesitan como base para tomar decisiones”*.

Además de destacar en esta definición el carácter dinámico y evolutivo y la importancia del consejo, deja muy claro cuáles han de ser las funciones del orientador: guiar mediante la experiencia, utilizar ayudas técnicas y optimizar decisiones vocacionales apropiadas.

El descubrimiento de una vocación es esencial para el orientador profesional, pero con frecuencia la elección profesional debe realizarse antes de que esta vocación haya calado en el individuo. Los orientadores aconsejan retrasar en la medida de lo posible las elecciones realizadas en la escuela y que van a determinar la elección. Orientación Vocacional y Profesional se enredan a veces. La Orientación Vocacional intenta la adaptación a la vida profesional del sujeto, la Orientación Profesional busca el mejor ajuste entre el individuo y el empleo. Ésta se relaciona cada vez más con la Orientación Escolar, sobre todo en los estudios medios y superiores; ello queda reflejado en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, que se propuso para debate, del Ministerio de Educación y Cultura, en su capítulo 18 denominando Orientación Educativa y Equipos de Apoyo a la Escuela: d) *“capacitar a los*

individuos para su propia auto-orientación y crear en ellos una actitud activa hacia la toma de decisiones sobre su propio futuro”.

2.4. Áreas de Intervención en Orientación Educativa

En Orientación psicopedagógica podemos considerar diversas áreas de intervención; estas áreas de trabajo tienen siempre unas características afines en sus modelos de desarrollo. Un programa de Orientación es el eje vertebrador de la acción orientadora. La intervención mediante programas puede enfocarse desde un modelo preventivo-educativo o desde un modelo terapéutico. Los Orientadores deberán poner en marcha programas de intervención planificados de forma que respondan a las necesidades evolutivas de sus alumnos, tomando en consideración sus potencialidades personales, sociales y académicas. Álvarez Hernández (1999). Siguiendo a Álvarez González y Bisquerra Alzina (1996) consideramos cuatro grandes áreas de intervención:

- Orientación para el desarrollo de la carrera
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Orientación para la prevención y el desarrollo
- Atención a la diversidad

2.4.1. Orientación para el desarrollo de la Carrera

Los orígenes próximos al movimiento del desarrollo de la Carrera en España, nos acercan a la década de los años setenta: en 1979 se organiza en Cambridge una Conferencia sobre orientación y currículum., se producen otras conferencias en Lisboa y Atenas, otro hito histórico importante, como señala Rodríguez Moreno (1995), es el discurso que Sydney Marland ofreció

en la asamblea anual de la National Association of Secondary School Principals, en Houston, Texas en el que expresaba su preocupación por la desconexión entre el mundo académico y profesional, además de las dificultades del mundo laboral para poder ocupar a las nuevas titulaciones del sistema educativo. En estos encuentros la Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (AIOSP) descubre las aportaciones de Herr, E.L. Abriendo caminos esperanzadores, propone tender un puente entre la orientación y el currículum, coincidiendo con las propuestas hechas por Marland; se produce a la vez un cambio en la estructura del mercado de trabajo afectando a la estabilidad y adaptación. Todo ello lleva a plantearse la integración en los currículos educativos, ayudando a los alumnos a trabajar programas de transición entre la escuela y el trabajo y el tránsito a la vida activa. Esta aportación supuso un paso decisivo desde la orientación hacia la educación para la carrera, y una reflexión acerca de cómo mejorar la colaboración entre profesores y orientadores, y cómo replantearse las estructuras y programas escolares.

“Debemos armonizar nuestros currícula y nuestros estudiantes dentro de un sistema flexible, comprensivo, especialmente en las escuelas de secundaria y en los Colleges. Permitir que la preparación académica se equilibre con el programa vocacional o profesional.” Marland (1974).

No sólo orientadores y psicopedagogos comienzan a dar un giro al concepto de orientación, a este esfuerzo se unen los didactas, intentando situarla en el proceso de enseñanza-aprendizaje e integrarla en la enseñanza incluyendo conceptos vocacionales en los currículos, aunque esta tarea no es fácil: la resistencia al cambio en los centros escolares por un lado, y la

consideración por los alumnos de ser actividad de segundo orden ha dificultado su inclusión en los procesos educativos. Pero si la Educación para la Carrera esta íntimamente ligada al desarrollo personal y éste tiene lugar tanto en el ámbito social como educativo, su integración en los currículos parece evidente.

La aportación de Hoyt (1975) es esencial en nuestro país animando a profesores de escuelas primarias a introducir de forma gradual los conceptos vocacionales y del mundo laboral en sus enseñanzas, si bien ello tuvo más eco en otras instituciones (locales, ayuntamientos, etc.) que en la propia escuela que como ya comentábamos eran más reticentes al cambio Rodríguez Moreno (1987).

“Career education es un esfuerzo compartido del sistema educativo y de la comunidad en toda su extensión, dirigido a contribuir la reforma educativa ayudando a las personas -fundamentalmente con actividades de infusión en el aula- a relacionar la educación y el trabajo y a adquirir las habilidades generales para el empleo requeridas para un positivo desarrollo de la carrera.” (Hoyt y Shylo, 1987, citado por Fernández Sierra, 1999: 254).

La integración de la Orientación Profesional en el Currículum hay que considerarla desde el Proyecto Educativo del Centro para concretarla a continuación en el Proyecto Curricular. Siguiendo a Fernández Sierra (1993) la integración de estrategias curriculares en Orientación Profesional puede realizarse a través de :1) un modelo de integración en paralelo, 2) un modelo de integración disciplinar 3) un modelo de integración interdisciplinar. Destacamos seguidamente las características de cada uno de ellos.

Modelo de integración en paralelo: Las intervenciones para la Orientación desarrolladas en este modelo, se integran en el proyecto curricular, pero el diseño y desarrollo de las mismas están fuera de las áreas curriculares. Este modelo tiene el inconveniente de no ser valorado suficientemente por los profesores, al no estar implicados en su elaboración, y en ocasiones tampoco lo aplican por la falta de tiempo para hacerlo, y por ser considerado por los alumnos como actividades curriculares poco importantes.

INDICADOR	<i>Grado de integración curricular: modelo de orientación en paralelo</i>
<i>Programas</i>	*Prog. De O. De estudios y voc. Al término de la escolaridad obligatoria Álvarez M., Fernández, R. (1987) *Sistema de autoayuda vocacional (SAV-90) Rivas, F. Y otros (1990) *¿Tengo que decidirme?. Sánchez Barranquero, A. Fuertes Ramos, C., (1992) *La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Fernández Sierra, J. (1993) *Formación y Orientación laboral. García Vidal, J., Vallés Arándiga, A. Núñez Gil, J. (1993) *Programa para enseñar a tomar decisiones. Rodríguez Moreno, M. L., Dorio, I., Morey, M. (1994) *Para decidirme. Álvarez, J., Bisbal, M., Martínez, E., Pérez F. (1997) *Elige. Roca, A., Castilla, A., Sánchez, A., y otros (1997) *Orienta Plus. Vallés A., Álvarez Joaquín. (1998)

Álvarez Hernández, J. (1999: 264).

Modelo de integración disciplinar: Integra los contenidos de la Orientación Profesional en los contenidos y materias de las áreas curriculares de cada etapa educativa. Como ventaja con respecto al modelo anterior, la facilidad para su aplicación ya que el profesor tutor lo incluye dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y como un contenido más a desarrollar en las programaciones didácticas.

INDICADOR	<i>Grado de integración curricular: modelo de integración disciplinar</i>
<i>Programas</i>	La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Fernández Sierra, J. (1993)

Álvarez Hernández, J. (1999: 264).

Modelo de integración interdisciplinar : Al igual que el anterior integra los contenidos de la Orientación en las áreas y materias curriculares pero previamente se han seleccionado aquellos contenidos y aprendizajes significativos para el alumno. Supone en su aplicación un elevado grado de compromiso y cooperación por parte de los docentes que trabajen en esta línea.

INDICADOR	<i>Grado de integración curricular: modelo de integración interdisciplinar</i>
<i>Programas</i>	La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Fernández Sierra, J. (1993)

Álvarez Hernández, J. (1999: 265).

Desde cualquier modelo que elijamos los aprendizajes en estos programas deben encauzar al alumno hacia el aprendizaje mediante la experiencia, acercando el conocimiento del propio alumno hacia los del mundo laboral. Otra cuestión es el grado de integración curricular de los programas, ya se utilicen estrategias aditivas, infusivas o mixtas en la inclusión de los contenidos de las distintas áreas curriculares, deben tener un carácter preventivo y estar basados en los estadios del desarrollo vocacional para diseñarlos en función de los mismos. Por último exigen la participación de todos los miembros de la institución educativa y de la familia

2.4.2. Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La intervención psicopedagógica que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje nos remite al currículo en su primer nivel de concreción, no sólo porque de forma expresa explicita unos objetivos generales, sino porque pone de manifiesto cuáles deben ser las concepciones de estos procesos. Los programas de métodos, técnicas de estudio y otros temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a ser, estrategias, etc.), constituyen un área de interés de la orientación. La acción tutorial y la orientadora se acercan a los aprendizajes escolares tradicionales buscando que el alumno *aprenda a pensar*. La LOGSE en su artículo 2.1. señala que el sistema educativo debe preparar a los alumnos para que aprendan por Sí mismos, que el alumno aprenda a pensar como capacidad y como objetivo que los alumnos deben adquirir desemboca en que éste *aprenda a aprender*. Cuando el alumno alcanza un nivel superior de pensamiento que le permite aprender los hechos de forma diferente se van adquiriendo habilidades del pensamiento abstracto, esta evolución cognitiva viene a coincidir con la escolarización en Educación Secundaria Obligatoria.

La finalidad de esta etapa queda claramente definida en la propuesta de la LOGSE, que en su artículo 18 sección 1ª “ *La educación secundaria obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato.*”

La capacidad para el pensamiento y razonamiento abstracto y formal no debe limitarse a materias instrumentales como las Matemáticas o la Lengua; en esta etapa todas las áreas requieren este tipo de pensamiento en el que los alumnos deben desarrollar la capacidad crítica, de síntesis y de reflexión. Como es evidente que aprender a aprender y aprender a pensar son capacidades que deben calar en toda la acción docente de los procesos de enseñanza aprendizaje, exponemos a modo de ejemplo los objetivos generales de las distintas áreas curriculares de esta etapa.

ÁREAS	Objetivos Generales del área
Ciencias de la Naturaleza	* Aplicar estrategias personales , coherentes con los procedimientos de la Ciencia, en la resolución de problemas : identificación del problema, formulación de hipótesis , planificación de actividades para contrastarlas, sistematización y análisis de los resultados y comunicación de los mismos
Ciencias Sociales. Geografía e Historia	* Resolver problemas y llevar a cabo estudios y pequeñas investigaciones aplicando los instrumentos conceptuales, las técnicas y procedimientos básicos en indagación característicos de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia
Educación Plástica y Visual	* Planificar, individual o conjuntamente, las fases del proyecto de realización de una obra, analizar sus componentes para adecuarlos a los objetivos que se pretenden conseguir y revisar al acabar cada una de las fases.
Lengua Castellana y Literatura	* Utilizar la lengua como instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.
Matemáticas	* Utilizar las formas de pensamiento lógico para formular y comprobar conjeturas, realizar inferencias y deducciones y organizar y relacionar informaciones diversas relativas a la vida cotidiana y a la resolución de problemas. *Elaborar estrategias personales para el análisis de situaciones concretas y la identificación y resolución de problemas utilizando distintos recursos e instrumentos y valorando la conveniencia de las estrategias utilizadas en función del análisis de los resultados.
Tecnología	* Abordar con autonomía y creatividad problemas tecnológicos sencillos trabajando de forma ordenada y metódica para estudiar el problema: seleccionar y elaborar la documentación pertinente; concebir, diseñar y construir objetos o mecanismos que faciliten la resolución del problema estudiado, y evaluar su idoneidad desde diversos puntos de vista. * Utilizar en la realización de proyectos tecnológicos sencillos conceptos y habilidades adquiridos en otras áreas, valorando su funcionalidad y la multiplicidad y diversidad de perspectivas y saberes que convergen en la satisfacción de las necesidades humanas.

Fuente: Orientación y Tutoría, MEC. (1992: 54)

Es cierto que la reforma educativa no propuso una opción determinada para que los alumnos adquiriesen las capacidades y objetivos anteriores, pero se ha apostado por los modelos cognitivos como el constructivismo de Piaget, y el aprendizaje significativo de Ausbel que arroja la actividad de aprendizaje del alumno en el contexto cultural donde se desarrolló, Sánchez Palomino y Torres González (1997), la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se guía por estrategias como la interrogación metacognitiva, el trabajo en grupos cooperativos, o la enseñanza recíproca. La orientación hacia las estrategias de aprendizaje van encaminadas al desarrollo de las siguientes habilidades Álvarez González y Bisquerra Alzina (1996):

- **Habilidades cognitivas:** Habilidades de comunicación, de expresión, de procesamiento de la información y de manejo de la comunicación.
- **Habilidades conductuales:** Habilidades para la planificación del estudio y habilidades de control del ambiente (reducción de la ansiedad y control del ambiente).
- **Dinámica personal del estudio:** Desarrollo de la motivación, desarrollo de una imagen positiva de sí mismo y desarrollo de los valores del estudio.
- **Cambio del contexto institucional:** Adecuación de la planificación de la docencia, adecuación de los materiales de estudio y adecuación de la acción familiar.

Como señalan estos autores (1996), la integración de todas las estrategias en las distintas áreas curriculares es un objetivo y un planteamiento actual de los currículos, lo que supone una orientación en los

procesos de enseñanza aprendizaje, siendo una de las tareas básicas en la orientación psicopedagógica.

2.4.3. Orientación para la prevención y el desarrollo

Los profundos cambios experimentados por la Orientación en los últimos años, han llevado a ésta a marcar sus intervenciones y programas hacia todas las personas en todos los aspectos y dimensiones de la misma, poniendo interés especial en la orientación, en la prevención y el desarrollo a lo largo de toda la vida, de forma que se ha pasado a entender la orientación, no como un proceso puntual sino como un proceso de ayuda continuo.

Desde que el orientador se ve sobrepasado para hacer frente a este proceso no sólo terapéutico sino correctivo y preventivo se implican en esta tarea agentes educativos y sociales. En la década de los sesenta la orientación para el desarrollo ocupa su lugar en el panorama de la orientación; en la década de los setenta se asienta con fuerza la orientación para la prevención primaria entendiendo que son los aspectos preventivos y del desarrollo hacia los que hay que dirigir la acción. Las tendencias se enmarcan en cinco espacios:

1. Concebir la orientación como un continuo que se inicia en las primeras edades del individuo y se prolongará durante toda su vida.
2. No entender la orientación como algo que es marginal al contexto escolar, ha de integrarse en el proceso educativo si deseamos que posea un carácter preventivo.

3. Potenciar la orientación en los distintos niveles educativos, refuerza el proceso mismo y prepara para otros cambios.
4. El individuo es considerado agente activo de su proceso de orientación.
5. Un cambio en el modelo de actuación de los profesionales para ser agentes de cambio y dinamizadores del proceso de orientación.

Las nuevas propuestas que surgen llevan a desarrollar programas en los que se contemplen aspectos no considerados hasta el momento, guiando la orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo hacia los contextos escolares. En este espacio los temas transversales van a ser tomados como instrumentos desde los que puedan realizarse estrategias de intervención. En los años noventa se regula de forma legal la implantación de los temas transversales en el currículo educativo de educación infantil, primaria y secundaria, así como la necesidad de contemplarlos en las programaciones y prácticas docentes. Cremades (1995), en una descripción de las características de estos programas, considera que éstos enfatizan cuestiones problemáticas de nuestra sociedad y nos acercan a una reflexión crítica de la misma. Considerando que el desarrollo integral de la persona es el contenido esencial de estos temas, su relación con la orientación para la prevención y el desarrollo parece más que justificada. Recordemos la relación de temas propuesta por el MEC (1992) para tomar en consideración lo anterior: a) educación para la salud, b) educación sexual, c) educación moral y cívica, d) educación vial, e) educación para la paz, f) educación del consumidor, g) educación ambiental, h) educación para la igualdad de oportunidades entre sexos. Esta inclusión puede quedar en el olvido si no enunciamos qué contenidos son realmente relevantes y significativos para despertar el sentido crítico y la reflexión en nuestros alumnos. Yus (1996),

entiende en la transversalidad una nueva forma de mirar la educación, exige una forma nueva de abordarla cristalizada en proyectos de educación planetaria o educación global, posiblemente la orientación que permita la auténtica reforma educativa.

El papel dinamizador que exigíamos al orientador cobra aquí protagonismo especial, pero su implicación en la práctica educativa compromete de igual forma al tutor; orientación, docencia y tutoría se confunden adquiriendo su dimensión más generosa.

2.4.4. Atención a la diversidad

Los objetivos de la Orientación Educativa pueden presentar dos vertientes cuando se dirigen a una alumnado “diverso”: por un lado, los objetivos centrados en problemas concretos del alumno (orientación terapéutica), y objetivos formulados a conseguir metas preventivas (orientación contextual). Esta última se asocia con un modelo de orientación denominado Modelo de Programas; mientras que el modelo terapéutico o de servicios centra su actuación en el alumno y su problema, el modelo de orientación contextual además de su carácter preventivo, como ya señalábamos, se centra en todos los elementos del contexto educativo. Álvarez y Soler (1997).

Puesto el interés en la prevención y el desarrollo, este modelo considera al orientador como un educador más en el grupo de trabajo y se acerca a la realidad social abriendo el centro a la comunidad. Siguiendo a Álvarez González y Bisquerra Alzina (1996:340), exponemos los aspectos más relevantes del modelo de programas:

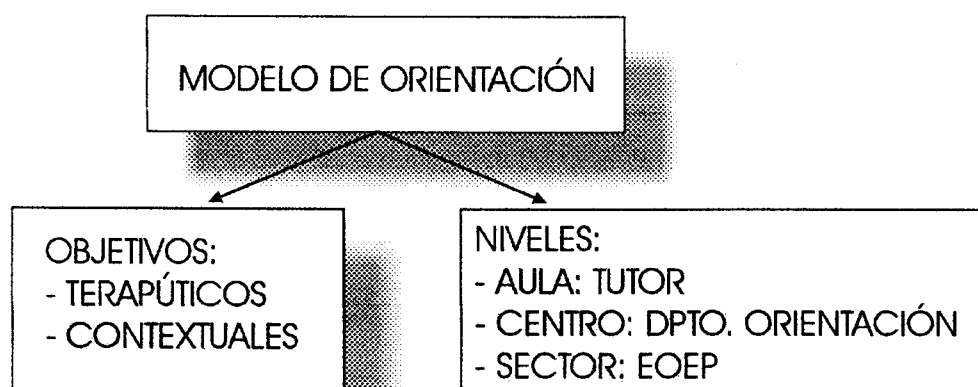
- Se desarrolla en función de las necesidades detectadas (de los alumnos, centro, servicios, institución).
- Actúa por objetivos a lo largo de un continuo temporal.
- Se centra en las necesidades de un colectivo.
- Tiene presente actuar sobre el contexto.
- Implica a todos los agentes educativos.
- Carácter preventivo y de desarrollo.
- Carácter proactivo.
- Va dirigido a todos los usuarios.

La orientación educativa en la orientación para la diversidad, enlaza inmediatamente con la función tutorial, que por un lado apunta a la exigencia de la formación del profesorado como agente dinamizador en los centros que integran alumnos con necesidades educativas especiales, y por otro a plantearse estrategias educativas centradas en el aula. La función tutorial es inseparable de la docente y ambas se ejercen de forma simultánea.

“...el maestro es el genuino orientador y el currículo escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la Orientación. Se confía en que el maestro o el tutor son los más adecuados para poner en marcha los aspectos operativos de los programas orientadores”.
Rodríguez Moreno (1995:53).

La orientación para la diversidad no sólo se dirige a los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo ésta una dimensión más de la diversidad pero no la única. La diversidad de un centro, de un aula o de un grupo de alumnos podría estar condicionada por aspectos curriculares, madurativos, sociales, afectivos, personales e incluso económicos. El modelo

para la actuación de los Equipos de Orientación Educativa y Profesional (E.O.E.P) que proponen Álvarez y Soler (1997) se dirige, por un lado al alumnado con necesidades educativas especiales, y por otro a la planificación de adaptaciones curriculares y desarrollo del modelo real de las adaptaciones curriculares individuales.



Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997).

1. Alumnos con necesidades educativas especiales: El modelo sigue los siguientes pasos:

- *Proceso de Evaluación e Intervención:* a) Evaluación: Análisis de la petición y recogida de la información aportada por el Tutor y el Profesor de Apoyo a la Integración, análisis del contexto socio-familiar del alumno y Exploración individual realizada por el Psicopedagogo; b) Orientación: De la información recabada en el anterior proceso de evaluación se recogen orientaciones didácticas y pedagógicas, la necesidad educativa estimada, el nivel y tipo de escolarización, así como la determinación del currículum adaptado con indicaciones de áreas relevantes y tipo de adaptación Curricular en su grado de significatividad.

- *Objetivos dispuestos en un modelo de actuación.*
- *Procedimiento:* Información al equipo directivo del centro determinando su relación con los alumnos, el seguimiento de su proceso , funciones de los tutores y especialistas implicados en la educación de éstos, y custodia de los informes remitidos por el equipo psicopedagógico.

3. Principios generales, funciones y servicios de la Orientación

3.1. Principios básicos de la orientación

La necesidad de dar una dimensión científica y filosófica a la orientación, y concretarla ante la diversidad de enfoques y teorías que se acercan a la misma, nos obliga a realizar un esfuerzo de síntesis que de momento intente describir unos principios generales que deben guiar todo proceso orientador. Miller los definió (1971:21) y a partir de aquí fueron compartidos por otros, entre los que destacamos a Rodríguez Moreno (1995). Exponemos estos principios comparando el enfoque de estos autores.

Para Miller los principios básicos de la orientación son los siguientes:

1. *La orientación es para todos los alumnos.* La orientación no se dirige exclusivamente a aquellos alumnos que presentan problemas de aprendizaje o desarrollo personal. Considerando que la orientación debe ser un proceso de ayuda prestado a lo largo de toda la vida, los programas diseñados a tal fin deben considerar este principio.
2. *La orientación es para todos los alumnos de todas las edades.* La naturaleza de la orientación, su funcionalidad, las estrategias para su

desarrollo y sus contextos, obliga a plantearnos la misma como una función general de apoyo a la práctica educativa, que no tenga un carácter puntual y externo, sino continuo progresivo e interno. Aunque con demasiada frecuencia se haya asociado el concepto de orientación general con el de orientación profesional y los programas se orienten a la toma de decisiones y al tránsito de la vida adulta, se ha olvidado la orientación en el marco de la educación infantil. La escuela del niño de 0 a 6 años debe constituirse como un sistema de relaciones de forma que sus componentes hagan posible la socialización y que se atienda a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La orientación se entiende como un proceso asistencial que facilite la colaboración con los educadores y la familia, donde se resuelvan problemas desde los distintos sectores profesionales. Burgos Zaera (1990).

3. *La orientación debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo humano.*
4. *La Orientación alienta el descubrimiento y el desarrollo de uno mismo.*
5. *La orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, padres, el profesor, el orientador y el director.*
6. *La orientación deber ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación.*
7. *La orientación deber ser responsable ante el individuo y la sociedad.*

Rodríguez Moreno (1995: 15), en un esfuerzo por sintetizar todos los enfoques teóricos, científicos y filosóficos expone los siguientes principios de la orientación:

1. *La orientación se preocupa sistemáticamente del desarrollo de las personas, intentado conseguir el funcionamiento máximo de sus potencialidades.*
2. *Los procedimientos de la orientación se basan en procesos de la conducta individual; enseñan a la persona a conocerse a sí misma, y a dirigirla en función de sus posibilidades.*
3. *La orientación se centra en un proceso continuo de encuentro y confrontación consigo mismo, con la propia responsabilidad y con la toma de decisiones personal.*
4. *La orientación es sobre todo, estimulante, alentadora, animadora e incentivadora, incide en la toma de decisiones responsable, enseñando a usar y procesar la información y a clarificar las propias experiencias.*
5. *La orientación es cooperativa, nunca aislada, ni obligatoria. El orientador es colaborador del sistema educativo, el maestro se beneficia de los hallazgos del sistema educativo. Tarea docente y orientadora se complementan.*
6. *La orientación es un proceso de ayuda en momentos críticos y claves del desarrollo, tratando de asesorar periódicamente e interminablemente.*
7. *Reconoce la dignidad y la valía de las personas y su derecho a elegir. Incluye a todos los niños y adultos que tengan deseos de acrecentar su desarrollo escolar y laboral.*

PRINCIPIOS GENERALES DE O. EDUCATIVA	
<i>Miller (1971)</i>	<i>Rodríguez Moreno (1995)</i>
1.- es para todos los alumnos.	1.- desarrollo sistemático de la persona.
2.- para todos los alumnos de todas las edades.	2.- sus procedimientos se centran en las conductas personales.
3.- debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo humano.	3.- se centra en un proceso continuo.
4.- alienta al descubrimiento y el desarrollo.	4.- es estimulante y alentadora.
5.- es una tarea cooperativa.	5.- es cooperativa, nunca aislada.

6.- una parte principal del proceso de la educación. 7.- es responsable ante la sociedad y el individuo.	6.- un proceso de ayuda en momentos críticos, asesora siempre. 7.- reconoce la valía y la dignidad de las personas.
---	--

Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (1999).

Todos ellos pueden sintetizarse en lo que se ha venido a denominar principios fundamentales recogidos al iniciar este capítulo: principio de prevención, que se anticipa a circunstancias problemáticas e intenta conseguir unas dinámicas menos conflictivas; de desarrollo, que desea la educación integral de la persona y la permanencia de la orientación y finalmente, el de intervención social que supone intervenir para conseguir los cambios mediante un conocimiento del sujeto y del contexto.

3.2. Funciones de la Orientación

Uno de los problemas con los que nos encontramos a la hora de plantear las funciones de la orientación educativa es la de aunar el desarrollo teórico y la práctica histórica de misma preocupados por el hecho de no ajustar un modelo teórico de acuerdo con los tiempos actuales Rodríguez Espinar (1986). En el tema de las funciones de la orientación se ha partido de unas premisas que no siempre han sido válidas: desde un modelo de servicios que ha cuestionado cuál es la función de cada especialista, a la implantación sin reservas de disposiciones legales en las que las tareas de cada miembro están prefijadas. La función de la orientación puede estar sesgada o ser errónea según las premisas de las que se parta, de los tipos de servicio que esta pueda ofrecer o de las tareas que se demanden a los orientadores. Además las funciones de la orientación han podido variar basándose en las aportaciones teóricas que las han ido nutriendo: funciones

de consulta, terapéuticas, educativas, comunitarias, de formación de para profesionales, de educación familiar, etc. Fullner y Bernar (1972) y Ohlsen (1974).

Todas ellas pueden converger en unas funciones básicas. Rodríguez Moreno (1995):

a) *Función de ayuda.* En cada caso la labor orientadora pretende la estimulación y el reforzamiento de las aptitudes del sujeto con la intención de que sea resolutivo para solucionar problemas y situaciones conflictivas. Conseguir la adaptación del individuo en cualquier momento de su vida y ante cualquier situación. Todo ello implica la creación de programas de intervención desde unos servicios bien coordinados para optimizar los recursos humanos y comunitarios que le den a la orientación una dimensión funcional y de utilidad. Los sistemas integrados de ayuda al alumno resultan de los distintos servicios en función del enfoque adoptado y aparecen como resultante servicios centrados en las necesidades del alumno dentro de un contexto más general de la orientación: servicios de salud e higiene , servicios psicológicos especiales, evaluación del desarrollo personal o psicología escolar, por citar algunos.

b) *Función educativa y evolutiva.* Esta función refuerza las técnicas de resolución de problemas e intenta aunar los esfuerzos de padres, profesores y orientadores. No cabe duda de que la pieza clave en esta función es el profesor, pero la justificación de que la figura central de la orientación es el tutor no puede llevarnos a adoptar la conclusión fácil de que el orientador es el profesor Walsh (1975).

c) *Asesora y diagnosticadora.* Para ello es preciso recoger todo tipo de información sobre el orientado, datos de su personalidad, de sus actitudes, de cómo estructura integra y analiza la información que recibe, etc. Las pruebas estandarizadas para una evaluación diagnóstica deben incluir pruebas de inteligencia y desarrollo, pruebas diferenciales de aptitudes, escalas de desarrollo, escalas y programas de desarrollo de habilidades, pruebas de adaptación y socialización, exploración de las áreas madurativas y de los aprendizajes escolares, entre otras. Toda la información recabada requiere un estudio individualizado de los problemas personales.

El diagnóstico varía en función del enfoque al que el orientador se vincule; un enfoque constructivista permite una evaluación centrada más en el proceso que en los resultados y permite diseñar una propuesta de intervención. Álvarez y Soler (1997).

d) *Función Informativa.* La toma de decisiones en cuanto al tratamiento, la información a los implicados y la propuesta de medidas oportunas debe ofrecerse al sujeto desde distintas perspectivas. Saber informar, guiar y aconsejar supone conocer las técnicas de información escolar y profesional por parte de los profesionales y saber optimizar los recursos comunitarios.

3.3. Servicios de la Orientación

Siguiendo a Rodríguez Moreno (1995), los servicios de la orientación podrían ser innumerables y tantos como necesidades y tipos de destinatarios se beneficiaran de los mismos: padres, profesores, alumnos, directivos, estos van a delimitar los servicios de la misma. De los principios y funciones

descritas pueden deducirse algunos de los servicios de la misma, que desde la comunidad psicoeducativa serían los siguientes:

- Servicio de guía: se ofrece información sobre los planes de estudio, la organización del centro escolar, y el ideario educativo del mismo.
- Servicio de evaluación: Se estudia el proceso evolutivo del alumno a lo largo de su escolaridad situando estas evaluaciones dentro de un diagnóstico psicopedagógico.
- Servicio de consejo: La toma de decisiones, las elecciones acertadas y la resolución de conflictos serían los aspectos que el consejero ofrece al usuario a través de una relación personal.
- Servicio de información: por el que se intenta divulgar cualquier información que pueda interesar al alumno, sobre todo aquella que afecte a momentos críticos y elecciones importantes para su futuro.
- Servicio de investigación y seguimiento: mediante el cual se intenta ayudar a aquellos que hayan podido abandonar la escolaridad antes de lo previsto así como realizar una evaluación de las distintas ofertas y oportunidades que desde la institución escolar puedan ofrecerse.

4. Modelos de Orientación Educativa según los diferentes ámbitos de actuación

Al abordar este epígrafe se nos exige matizar y aclarar su significado (modelo), desde dos enfoques: a) el concepto de modelo; b) el concepto de modelo de orientación.

Delimitaremos en primer término el concepto específico de modelo, en segundo lugar el concepto de modelo de investigación y por último el concepto de modelo en orientación.

Una primera aproximación del concepto de modelo es apuntada por Moles (1975: 63), el cual define modelo como una “representación simplificada de la realidad”; Escudero (1981:11) como “una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables), que permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables, y aporta datos a la progresiva elaboración de teorías”.

Black (1967) distingue cuatro tipos: modelos escala, modelos analógicos, modelos matemáticos y modelos teóricos; esta tipología obedece a que: a) representen a escala la realidad; b) sean más abstractos que los anteriores; c) representen funciones entre variables y d) intenten describir, explicar y predecir cuestiones del modelo a que representan. En esta última tipología tendrían cabida los modelos de investigación e intervención en orientación educativa.

El concepto de modelo de investigación es definido por Van Delen y Meyers (1981), como “una estructura simplificada usada para investigar la esencia y la naturaleza de los fenómenos científicos”; para Bisquerra y Álvarez, (1996: 332), los modelos son “sistemas conceptuales que intentan representar aspectos interrelacionados de sistemas reales”.

Bogdan y Biklen (1982) entienden que un modelo es “un conjunto de presupuestos ensamblados lógicamente que orientan el presente, el pensamiento y la investigación”. Así en la investigación científica estudiar la naturaleza de los fenómenos que desean explicarse lleva al investigador a la proposición de hipótesis, a la formalización de modelos y a la contrastación de la realidad, que en el caso que nos ocupa es la orientación psicopedagógica.

Pérez Serrano (1994), entiende que toda investigación científica trabaja con arreglo a modelos conceptuales o paradigmas, buscando las evidencias para aceptarlos, rechazarlos o modificarlos.

Por último Álvarez Rojo (1994) entiende por modelo una “representación de la realidad sobre la que hay que intervenir y que, por tanto va a condicionar los posicionamientos, funciones y destinatarios preferentes y los métodos de intervención. Montané y Getzens (1985), manifiestan que “el contenido y los límites de la orientación educativa vienen delimitados por el rol del orientador educativo”

Bisquerra Alzina y Álvarez González (1996), consideran que los modelos de Orientación deberían cumplir dos funciones:

- a) sugerir procesos y procedimientos de actuación en el aula, la validez de cuyo funcionamiento se valida empíricamente a través de la investigación científica.
- b) sugerir líneas de investigación en cuanto a validar la eficacia de las hipótesis y propuestas de modelos de intervención.



Para delimitar los diferentes modelos encontramos que diferentes autores han propuesto el uso de distintos ejes conceptuales para mejor justificar posibles clasificaciones. Así, por ejemplo, Coll (1989) propone los siguientes:

- a) Naturaleza de la intervención: va de lo estrictamente psicológico a lo abiertamente educativo.
- b) Modalidades de intervención: en un extremo se situaría una intervención enriquecedora, con actividades que potencien el aprendizaje y el desarrollo; en el otro tendríamos intervenciones de tipo correctivo, aplicando tratamientos a problemas que ya han hecho aparición. Intervención directa o indirecta: directa sobre el/los alumnos o actuar preferentemente sobre los agentes educativos: profesores, padres, institución.
- c) Lugar de intervención: en un extremo se situaría la propia aula y en el otro estaría la institución escolar, la familia y la comunidad en el sentido más amplio.

Monereo y Solé (1996) plantean tres dimensiones de análisis en los enfoques del asesoramiento psicopedagógico:

- a) Concepción epistemológica que subyace al asesoramiento: se refiere a la concepción de aprendizaje o interpretación de los hechos educativos. Se trata de un continuo: en uno de los extremos se situaría una concepción individualista y relacionada por mecanismos reactivos o adaptativos; en el otro extremo, una concepción del aprendizaje entendida como interacción entre alumnos y los diferentes agentes educativos y

con él, por lo que la intervención debe darse en el contexto natural y habitual.

- b) Ámbitos de intervención. Cabe centrarse en el análisis aislado del elemento o elementos considerados como problemáticos o situarse no en un elemento sino en la interacciones de los distintos subsistemas.
- c) Relación laboral y profesional que se mantiene con la institución educativa a la que presta sus servicios, la que se deriva de la situación contractual del asesor y el grado de dependencia o proximidad con el asesorado.

Para Bisquerra y Álvarez (1996) el análisis de los diferentes modelos se asienta sobre la base de los siguientes ejes:

- a) Eje de intervención directa-indirecta: Situados en un eje, colocaríamos de una parte la intervención directa y de otro la indirecta. Es directa, cuando el orientador realiza la intervención directamente con el sujeto o con el grupo. Es indirecta cuando aparece la figura de un mediador, siendo el profesorado una figura mediática por excelencia, el sistema educativo es un buen contexto para realizar este tipo de intervención; podemos hablar de un contexto de colaboración entre el orientador (consultor), el mediador (profesor) y el cliente (alumno).
- b) Eje de intervención individual-grupal: En los extremos de los ejes tendríamos, por un lado, la intervención individual centrada en la entrevista y, en el otro, la intervención por grupos, estos pueden ser diferentes: primarios (3 a 6), grupo

medio (7 a 15), grupos asociativos o comunidades (centro, educativo, barrio, etc).

- c) Eje de intervención interna-externa: Como ejemplo de la primera tendríamos la acción tutorial siempre ejercida desde la propia institución. Ejemplo de la segunda sería la que realizan los equipos de sector. El primer tipo de intervención tiene a largo plazo un efecto más positivo que la intervención externa.
- d) Eje de intervención reactiva-proactiva: La intervención reactiva tiene sobre todo un carácter correctivo, frente al preventivo de la segunda. En el primer caso nos situaríamos en remediar problemas de adaptación social, dificultades de aprendizaje o tratamiento de las necesidades educativas especiales. La intervención proactiva se dispone antes de que se muestren los problemas.

Recogemos a continuación la clasificación planteada por Bisquerra y Álvarez (1996), quienes delimitan la siguiente categorización de modelos más utilizados en orientación. Distinguimos seis tipos:

- Modelo clínico (counseling).
- Modelos de servicios.
- Modelo de programas.
- Modelos de consulta.
- Modelo tecnológico.
- Modelo psicopedagógico

4.1. Intervención Orientadora desde el Modelo Clínico (Counseling)

El procedimiento propio de este modelo para afrontar una intervención directa e individualizada es la entrevista. Básicamente este modelo se centra en la relación personal orientador-orientado, la relación establecida es sobre todo terapéutica e informativa, pero puede adquirir además otra preventiva y de desarrollo personal.

Blocker y Biggs (1986: 26) consideran que *“el consejero aprovecha la ciencia de la conducta humana para ayudar a las personas en toda una serie de ámbitos y situaciones. El consejero se halla comprometido en el consejo y orientación de individuos y pequeños grupos en torno a diferentes materias, como planificación educativa y vocacional, resolución de problemas y toma de decisiones personales, problemas familiares y otras actividades relacionadas con la intensificación del desarrollo y eficacia personales. Este consejo y orientación se centra también en la prevención, eliminación o transformación de obstáculos que impiden el desarrollo personal en cuanto se oponen a la interacción entre el individuo y el medio ambiente”*.

El counseling confía en el tutor/orientador como máximo responsable de la relación establecida confiriéndose a éste un grado de preparación técnica muy elevado. Su uso representativo como único método es insuficiente haciéndose necesaria su complementación con otras técnicas grupales.

4.2. Intervención Orientadora desde el Modelo de Servicios

En este modelo la necesidad de pedir ayuda parte del cliente y desde la institución se intenta atender a las necesidades de éste. Donigan (1974) considera que subyace en la intervención orientadora la idea de ofertar una gran variedad de servicios para que cada cual elija el que más le interese. Ello implica la necesidad de muchos profesionales que los pongan en práctica convirtiéndose en agentes reactivos en vez de activos. Si bien los servicios de este modelo pueden ofrecerse desde el ámbito público y privado, se ha vinculado sobre todo al primero adquiriendo un carácter social y educativo. Las estructuras administrativas han jerarquizado en exceso este modelo olvidándose en ocasiones de la supervisión del mismo.

Para Álvarez Rojo (1994), las dos consecuencias más significativas que se derivan de este modelo organizativo para la intervención son las siguientes:

- El tratamiento de una demanda se convierte en la suma de las intervenciones de los diferentes especialistas que integran el servicio.
- El servicio como tal no tiene objetivos que cumplir, sino funciones que desarrollar y tareas que ejecutar. En teoría un servicio se crea en función de unas demandas sociales, “este servicio” puede subsistir con independencia de los usuarios.

En el campo de la orientación el modelo de servicios es una consecuencia lógica de las demandas que la sociedad ha ido efectuando

respecto a la necesidad de crear estructuras de apoyo a la educación institucional.

Las funciones que han de desarrollar los orientadores en este modelo son muy variadas; en el contexto institucional de los servicios de orientación en España las asignadas a los mismos serían las siguientes Álvarez Rojo (1994):

- Informativa.
- Diagnóstica-evaluativa.
- Preventiva (detección y prevención).
- Terapéutica.
- De apoyo (al profesorado y a la Administración Educativa).
- Formativa.

Valls Fernández (1998) define las características del modelo así:

- Tiene un carácter público, social e institucional. Por ello las funciones y objetivos son marcados por la propia administración educativa.
- Con el objeto de rentabilizar su infraestructura personal y material sólo se dirigen a un sector de la población (sujetos con dificultades).
- Al actuar solamente sobre un grupo reducido, su intervención es remedial y terapéutica, sin plantearse su intervención sobre otros contextos.

- Su ubicación suele estar fuera de los centros, teniendo un carácter sectorial, lo que genera separación entre los profesores y los orientadores.

Las posturas adoptadas con respecto a este modelo han sido diferentes. Tomemos en consideración alguna de ellas, Bisquerra y Álvarez (1996):

- Solicitar un cambio radical de dicho modelo, poniendo énfasis en los principios de prevención y de desarrollo y dirigido a toda la población escolar y comunitaria.
- Partidaria de ampliar las funciones de estos servicios y adecuarlos a nuevas situaciones.
- Una coordinación eficaz entre los distintos servicios tanto de ámbito educativo, social y laboral para que la oferta a los usuarios sea la más integrada posible.

La necesidad de plantarse la organización de este modelo se deriva de los cambios producidos a nivel educativo y social, que en la última década han sido importantes no sólo en el contexto educativo de nuestro país (Reforma, LOGSE.), sino también en el panorama internacional, que en otros capítulos de este trabajo trataremos con más profundidad. La idea de profundizar en el planteamiento de este modelo es la coordinación de los distintos servicios (internos y externos) con otros de tipo sanitario, social y laboral de modo que no se solapen las funciones de éstos.

4.3. *Intervención Orientadora desde el Modelo de Programas*

Peters y Aubrey (1975: 64), consideran que “*los programas de orientación son esfuerzos cuidadosamente planificados, comprensivos y sistemáticos, para lograr objetivos claramente articulados*”. La intervención por programas puede considerarse como una alternativa al modelo de servicios a través del cual el orientador puede desempeñar funciones distintas a las del diagnóstico y la terapia (modelo de servicios). Herr (1979), al cuestionarse el futuro de la orientación manifiesta la importancia de la intervención por programas de forma que cualquier institución, servicio, organización, etc..., que se elija debe ser la consecuencia del programa que se haya diseñado y se pretenda llevar a cabo.

El modelo de programas puede hacer más eficaces algunos principios, a veces descuidados, de la práctica orientadora: el de prevención o proactividad y el de intervención social y educativa. La orientación expresada desde este modelo supone una intervención que atienda tanto a la prevención y al tratamiento remedial de situaciones problemáticas, como al desarrollo de situaciones educativas. Los programas no tienen una razón de ser por la que solamente satisfacen necesidades de los usuarios, sino que han sido planificados teniendo en cuenta, por ejemplo, las características del centro educativo y de su contexto Sanz (1996).

La intervención por programas es un modelo que responde además a un nuevo concepto de orientación, basado no exclusivamente en el tratamiento de problemas o crisis, sean éstos personales o grupales, sino en una nueva atención de la actividad orientadora que considera el contexto institucional y ecológico de la educación; por ello reconsidera las funciones

del orientador y el desarrollo de sus intervenciones. Sanz (1996) propone que el orientador potencie su papel como educador y reduzca su rol como terapeuta. Su papel se centrará en:

- a) Dedicarse más a actividades de orientación grupal.
- b) Formalizar y coordinar los roles desempeñarán los padres y profesores en el proceso de orientación.
- c) Compartir la experiencia con profesores y padres a través de labores de consulta, individual y grupal.
- d) Aprender cómo extender los conceptos de medida desde el nivel individual al nivel de programa. Se trata de adquirir experiencia para desarrollar y dirigir un sistema de evaluación del programa supervisado por el propio orientador.
- e) Proporcionar el liderazgo de agente de cambio para un mejoramiento continuo del programa.

Rodríguez Espinar (1993) y Bisquerra Álvarez (1996) afirman que la intervención por programas es la única posibilidad de asumir los principios de prevención, desarrollo e intervención social de la orientación; plantean como características del modelo las siguientes:

- a) Se desarrolla en función de las necesidades detectadas (de los alumnos, del centro, del servicio, de la institución).
- b) Actúa por objetivos a lo largo de un continuo temporal.
- c) Se centra en las necesidades de un colectivo.
- d) Tiene presente actuar sobre el contexto.
- e) Implica a todos los agentes educativos.
- f) Tiene un carácter preventivo, de desarrollo y proactivo.
- g) Va dirigido a todos los usuarios.

Álvarez González (1995) considera necesario que se cumplan una serie de requisitos básicos para poder implantar en un centro educativo la intervención por programas, éstos son los siguientes:

- El compromiso por parte del Centro y de los responsables de orientación para potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- Debe verse como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que va a ejecutar el programa.
- La presencia en el Centro de un especialista de Orientación que asesore, dinamice y dé soporte técnico, aporte los recursos para la planificación, ejecución y evaluación de los programas.
- Disposición de preparación y tiempo para los que van a llevar a cabo el programa.
- El tiempo de intervención ha de ser previamente fijado.
- Los recursos humanos y materiales suficientes.
- Creación de canales de información dentro y fuera del Centro.
- Un nuevo modelo organizativo de la Orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.
- Evaluación del programa en todas sus fases y por parte de los diferentes agentes.

Cuando el modelo en cuestión recurre a un servicio como pudiera ser el Departamento de Orientación de un Instituto de Educación Secundaria, hablamos de un modelo combinado “modelo de servicios actuando por programas” (Álvarez González 1991 y 1995; Rodríguez Espinar y otros,

1993). Éste es el modelo propuesto en la LOGSE donde se concibe la orientación como un proceso asistido por tres niveles de intervención: Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de Sector. El protagonismo del profesor-tutor como responsable de la acción orientadora de su grupo-clase cobra fuerza en este modelo mixto.

4.4. Intervención Orientadora desde el Modelo de Consulta

Dinkmeyer (1976), introdujo en la literatura educativa el término consulta y lo conceptualizó como *“el proceso por el que los padres, profesores, autoridades académicas y otros adultos significativos en la vida de un niño se comunican entre sí acerca de él”*. Este modelo considera que el orientador no sólo centra su acción sobre el sujeto, sino que ha de asesorar al resto de agentes educativos y comunitarios; puede además establecerse una jerarquía en los roles que asume el consultor en función de los niveles de complejidad. Así podemos establecer un primer nivel de consulta con profesores: 1) grupos de profesores, 2) profesores de forma individual; un segundo nivel de consulta con los alumnos: 3) con grupos de alumnos, 4) con un alumno, y un tercer nivel de consulta con la comunidad: 5) para el desarrollo curricular, 6) con los administradores escolares, 7) con los padres, 8) con los especialistas, 9) con la comunidad y sus instituciones.

Las fases elementales del proceso consultor, en la que la mayoría de los autores viene a coincidir podría resumirse de la siguiente forma: a) motivación: 1) percibir una necesidad o reconocer un déficit, 2) decidir contratar al consultor, 3) convenir el contrato con su aprobación, 4) crear una relación de mutua confianza; b) planteamiento del problema: 5) clarificar el problema, 6) definir el problema; c) análisis: 7) identificar soluciones

alternativas, 8) considerarlas individualmente, 9) seleccionar una solución; d) puesta en marcha: 10) solucionar el problema, 11) proporcionar recursos al consultante; e) evaluación y retroalimentación: 12) revisar y evaluar los objetivos y 13) terminar o volver al principio.

La acción consultiva se centra sobre todo en los agentes mediadores, es decir en la acción indirecta sobre el sujeto de la actuación orientadora; el consultor-orientador situado desde el consejo no autoritario, trabaja indirectamente con los clientes, ofrece consejo como experto y proporciona información especializada, determinando la frecuencia, intensidad y duración de los problemas ayudando en la elección de itinerarios alternativos que desde la acción deben elegirse. Rodríguez Moreno (1995).

La intervención orientadora en el modelo consultivo puede abarcar tres campos:

- El campo de la salud mental: Como señalan Figg y Stoker (1990:126), *“el propósito de la consulta en el ámbito de la salud mental es ayudar al consultor en sus problemas de trabajo diarios, pero sobre todo y además de esto iniciar un proceso educativo que le proporcione al que consulta un incremento de sus conocimientos y le capacite... para que en futuras ocasiones maneje mejor...este tipo de problemas específicos”*.
- En las organizaciones: denominado también “consulta de procesos”, surge de la necesidad de la intervención social y de la evidencia de que éstas mejoran el desarrollo y el bienestar de las personas que las integran (instituciones y comunidades). Gray (1988: 7), expone que la consulta de procesos o sobre las

organizaciones es *“una relación de ayuda suministrada por personas que poseen un nivel particular de destrezas para ayudar a los directores y otros responsables en las organizaciones a que obtengan una visión más clara de lo que se está haciendo y cómo se puede ser más efectivo...”*

- En el campo educativo: El intercambio de información que se establece entre el consultor (orientador o tutor) los mediadores (profesores o padres) siempre se establece en un plano de igualdad a fin de ayudar a un tercero: el alumno (cliente). Consultores y mediadores se empeñan en la programación de estrategias para resolver cuestiones relacionadas con el desarrollo vocacional y educativo del cliente. La intervención puede adquirir una dimensión terapéutica o preventiva y de desarrollo según actuemos sobre el problema o sobre el contexto.

Centrándonos en el ámbito educativo, el consultor extiende sus funciones a la consultoría y formación de profesores implicando a éstos en la acción orientadora; a la formación de padres, colaborando con éstos en el conocimiento de sus hijos ayudándoles a fomentar el diálogo y un clima de confianza y en la propia organización educativa, colaborando con el centro a detectar necesidades en orientación y fomentando la formación de los profesores en aspectos como la acción tutorial y la orientación. La extensión de las funciones referidas hacen de éste un modelo idóneo en la institución escolar que intenta superar al modelo de servicios operando con los distintos agentes educativos y en el contexto, supone un enfoque integral de la orientación.

4.5. Intervención Orientadora desde el Modelo Tecnológico

En muchas ocasiones ha sido criticado de forma radical, renunciando a una explicación racional de esta crítica y sin tener en cuenta la evolución e importancia de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Como señalan Bisquerra y Álvarez (1996), podemos aceptar que es discutible si se trata de un modelo o de un recurso. Este modelo o recurso puede integrar en el conocimiento educativo las aportaciones científicas y dar racionalidad a los procesos educativos; además su aplicación en los procesos de orientación es una realidad. Santibáñez (2000: 61) expone algunas de las características más sobresalientes del modelo:

1. Información como materia prima y fuente de producción de riqueza. El conocimiento no sólo es la fuente de poder de mayor calidad, sino también un factor importante en la producción de la riqueza.
2. Capacidad de penetración de los efectos de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Todos los procesos de nuestra vida individual y social están directamente relacionados con la información y por lo tanto con el nuevo medio tecnológico.
3. Interconexión abierta en la red dinámica para el aprendizaje y la comunicación. La familiarización de los profesores, administradores y estudiantes con las tecnologías de la información y de comunicación, proporciona ventajas educativas y de formación y actualización profesional.
4. La flexibilidad y capacidad de reconfiguración para una sociedad en cambio permanente. Esta capacidad de reconfiguración es una característica imprescindible para una sociedad en permanente cambio y reestructuración.

5. Centralización y descentralización. La teleeducación romperá obstáculos físicos en los centros docentes posibilitando una aula “sin muros”, para compartir experiencias de forma abierta y flexible.
6. Convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado. Todo ello facilita la capacitación más activa para la adquisición del conocimiento y de la información con un incremento de la interacción en el proceso educativo.
7. Nuevos estilos cognitivos y nuevas posibilidades mentales. La tecnología permite profundizar en todos los ámbitos del conocimiento y reflejar las potencialidades expresivas e intelectuales.

Para el ejercicio de la orientación alguna de las aportaciones interesantes de este modelo es el servicio dinámico y de estrategias interactivas en los procesos de aprendizaje y orientación, así como la liberación para el orientador de algunas tareas (informativas o de autoexploración), que le permitirán profundizar en otras como la consulta y el asesoramiento.

4.6. Intervención Orientadora desde el Modelo Psicopedagógico

Si tomamos como referencia los ejes vertebradores que en páginas anteriores nos servían para el análisis de los modelos de intervención en orientación psicopedagógica, las coordenadas nos sitúan en una intervención prioritariamente indirecta, grupal, interna y práctica que a continuación señalamos.

Indirecta porque se inclina más hacia el asesoramiento a través de la consulta a la institución, delegando en los mediadores (tutores) la

intervención directa en el aula, es el Plan de Acción Tutorial el instrumento del que se sirven éstos para realizar la intervención.

Como consecuencia de lo anterior es ante todo una intervención grupal, por muchas razones se hace necesario rentabilizar esfuerzos para atender al máximo posible de alumnos. En casos excepcionales se reconoce la intervención indirecta individual reservada para las necesidades educativas especiales, pero no como forma habitual de intervención. Fernández Sierra (1999). La intervención indirecta individual y/o grupal se caracteriza por el uso de la consulta como elemento fundamental, desde una perspectiva terapéutica, preventiva o de desarrollo.

La intervención tiene un carácter interno como consecuencia de que los tutores dinamizan el proceso orientador y los propios orientadores de los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria. La efectividad de la intervención interna lleva consigo la necesidad de que funcionen en los centros los departamentos de orientación, así como la integración curricular de los contenidos propios de la orientación como es la información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, prevención y desarrollo.

Intervención proactiva dirigida, como señala Rodríguez Espinar (1986), a dar cabida, a través de los programas de intervención, a los supuestos implícitos en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la intervención. Watts (1994), considera que los programas de orientación deberían asentarse en dos criterios básicos:

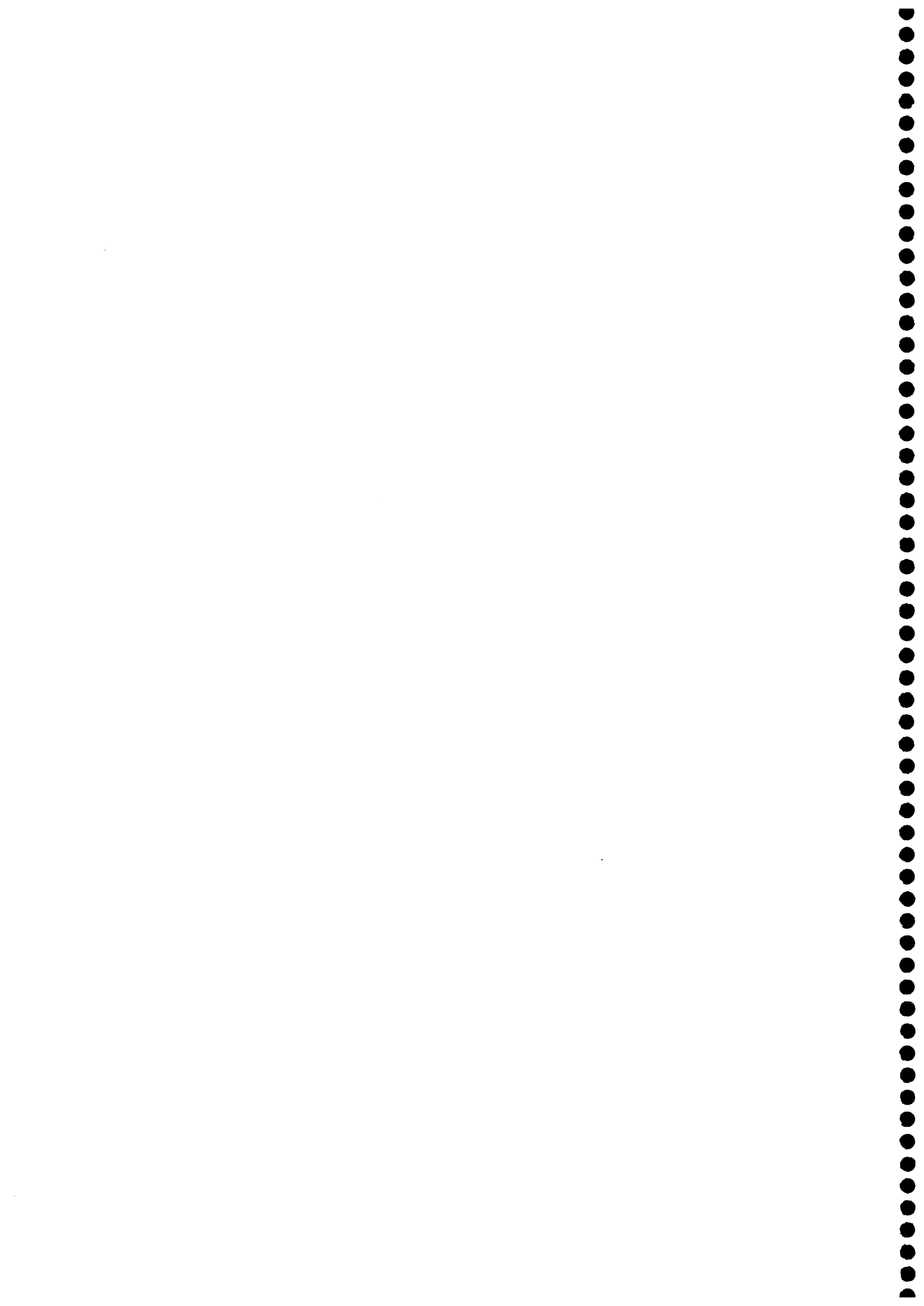
- Su inserción en los objetivos y contenidos del currículum, y en el Proyecto Educativo de Centro, es decir la integración total del Programa de Orientación en la Programación Curricular del Centro y de Aula, las alternativas propuestas van desde la inclusión de aspectos sectoriales de la orientación en las materias ya propuestas en el currículum, hasta la integración de aquellos aspectos de la orientación que desarrollen valores personales como la educación moral, cívica, ética, etc.
- El diseño de programas de orientación especiales para ser incluidos e integrados en el currículum escolar.

Cualquiera de las opciones elegidas implican de forma significativa a los agentes personales en la tarea orientadora, la cual no excluye la atención individualizada, sino que la fortalece a través de las actuaciones sobre el grupo de referencia y sobre los grupos que precisen una atención preferente. En la figura siguiente relacionamos, a modo de síntesis, los modelos de intervención con los ejes vertebradores que configuran las clasificaciones. Bisquerra y Álvarez (1996: 337).

<i>Modelos</i>	<i>Ejes Vertebradores</i>			
	Directa-Indirecta	Individual-Grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico	directa	individual	Preferentemente externa, pero puede ser interna	Reactiva
Servicios	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Individual y grupal	Preferentemente externa, pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa, pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal también puede ser individual	Preferentemente interna, pero puede ser externa	Preferentemente proactiva, puede ser reactiva

Consulta	indirecta	Preferentemente grupal, puede ser individual	Preferentemente interna, puede ser externa	Preferentemente proactiva, puede ser reactiva
Tecnológico	remota	indiferente	externa	Proactiva
Psicopedagógico	indirecta	grupal	interna	Proactiva

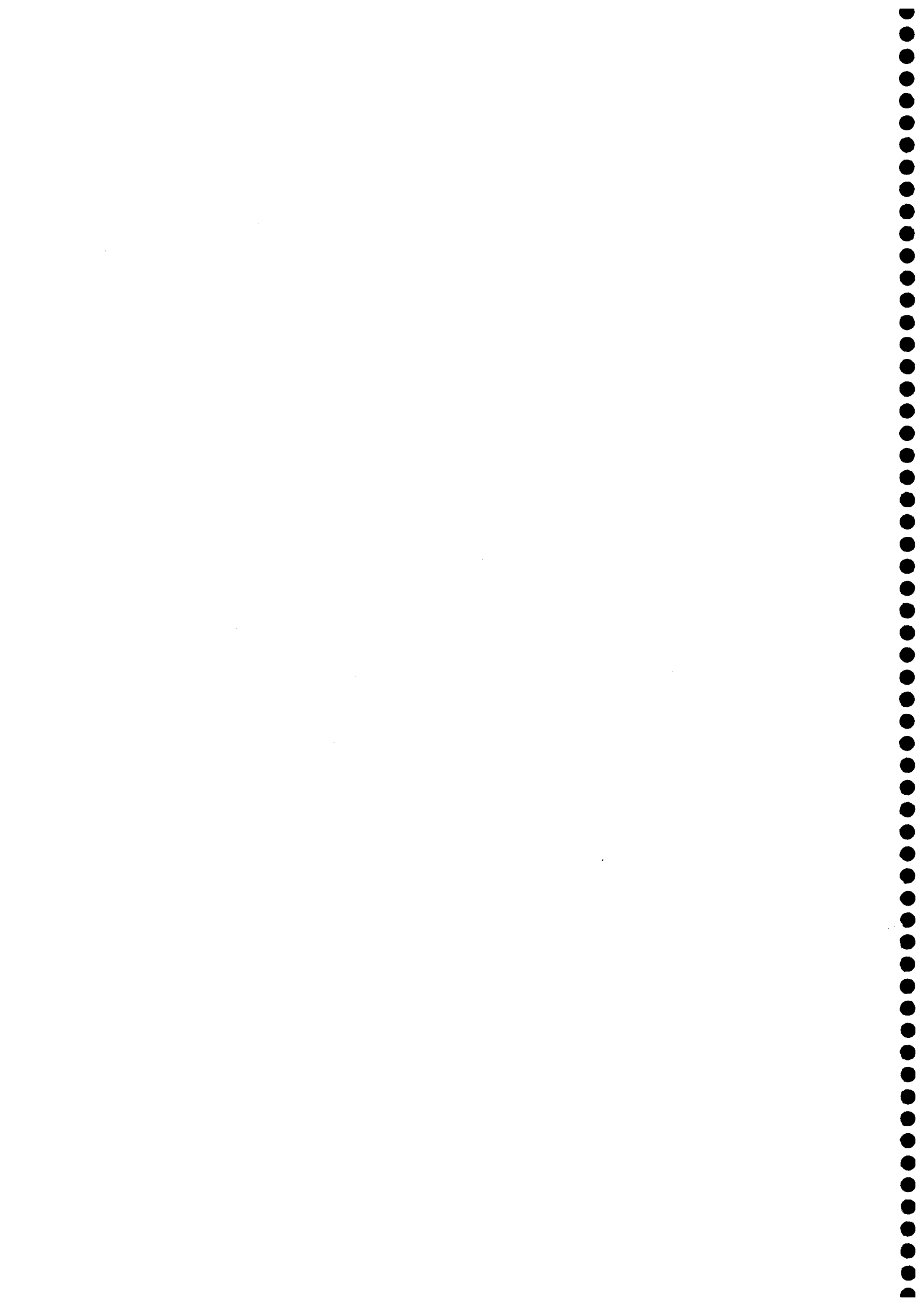
Fuente: Bisquerra y Álvarez (1996). Modelos y ejes de intervención.





CAPÍTULO II

MARCO HISTÓRICO
DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA



Marco Histórico de la Orientación Educativa

La orientación educativa y las actividades orientadoras por ella desarrolladas nos llevan a principios del siglo XX y desde un primer momento atienden a la necesidad de dar respuesta al complejo entramado social, y a dos modos de entender la función que habrían de cumplir: en primer lugar función de la orientación consistía en facilitar elecciones y decisiones prudentes relacionadas con la vertiente vocacional y profesional y en segundo lugar, la de promover la adaptación y salud mental de los individuos (Parsons 1909 y Beers 1908, citado por Sampascual y otros 1999:13); En cualquier caso habría de establecerse una relación personal entre orientador y orientado catalizados e inducidos hacia el éxito, en el primer caso de una acertada elección profesional, y en el otro a la necesidad de atender y mejorar problemas psicológicos. Además de estos enfoques pueden observarse otros como: proceso de desarrollo al individuo, conocimiento de uno mismo y del entorno, como reforma social, la orientación como diagnóstico, la prevención, etc. La evidencia de la multiplicidad de enfoques hacen por un lado difícil la tarea de la delimitación del concepto, y por otro la de definición de términos, quizá una forma de acercarnos a una definición sería, siguiendo a Bisquerra (1996), realizar un recorrido por la semántica y terminología de uso frecuente cuando de orientación educativa hablamos: orientación, orientación educativa, orientación escolar, orientación hacia la carrera, orientación para la carrera, orientación personal, orientación profesional, orientación psicopedagógica y orientación vocacional. Alrededor de estos términos giran otros como: asesoramiento (counseling), carrer educación, carrera profesional, desarrollo de la carrera, desarrollo vocional, educación especial,

formación profesional, información profesional, información ocupacional, intervención psicopedagógica o madurez profesional.

Como si del ovillo de Ariadna se tratara parecería que nunca llegaríamos al fin; pero la orientación desde el punto de vista educativo siempre habrá de sustentarse sobre tres pilares a saber: educar, asesorar y desarrollar. La educación para la vida y la autonomía del individuo, el asesoramiento sobre opciones y alternativas que puede ofrecerle el mundo laboral y educativo, y el desarrollo que supone que el individuo sea capaz de tomar decisiones y estar capacitado para el aprendizaje propio.

Se podría entender que existen “muchas orientaciones”, pero debemos resaltar al tiempo el carácter indivisible de la misma Bisquerra (1996); como unitario ha de ser el concepto global de educación. La actividad orientadora comprometida con la acción de profesores, tutores y orientadores, es un proceso continuo que aborda no sólo el ámbito educativo, vocacional o personal, se puede realizar en más de un contexto y exige de la integración y coordinación de otros profesionales y otros espacios, los cuales pueden quedar bien delimitados si atendemos a los objetivos de la acción orientadora. MEC (1992: 20,21):

1. Contribuir a la personalización de la educación, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo a una educación individualizada, referida a personas concretas.
2. Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado.

3. Resaltar los aspectos orientadores de la educación-orientación en y para la vida- atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, es decir “educación para la vida”.
4. Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
5. Prevenir las dificultades de aprendizaje, anticipándose a ella, evitando en lo posible fenómenos indeseables como los de abandono e inadaptación escolar.
6. Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, entre la comunidad y el entorno social; asumiendo el papel de mediador entre ellos.

1. Orígenes y evolución de la Orientación

Los albores de la orientación tal y como hoy la entendemos son difusos, bien podemos entender que desde que el hombre es hombre, siempre ha existido una necesidad y un deseo de ser guiados. Nos remontamos a movimientos filosóficos en el siglo V.a.C. con los sofistas en general (Protágoras, Gorgias) y Sócrates cuando la reflexión filosófica se empieza a centrar en el ser humano y su ámbito; casi estamos en el nacimiento de la Filosofía en un proceso de tanteo en el que incluimos a Platón, y que llegará a sistematizarse con Aristóteles.

Tal importancia es otorgada a la educación de los ciudadanos que Platón considera que esta responsabilidad ha de recaer sobre todo en el Estado antes que en la familia. A Aristóteles se le encarga la tarea de educar y orientar a Alejandro Magno en el año 343 a.C., más tarde fundará el Liceo, un buen referente para el lector serán los tratados aristotélicos sobre

educación: los tratados prácticos: *Ética a Eudemo*. *Ética a Nicómaco*, *La Gran Moral* y *la Política*.

“No hay ningún viento favorable para el que no sabe a dónde va.”

Platón.

Dando un paso en el tiempo, pero continuado con los antecedentes de la orientación no podemos olvidar la figura de Ramón Llull (1233-1316). De su vastísima producción, alrededor de 250 obras, en diversas lenguas, merece una referencia especial el *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna* (1295) en esta obra de carácter enciclopédico incluida en un texto más extenso *Felix o Libre de Mervalles* se aprecia un estilo didáctico, la pedagogía de Llull es finalista, consciente de que la ignorancia es causa de todos los males y de que la educación ha de extenderse a todos. En el libro mencionado los progenitores *Evast* y *Aloma* educan a su hijo *Blanquerna*, donde se siguen las indicaciones de una obra anterior *Doctrina pueril* (1275), en la que entre otras cuestiones se describen diversas profesiones, considerando el autor que la elección de las mismas ha de tener en cuenta las aptitudes de los sujetos.

1.1. Orígenes y Evolución de la Orientación en Estados Unidos

Producto made in U.S.A., la orientación surge en Estado Unidos de la mano del ingeniero Frank Parsons; en un primer momento la orientación aparece ligada al ámbito de la socioeconomía y en un momento histórico en que la ciencia se alza sobre el pensamiento. Jesse B. Davis, Truman L. Kelly, J.M. Brewer y Bloomfield son también pioneros en el campo de la orientación vocacional y educativa.

En un momento inicial Parsons (1909) define la orientación vocacional como un proceso constituido por tres fases sucesivas: Castaño López-Mesas C. (1983:60) lo describen del siguiente modo:

1. Descripción del sujeto (habilidades, aptitudes, interese, ambiciones, recursos, limitaciones).
2. Descripción de los requisitos y condiciones de éxito (ventajas, desventajas, oportunidades, perspectivas de las diversas ocupaciones).
3. Consejo razonado dirigido a ayudar al individuo a adecuar sus propios rasgos personales con los de las exigencias de las profesiones que se hallen a su alcance.

Este tandem entre individuo y ocupación está en la línea de la teoría de “Rasgos y Factores” y de la teoría de la “Adecuación”. Cronológicamente éstas se desarrollan paralelamente a la de la psicología aplicada en Estados Unidos. El Consejo Vocacional es directivo y se centra en los rasgos del individuo y las características de la profesión. Se producen dos acontecimientos importantes: la fundación en 1908 de la “Vocational Bureau” en la ciudad de Boston cuyos artífices serían Parsons y Shaw, con el fin de ayudar a inmigrantes y primeros buscadores de empleo; siendo una institución pionera en materia de orientación; y el segundo momento es la publicación de “Choosing a Vocación (1909), aparece por vez primera el término “Vocational Guidance” (Orientación Vocacional), su uso terminológico se prolongará hasta los años treinta momento en que surgirán las técnicas del Counseling (asesoramiento personal) Bisquerra (1996: 51).

En un intento necesario de relacionar orientación y educación, no pocos autores (Bisquerra, Rodríguez), coinciden en apuntar a Jesse B. Davis como precursor de la orientación educativa. Entre el año 1907 y 1914 la

labor de Davis desarrollará programas de orientación profesional, estableciendo en algunas escuelas americanas sistemas centralizados de orientación, abordando de esta forma la integración curricular en orientación profesional. Otro hecho importante a destacar es la creación en 1910 de la N.V.G.A., National Guidance, Association Vocational, de la que Davis es miembro fundador siendo la primera asociación de profesionales de la orientación.

Como Davis, Truman L. Kelly, considera que la orientación educativa deber estar integrada en el curriculum académico. La demanda de los estudiantes de principios de siglo ante que estudios elegir o cómo adaptarse al centro escolar, encuentra respuesta en este orientador. Kelly utiliza por vez primera el término “Educación Guidance” (orientación educativa) y bajo este título defiende su tesis doctoral en el año 1914 en la Universidad de Columbia. Kelly dando un carácter trascendental al concepto de orientación educativa, al entender que ésta va más allá de la escuela, de la vida y se proyecta en la eternidad. Jiménez Torres. (1999).

Brewer (1942) también apuesta por este modelo asimilacionista educación-orientación. Si a Kelly se le considera como primer usuario del término orientación educativa a Brewer se le atribuye la idea de que orientar es idéntico a educar. “La orientación no es ni adaptar, ni sugerir, ni condicionar, ni controlar, ni dirigir, ni exigir responsabilidades a nadie [...] la labor que debemos hacer en la escuela puede ser descrita como ayuda a los niños para comprender, organizar, extender y conseguir actividades cooperativas e individuales. Esto significa “orientar”. Rodríguez Moreno (1995:22).

De la mano de los movimientos socioeconómicos que revolucionaron la sociedad a principios de siglo XX, los representantes de la Psicología dinámica, entre los que destacamos a: A. Adler, S. Freud, C. Jung O. Rank, K. Horney, y de la Psicología Clínica C. Brees, determinaron el desarrollo de la orientación. Podemos pues considerar no sólo la influencia americana, entendemos también una importante aportación de la psiquiatría europea.

Siguiendo a Rodríguez Moreno (1995: 14), Sola Martínez y López Urquizar (1999: 50) destacamos los factores que han influido en el desarrollo de la Orientación Educativa y Vocacional:

- Factores socioeconómicos técnicos y económicos
- Factores socioculturales y sociopolíticos
- Factores de progreso científico
- Factores propios del desarrollo de las profesiones de ayuda.

Esta cascada de factores viene determinada por la revolución industrial que modificará estructuras sociales e institucionales, la concepción del individuo y su contribución a la sociedad; pero también ocasionará un desequilibrio, el que siempre viene a producirse, ante cambios estructurales en la sociedad, entre el individuo y el mundo. Se hace urgente la búsqueda de profesionales de ayuda que intenten ajustar los cambios. Las políticas educativas se ven obligadas a poner en marcha mecanismos que gradualmente incorporen enseñanzas y programas para la nueva ocupación de puestos de trabajo y de formación laboral.

Estos cambios fueron paralelos al desarrollo del progreso científico como una necesidad de contrastar empíricamente los descubrimientos.

1.1.1. De la Orientación al Asesoramiento: Guidance-Counseling

El asesoramiento (counseling) se apropia durante los años 30 del modelo clínico como método de intervención más utilizado, y se va distanciando poco a poco de la orientación (guidance), hasta hora prácticamente unidas, Bisquerra (1996). El asesoramiento, como modelo de intervención en orientación psicopedagógica está influenciado por el movimiento de la higiene mental, los tests, los movimientos psicométricos, o los estudios del desarrollo evolutivo del niño; poco a poco se va prestando atención a aspectos como el fracaso escolar y a “alumnos problema”. Se tiende hacia la atención individualizada derivándose como mencionábamos antes hacia un proceso clínico. Las aportaciones más interesantes en estos momentos vienen de la mano de Williamson y Rogers.

Prácticamente hasta mediados de los años 50, la orientación va a entenderse como un proceso de distribución y ajuste. En palabras de Valls Fernández (1998), se pretende “ajustar a los estudiantes a las diversas materias[...] colocar a cada uno en un puesto según sus características”. Williamson pone el énfasis en el desarrollo de los tests de medición, así como en la importancia de saber clasificar e identificar los problemas del orientado, esta cuestión es básica para la teoría de rasgos y factores de la que este autor es claro exponente y principal representante Rodríguez Moreno (1988). La importancia de saber clasificar e identificar los problemas del orientando; es una cuestión es básica para la teoría de rasgos y factores. A modo de ejemplo, presentamos la escala de certeza profesional propuesta por

Williamson. y recogida por Crites (1981, citado por Rodríguez Moreno, 1998: 38).

1. ¿Cuál es tu elección ocupacional? ¿En qué profesión crees que vas a ingresar cuando termines tus estudios?
2. Califica el grado de certeza de tu elección. Señala con un aspa dónde crees que está el lugar que muestra cuán acertada o cierta es tu elección. Hay tres alternativas: a) Muy cierto. b) Medianamente cierto. C) Poco cierto.
3. Tengo pocas dudas acerca de la profesión que elijo. No creo que cambie mi elección en dicha profesión y quedarme en ella.
4. Tengo dudas. Me pregunto si más o menos he elegido bien.
5. Tengo .

Fuente: Adaptado de Rodríguez Moreno 1988: 38, Escala de certeza de la elección profesional propuesta por E.G. Williamson.

La relación que Williamson establece con el orientando ha de ser de confianza en el experto (orientador), sabiendo y salvando el problema generacional que entre ambos se plantea. Aporta además la valoración del contexto, y la necesidad de intervenir en él, aparece pues como un precursor de modelos de orientación actuales (educación para la carrera), estrechando lazos entre el sistema educativo y la sociedad.

1.2. La Orientación no directiva

La aportación de Carl R.Rogers, cuanto menos es original, originalidad que comienza por la influencia que en él tuvieron corrientes tan distintas como el Naturalismo, el psicoanálisis, la Fenomenología, Gestalt y la Teoría de Campo, el Existencialismo, Pragmatismo, el Empirismo e incluso influencias orientales como el budismo Zen o las obras de Lao-Tse. De este crisol surge la aportación de Rogers al asesoramiento y a la terapia

centrada en el cliente, una de sus ideas representativas y de las que derivarán otras es la de “la bondad básica de la naturaleza humana”, o por ejemplo la de que “todo individuo vive en un mundo continuamente cambiante de experiencias de las cuales es el centro” Rogers (1958). Juif y Legrand (1980), lo presentan como un “facilitador del aprendizaje” y su pedagogía, como de “no directiva”, y “centrada el cliente-alumno”. Este punto es desarrollado por Rogers tomando dos situaciones de partida:

- a) Hay una confianza en que el cliente (alumno, paciente) pueda manejar su vida de forma constructiva y solucionar sus problemas. Este supuesto es una consecuencia directa del postulado de la bondad innata del hombre. Si se deja actuar a la persona, lo que haga, estará bien. Además, la persona es la única que puede llegar a conocer sus problemas, y por lo tanto, la única que puede resolverlos.
- b) En segundo lugar, cualquier tipo de directividad (enseñanza, orden, mandato) podría ser perjudicial para el desarrollo de la persona, puesto que estaríamos impidiendo su “crecimiento personal”, el orientador debe facilitar y proponer las condiciones necesarias para que se desarrollen.

2. La Orientación en los Países de la Unión Europea

El 25 de marzo de 1957 Francia, Países Bajos, Bélgica, Luxemburgo, Italia y República Federal Alemana; suscriben el tratado de Roma. Catorce años más tarde en 1971 se celebra la primera reunión de Ministros de Educación y en 1974 se aprobó “La Resolución por la que se establecen la normas básica para la cooperación educativa de la Comunidad”, pero podemos considerar que la actuación comunitaria en

cuanto a educación y formación data de 1976, fecha en que se crea el Comité de Educación y se aprueba el “Primer Programa de Acción Educativa de la Comunidad Europea, siguiendo con esta cronología en el año 1989 el comité redacta un informe: “La Educación y Formación en la Comunidad Europea, Directrices a medio plazo: 1982-92”, Marín Ibáñez (1990). Los acuerdos adoptados se ratifican en el Tratado de Maastricht (1992) y no sufren modificaciones importantes hasta el siguiente: Tratado de Ámsterdam 1996.

Desde 1995 vienen desarrollándose tres programas importantes en materia de educación y Formación Profesional:

1. Recordemos el programa Sócrates que permite la cooperación y movilidad de los estudiantes y la cooperación entre los centros universitarios. Este programa se divide a su vez en los siguientes: Programa Erasmus (universitario), aprobado en 1987; Programa Comenius (escolar); Programa Lingua (aprendizaje de lenguas extranjeras); Red Naric (desarrollo de redes de reconocimiento mutuo de títulos), Euridice (información en el ámbito de la educación) y Arión (intercambio de experiencia entre responsables del ámbito de la educación.)
2. Programa Leonardo Da Vinci, que facilita el acceso a la formación profesional a través de la mejora de los sistemas nacionales de formación profesional, y fomenta la innovación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
3. Programa La Juventud con Europa III, que fomenta la movilidad de los jóvenes desfavorecidos fuera de las

estructuras educativas, para que puedan acceder a iniciativas locales que completen su formación como ciudadanos.

La tradición europea en materia de orientación está más ligada a la orientación profesional que a la educativa, no obstante ésta aparece en diversos programas comunitarios: transición a la vida activa, mujeres, discapacitados, investigación, nuevas tecnologías, relaciones internacionales o formación de profesores, por citar algunos.

Considerando que el futuro de muchas naciones está en manos de los jóvenes; el conocimiento de sus potencialidades y de cómo lograr objetivos vocacionales y educativos, pone en primera línea la preocupación de los países miembros por desarrollar programas de orientación. La comisión de la Comunidad Europea demuestra interés por apoyar las iniciativas de los países miembros, al crear servicios de orientación educativa y profesional (Decisión del Consejo 63/266/ECC, OJ.Nº 63, 20/4/63, citado por Rodríguez Moreno, 1995:324). La incorporación de nuevos países a la Unión Europea, supone asimismo nuevos retos, al considerar cual será su aportación en esta materia. Expertos en Orientación (Watts, Rodríguez, Plant, etc.), consideran que la clave de la nueva sociedad europea de las oportunidades estriba en la preparación de los trabajadores en las competencias profesionales a través de la aplicación de programas de orientación y educación para la carrera.

2.1. Orientación en la Unión Europea: Tendencias

En 1964, el Consejo de Europa publica la obra de Reuchelin “La Orientación durante el periodo escolar. Ideas y Problemas”, que examina reformas educativas en los países europeos, “*se está marcando por la importancia generalmente reconocida a los problemas de la Orientación*”

durante el periodo escolar, lo que hace un gran contraste con la situación antes de la segunda guerra mundial, cuando los servicios de orientación se ocupaban solamente de los jóvenes que finalizaban su escolaridad obligatoria y entraban en una profesión". Reuchelin, (1964:15,citado por Ferreira Marques, 1990: 24). A principios de los años 60 la orientación profesional se convierte en orientación escolar y profesional.

En 1963 se crea el Comité Asesor para la Formación Profesional, y se considera a la orientación en el cuadro de las Directrices de una Política de Formación Profesional, en el tercer principio, el Comité declara: *"una importancia particular será acordada...a un sistema permanente de información y de orientación o de consejo profesional, para los jóvenes y adultos, sobre la base del conocimiento de las capacidades individuales...todo individuo podrá recurrir a este sistema en todo momento antes de escoger su orientación, durante su formación profesional y a lo largo de su vida activa"*. Ferreira Marqués (1990: 24). A partir de este momento se producen manifestaciones que marcan la década de los 60.

En la Recomendación de 18 de julio de 1966 se insta a los Estados Miembros a avivar las actividades y los programas de orientación adaptando éstos a las demandas y necesidades del mercado laboral; se prevé en esta fecha la publicación de informes que regulen la Orientación Profesional, intervienen en la redacción de los mismos W. Jaide (Universidad de Hanovre); J. Drevillon (Universidad de Caen) y T. Watts (director del National Institute for Careers Education and Counseling, NICEC), estos informes se suceden durante los años 1967, 1968, 1969 y 1975. Ferreira Marques (1990).

Durante los años 70 y 80, los países miembros dan un impulso considerable a los Programas de Orientación para la Carrera sobre aquellos que hacen referencia a la “Transición para la vida activa”. Estos movimientos siguen marcando líneas de investigación en Orientación Profesional. Repetto (2002).

En el año 1975 se crea en Berlín el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP); una serie de acontecimientos marcan este periodo, admitiéndose desde el primer momento la necesidad de establecer relaciones estrechas con los responsables de la orientación en otros países. Con anterioridad a estas décadas ya en 1951, la UNESCO apoyó y colaboró con el establecimiento de la AIOSP (Association Internationale d’Orientation Scolaire et Professionnelle) con sede en Luxemburgo; la APA (American Personnel Association) fue miembro de la AIOSP. La colaboración entre orientadores americanos y europeos fue frecuente desde estos momentos además de establecer puntos de encuentro con el fin dar un carácter internacionalista a la orientación. Rodríguez Moreno (1995).

Las aportaciones de E.L. Herr (1975) y Watts (1988), van a dar un giro copernicano al enfoque de la orientación educativa y profesional. Herr entiende que hay que considerar el currículo desde una amplia perspectiva y propone tender un puente entre currículo y orientación. Esta propuesta es consecuencia de la alarma social causada por los elevados índices de desempleo, por el abandono de la escuela sin estar en posesión de habilidades de empleo y por último porque no existe una verdadera preparación para la transición escuela trabajo. Moreno (1997).

El informe emitido por Watts, Dartois y Plant (1988 citado por Ferreira Marques, 1990: 97-98), puede ya considerarse como el presente de la orientación pues entre las tendencias europeas de estos momentos destacan las siguientes:

“la primera es que la orientación escolar y profesional es cada vez más como un proceso continuo que debería comenzar muy pronto en las escuelas, se continúa durante el periodo...de transición hacia la vida adulta, siendo accesible a lo largo de la vida adulta y profesional.

... La segunda tendencia importante es la evolución hacia lo que nosotros hemos llamado un modelo profesional más abierto, en el cual...se utiliza un abanico de intervenciones más largo...(y) se acuerda una mayor atención a un trabajo con y a través de redes de personas y organismos diversos.

... La tercera y última tendencia, ligada estrechamente a otras dos, concierne a la importancia cada vez mayor dada al individuo como elemento activo, y no sólo como receptor pasivo del proceso de orientación”.

Las diferencias que empiezan a surgir entre los servicios de orientación de los distintos países hacen mención a:

- la ubicación de los servicios de orientación y la tutela de los mismos (instituciones educativas, de trabajo, de mercado laboral)
- en cuanto a la organización de los servicios de orientación y la oferta de los mismos (orientación educativa, orientación profesional, orientación personal y social)

- desde el enfoque de las actividades que pueden realizarse, y aquí el abanico es muy extenso (información, consejo, colocación, counseling, estimación...etc.)

2.2. La década de las reformas: 1984-1994

Las décadas de los años 80 y 90 han sido para los países de la Unión Europea (UE), de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y el Espacio Económico Europeo (EEE), testimonio de numerosas reformas de sus sistemas educativos aunque la mayoría de ellas han repercutido en aspectos parciales de estos sistemas, frente al aparente inmovilismo y la relativa estabilidad de épocas anteriores, quizá lo más destacable sea precisamente que el espacio geográfico de la UE, la AELE y el EEE ha sido objeto de cambios sociales políticos y económicos obligando a todos estos países a reflexionar sobre sus políticas educativas y los sistemas de formación de sus profesionales.

Beck y Arthur (1991, citado por Eurydice 1997a: 7) definen reforma como *“toda innovación educativa que hace referencia a la iniciación, puesta en marcha o supresión de políticas destinadas a cambiar el “producto social” del proceso educativo conforme a determinadas prioridades ideológicas, económicas y políticas”*. Las reformas a las que nos referimos han supuesto un cambio intencional y profundo en los sistemas educativos y se han realizado con la idea de que perduren en el tiempo; han surgido de los distintos estados o de las autoridades regionales con competencias en materia educativa además de expresar normas legislativas.

Los cambios han sido especialmente significativos en la enseñanza obligatoria. En nuestro estudio el alcance de los mismos es patente pues por un lado las reformas tienen un carácter internacional, y por otro son los jóvenes europeos los futuros artífices de la Europa del siglo XXI. Las innovaciones han supuesto contribuciones a las siguientes dimensiones de los sistemas educativos: Eurydice (1997a)

- **Objetivos** que la sociedad precisa para la educación obligatoria.
- **Estructura:** determinación de la edad de inicio y término de la educación obligatoria, segmentación en niveles, etapas o ciclos, carácter comprensivo y diversificado, certificaciones al término de las etapas educativas.
- **Administración:** distintos niveles de toma de decisiones en materia educativa, competencias estatales, regionales, y locales. Gestión de centros escolares y financiación educativa.
- **Currículo:** Responsabilidad en el diseño del mismo, contenidos que debe incluir, metodología de la enseñanza y formas de evaluación.
- **Profesorado:** Acceso a los cuerpos docentes, formación inicial y permanente del profesorado y condiciones laborales.
- **Compensación de desigualdades:** población con necesidades educativas especiales, grupos pertenecientes a contextos socio-culturales o económicos desfavorecidos, minorías étnicas e inmigrantes.
- **Servicios de apoyo a la escuela:** Servicios de orientación de los centros educativos y servicios de apoyo externo a la escuela.

- **Evaluación y supervisión:** Instituciones encargadas de evaluar el sistema educativo, formas de hacerlo y personal responsable.

En todos los países incluidos Islandia, Liechtenstein y Noruega; que el marco del acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, participan en las actividades de la red EURYDICE, se detecta la importancia de la Orientación y, de establecer servicios de apoyo a la escuela aunque, como desarrollaremos más adelante existe diversidad entre las opciones adoptadas por los distintos países. Aunque las reformas fueron importantes en otros ámbitos, las que se producen en torno a los servicios de apoyo a la escuela son escasas, ello dificulta establecer tendencias comunes. Como señala Rodríguez Moreno (1998), las estrategias europeas en orientación han de considerarse desde una perspectiva comunitaria (euroorientación).

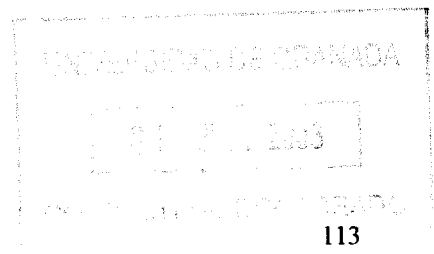
Las propuestas comunitarias en este sentido se han reflejado en iniciativas con marcado carácter político y en programas de amplias dimensiones como son: el programa PETRA (Programas de educación para la transición), INFAPLAN, EURES (Red de servicios europeos de empleo) y a Red Europea de Centros de Recursos de Orientación. Estos programas proponen acciones comunitarias ambiciosas entre las que se encuentran el intercambio de información y organización de proyectos de forma conjunta, apoyados por la Red de Euroorientadores extensible a la universidad y otras instituciones. La Orientación universitaria viene canalizándose actualmente a través de diversas iniciativas, que ayudadas por el desarrollo de las nuevas tecnologías y la dimensión europea de la intervención, ha dado lugar a la aparición de nuevas iniciativas hablamos de FEDORA (Forum Européen de L'Orientation Académique) y la Red EURES. Vélaz de Medrano (1998).

FORUM, centra sus esfuerzos en dar respuesta a las necesidades planteadas a los orientadores universitarios en relación a la situación de los estudiantes, tanto en lo referente a la continuación de estudios, como a la ampliación de estos y de oportunidades de trabajo en los países de la Unión Europea. Mantiene contacto con organizaciones internacionales de Orientación (como AIOSP) así como publicaciones entre las que destaca el “*Directorio de los Servicios de Orientación Universitaria en la C.E.*”

EURES difunde información a través de la infraestructura creada entre los distintos Institutos Nacionales de Empleo de cada uno de los estados miembros. En el caso de España, la unidad del proyecto EURES se encuentra en el INEM (Instituto Nacional de Empleo).

Se pueden tomar medidas y reforzar las iniciativas existentes para que la orientación y el asesoramiento sean parte integrante de una Europa abierta. A pesar de encontrar en el contexto internacional diferentes modelos institucionales de Orientación, cuando se utiliza el término euroorientación se piensa en que los países miembros planteen objetivos idénticos, coordinando a través de redes el trabajo de todos.

Adecuar al contexto de cada país las metas generales; la formación de los euroorientadores, incluyendo nuevas competencias y nuevos programas de formación de éstos incrementar los presupuestos para estas iniciativas, controlando que los fondos se destinen a ello y no a fines políticos o partidistas, fomentar los programas de aceptación de diferentes culturas, e incidir mucho más en la educación en valores, la tolerancia, y la aceptación. Ello sólo es posible dentro de políticas educativas democráticas, e impensable en países dictatoriales.



2.3. *Situación Actual*

La Comisión de las Comunidades Europeas (Bruselas, 2000), redactó un documento de trabajo sobre los servicios de la Comisión. En el Memorándum sobre el Aprendizaje Permanente, en su punto 5 dice: *Redefinir la orientación y el asesoramiento, como objetivo: Lograr que todos los ciudadanos de Europa, a lo largo de toda su vida, puedan acceder fácilmente a una información y un asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje*”. Las propuestas a desarrollar desde el 2002 al 2012 son enviadas al CEDEFOP, organismo que aunaré los comentarios de los países miembros y de los profesionales que lo deseen. Desde la AEOP de España, Rodríguez Moreno (2002), propone cuestiones importantes, éstas se dirigen a considerar la orientación como un servicio permanente y accesible a todos, obviando la distinción entre orientación educativa, formativa y personal, acudiendo a los ciudadanos sin esperar que éstos pidan el consejo. El papel de los orientadores podría considerarse como “mediadores de la orientación”, a los que se abren nuevas vías basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e Internet.

Acumular y manejar toda la información existente debiera mejorar la calidad de la orientación y el asesoramiento, una calidad en la oferta, está en la base de este servicio. Aunar la oferta privada, ya que durante los últimos treinta años, en algunos estados miembros muchos servicios de orientación han sido privatizados total o parcialmente, siendo responsabilidad del sector público fijar normas mínimas de calidad.

La Comisión Europea adoptó la iniciativa “eLearning”- Concebir la educación del futuro- el 24 de mayo de 2000. Esta iniciativa propuso que antes que acabara el año 2002, los servicios de orientación profesional

ofrecieran a cada ciudadano acceso a la información sobre la formación, mercado de trabajo y oportunidades profesionales vinculadas a las nuevas tecnologías. El plan de acción abarca el periodo 2001-2004 y supone en el contexto europeo, reunir acciones específicas dentro del marco de la orientación educativa para responder a las necesidades de los sistemas europeos de educación formuladas en el Consejo de Lisboa.

Los principales instrumentos comunitarios para la aplicación de “eLearning” (Comisión 2001, 28.3.2001) son:

- Los programas para la educación, la formación y la juventud: Programa Sócrates, Leonardo da Vinci y Juventud, que han movilizado desde 1976 a miles de participantes en todos los niveles.
- El programa marco de investigación y desarrollo (1998-2002) en sus dos vertientes: el programa IST (Information Society Technologies) y la “investigación socioeconómica”.
- La línea IST “instrumentos y contenidos multimedia”, que asegura la permanencia de los principales programas de investigación.
- La “investigación socioeconómica específica”, que ofrece un apoyo a investigaciones y análisis sobre los nuevos entornos de aprendizaje y sus repercusiones sociales, económicas y culturales.
- Los “programas para el desarrollo tecnológico y la competitividad”: TEN-Telecom, que supone la creación de servicios europeos basados en redes avanzadas de telecomunicaciones: eContent, para el apoyo al desarrollo del mercado de los contenidos digitales y Go Digital, de apoyo a

pequeñas y medianas empresas basadas en las iniciativas comunitarias existentes.

- Los Fondos Estructurales como instrumentos financieros para la inversión en recursos humanos. Destacamos el Fondo Europea de Desarrollo Regional (FEDER), el Fondo Social Europeo, el Banco Europeo de Inversiones (BEI) y EL Fondo Europeo de Inversiones (FEI).

La sociedad europea atraviesa un periodo de transformaciones profundas más activas e imprevistas que las anteriores. Ello supone temor y desconfianza, sin embargo estos cambios propician una oportunidad única para Europa, pues las propuestas de reformas significan el acceso al conocimiento y la colaboración con las políticas educativas y de formación de los estados miembros. El futuro de los ciudadanos europeos depende de la capacidad de sus estados para ofrecer a sus ciudadanos posibilidades de enriquecimiento personal. En este sentido es urgente la formación en las relaciones internacionales, en las relaciones laborales, en la inserción laboral y ocupacional, los idiomas, las nuevas tecnologías, la orientación comparada, la creación de recursos, la orientación para personas con necesidades educativas especiales, el multiculturalismo y la orientación profesional y la orientación profesional, no discriminatoria y no sexista.

2.4.La Educación Secundaria en la Unión Europea: Estructura y Organización.

Antes de pasar a analizar los procedimientos de Orientación utilizados en los países de la Unión Europea, de la Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) y el Espacio Económico Europeo (EEE), consideramos necesario aclarar la organización de la estructura de la

Educación Secundaria en los países miembros, con el fin de identificar los cambios causados por las diferentes reformas educativas de la enseñanza obligatoria. Para ello seguiremos el estudio llevado a cabo por Eurydice (1977a). Los diversos tipos de sistemas educativos se ha agrupado de acuerdo con los niveles definidos en la Clasificación Internacional Terminológica (CITE,1977). Agruparemos nuestra clasificación atendiendo al modo en que se organiza la educación secundaria inferior y la transición de la secundaria inferior a la secundaria superior.

Los conceptos de educación obligatoria y escolaridad obligatoria se suelen identificar, aunque no son exactamente lo mismo. Por escolaridad obligatoria se entiende la etapa que establece formalmente un Estado para la enseñanza institucionalizada de sus generaciones más jóvenes, y que tiene un carácter obligatorio durante unos años determinados. En cambio, el concepto de educación obligatoria es más amplio y, aunque también se refiere a la obligación de que los niños reciban enseñanza durante un determinado período establecido por el Estado, no incluye necesariamente que ésta deba ser institucionalizada.

La edad teórica de los alumnos para iniciar la educación secundaria inferior oscila entre los 10 y 13 años. La duración secundaria inferior cambia de dos años en Bélgica a cinco años en Alemania, en la mayoría de los países la duración es de tres o cuatro años. El inicio del segundo nivel de la educación secundaria tiene lugar entre los 14 y 16 años. Dependiendo del país y del tipo de institución donde los alumnos cursen sus estudios, pueden terminar esta etapa con 15 o 21 años. En un extremo se encontraría Austria donde algunos alumnos pueden finalizar con 15 o 16 años, y en el otro, los Países Bajos o Islandia, donde los alumnos pueden permanecer hasta los 20 o 21 años.

En Dinamarca, Portugal, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega no existe diferencia entre educación secundaria inferior y superior, organizándose en una sola estructura, de hecho la educación secundaria inferior no existe como tal.

En Grecia, Francia e Italia la educación secundaria se estructura en educación inferior y superior, impartándose en centros diferentes. El Gimnasio en Grecia, el Collège en Francia y la Scuola Media en Italia, imparten un currículo integrado en el primer nivel. En la secundaria superior se ofrecen tramos formativos, eligiéndose los centros a partir del tipo de formación que se vaya a cursar. La Genikolykeio en Grecia, el Lycée d'Enseignement General et/ou Technologique en Francia; en Italia la oferta en Educación Superior es diversa: Liceo Clásico Científico, Magistrale, Artístico, d'Arte, e Instituto Técnico Professionale.

La comunidad francófona y germano parlante Belga; la comunidad flamenca, España, Irlanda, Inglaterra y Gales, garantizan una formación básica durante la educación secundaria inferior. Una referencia para este grupo de países la encontramos en la propia estructura de nuestro sistema educativo organizado en Educación Secundaria Obligatoria (secundaria inferior), Bachillerato y Formación Profesional Específica de Grado Medio (secundaria superior), con algunas modificaciones este bloque de países se estructuran de una forma muy similar a la Española.

Alemania, Austria y los Países Bajos ofrecen a sus alumnos una educación general básica y los preparan para la vida activa, o para realizar estudios en centros de nivel intermedio o superior. Algunos centros sólo imparten enseñanza inferior, y otros secundaria superior e inferior, como la

Allgemeinbildende Höre Schule austriaca. Liechtenstein, comparte una estructura muy similar a sistema alemán.

La estructura de la educación secundaria en Luxemburgo separa desde el inicio de esta etapa educativa una educación de tipo general y otra de tipo técnico, cursadas en el Lycée General y Lycée Technique. En esta última institución, encontramos que se imparte una educación preparatoria, en la que se presta una especial atención a aquellos alumnos con dificultades en la asimilación de contenidos y en seguir el ritmo normal de la educación; cursos normales donde se amplía y se profundiza la formación anterior y se orienta a los alumnos y se les prepara para los diferentes tramos educativos y para la integración sociolaboral La educación superior en el Lycée Technique procura una formación profesional y técnica.

El lector no ha encontrado una estructuración similar en el tratamiento de los distintos países, esta intención es causal, pues se han querido destacar aspectos diferenciadores de los distintos sistemas. En general los objetivos de la Educación Secundaria pueden dividirse en dos grandes categorías: los dirigidos a ofrecer una educación de base amplia, que permita a los alumnos tomar decisiones sobre su futuro, en lo que hemos denominado educación secundaria inferior; y los propuestos en la educación superior, que tienen como fin la preparación hacia otros estudios superiores inmediatos a ellos. La mayoría de los países disponen de la formación profesional y técnica para incorporarse al mercado laboral.

El carácter más o menos comprensivo de esta etapa es otro de los puntos de desviación que pueden marcar los diferentes sistemas educativos europeos. El concepto de escuela comprensiva nace como contrapuesto a la escuela selectiva, pretende ofrecer una cultura común a la que tengan acceso

todos los ciudadanos. Esta opción es la más desarrollada y a la que han ido evolucionando las reformas estructurales de los países. Por citar algunos ejemplos Alemania, Luxemburgo, Austria y Liechtenstein conservan una enseñanza diversificada, de manera que los alumnos han de elegir entre distintas opciones al finalizar la educación primaria (10-12 años de edad), mientras que en Francia la educación secundaria superior comienza un año antes de finalizar la educación obligatoria realizándose la elección futura de continuación en el último año.

3. Los Servicios de Orientación en los Países de la Unión Europea y en el Espacio Económico Europeo.

3.1. La Orientación Escolar y Profesional en Bélgica

Siguiendo a Menéndez (1997), López Urquizar y Sóla Martínez (1999), en la síntesis que realizan de la trayectoria de la orientación en este país, se considera el inicio en 1912, con la creación de la Sociedad Belga de Paidotecnia que funda oficinas de Orientación Profesional.

En 1919 la Office Intercomununal pour L'Orientation Professionell, colabora en ella Decroly.

En 1936 el Servicio Nacional de Orientación Profesional de la Juventud inicia su andadura.

En 1938 se crea en el Ministerio de Instrucción Pública, el Centro Nacional de Orientación, más adelante ampliará sus funciones en el Centro Libre de Orientación Escolar y Profesional. A partir de 1962 estos reciben el

nombre de Federation de Centres Psycho-Médico- Socieaux et d'Orientation Libres, que con sucesivos replanteamientos han llegado hasta la actualidad

En 1937 las universidades de Lieja y Gante otorgan títulos de licenciados en Orientación y Selección Profesional, creándose en este mismo año los Centros Psycho-Medico-Socieux (P.M.S), son las instituciones con más tradición y las más populares en Bélgica. Rodríguez Moreno (1998).

A partir de 1970 aparecen los Centros de Enseñanza para niños y adolescentes con problemas. Se da mucha importancia al diagnóstico y a las pruebas psicométricas. La labor diagnóstica es realizada por los P.M.S.

Los P.M.S. son dirigidos por psicólogos especialistas en orientación; cuentan además con otros profesionales: pedagogos, médicos, enfermeras y asistentes sociales. La orientación escolar y profesional se ofrece desde preescolar hasta el final de la enseñanza obligatoria. Estos centros son independientes de las escuelas, sus beneficiarios no son sólo jóvenes escolarizados pues también acuden a ellos personas adultas en busca de información. Estos centros se ocupan además de establecer relaciones entre:

- Padres-hijos
- Educadores-alumnos
- Padres-educadores
- Orientadores-profesiones

Cotton (1990:193), establece las siguientes funciones para un centro P.M.S.:

- Asesoramiento a los alumnos de primaria y secundaria.
- Ayuda al desarrollo pleno de los alumnos.

- Información a los alumnos, padres, autoridades escolares, etc. sobre posibilidades escolares y profesionales.
- Remisión de informes previos a la inscripción de un alumno en la Escuela Especial.

La Orientación Educativa Belga ha desarrollado un esfuerzo importante en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje, basada en muchos casos en un enfoque clínico, tiene un sentido realista y preventivo basado en el diagnóstico precoz. Existen centros P.M.S. especializados en la orientación de alumnos con necesidades educativas especiales. El elevado número de retrasos escolares ha forzado a la administración a realizar una reflexión en torno a la organización de la educación básica y secundaria, desarrollando de forma paralela a la reforma lo que ha venido a denominarse la “escuela del éxito”. Organizada de la siguiente forma, cada niño podrá: Eurydice (1977:79-80).

- Cursar la escolaridad de forma continua y a su ritmo desde el momento en que se incorpore a la escuela infantil hasta el final del segundo año de la primaria.
- Realizar en este periodo los aprendizajes indispensables, en función de unos umbrales de competencia, definidos tras concertación con los poderes competentes y centrándose en la noción de “nivel de estudios”.

Se espera que a partir del 2005 todas las escuelas primarias hayan adoptado estas medidas, los acuerdos fueron ratificados por todas las autoridades competentes para impulsar la “escuela del éxito”.

Para la educación secundaria se adoptaron en el curso escolar 1993/94 las siguientes medidas:

- Llevar a un máximo de alumnos a su nivel más alto, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, en el paso fundamental a la enseñanza secundaria, pues se trata de un periodo crítico de adaptación para algunos alumnos.
- Favorecer una elección no condicionada por el fracaso escolar entre las diferentes modalidades de enseñanza, en particular los que se refiere a la enseñanza técnica.

Además de los servicios citados no podemos dejar de mencionar el Servicio Flamenco de Orientación Profesional y Colocación. Rodríguez Moreno (1998:305) destaca entre sus funciones las siguientes: la estimación de un perfil de carrera; la oferta de cursos de formación; la supervisión de la formación; la ayuda psicológica y la puesta en marcha del programa de acción “volver a trabajar”, para los desempleados de larga duración. Otros Organismos de información profesional son: el Servicio central de Orientación educativa y profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional, el Centro de Formación para los centros PMS de Educación Comunitaria, los Centros de Acogida y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional, éstos últimos permiten estancias laborales cortas a los que buscan empleo entre distintas opciones profesionales.

Como resumen a las características de la orientación educativa en Bélgica (francófona, flamenca, alemana) podemos considerar que se centra sobre todo en alumnos de 12 a 18 años de edad, que es una orientación

personalista precoz y basada en el diagnóstico, supone un trabajo en equipo de los PMS, la Orientación profesional no es obligatoria en la escolarización, pero si en los oficios y se prima el diagnóstico psicométrico, individual y colectivo.

3.2. La Orientación Escolar y Profesional en Dinamarca

El Decreto de Orientación Escolar y Profesional de 1981 estableció las condiciones previas para desarrollar los servicios de orientación escolar y profesional para jóvenes y adultos. A partir de aquí se establecieron un conjunto de organismos centrales y regionales. La tradición de los servicios de orientación está a cargo del estado, no existen en realidad organismos privados de orientación y su cobertura es gratuita a todos los niveles del sistema educativo, practicándose por educadores normales o con formación específica a través de los consejeros de educación. Moreno Rodríguez (1998).

La Orientación es potente en la Institución escolar, desarrollándose una labor muy importante en la folkskole (Educación primaria y secundaria de estructura única); podemos señalar además otras peculiaridades:

- Se prevén servicios de orientación desde la iniciativa municipal en el Plan de Orientación Juvenil dirigido a jóvenes sin empleo.
- El servicio ofrecido por las Agencias Regionales de Empleo, es un servicio de Orientación completo y gratuito a cualquier edad y tipo de educación. No se olvida la orientación para extranjeros.

- La implicación de los sindicatos en la Orientación es mayor que en cualquier otro país

Orientación Educativa y Profesional están muy relacionadas en Dinamarca. El 1 de enero de 1990 entra en vigor la normativa de la folkeskole Eurydice (1977 a). La ley de 1994 sobre esta etapa establece el marco legal que regula la escuela comprensiva primaria y secundaria inferior desde preescolar hasta el décimo curso. La Orientación realizada en estos centros está a cargo de profesores-orientadores que intervienen a tiempo parcial y sus funciones son las siguientes:

- Prestar apoyo a los profesores tutores y a los profesores de enseñanza-profesional.
- Dar consejo tanto individual, como colectivo, a alumnos y padres.
- Planificar actividades fuera del ámbito educativo como apoyo a los alumnos que abandonan el sistema educativo antes de completar la educación obligatoria.

La Orientación educativa y profesional es obligatoria en los nueve primeros cursos y opcional en el décimo. La finalidad es que los alumnos sean conscientes de sus habilidades y opciones, en relación con las oportunidades posteriores de formación y trabajo al salir de su centro. Esta orientación abarca la Educación Primaria y la Secundaria Inferior. El profesor titular es el responsable de la elaboración del programa con el profesor consejero u orientador, siendo el profesor titular el orientador preferente.

Otro grupo de consultores orientadores se ocupan de la Orientación de alumnos con necesidades educativas especiales. La decisión de si un alumno requiere o no una atención especial es regulado en el artículo 12 de la folkeskole y se realiza en función de unos criterios pedagógicos y psicológicos después de consultar al niño y a sus padres. Esta normativa sobre educación especial se refiere sobre todo al apoyo, contenidos, exámenes adaptados y transición al mundo del trabajo. Eurydice (1977 a).

Al finalizar la educación secundaria, los Servicios de Orientación a la Juventud, actúan mediante cursos de formación organizados por estos servicios, visitas a centros educativos, empresas y centros de formación.

3.2.1. La Orientación en el Gymnasium

Desde 1958 la orientación existe como asignatura en estos estudios (16/17-19/20 años). Es en 1977, cuando se introduce la orientación educativa individual, que es impartida mediante cursillos a los largo de los tres años de duración de este nivel educativo. En este nivel los profesores orientadores y los consejeros, son nombrados por el director por un periodo de tres años. Su función principal es que los alumnos reciban información educativa y profesional, además de consejo personal de estudios y elección de carrera. Este consejo personal también lo reciben cuando abandonan el sistema educativo. El Ministerio de Educación ofrece información sobre la enseñanza superior y los ciclos de perfeccionamiento.

A diferencia con la Folkeskole los orientadores no intervienen como asesores de los otros docentes y se encargan ellos mismos de la orientación en el centro, además de dedicar una parte importante de su tiempo a esta tarea.

3.2.2. La Orientación en la Højere forberedelsesksamen (HF)

Durante dos cursos académicos los alumnos cursan estudios en la HF, la Orientación en estos cursos tiene características similares a las del Gymnasium, consistiendo en una orientación individual respecto a la situación educativa del alumno y en todo lo referente a la formación académica y a la profesional. Puede ampliarse para aquellos alumnos que estudian a distancia. También existe orientación para adultos sobre las materias del Examen ordinario y del Examen superior de fin de estudios de la folkeskole, así como sobre materias de H.F.; estos alumnos suelen tener problemas de inserción laboral, social o de formación.

3.3. La Orientación Escolar y Profesional en Alemania

En la República Federal Alemana la responsabilidad en materia educativa está determinada por la estructura federal del Estado. La legislación y administración de todo el sistema corresponde a los Länder, “La Conferencia permanente de ministros de Educación y Cultura de los Länder de la R.F.A.”, es el instrumento de colaboración entre los Länder.

En Alemania la diferencia entre Orientación Escolar y Profesional es clara y está compartida por dos organismos: el Sistema Escolar y el Instituto de Empleo. Sóla y Urquizar (1999). La Orientación escolar la realizan los profesores orientadores, orientadores con plena dedicación especialistas en pedagogía o psicología, y los Orientadores de Universidades, que informan sobre planes de estudio, elección de asignatura y conflictos personales y sociales.

Los servicios de Orientación en educación primaria realizan una evaluación de esta etapa y se toma como base para decidir el futuro del alumno. En cualquier caso se realiza siempre una consulta a la familia. En los cuatro primeros años de la educación primaria (Grundschule), la actividad profesional de los orientadores tiene un marcado carácter psicopedagógico, centrando su trabajo a través del profesor tutor, apoyado por el psicólogo escolar Menéndez (1997).

Hacia el 5º y 6º curso se orienta en el apoyo, la observación y la orientación (Orientierungsstufe). Eurydice (1977a); en algunos Länder la fase de orientación se considera como una unidad organizativa independiente de las distintas modalidades de centro.

Durante la Educación Secundaria, la Orientación escolar no sólo ofrece asesoramiento sobre la posibilidad de cambiar a otro tipo de centro o sobre qué trayectoria seguir, sino también sobre las cualificaciones profesionales del sistema educativo. Los servicios escolares colaboran con las oficinas locales de empleo en su labor de orientación profesional.

La elección de la trayectoria educativa depende de la titulación o de las cualificaciones tras el 9º o 10º año, con la posibilidad de continuar en un Gymnasiale Oberstufe, (16-19 años), que prepara a los alumnos para la educación superior, y da acceso a cualquier institución en cualquier área de estudio, ya se elija la opción educativa o profesional.

Debemos mencionar la institución más significativa en Alemania: la Bundesanstalt Für Arbeit (AB), formada por representantes de los trabajadores, empresarios y autoridades locales en proporción igualitaria. Rodríguez Moreno (1998). Esta institución cuenta con servicios de

orientación profesional, información sobre formación profesional, Orientación y colocación y centros de Información Profesional.

Las Oficinas Locales de Empleo ofrecen servicios de orientación profesional para aquellos alumnos que abandonan la educación secundaria habiendo finalizado el nivel superior del Gymnasium o la formación profesional. Los programas de orientación se enfocan hacia las siguientes áreas: 1) información básica sobre formación y orientación profesional; 2) concreciones personales esenciales para ciertas carreras; 3) ventajas e inconvenientes de los diferentes itinerarios formativos; 4) posibilidades de patronazgo en la enseñanza postsecundaria; y 5) oportunidades de promoción alternativas a los cursos de formación elegidos. Rodríguez Moreno (1998: 304).

3.4.- La Orientación escolar y profesional en Grecia

Entre las reformas en materia educativa desarrolladas por este país en las últimas décadas destacamos la relativa a los planes de estudio, la educación especial, la integración de inmigrantes y emigrantes que han vuelto a su país, las tareas de Orientación y la renovación del Instituto de Pedagogía.

Los estudiantes griegos se incorporan a la educación secundaria obligatoria a los 12 años de edad y finalizan la formación en el Gimnasio a los 15 años. Son objetivos de esta etapa ofrecer una educación básica general para ayudar al desarrollo integral de los alumnos tanto en conocimientos como en actitudes. La Geniko lykeio o educación secundaria superior abarca tres años (15 a los 18), y como objetivo general intenta moldear el carácter de los alumnos para que sean capaces de participar activamente en el

desarrollo social, económico y cultural del país, comprender la sociedad y elegir sus estudios y su carrera profesional. La estructura de la educación secundaria superior en Grecia oferta otras posibilidades de formación de carácter técnico y profesional, todas con una duración similar (tres años), entre las que destacamos: la Eniaio polykladiko lykeio (EPL), que ofrece una educación superior de carácter compresivo, general y técnica, y la Techniko epaggelmatiko lykeio (TEL), que forma a los alumnos en habilidades y técnicas para desarrollar un trabajo profesional específico.

Ni al finalizar la educación primaria, ni durante la secundaria inferior existe una orientación especializada. Al finalizar la educación secundaria inferior, que en este país tiene una estructura única, la orientación profesional escolar (SEP) se realiza a través de cursos a lo largo del tercer año del gimnasio y del primero y segundo año de la educación secundaria. La labor de los orientadores se centra en debates organizados dentro del aula o visitas a lugares de trabajo (Eurydice, 1997 b). La responsabilidad de la orientación profesional recae en el Ministerio de Trabajo de la Población activa (OAED), en un número limitado de asesores profesionales; si bien los programas activos establecidos por éstos, se dirigen a la población escolar entre los 15 y los 18 años, que han finalizado su formación escolar y desean proseguir hacia la formación profesional y la búsqueda de empleo.

En los Departamentos y Oficinas de Educación Secundaria de las Prefecturas, se están creando los Centros de Asesoramiento Juvenil, que sobre todo desarrollan programas de formación sanitaria, centrados en el desarrollo de hábitos saludables, de la personalidad y de la autoestima para los alumnos. En estos centros se desarrollan otras actividades como el diagnóstico de tratamientos psiquiátricos, y el asesoramiento a padres. (Eurydice, 1977 a).

Uno de los problemas con los que ha tenido que enfrentarse la orientación en Grecia dentro de su sistema escolar, ha sido el de la inclusión de programas de estudio, en los que los alumnos se impliquen activamente sobre decisiones personales en cuanto a su formación académica y profesional, el contenido de éstos incluye el conocimiento de las oportunidades existentes, el conocimiento de sí mismo, aprender a decidirse y el aprendizaje para la transición a la vida activa. Las dificultades vienen de la estructura poco flexible de la organización del sistema escolar, y de la pasividad del alumno ante estas materias no obligatorias, otorgando más importancia a asignaturas estrictamente académicas.

3.5. La Orientación Escolar y Profesional en Francia

La distinción entre los servicios de Orientación dirigidos a la enseñanza primaria y los dirigidos a la educación secundaria y a la Universidad son claros en este país. En el primer tramo educativo la orientación escolar se enfoca a la ayuda al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a los alumnos con dificultades en el aprendizaje básico, el aprendizaje fundamental y en el de profundización, en la educación secundaria la orientación es académica y profesional.

Siguiendo a Menéndez (1977), la orientación en Educación Infantil y Primaria estaba confiada a los Groupes d'Aide Psycho-Pedagogique (GAPP). En los años 90 fueron sustituidos por las Redes de Ayudas Especializadas, compuestas por maestros y psicólogos escolares.

Considerando que desde en el año 1984 tiene lugar una reforma en Francia caracterizada por la consolidación de la democratización de la enseñanza, ésta tuvo que adaptarse a una masificación en los liceos, a una

mayor heterogeneidad de la población escolar y a conciliar dos objetivos: la formación de una elite y la de un número de alumnos máximo, con un suficiente nivel de formación para lograr una inserción social positiva.

La ley de Orientación sobre la educación de 1989, se propuso como objetivo que para el año 2000, la totalidad de cada generación obtuviera un nivel aceptable de cualificación, como mínimo el CAP (Certificado de Aptitud Profesional), o el BEP (Diploma de Estudios Profesionales, y que el 80% de los jóvenes alcanzasen un nivel de Bachillerato (BAC), (Eurydice, 1977 a).

Al finalizar el Collège (11-15 años), se ofrece a través del “consejo de clase”, propuestas de orientación y el director del centro toma decisiones al respecto, una vez consultado el alumno y su familia. La orientación educativa y profesional se apoya en el conocimiento basado en la observación de los alumnos.

La orientación profesional a nivel local y a nivel de distrito, se oferta en las escuelas secundarias, mediante los Centros de Documentación e Información; y a nivel regional y nacional, a través de las oficinas de la ONISEP (Oficina Nacional de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones) del Ministerio de Educación. Rodríguez Moreno (1998). Señalaremos que la delegación de poderes y la descentralización de la educación ha permitido a los entes territoriales utilizar sus propios recursos y financiar sus gastos escolares, la delegación de poderes abarca desde la organización escolar hasta la estructura pedagógica de los centros. Los materiales elaborados por la ONISEP, se distribuyen en primer lugar, a las delegaciones regionales y estos lo transmiten a los Centros de Información y Orientación (CIO), que una vez realizadas las adaptaciones regionales

necesarias, lo distribuyen a los centros educativos. Los CIO dirigen su labor a jóvenes de todas las edades, pero sobre todo centran su labor a la población comprendida entre los 11 y los 18 años (Collège y Lycée), confiándose a éstos la orientación escolar y profesional. Cada distrito educativo tiene asignado un CIO, formado por un número determinado de consejeros en orientación y un director. La labor de los consejeros de orientación puede desarrollarse en la sede de los centros de información y orientación o en los centros educativos. Además de los consejeros, otros agentes implicados en la orientación escolar y profesional de los jóvenes que juegan un papel relevante son los tutores también llamados “profesores principales”; el consejero pedagógico; el profesorado en general y la Inspección Educativa López Sánchez (2001).

La actividad orientadora en Francia es importante, señalaremos a continuación otros servicios que se ofertan:

La Agencia Nacional de Empleo (ANPE), cuyas actividades se orientan hacia la: orientación inicial, la información profesional, el consejo y orientación profesional, y la ayuda y colocación a la inserción laboral. Los servicios prestados por estas oficinas locales están en función de las demandas de empleo y del mercado de trabajo, y sus actividades orientadoras y de consejo comprenden entrevistas de orientación profesional, programas, evaluación de la cualificación de los usuarios, y recursos para la formación profesional.

El Centro Nacional de documentación sobre la mujer y la familia desde donde se coordinan servicios locales de orientación para mujeres.

Las Maisons de l'Information sur la Formation y las Maisons de l'Information Professionnelle, que son servicios locales de información sobre oficios.

La Cité des Métiers, donde se proporciona información sobre cursos de formación y se ofrece orientación y evaluación de cualificaciones ; y

Las Cámaras de Comercio e Industria, que organizan servicios de información y orientación profesional.

3.6. La Orientación Escolar y Profesional en Irlanda

Administrativamente, Irlanda está dividida en las provincias de Leinster, Munster, Connaught y parte del Ulster, que en total comprenden 26 de los 32 condados de la isla de Irlanda. Los restantes seis condados del Ulster forman Irlanda del Norte, demarcación territorial perteneciente al Reino Unido. Hecha esta aclaración geográfica pasamos a describir los servicios de orientación en este país, reseñando antes algunas características de la estructura de su sistema educativo.

La primera reforma radical del sistema educativo irlandés, tiene lugar en 1992 con la publicación del Libro Verde: "*Educación para un mundo cambiante*". Los objetivos más importantes fueron: establecer una mayor igualdad, sobre todo para los jóvenes económica y socialmente desfavorecidos, ampliar la educación para hacer más efectiva la vida de los jóvenes en el trabajo y como miembros de la Unión Europea, y crear un sistema de calidad. Con posterioridad a esta reforma vinieron otras no menos importantes, la de 1993, 1995 y 1997; pero el cambio más significativo

tendrá lugar en 1998 con la aprobación de la Ley de Educación. Green y otros (2001).

La enseñanza es obligatoria para todos los niños entre seis y 15 años; desde el año 2000 esta obligatoriedad se extiende hasta los 16 años.

La enseñanza secundaria básica está dividida en cuatro modalidades: los centros de enseñanza secundaria general (*Secondary Scholl*); los centros de formación profesional (*Vocational School*); los centros polivalentes (*Comprehensive School*); y las escuelas y centros comunitarios (*Commnunity School y Community College*).

Rodríguez Moreno (1998), al estudiar la orientación de este país, señala que la mayoría de los servicios de orientación disponibles en Irlanda se prestan en instituciones escolares; de igual modo la mayoría de los servicios de orientación profesional de carácter académico se reciben en las propias instituciones académicas. En los centros escolares los sistemas están ampliamente basados en asesores de orientación en régimen de jornada completa; estos orientadores reciben asesoramiento y apoyo de los Psicólogos del Departamento de Psicología Educativa, como estructuras locales de asesoramiento.

Sólo el 38% de los centros escolares con más de 500 alumnos, siguen en la práctica la normativa estatal de tres horas semanales de enseñanza impartida por los asesores (Watts, 1994). La función principal del orientador es la de colaborar con el profesorado en la determinación, no sólo de las necesidades, sino cuáles de ellas son prioritarias para considerar que programas o servicios se pondrán en funcionamiento, López Sánchez (2001).

Al igual que ocurre en España, los asesores orientadores irlandeses ocupan la mayor parte de la jornada laboral en los centros.

El responsable del desarrollo de los servicios de orientación y consejo al sistema escolar es el *Servicio Psicológico del Departamento de Educación*, que abarca las tres dimensiones de la orientación: la profesional, la educativa y la personal/social. Existe además el Instituto de Asesores de Orientación (IGC), organismo que representa a la mayoría de los asesores de orientación en centros de enseñanza secundaria.

Irlanda reconoce la necesidad de proporcionar programas de formación para el mundo del trabajo, especialmente para aquellos que abandonaron el sistema educativo con titulaciones bajas y con bajos niveles de formación. Desde 1976 se desarrollan *Programas de Preparación y Formación Profesional* (VPT) en las escuelas profesionales, polivalentes y comunitarias. Green (2001), matiza que en la actualidad estos programas se ofrecen en dos niveles: VPT1 para alumnos que han abandonado a los 15-16 años, y que en algunos casos no poseen titulación académica alguna; y los VPT2, destinados a jóvenes que han cursado el VPT1 pero que no han recibido formación profesional .

Otros servicios de orientación son: el *National Rehabilitation Board* (Instituto Nacional de Rehabilitación); la *Association of Graduate Careers Services in Ireland* (Asociación de Servicios de Orientación de Graduados en Irlanda).

3.7. La Orientación Escolar y Profesional en Italia

Con la entrada en vigor de la Ley marco (promulgada el 10-2-2000) se reestructura el sistema educativo, para el que la obligatoriedad escolar está comprendida entre los seis y los quince años. En fechas muy recientes (01-02-2002), el Gobierno italiano aprueba una reforma escolar que adelanta la edad y permite acceder a los niños italianos a la educación primaria desde los cinco años, además de introducir mayores niveles de descentralización de la educación, al transferir parte de las responsabilidades educativas a las regiones. Diario ABC (2002). La citada Ley introduce una nueva formación denominada Obligatoriedad de Formación (*Obbligo formativo*), que consiste en ofrecer a los jóvenes la posibilidad de participar en cursos de formación profesional integrados, mediante los cuales se puede obtener una determinada cualificación profesional. La educación obligatoria denominada escuela de base (*Scuola di basi*), se distribuye en la escuela elemental (6-11 años, *Scuola Elementare*); la escuela media (12-14 años *Scuola Media*) y un año de secundaria superior (*Scuola Superiore*). A partir de los 15 años, edad que marca el fin de la escolaridad obligatoria, los jóvenes italianos puede elegir tres opciones: a) permanecer en el sistema escolar, b) seguir una formación profesional, o c) iniciar el aprendizaje de una profesión. El primer año de la Educación Secundaria Superior (15-19 *Istruzione secondaria superiore*), tiene carácter obligatorio, en base a la Ley nº9 de 20 de enero de 1999, mediante la que se amplió el periodo de escolaridad obligatoria hasta los quince años.

Una característica peculiar de la orientación italiana es la ausencia de una legislación general, y la no existencia de un sistema de orientación de ámbito nacional. Así, la mayor parte de los servicios se organizan con carácter regional, provincial o municipal; incluso algunas regiones carecen

por completo de este servicio, quizá sea esta la razón de por qué en Italia existe un elevado número de centros de carácter no lucrativo y privados, al compararlos con otros países de la Unión Europea.

En Italia, los coordinadores de los servicios de orientación de los centros escolares son nombrados, en algunos distritos escolares, para coordinar las actividades en materia de orientación de otros miembros de la comunidad escolar. Estas actividades se llevan a cabo mediante la planificación a nivel de junta directiva, reuniones de profesores y el equipo de profesores (*Consiglio di Classe*), éstos imparten docencia en una misma clase y, son los responsables de la promoción del alumno. En la Educación Superior se nombran tutores responsables de ayudar a los estudiantes a tomar decisiones relativas a planificar estrategias y entrar en el mundo laboral; estos tutores deben ser apoyados por los coordinadores en materia de orientación.

La orientación profesional, fuera del sistema escolar, es responsabilidad de las autoridades locales Rodríguez Moreno (1998), sus servicios los ofertan organizaciones locales responsables de ciertos grupos de riesgo (adultos en paro y adolescentes). El Ministerio de Trabajo se responsabiliza de los temas referentes a la búsqueda de empleo a nivel local y el Ministerio de Asuntos Exteriores, coordina el trabajo de información profesional para jóvenes. Otras instituciones implicadas son los Sindicatos, los Centros de Asesoramiento y orientación y las organizaciones religiosas o fundaciones privadas.

3.8. La Orientación Escolar y Profesional en Luxemburgo

En Luxemburgo la duración de la enseñanza obligatoria es de 11 años a tiempo completo. Comienza a los cuatro años y finaliza a los 15 años de edad, distribuidos de la siguiente forma: dos años de educación preescolar y nueve años en el sistema oficial (seis años de educación primaria y tres de educación secundaria o secundaria técnica). Debemos señalar que una de las características de la enseñanza de este país es la práctica del trilingüismo, además de acoger a un elevado número de extranjeros. Otra particularidad a destacar es que la enseñanza obligatoria no se considera un ciclo homogéneo, pues al finalizar el 6º curso de primaria, los alumnos inician diferentes itinerarios educativos. Este país es uno de los pocos de la Comunidad que al finalizar la enseñanza primaria organiza un examen para orientar la futura carrera del niño siendo sometidos a muy temprana edad, a una selección muy estricta. Los servicios de orientación académica comienzan pues a esta edad (Eurydice, 1997a).

La Orientación en el ámbito escolar la realizan los C.P.O.S. (Centros de Psicología y Orientación Profesional en Escuelas), dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Estos centros se crearon en virtud de la Ley de 1 de abril de 1987, y tienen entre otras las siguientes funciones (Eurydice 1997:169):

- “1. Garantizar la orientación psicopedagógica de los alumnos de la enseñanza postprimaria, así como colaborar en la orientación de los de 6º curso de primaria.
2. Aconsejar, de manera general, a padres y alumnos, así como a maestros y personas responsables de la formación de los alumnos, en la

medida en que los aspectos psicológicos, psicoafectivos y psicosociales de los procesos de aprendizaje de los alumnos les conciernen.”

Rodríguez Moreno (1998:309), señala que los objetivos de estos centros son los siguientes:

- “1. Garantizar que los alumnos de la enseñanza secundaria, de formación profesional y de educación compensatoria reciban una orientación académica.
2. Ayudar a los jóvenes que pasan a la enseñanza superior a elegir estudios e instituciones y a proseguir la orientación a los largo de sus estudios.
3. Facilitar la entrada de los jóvenes en la vida activa.”

Para lograr éstos, los CPOS mantienen una relación fluida y estrecha en cuanto a la información que demandan padres y alumnos acerca de las diferentes alternativas profesionales y objetivos educativos. Esta comunicación se hace extensiva a la Inspección de enseñanza primaria, a los Servicios de Orientación y Psicología escolar (SPOS), a las Universidades y otras instituciones de enseñanza superior y al Departamento de Empleo y Cámaras Profesionales implicados en la transición de los jóvenes al mundo laboral.

Se han creado los Servicios de Asesoría para la Formación de Aprendices a cargo de las organizaciones sindicales. Los asesores de estos servicios realizan visitas a empresas, proporcionando información y consejo a los aprendices; actúan como intermediarios entre el aprendiz y el empresario en caso de conflicto. Algunas experiencias laborales de los jóvenes tienen como en este caso un marcado carácter práctico. Los

estudiantes luxemburgueses, de las ramas menos académicas, pueden realizar hasta un máximo de 6 periodos de prácticas de 2-3 días de duración en distintas empresas en el 9º curso (14 años). El fin de estas prácticas es abrir un abanico de posibilidades y experiencias para poder realizar mejor sus elecciones profesionales. (Watts, 1994).

3.9. La Orientación Escolar y Profesional en los Países Bajos

Si pudiéramos dar un calificativo al sistema educativo neerlandés, sería el de libertad. Libertad caracterizada por la posibilidad de crear escuelas de acuerdo con concepciones religiosas, concepciones de vida o fundamentos didáctico-pedagógicos, la realidad de que cualquier escuela tanto pública como privada pueda ser elegida y financiada con fondos públicos significa la existencia de un amplio número de autoridades competentes en el ámbito educativo.

Una breve descripción de la estructura del sistema educativo de este país, nos lleva a mencionar dos reformas importantes: la ley de Educación Primaria de 1985 (*basisonderwijs-WBO*), a raíz de la cual se produjo la integración de las escuelas infantiles y de las escuelas para alumnos con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, y la modificación a la Ley de Educación Secundaria (*basisvorming- WVO*) en 1993/94. En esta reforma se modificó el currículo, un currículo central en los tres primeros años de todos los centros de secundaria, con la finalidad de elevar el nivel general de educación y de retrasar el momento en que el alumno ha de escoger una modalidad concreta de estudios, o una profesión. Bajo este sistema todos los alumnos siguen el mismo currículum central de 15 asignaturas en los tres primeros años. Actualmente los centros de educación secundaria forman parte de un conjunto diverso compuesto por varios tipos de escuelas (*MAVO*,

HAVO, VWO, VBO Y MBO) con la posibilidad de que los alumnos puedan modificar los itinerarios (acceso a la universidad, formación profesional, formación prevocacional) en un momento determinado, y convalidar estudios. La Educación Secundaria Básica se define como:

“una educación común de carácter global (intelectual, cultural y social) que servirá de base para un mayor desarrollo de la personalidad del individuo, su participación activa en la sociedad y una elección sensata de profesión o estudios posteriores”. Eurydice (1997a:173).

Escudero y Moreno (1992) establecen los siguientes servicios de orientación:

- Los centros de Orientación Escolar (OBDs):

Actúan en el ámbito local, aunque cuentan con subvenciones del gobierno central y ofrecen sus servicios a los centros de primaria. Lo integran especialistas en psicología, en trastornos del aprendizaje y expertos en cambio educativo. Centran su trabajo en funciones típicas de la orientación y la evaluación, y en tareas de consulta e información a los profesores de la escuelas que participan en programas de innovación diseñados por el gobierno central.

- Centros Pedagógicos Nacionales (LPCs):

Son considerados como grandes instituciones de apoyo externo que atienden a los sectores católico, protestante y no confesional. Originalmente funcionaban como alternativa (según la confesión escolar), a los centros de

orientación escolar. Sus funciones son semejantes a las de los centros anteriormente citados, diferenciándose de estos en su carácter nacional.

- Los Institutos Nacionales:

Su trabajo con los centros es indirecto, ya que colaboran de forma permanente con los *OBDs* y los *LPCs* en programas de reforma curricular en todos los niveles del sistema educativo, como es el caso del Instituto Nacional para el Desarrollo Curricular (*SLO*), o en la promoción y coordinación de la investigación en educación a través del Instituto de Investigación Educativa (*SVO*), o en el diseño y gestión para la administración de los tests de rendimiento académico, proporcionando a los centros una información continua sobre los resultados obtenidos por los alumnos.

Destacamos otros centros nacionales por su implicación en el asesoramiento educativo, la orientación a los centros de secundaria de todo el país y el asesoramiento a los servicios de orientación escolar. Estos centros son: El Centro de Asesoramiento Educativo para centros sin adscripción (*APS*), el Centro Protestante de Asesoramiento Educativo (*CPS*) y el Centro Católico de Asesoramiento Educativo (*KPC*).

Los centros escolares y establecimientos de educación secundaria disponen de uno o varios profesores que realizan tareas de orientación educativa y profesional (*Dekaan*). Prestan la mayor parte de los servicios de orientación facilitando información sobre empleo y cualificaciones escolares para acceder a ello, y colaboran a menudo con los tutores y otros profesores. Cada *dekaan* dispone de unas siete horas semanales para actividades

relacionadas con la orientación profesional, esta dedicación es considerada insuficiente por el resto de los profesores.

Otras profesionales de la Orientación en Educación Secundaria encargadas de los servicios de orientación son:

- Los mentores: proporcionan al alumno un marco social agradable y la ayuda en momentos de ansiedad, depresión, fracaso o cualquier tipo de problema en general.
- El consejo educativo: con competencias para resolver problemas personales.
- El profesor orientador (*Schooldekaan*): considerado como un experto cuya tarea principal consiste en preparar al alumnado para elecciones futuras.

Externas al sistema educativo, pero desempeñando funciones de información de carácter general y asesoramiento en materia pedagógica y sociolaboral dentro de los centros, mencionamos las Agencias Regionales de Aprendizaje (*ROL*).

El Consejo de Política de la Juventud de los Países Bajos ha observado que las decisiones de los estudiantes en materia de elecciones académicas y profesionales están muy determinadas por factores relacionados con la clase social, el sexo y la raza, considerando que la orientación debería anticipar el desempeño de sus funciones al finalizar la enseñanza primaria. Otra preocupación es el elevado número de jóvenes que sin cualificación adecuada, abandonan el sistema educativo, lo que llevó a la publicación de un memorandun político (1993) “*Un inicio bien preparado*”

para establecer medidas encaminadas a paliar estas deficiencias; entre las que se adoptaron destacamos las siguientes (Eurydice, 1997a):

- Cooperación de los centros con las autoridades municipales y los servicios de juventud, los centros regionales de información y orientación y las juntas regionales de servicios humanos.
- Coordinación regional para organizar programas educativos y de formación para los alumnos que abandonan la escuela.
- Realizar esfuerzos para que los jóvenes adquieran una cualificación profesional equivalente a la adquirida en un nivel de formación profesional de grado medio

3.10. La Orientación Escolar y Profesional en Austria

La Educación Obligatoria austriaca comprende la enseñanza general y la enseñanza profesional. La escolaridad obligatoria comienza a los seis años finaliza a los quince años y está estructurada de la siguiente manera: a) enseñanza primaria (6 a 10 años), b) enseñanza secundaria de primer ciclo o básica (10-14 años), c) enseñanza secundaria superior (15 a 18 años).

Finalizada la enseñanza secundaria general básica, el alumno tiene 14 años y no ha concluido su escolaridad obligatoria. Se presentan ante él varias opciones, una de ellas puede ser iniciar la formación prevocacional en las escuela politécnicas; o iniciar el segundo ciclo de los centros de enseñanza secundaria general de tipo largo o académica. A estos centros no acuden muchos alumnos, pues la calificación requerida para su ingreso es muy alta. Los centros de formación profesional superior imparten enseñanza general y profesional, obteniendo los alumnos una doble titulación, lo que les permite tanto el ejercicio de una profesión, como acceder a la universidad.

En Austria están institucionalizados los servicios de orientación escolar. Estos psicólogos escolares actúan como contactos y asesores de los padres y de los profesores con niños que tengan dificultades de aprendizaje o problemas educativos. Además de estos servicios de orientación escolar, existen centros de asesoramiento para la Educación Especial que actúan en colaboración con los Consejos Escolares de Distrito y con los centros educativos (Eurydice, 1997 a).

La Orientación educativa en Austria centra su actuación en lo personal, y en las dificultades de aprendizaje, también ofrecen información sobre las salidas educativas y profesionales al finalizar la escolaridad obligatoria. Para Orth (1993:2), la orientación escolar comprende:

- Una información personal a lo largo de toda la escolaridad.
- Una información general.
- Un trabajo de organización (cooperación con otras instituciones.
- La instrucción y formación inicial y continuada de los alumnos y de los consejeros de orientación.

Pero el sistema educativo austriaco, ha concedido tradicionalmente prioridad a la orientación y asesoramiento profesional y laboral. Las características de estos servicios son las siguientes (Eurydice, 1997 a):

- Creación de una red de asesores que han actualizado el servicio de asesoramiento profesional iniciado en la década de los 70, con la función de proporcionar una orientación individualizada

a los alumnos sobre todas las cuestiones relacionadas con la educación; actualmente todas las *Hauptschulen* (enseñanza secundaria general), cuentan con asesores educativos.

- Introducción de la materia “Orientación y Asesoramiento Profesional y Laboral” como optativa en muchos centros educativos. Otros centros la imparten como materia obligatoria, ello es posible por el grado de autonomía de los centros educativos y su libertad para adaptar el diseño curricular.
- El currículo austriaco especifica que la “preparación para la vida laboral y profesional” es uno de los principios de la formación a los que se debe dar importancia en los cursos tercero y cuarto de la enseñanza secundaria general.

3.11. La Orientación Escolar y Profesional en Portugal

Las directrices básicas para la reorganización del sistema educativo portugués están establecidas por la Ley General del Sistema educativo de 1986 y las modificaciones realizadas en el año 1997, Green (2001). La enseñanza obligatoria se corresponde con la educación general básica y comprende desde los 6 a los 15 años de edad: Enseñanza Básica (*Ensino Básico*). La enseñanza Secundaria (*Ensino secundario*) completa la formación obligatoria y está destinada a los alumnos de 15 a 18 años que pueden optar por escoger entre las tres modalidades educativas siguientes: enseñanza general, enseñanza profesional y formación artística. La enseñanza general se divide en un único ciclo, dentro de esta modalidad existen dos ramas educativas:



- Enseñanza secundaria dirigida a proporcionar una preparación para estudios superiores o enseñanza secundaria general (*Cursos Geráis*).
- Enseñanza secundaria dirigida a proporcionar una preparación para la vida profesional o formación tecnológica (*Cursos Tecnológicos*).

La enseñanza profesional impartida en las escuelas profesionales (*Escolas professionnais*), suponen una modalidad de formación alternativa al sistema educativo regular y tiene una duración de tres años. Proporcionan una formación para acceder a la vida laboral reforzando la conexión entre la enseñanza y el mundo del trabajo, teniendo como prioridad dar respuesta a las necesidades locales y regionales mediante un plan de estudios diversificado.

A pesar de que desde 1925 se fundara el Instituto de Orientación Profesional (I.O.P), los servicios de Psicología y Orientación Educativa se crearon en 1991 con el fin de orientar al alumno a lo largo de su escolarización, identificar sus intereses y aptitudes, intervenir cuando presente dificultades de aprendizaje, y favorecer el desarrollo de su identidad personal. Están integrados en la red escolar y desarrollan su acción en los centros escolares de enseñanza o en las regiones escolares, estos servicios son proporcionados por psicólogos especializados en orientación, cuya coordinación corre a cargo de las unidades regionales (Núcleos). Colaboran con los servicios de educación especial, de acción social escolar, de medicina pedagógica y de salud escolar.

Desde 1993, a raíz de la aplicación del nuevo sistema de evaluación se definieron nuevas modalidades y estrategias de seguimiento para los alumnos, y medios para establecer una enseñanza de calidad, entre las medidas adoptadas para ello se establecen dos programas 1994/95, y 1999-00, con el propósito de prevenir el abandono escolar precoz, establecer un seguimiento riguroso de escolarización y fomentar la escolarización en la enseñanza secundaria.

El asesoramiento profesional se limita al prestado por el Instituto de Empleo y Formación Profesional, destinado sobre todo a jóvenes que han finalizado la enseñanza; estos servicios desempeñados por orientadores profesionales, apoyan la formulación y la realización de proyectos profesionales personalizados, Rodríguez Moreno (1998). La misma autora señala que la organización de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional en Portugal, posee una estructura centralizada en los Ministerios de Educación (ámbito educativo) y en el de Empleo y Seguridad Social (sector laboral). Existe una articulación regional estructurada en tres niveles, localizada en Oporto, Coimbra y Lisboa con las características siguientes:

- La orientación se implanta en los centros de Educación Secundaria.
- Las actividades orientadoras están integradas en el sistema educativo.
- El asesoramiento es personal y grupal.
- Entrevistas con los padres y ayuda escolar, personal y profesional de los alumnos en su proceso de aprendizaje educativo y laboral.

- Asesoramiento a los sujetos en la elección y toma de decisiones en el marco académico y ocupacional.
- Información sobre las posibilidades formativas de empleo.

3.12. *La Orientación Escolar y Profesional en Finlandia*

La escolaridad básica obligatoria tiene una duración de nueve años (7-16), según la Ley sobre la educación aprobada en 1998 el objetivo de la misma es apoyar al alumnado en su crecimiento hacia una plena humanidad y una ciudadanía éticamente responsable. La flexibilidad del sistema educativo fines, permite la no asistencia a la escuela, pues la educación obligatoria puede completarse por otros medios, como por ejemplo estudiando en casa, aunque que el número de alumnos que se deciden por esta opción es mínimo. Las características de la educación obligatoria (*Peruskoulu/grundsköl*) podemos sintetizarlas en las siguientes, Grenn y otros (2001):

- Es integradora y nunca selectiva.
- Totalmente gratuita.
- Escolaridad única de nueve años.
- Incorporación a la escolaridad a los seis años de forma optativa, para realizar un curso de adaptación escolar, siempre de forma optativa.
- Al final de los nueve años de escolaridad obligatoria, existe la opción de cursar un año más, el décimo, para completar y superar con éxito esta fase y acceder con garantías a la educación secundaria superior.
- Escolarización en el centro más próximo al domicilio.

- No hay exámenes ni repetición de curso al final de ciclo. Los abandonos son igualmente raros, no se conocen.
- Se accede a la educación secundaria superior, con la certificación de la escolaridad obligatoria.

Välijärvi (1993) analiza la orientación finesa dividiéndola en varias modalidades:

1. La visión del mundo de los jóvenes. Identificando la elección profesional con la formación de la familia, considerando el incremento del paro en Finlandia se clasifica a la población en cuatro grupos: a) supervivientes, que tienen una clara visión de futuro, b) marginados, que no tienen una visión clara del significado de su vida, c) miembros de alguna cultura juvenil, no especialmente motivados y d) gente joven en riesgo, que tienen incluso problemas de criminalidad.
2. Flujo de estudiantes. El acceso de los estudiantes fineses a la educación secundaria superior (16-19), ya sea en su modalidad general (*Lukio/gymnasium*), o profesional (*Ammatillinen Koulutus*), ha sido una de las preocupaciones más importantes en la investigación educativa de este país. La incorporación del mayor número posible de estudiantes a la enseñanza secundaria superior, constituye uno de los principios fundamentales seguidos por la política educativa finesa. En la actualidad tanto el Ministerio de Educación, como el Consejo Nacional de Educación, están investigando modelos de programas de educación secundaria que combinen estudios de carácter

general y de formación profesional al tiempo que puedan cursarse en un solo centro de secundaria.

3. El papel del orientador escolar y las experiencias de los estudiantes con la orientación. Una de las modalidades del profesorado en los centros polivalentes de Educación Secundaria son los Asesores educativos, dedicados a funciones de orientación pedagógica y profesional. Estos profesionales realizan la orientación, ayudando a los alumnos a elegir su programa de estudios individual y ofreciéndoles orientación profesional. A pesar de ello, un porcentaje poco relevante de estudiantes son conscientes de su propia elección y de su futuro, percibiendo la orientación como una clases más en la que no tienen ningún trabajo que hacer y por la que no obtienen ninguna calificación.

La instituciones finlandesas responsables de la orientación académica y profesional son: El Consejo de Asesoramiento para Educación de adultos; el Consejo de Asesoramiento para la Planificación Educativa; el Consejo de Enseñanza Superior y las Comisiones de Formación y Empleo, siendo controlados administrativamente por el Ministerio de Educación y las Oficinas de Trabajo.

3.13. La Orientación Escolar y Profesional en Suecia

La enseñanza obligatoria en Suecia se imparte en los centros integrados (*Grundskolan*) y está destinada a niños en edades comprendidas entre los 7 y los 16 años de edad incluyendo en el mismo nivel la educación

primaria y la secundaria inferior. Además de los centros mencionadas, la oferta se amplía para los niños de habla lapona del norte del país (*Sameskolan*), y para los que presentan discapacidades auditivas, visuales, de lenguaje, y discapacidad mental (*Sürskolan*). Esta educación es gratuita y mixta. El currículo definido y aprobado a nivel nacional se ajusta a las particularidades de cada municipio, para adoptar un organización y planificación propias. Al finalizar estos estudios, todos los alumnos reciben un certificado de fin de estudios que les habilita para ingresar en los centros de Educación Secundaria Superior.

La Ley de Educación de 1991, revisada en 1999-2001; en su capítulo 4 dice textualmente: *“La enseñanza obligatoria irá dirigida a proporcionar a los alumnos los conocimientos, las competencias y la formación complementaria que se requieren para participar en la sociedad, impartiendo al mismo tiempo una formación básica que les permita continuar sus estudios en los centros de educación superior.”* Grenn, ((2001).

La orientación general pedagógica en los centros de Educación Obligatoria es responsabilidad de los directores, los cuales deben garantizar que los alumnos reciban una orientación sobre las diversas opciones educativas que ofrece el centro y de posibles estudios posteriores y sobre formación profesional.

Asemar (1993), apuntó que el trabajo de los orientadores educativos y vocacionales en Suecia, ha estado caracterizado por dar una información relativa a las alternativas educativas, siendo escasa la información vocacional. Algunas de las causas que pueden justificar esta deficiencia podemos encontrarla en : a) el excesivo número de alumnos, b) las diferentes

expectativas de los profesores y los orientadores, c) la influencia de los padres a la hora de decidirse y d) la elección educativa y profesional condicionada por el género.

De los 16 programas cursados en la Educación Secundaria Superior (*Gymnasieskola*), 14 tienen una clara orientación profesional, mientras que los restantes orientan hacia la realización de estudios universitarios. Los programas profesionales abarcan un amplio abanico del mundo laboral de igual modo contemplan la formación de aprendices, con programas específicos de formación en empresas.

3.14. La Orientación Escolar y Profesional en el Reino Unido

Nos referiremos en este apartado a la orientación en Inglaterra y País de Gales e Irlanda del Norte, si bien no se aprecian diferencias significativas en su conjunto, si conviene hacer algunas matizaciones en cuanto a la estructura del sistema educativo de este país.

Las reformas educativas de la últimas décadas han conferido un carácter descentralizador a este sistema, aunque en la actualidad la tendencia es la contraria. Las reformas educativas han modificado las relaciones entre el Ministerio de Educación, las Autoridades Educativas Locales (LEAs), los profesores, la iglesia y otros organismos responsables de gestionar la educación en cuanto al control, estructura, contenido, evaluación y financiación de la Educación.(Eurydice, 1997a).

Teniendo como referente la Ley de Educación de 1996 de Inglaterra y País de Gales el periodo de enseñanza obligatoria (*Key stages*) está dividido en cuatro etapas: la primera dirigida al alumnado de cinco a siete años; la

segunda para el alumnado de ocho a once años; la tercera para el alumnado de once a catorce años, y la cuarta para alumnos entre 14 y 16 años.

En cuanto a Irlanda del Norte, la Ley de Reforma de 1989, enmendada por la Ley de Educación de 1996, divide la enseñanza obligatoria igualmente en cuatro etapas, a diferencia del primer tramo dirigido en este caso a alumnos con edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años, quedando igual que el caso anterior para los restantes etapas educativas. (Green, 2001).

En el informe sobre los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea dirigido por Watts (1994), se señalan algunas diferencias dentro del Reino Unido. Los sistemas de orientación de Escocia e Irlanda del Norte tiene ciertas peculiaridades respecto a los de Inglaterra y del País de Gales; en Escocia los centros escolares disponen de un equipo de profesores de orientación (aproximadamente uno por cada 150 alumnos) en lugar de profesores de formación profesional; mientras que en Irlanda del Norte, los Servicios de Formación Profesional no están gestionados por el Consejo Educativo y de Formación Profesional sino por el Departamento de Desarrollo Económico. En el Reino Unido la integración de la Orientación en los centros escolares se ha difundido ampliamente; los alumnos deben confirmar regularmente los resultados obtenidos con cada uno de sus profesores (Registros de Progreso, planificación) y preparar sus planes para el futuro. Los tutores suelen tener una visión de conjunto de estos historiales y de estos planes de sus alumnos.

En el Reino Unido, la orientación académica y profesional es una de las cinco asignaturas interdisciplinarias optativas inscritas dentro del Plan Nacional de Estudios. Tiene especial importancia para los alumnos con

edades comprendidas entre los 14 y los 16 años; muchos centros escolares la imparten como parte del programa de educación personal y social; mientras otros lo hacen de forma separada; existen otros centros que la imparten dentro de las asignaturas principales.

Desde 1973, las Autoridades Locales de Educación (L.E.A.s) de Gran Bretaña son las responsable de proporcionar no sólo la orientación profesional en los servicios al efecto, sino la mayoría de los servicios de asistencia escolar. La Ley de Educación de 1944 creó estos servicios con el fin de proporcionar y organizar los servicios públicos de educación en su área correspondiente. Rodríguez Moreno, (1998a); al hablar de las responsabilidades de los orientadores señala que éstos deben:

1. Mantener una estrecha relación de trabajo con el personal de los colegios y de las escuelas para promover una orientación y una enseñanza coherentes entre los estudiantes de formación profesional.
2. Contribuir al desarrollo de la enseñanza de los estudiantes de formación profesional en los colegios y en las escuelas.
3. Ayudar a las personas a encontrar un empleo o formación adecuados.
4. Establecer y mantener contactos con los empresarios y estimularlos para que notifiquen todas las vacantes adecuadas a los jóvenes.

La información sobre orientación vocacional a los centros educativos es ofrecida por los Careers Officers, diferenciando entre el profesor orientador de Careers, que está en el centro escolar y el oficial de Careers profesional que está en el Careers Services fuera de la escuela, aunque

colaborando con ellas en la orientación profesional y sobre todo en la inserción laboral. Menéndez (1997).

Escudero (1992), encuentra entre las redes de apoyo externo existentes en este país, dos íntimamente relacionadas con la orientación educativa:

- El Servicio Psicológico Escolar (SPS), compuesto por una red de equipos; cada equipo cuenta con tres psicólogos de la educación que atienden especialmente aspectos relacionados con la psicología del desarrollo infantil a través de tres programas:

1. Programas de Tutorías, dirigido a profesores para ayudarles en el diseño de adaptaciones curriculares.
2. Programa para crear en los centros “Unidades de Orientación Escolar”.
3. Programa para la puesta en marcha de clases especiales para alumnos con problemas de aprendizaje y/o conducta

- Los “peripatetic teachers”, organizados en una pequeña red de apoyo externo, con una dedicación a tiempo parcial y con la misión de trabajar directamente con alumnos con necesidades educativas especiales. Estos profesionales se agrupan en dos sectores:

1. Los que trabajan en el tratamiento de problemas severos de conducta y aprendizaje.
2. Los que trabajan con alumnos que presentan alguna deficiencia física.

Rodríguez Moreno (1998b), señala los servicios de Empleo (*Employment Service*), que ayudan a los adultos en paro a volver al trabajo mediante las redes de oficinas locales. La orientación profesional se inscribe en el marco de estos programas.

En Inglaterra y Gales, el *Training Enterprise and Education Directorate of the Department of Employment* dicta medidas para la reinserción de parados en la vida laboral.

Una aportación importante es la que presta el Servicio local de Orientación Educativa para Adultos para la orientación profesional.

A modo de resumen podemos apuntar las siguientes matizaciones (Watts, 1994):

1. La Orientación profesional es impartida en las instituciones académicas a cargo de profesores y otros especialistas.
2. Los Servicios de Orientación prestados por las Autoridades Locales son responsabilidad del Ministerio de Trabajo cuando se destinan a jóvenes que realizan o terminan sus estudios
3. Las Universidades e instituciones de Enseñanza Superior no universitaria tienen sus propios servicios de asesoramiento profesional para sus alumnos.
4. Existen servicios de orientación académica para adultos en algunas áreas.
5. Existe un mayor número de centros de carácter privado que en otros países de los demás Estados Miembros.

3.15. La Orientación Escolar y Profesional en Islandia, Liechtenstein y Noruega

No pertenecen a la Europa de los quince, pero sí a los países de la Asociación Europea de Libre Comercio y el Espacio Económico Europeo (AELC/EEE), que participan en las actividades de la red Eurydice, al igual que el resto de los países de la Unión Europea. Recordemos que uno de los objetivos de esta red europea de información es favorecer los intercambios y las experiencias sobre los sistemas y políticas nacionales de educación y contribuir al entendimiento mutuo y la información entre los países miembros.

Islandia: No existe una orientación especializada al finalizar la educación primaria. En la Educación Secundaria, la Orientación es realizada por los profesores y, de forma individualizada por los orientadores educativos en algunos centros. Para la educación secundaria superior, los centros cuentan con orientadores a tiempo parcial o completo que ofrecen asesoramiento individualizado e información sobre los estudios superiores y las salidas laborales. Los profesores de esta etapa educativa también pueden ofrecer orientación (Eurydice, 1997^a).

La Ley de Enseñanza Obligatoria de 1991 estableció por vez primera la posibilidad de que los asesores de centros educativos o de las Oficinas de información de Educación proporcionaran asesoramiento educativo y profesional en cuestiones relacionadas con los estudios de los alumnos. (Eurydice, 1997 a).

Liechtenstein: Durante los trámites para el acceso a la Educación Secundaria se realizan consultas sobre orientación con los padres. El currículo de la Educación Secundaria (*Oberschule y Realschule*), contiene la asignatura “preparación para la vida activa” en el 7º y 8º curso.

Noruega: La Orientación e información sobre el mundo laboral forma parte del currículo prescriptivo de la Educación Obligatoria en Noruega, incluye una semana de prácticas durante el 8º año de la escolaridad obligatoria. Los Centros de Educación Secundaria cuentan con un orientador a tiempo completo o parcial, que ofrece formación sobre educación secundaria superior y empleo. Los Centros de Educación Secundaria Superior que imparten formación general y profesional, tienen con frecuencia un orientador para cada tipo de estudios. (Eurydice, 1977 a; 1977b).

3.16. Tendencias y Conclusiones

Comencemos por señalar las diferencias más significativas de los países miembros, estas pueden abordarse desde las siguientes perspectivas Rodríguez Moreno (1995):

- a) Desde la ubicación de los servicios de orientación.
- b) Desde los objetivos de la orientación: la orientación educativa, la orientación profesional y la personal social.
- c) Desde las actividades que realizan donde se puede observar una variedad de acciones: 1) la de información o provisión de datos reales a los usuarios, 2) de estimación o juicio diagnóstico, 3) orientación

personalizada, 4) educación para la carrera o provisión de programas de experiencias planificadas, 5) de colocación de los usuarios para conseguir un puesto de trabajo, 6) de negociación con otras instituciones especialmente para aquellos que tengan especiales dificultades, 7) retroalimentación, es decir de evaluación de los programas de orientación a fin de comprobar se han conseguido los objetivos propuestos y 8) de seguimiento de los usuarios que fueron atendidos por estos servicios.

- d) Desde el control administrativo y Financiero de los servicios ofrecidos los cuales pueden estar dirigidos por agencias de mercado laboral, administraciones autonómicas, autoridades regionales, locales, voluntariado y ONGs.
- e) Desde el status Profesional y la Formación: la naturaleza de la formación profesional prestada por aquellas personas que ejercen funciones orientadoras pueden tener un carácter muy diverso, ello puede estar causado por las diferentes estructuras que se combinan en los países de la Comunidad en cuanto a la enseñanza superior y la formación profesional. Se puede considerar que la identidad profesional de quienes ejercen estas funciones tiene un efecto muy considerable en cuanto a la estructura de su propia formación y su nivel de compromiso con la orientación. Watts (1994).

Antes de considerar las tendencias fundamentales de la euroorientación, queremos apuntar que la realidad de la Comunidad Europea ha favorecido que el conjunto de sus estados conozcan mejor sus sistemas de orientación e intercambien experiencias prácticas referentes a estos sistemas, a pesar de ello debemos decir que las estructuras, procesos y resultados reales de los sistemas de educación y orientación siguen siendo

“obstinadamente” nacionales, existiendo casi tanta diversidad como a principios de la década de los 80 en estos mismos países.

Actualmente uno de los mayores reconocimientos otorgados a las funciones prestadas por los servicios de orientación, se basan en la consideración de haber fomentado la movilidad y la concienciación europea en el seno de la Comunidad previendo que en el futuro estos servicios, Watts (1994):

- Fomenten la toma de conciencia de las oportunidades existentes tanto en la formación académica y profesional como laboral en otros Estados miembros.
- Ayuden a quienes estén interesados en conocer a fondo oportunidades específicas en otros Estados miembros.
- Responder a peticiones formuladas por individuos de otros Estados miembros.
- Ayudar a los individuos de otros Estados que deseen volver a sus países de origen.

En cuanto a las tendencias destacables confirmamos tres como fundamentales:

- La orientación es un proceso continuo, que debe iniciarse en un estadio temprano en los centros escolares, continuar a lo largo del periodo de transición a la vida adulta y laboral, y seguir siendo accesible a los largo de toda la vida adulta y laboral Watts, (1994).

- El avance hacia una serie de métodos más variados, que incluyan no sólo el trabajo individual, sino también en trabajo en grupo, así como el uso de ordenadores y otros medios, dedicando más atención al trabajo con y a través de otras personas y organismos Rodríguez Moreno (1998).
- Dar mayor importancia al individuo como agente activo y no como receptor pasivo del proceso de orientación. Watts (1994).

4. Institucionalización de la Orientación educativa en España

A lo largo de estas líneas estudiaremos la evolución de la Orientación en España en los niveles no universitarios, desde sus comienzos hasta el desarrollo de la Orientación en las distintas Comunidades Autónomas, éstas quedan al margen de este estudio, pues nuestra investigación se contextualiza en la Ciudad Autónoma de Melilla, vinculada en materia legislativa al territorio M.E.C.D. Centramos nuestro estudio en el dilatado periodo de institucionalización de la Orientación en España.

Según Mallart (1974), los efectos que favorecieron la creación de una serie de instituciones en Orientación fueron:

- La publicación y difusión de numerosas obras de pedagogía.
- La creación de instituciones privadas o dependientes de organismos legales dedicados a la Orientación.
- El redescubrimiento de las doctrinas de Huarte de San Juan.
- La influencia de las autoridades (médicos, psicólogos, pedagogos), extranjeras y sus trabajos prácticos de investigación.
- La intensa actividad manifiesta en Conferencias sobre el tema.

- Las noticias que llegaron de varios países en los que se estaba llevando con éxito la recuperación funcional y profesional de los individuos en la Primera Guerra Mundial.

La institucionalización es un hecho que se produce porque se ha comprobado su validez social ya que ésta se demanda como una necesidad, debido a la eficacia de sus aportaciones científico-prácticas. Bataillon (1976), considera que es un proceso de mejora que se aprecia en la evolución histórica de la Orientación Educativa, incluyendo periodos de regresión y repulsa, como ocurrió en las diferentes situaciones de crítica o revueltas anti-test, o con la cristalización de sentimientos sociales de amenaza en torno a la orientación.

En la revisión de la legislación sobre Orientación y su organización en España podemos considerar tres etapas: Iniciación, Configuración y Consolidación, según clasifican Lázaro y otros (1982). Consideramos la etapa de Iniciación desde principios del siglo XX, hasta la Ley General de Educación de 1970; la etapa de Configuración comprendería el periodo que abarca desde la Ley del 70 hasta la Constitución de 1978; la Consolidación de la Orientación se inicia a partir de estos momentos hasta la actualidad. En este último periodo han tenido lugar reformas importantes como la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985) o la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

4.1. Desde los Inicios hasta la Ley General de Educación de 1970

Se constatan aportaciones respecto a la Orientación Educativa desde finales del siglo XIX. Lázaro Martínez (1990), valora las aportaciones de Rufino Blanco, Luis Simarro o Rodríguez Lafora; cuyas contribuciones

científico- técnicas de índole diversa, aunque con interrupciones, se han ido filtrando en el contexto educativo. Peor suerte corrió la intención de institucionalizar la Orientación, pues las iniciativas eran aisladas y muy concretas y, en muchas ocasiones terminaban extinguiéndose después de cortos periodos de tiempo funcionando; a pesar de ello aportamos una cronología de los momentos definitorios en este dilatado periodo de institucionalización.

García Yagüe (1985:32) exponía de forma categórica que: “la institucionalización de los servicios de Orientación se hace como eco de la presión de las minorías y como resonancia de las expectativas que ponen para resolver los grandes problemas que tiene la escuela a todos sus niveles: el de los niños inadaptados y el de la elección profesional o de estudios. Pero su falta de coordinación, su carácter periférico y las trampas de la propia institucionalización... los ahogan y frustran continuamente”.

A pesar de este comentario desilusionado, el esfuerzo de institucionalizar la orientación se refleja en disposiciones legales con la creación de diversos centros de Orientación. Hasta 1936, descubrimos hechos importantes pero siempre va a ser difícil separar orientación escolar y profesional en las propuestas ministeriales e institucionales, algunos de estos momentos son:

- La creación en Madrid en 1902 del Laboratorio de Psicología Experimental, dentro del Museo Pedagógico Nacional, bajo la Dirección de M.B. Cossío; donde se realizan trabajos de corte psicopedagógico y de estudio de los comportamientos escolares.

- En 1908 surge el Museo Social a instancias de la Diputación de Barcelona en un intento de ayuda a las capas sociales más desfavorecidas a fin de ofrecerles información sociolaboral.
- En 1913 se crea la Inspección Médico-Escolar, que contaba con una amplia variedad de funciones (higiene de la escuela y del aprendizaje escolar, diagnóstico temprano de las alteraciones sensoriales, funcionales y psíquicas, tratamiento de deficiencias, orientación psicopedagógica a padres y maestros).
- Se constituye en 1914 en la ciudad de Barcelona, el Secretariat d'Aprenentatge para el asesoramiento profesional de los jóvenes.
- En 1915 se crean los Institutos de Psicotècnia y en 1918 el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona.

Ruiz Castella (1922), director del Instituto de Orientación profesional de Barcelona, aborda en un interesante artículo "La Orientación Escolar y los modernos sistemas escolares" un problema antiguo y vigente a la vez: ¿cuál es el posicionamiento de la escuela en la determinación de las aptitudes que persigue la orientación?; ¿en qué momentos se debe intervenir? Como el mismo autor cita, estos temas fueron debatidos en la Conferencia de Psicotècnia celebrada en Barcelona en el año 1922, en la que intervienen especialistas como: Stern, Lipmann y Cristianes. "La colaboración de la escuela debe consistir en la apreciación, por el maestro de aquellos signos característicos del escolar que pueden dar idea de su personalidad mental, física y moral, en relación con la función social que debe realizar el día de mañana." Ruiz Castella (1922: 244). En opinión de estos especialistas las características individuales que el maestro debe investigar con ayuda de los padres y el médico escolar son:

- La capacidad intelectual y sus clases.

- Las inclinaciones e idoneidades (disposiciones especiales para determinados trabajos y actos sociales).
- Las habilidades manuales.
- Las condiciones de carácter (orden, aplicación, obediencia, honestidad, etc.).
- Las condiciones morales (buen humor, tristeza, egoísmo o altruismo, tendencia a la soledad, a la compañía, estímulos, moralidad).
- El grado de cultura adquirido.
- El estado físico y sensorial.

Con respecto al tema de la contribución de la institución escolar a la Orientación textualmente citamos el posicionamiento de las tendencias que en estos momentos marcan opiniones distintas. “La de los que creen que la escuela -dadas las ventajas que continuamente tiene el maestro para presidir la iniciación y observar el desarrollo de las características personales del niño, sus defectos y cualidades y sus condiciones de capacidad intelectual y de moralidad- debe encargarse exclusivamente de todo el proceso de investigación y discernimiento de aptitudes, sin que sea necesaria institución alguna...La mayoría en cambio..., sostiene que aquélla sólo debe cooperar preparando el terreno a la orientación profesional...a fin de ofrecer garantías de acierto a la función orientadora ulterior...” Castella (1922:242).

4.1.1. Periodo de la Guerra Civil

Desde un primer momento se controló el funcionamiento de la escuela en la zona nacionalista y la Orden de 19 de agosto de 1936 (BOE del 21), reguló la apertura del curso 1936-37. Desde este momento y durante el periodo del enfrentamiento civil, coexisten en España dos sistemas

educativos distintos: el republicano y el nacionalista, finalizada la Guerra Civil desaparece el sistema republicano y con él las innovaciones pedagógicas que se aportaron a la escuela. Benavent Oltra (2000).

La orientación psicopedagógica, en la educación primaria, no tuvo una función específica y su resultado fue nulo; a excepción de algunas escuelas de Madrid como el Instituto Nacional de Psicotécnica que trató de aplicar sus fichas psicológicas con pobres resultados, no olvidemos que la legislación que ordenó el sistema educativo supuso la recuperación de la Ley Moyano de 1857; tampoco se apreció intención alguna por parte de los profesores de educación primaria de asumir funciones orientadoras.

Algunos organismos superiores dedicados a la investigación psicopedagógica como el Instituto Nacional de Psicotécnica, el Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía de CSIC, la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento de Valencia, el Centro de Estudios Psicopedagógicos "El Salvador" de Amurrio (Álava) y la Sociedad Española de Pedagogía (1949), divulgaron entre el profesorado de educación primaria la importancia de la Orientación Escolar y Profesional y, tuvieron una importante actividad investigadora que se reflejó en: publicaciones, celebración de jornadas, cursos, seminarios y conferencias. Algunas publicaciones destacadas de la época fueron: Psicotécnica (1939-1945), Revista Nacional de Educación (1941-1951), Revista Española de Pedagogía (1943-1952), Revista de Psicología General y Aplicada (1946- 1952), Bordón (1949-1952), Surgam (1949-1952) y Revista de Educación (1952).

La Orientación en la Enseñanzas Medias y en la Formación Profesional, corrió la misma suerte que para la etapa anterior. El periodo de postguerra (1939-52), se caracterizó por el adoctrinamiento y la transmisión

de los valores políticos e ideológicos del Movimiento Nacional. La Orientación Psicopedagógica no tuvo cabida en los Institutos de Bachillerato y estuvo monopolizada por órdenes religiosas.

La Orientación psicopedagógica siempre estuvo vinculada con la formación profesional, pero la Guerra Civil interrumpió las actividades de los Institutos de Madrid (1918), Barcelona (1924) y de sus Oficinas-Laboratorio. Además de la depuración del profesorado, la escasez económica y el aislamiento internacional produjo un estancamiento en la evolución de la Orientación Profesional, hasta que el año 1955, se promulgara una nueva ley de Formación Profesional, estuvo vigente el Estatuto de Formación Profesional de 1928.

La ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 (BOE del 18), se redactó en 1939, según Navarro (1990 ,citado por Benavent 2000), su aplicación se atrasó debido al catolicismo radical que la impregnaba. Cuando la Segunda Guerra Mundial concluyó, fue respaldada por las Cortes Españolas dando una imagen a nivel internacional de anticomunismo y catolicismo.

El nuevo Bachillerato se regula en la Ley de 20 de septiembre de 1938 de Reforma de la Segunda Enseñanza (BOE del 23).

4.1.2. Periodo de la Postguerra

Finalizada la Guerra Civil, se inician los trabajos de reconstrucción nacional, entre las primeras acciones del gobierno franquista, está la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), con el

fin, entre otras cuestiones, de controlar las investigaciones; se reabre el Instituto Nacional de Psicotécnica y su red de Oficinas Laboratorio.

La trayectoria del Instituto desde el año 1939 a 1952, se centró en la observación metódica y la experimentación, con el objetivo de establecer tipologías de ámbito nacional, además de desarrollar actividades de Orientación y Selección Profesional. El Instituto funcionó como un centro de investigación y divulgación que vio reflejados sus esfuerzos, hasta 1945, en la publicación de sus trabajos en la Revista de Psicotécnica. En 1946 es sustituida esta publicación por la revista de Psicología General y Aplicada dirigida por José Germain. Benavent (2000).

La política educativa del periodo de postguerra, se caracterizó por la abolición del sistema republicano, la reforma legislativa de los tres niveles primario, secundario y universitario, la depuración extrema del profesorado y de la ideología de la escuela y, por una escasez de recursos materiales y económicos. Con este horizonte la Orientación Psicopedagógica no tenía una función concreta y su repercusión en el nivel primario del sistema educativo podemos decir que fue nula; aunque el Instituto de Psicotécnica trató de dar un impulso nos encontramos con que la preparación la preocupación y la intención por parte del profesorado no tuvo una respuesta eficaz.

Hasta el año 1952 no se organizaron los primeros cursos de especialización de maestros para la Iniciación Profesional. La Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE de 18), supuso un intento de enlazar la enseñanza primaria con la formación profesional mediante el “periodo de iniciación profesional (12-15 años). Tropezó con los obstáculos ya perpetuados en esta década: la falta de preparación del profesorado y la falta de recursos materiales y humanos. La citada Ley hace referencia directa

a la orientación en su Art. 1º) e.: “contribuir, dentro de su esfera propia, a la orientación y formación profesional para la vida del trabajo agrícola, industrial y comercial” e indirecta en sus artículos 21, 22, 23, 69 y 75. Citamos a modo de ejemplo el Art. 23): “*Para los alumnos de doce a quince años de edad se organizaran en Las Escuelas graduadas clases de iniciación profesional, salvo cuando exista en la localidad con capacidad suficiente, instituciones similares de la Dirección General de Enseñanza profesional y Técnica, del Movimiento o de Empresa y Entidades particulares...responderán en su orientación agrícola, industrial o comercial, a la tradición o al ambiente de la barriada o núcleo de población*”.

En 1953, la Ley de Ordenación de la Enseñanza de 26 de febrero (BOE del 27), en su Art. 115, establece que “El Estado, además de prestar la asistencia prevista en la Ley de Protección Escolar, creará el Servicio de Orientación Psicotécnica,...”, y en su Art. 117 “En todos los Centros docentes, y antes de finalizar el primer año del Bachillerato, deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumnado, en las que se recogerán las observaciones anotadas hasta entonces.”

Otras leyes que se promulgaron fueron la Ley de 1955, de Formación Profesional Industrial (BOE del 21), que en su Art. 11) dice: “*La orientación y selección profesional se consideran como valiosos auxiliares de todos los periodos docentes, con el fin de que cada individuo pueda ejercer el derecho de cumplir el deber de desarrollar su vocación y su plena capacidad de trabajo. Se llevarán a cabo, durante el primer año de escolaridad de cada periodo, en los centros docentes bajo el asesoramiento técnico del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica*”.

En 1959 se crea el Servicio de Orientación Psicotécnica para la enseñanza Media que fijaba su actuación en tres áreas: a) selección y orientación escolar y profesional, b) métodos didácticos y educativos y c) problemas de adaptación e higiene mental. Nuevamente este servicio quedó inoperativo al no contar con profesionales que se hicieran cargo de él.

En 1963 se promulga el Decreto 342/1963 de 21 de febrero (BOE de 2 de marzo), por el que se estructuran los servicios de Psicología Aplicada y Psicotécnica. En su Art. 4º se señala que la Orientación escolar y profesional se implantará en todos los centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral, y en su Art. 5º se articula la orientación de la forma siguiente: a) Orientación escolar y reconocimiento médico-fisiológico, b) Información profesional. c) Orientación profesional y consejo vocacional y d) Reorientación y readaptación en los casos necesarios.

La ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre Reforma de la Enseñanza Primaria (BOE del 23), estructuró en su Art. 69 los organismos de investigación, documentación y orientación, creándose dos: el Servicio de Investigación y Experimentación Pedagógica y el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, corroborándose otros ya creados por disposiciones anteriores de rango inferior, como el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria y el Gabinete de Estudios.

En la Orden de 23 de marzo de 1967 (BOE del 8 de abril), se establece el Servicio de Orientación Escolar de Enseñanza Media con el fin de prestar ayuda a los alumnos, incluyendo la orientación a padres y el asesoramiento a centros. Tampoco llegó a ponerse en práctica.

En este periodo de transición (1953-1969), la sociedad española fue recuperándose tímidamente de las heridas de la confrontación civil e intentó recuperar la “normalidad”. A esta recuperación contribuyó la mejora económica, el desarrollo industrial, la estabilización del régimen, el fin de la autarquía, el desbloqueo comercial y diplomático y la aceptación de España en los organismos internacionales. Tras su ingreso, primero en la UNESCO (1952) y más tarde en la ONU (1955), el progreso aludido tuvo una dimensión más organizativa que ideológica y, la mayoría de las cuestiones quedaron en papel mojado, la Orientación Psicopedagógica tuvo más bien un carácter testimonial. No podemos considerar que no se legislara, es más la normativa legal fue extensa, pero nada operativa en la realidad; la ausencia de recursos ya mencionada, hizo poco menos que imposible la implantación de servicios de Orientación en los Institutos de Enseñanzas Medias y otros tramos educativos. No ocurrió lo mismo con la iniciativa privada, la cual estuvo obligada a implantar servicios de Orientación desde el curso 1968-69 en todos sus centros reconocidos. Casi veinticinco años van a separarnos hasta considerar la Orientación como un servicio más en el funcionamiento habitual de la escuela pública.

4.2. Etapa de Configuración, o Institucionalización de la Orientación. Desde la Ley de Educación de 1970 al Proyecto para la Reforma de la Enseñanza de 1987

La Reforma del Sistema Educativo de 1970 emprendida por el MEC de Villar Palasí y de la que surgió la Ley General de Educación, tuvo un antecedente que la fundamentó; nos referimos al documento “La Educación en España. Bases para una política educativa (MEC, 1969). Este documento surgió del trabajo de expertos asesorados por la UNESCO y del análisis de la situación de la Orientación Psicopedagógica en el sistema educativo que se

pretendía cambiar, el documento de 1969 reconocía la existencia de legislación sobre la materia pero la realidad de la Orientación educativa y profesional no funcionaba, ni en educación primaria, ni en las enseñanzas medias ni en la Universidad. Las propuestas para mejorar esta situación se recogen en el capítulo XVI del documento referido que bajo el título: Orientación Educativa y Profesional, en un breve informe, (una sólo página), propone algunas recomendaciones considerando que la Orientación es un medio que mejora cualitativamente el sistema educativo, todavía estas propuestas serán metas inalcanzables hasta algunos años más tarde.

La Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970 intentó eliminar un sistema educativo selectivo e implantar otro basado en la potenciación del máximo desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los españoles (SOEV. Móstoles 1990). Su puesta en marcha desarrolló aspectos de los que la enseñanza tradicional estaba necesitada, nos referimos a la priorización de aquellas cuestiones que garantizaran que los contenidos didácticos se ajustaran a explicaciones científicas, ganando en rigor la transferencia de contenidos.

Rus Arboledas (1996: 25) dice de ella: “es el primer documento legal de la historia educativa española que contempla de forma sistemática la orientación escolar como un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, considerándola como uno de los medios fundamentales para lograr las metas propuestas en la Ley”. Siguiendo a Rus (1996), del articulado de esta ley podemos extraer alusiones y referentes a los planteamientos fundamentales de la orientación escolar:

- Concepto de Orientación: Art. 9.4.

- Finalidades y objetivos de la Orientación: Arts. 9.4; 11.3 y 5; 15.1 y 2b y 50.
- Consideración de la Orientación como un derecho fundamental de los alumnos: Arts. 9.4 y 11.3
- La Orientación como tarea de equipo: Arts 109.1; 127.1 y 15.1; 5.2 y 4.
- La Orientación como un proceso continuo: Arts: 9.4 y 11.3.
- La Orientación como un ofrecimiento y no como imposición: Art: 35.2
- La Orientación enmarcada dentro del centro educativo: Arts 11.5 y 22.3

“... la Orientación es un derecho de los alumnos...se concibe como un proceso continuo que debe prestarse en momentos críticos... es una labor de equipo no impuesta quedando enmarcada en los centros educativos...” (Ley 1970).

Como ha venido ocurriendo a lo largo de la historia la normativa legal no estuvo a la altura de las circunstancias, ni acompañada de la suficiente dotación de recursos económicos y humanos. Nuevamente las expectativas se fueron desvaneciendo.

Aunque la Ley del 70 propuso la actuación de los tutores y de los Equipos de Orientación y Apoyo, éstas aparecen de forma extraordinaria y excepcional y en muchas ocasiones fuera del contexto escolar. Tampoco podemos olvidar que por primera vez aparece en la legislación educativa la figura del tutor. Pero, ¿tenía éste la preparación suficiente para ejercer la acción tutorial? De nuevo formulación de buenas intenciones que no tendrán

una aplicación práctica en el medio escolar hasta que 1977, la Orden Ministerial de 30 de abril regule de forma experimental los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.P.O.E.V.s) para los alumnos de Educación General Básica. Cada servicio se dotó de tres especialistas que debían ser funcionarios del cuerpo de magisterio y poseer el título de psicología y/o pedagogía. Para desarrollar de manera más eficaz la Orden de 30-IV-77, la Dirección General de Educación Básica dicta Instrucciones técnicas de 11 de enero de 1979 para coordinar las actuaciones de los cincuenta y tres Servicios creados, a razón de uno por provincia y además uno en Ceuta, uno en Melilla y otro en Paris. Rus Arboledas (1996: 27). Las instrucciones fueron:

- 1. Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.*
- 2. Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación General Básica en su función tutorial.*
- 3. Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.*
- 4. Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales.*
- 5. Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.*

Iniciada la década de los 80, la necesidad apremiante fue una reforma que actualizara el sistema educativo español ordenado por la Ley

General de Educación de 1970 y, al tiempo adecuarla a lo establecido en la Constitución Española aprobada por referéndum nacional el 6 de diciembre de 1978 (BOE, 29-XII) que en sus Arts. 20 y 27 contempla por vez primera la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en el constitucionalismo español.

La Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio (BOE, 27-VI) reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), propuso un nuevo modelo organizativo para los centros no universitarios articulándose en ella el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. La Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15-IX-92) reguló la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales, de acuerdo con lo establecido en punto 10.1 de la Ley de 7 de abril de 1982 (BOE, 30-IV-82) sobre la integración social de los minusválidos.

El camino a seguir se centro en las iniciativas para impulsar la reforma educativa. EL 15 de marzo de 1984 el parlamento aprobó la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), esta fue recurrida por la oposición ante el Tribunal Constitucional y no fue aprobada hasta 1985 (Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación de 3 de julio. BOE, 4-VII). Siguiendo a Rus (1996), López Urquizar y Sola Martínez (1999), las aportaciones más importantes respecto a la orientación en esta Ley fueron:

- En su título preliminar, Art.1.1, encontramos: *“Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad”*.
- En el Art. 2, al hablar de los fines de la acción educativa en los centros, re recogen las siguientes puntualizaciones: a) *“el pleno*

desarrollo de la personalidad del alumno”, c) “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo”, f) “la preparación para participar activamente en la vida social y cultural”.

- En el Art. 6, que trata de los derechos de los alumnos leemos lo siguiente: a) *“derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad”*; f) *“derecho a recibir orientación escolar y vocacional”*, g) *“derecho a recibir ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y socio-cultural”*.
- Dentro del Título Tercero, en el Art. 45.2, sobre las competencias del claustro, señala en el punto d): *“coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos”*.

En 1987 el MEC elabora el documento *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*. Tras un debate público que duró dos años, el Ministerio publicó el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989), según este documento la reforma cualitativa que se afronta tendrá las siguientes características: Benavent (1990: 41)

- Afrontar un cambio propiamente estructural de ordenación y configuración de todo el sistema para su adecuación a las nuevas necesidades.
- Ampliación de la escolaridad obligatoria y gratuita hasta los 16 años.
- Centrada en la Educación Secundaria, dividida en dos etapas: Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Postobligatoria (16-18 años).
- Renovación de contenidos y métodos para mejorar la calidad.
- Ordenación de la Escuela Infantil (0-6 años).

Sobre la Orientación el Libro Blanco (1989: 225) en su capítulo XV dice: *“La Orientación educativa apunta al objetivo de optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa. Por ello, la orientación educativa es para el sistema escolar un elemento esencial, que contribuye a la calidad y a la eficacia de la enseñanza”*

Para la tutoría se abordan desde este documento las siguientes directrices: *“La tutoría constituye un elemento inherente a la actividad docente dentro de un concepto integral de la educación. Entraña una relación individualizada con la persona del educando en la estructura y dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. La tutoría ha de ayudar a integrar conocimientos y experiencias de los distintos ámbitos educativos, y contribuir también a integrar la experiencia escolar, en general, y la vida cotidiana extraescolar. Bajo la perspectiva, el desarrollo de la función tutorial asegura que la educación sea verdaderamente integral y personalizada, y no quede reducida a mera instrucción o impartición de conocimientos”*. MEC (1989: 225).

Para desarrollar el funcionamiento del sistema tutorial los centros de Educación Primaria contarán con un Departamento Psicopedagógico y de Orientación, éstos se define como *“la plasmación organizativa y la garantía práctica del principio según el cual, la orientación escolar forma parte esencial de la actividad educativa”*. Libro Blanco (1989: 228).

Las funciones básicas que se asignan al Departamento Psicopedagógico y de Orientación son las siguientes. MEC (1989: 228-229):

- Coordinar, asesorar y respaldar la labor tutorial del profesorado facilitando su desarrollo.
- Contribuir al proyecto de centro.
- Promover la cooperación escuela-familia para mejorar el proceso educativo.
- Promover y desarrollar los elementos personalizadores de la educación (adaptaciones curriculares, programas individuales, atención a niños con problemas educativos especiales, etc.).
- Desarrollo de programas para la integración del alumno: ingreso, cambio de grupo, cambio de ciclo y egreso.
- Informar, asesorar y orientar de modo personalizado.
- Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos: promoción y refuerzos educativos.
- Colaborar en la elaboración de criterios de evaluación de los alumnos.
- Elaboración de programas preventivos.
- Detección precoz y posterior tratamiento correctivo de los problemas de aprendizaje.
- Servir de enlace entre el centro, su profesorado y los equipos de Orientación y Apoyo externos.

La amplitud de funciones encomendadas, el número y diversidad de centros que deben atender, la dotación de los equipos y de recursos y la coordinación con otros organismos de apoyo escolar ya existentes tanto en territorio MEC como en la comunidades Autónomas, fueron a modo de resumen las principales dificultades con que tuvieron que enfrentarse los Equipos de Orientación y Apoyo. La red de servicios psicopedagógicos y de apoyo a la labor docente fue compleja, iniciándose con la puesta en marcha de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs), por Orden

de 30 de abril de 1977 (ya citada). Fue completándose sucesivamente con la creación de los Equipos Multiprofesionales (E.M.), Equipos de Atención Temprana (E.A.T.), Equipos de Educación Compensatoria (E.E.C.) y la creación de los Gabinetes Psico-pedagógicos Municipales (G.P.M.).

4.3. La Orientación Educativa en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

En el año 1990 el Ministerio de Educación y Ciencia, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, publicó un documento abierto: “*La Orientación Educativa y la intervención Psicopedagógica*”, que abrió nuevas expectativas para los psicopedagogos españoles. En este documento se desarrollaron las siguientes áreas: 1) principios básicos de la Orientación; 2) funciones de la Orientación; 3) departamento de Orientación en los centros de enseñanza; 4) equipos interdisciplinarios y 5) medidas de las autoridades sobre el desarrollo y la organización de los servicios y la formación de orientadores. Rodríguez Moreno (1998). En el documento se ratifican tres niveles de intervención: a) la tutoría, b) la orientación desde el centro y c) la labor de los equipos interdisciplinarios del sector.

Tanto el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo como el documento referido: *La Orientación Educativa y la intervención Psicopedagógica*, preparan las bases para lo que será más tarde la filosofía institucionalizadora de la orientación reflejada en la Ley 1/1990 de 3 de octubre. Lázaro Martínez (1990).

Con la publicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), se elevan a rango de ley los principios puestos de manifiesto y debatidos en los documentos anteriores. Destacamos a

continuación algunos artículos que establecen de manera muy clara disposiciones favorecedoras tanto de la orientación educativa como de la profesional.

Art. 2.3 apartado g, señala que la actividad educativa deberá ser desarrollada conforme a los principios de “[...] g) la atención psicopedagógica y de la orientación educativa y profesional”.

Art. 22.3, en que se estipula que las acreditaciones de los años cursados y las calificaciones entregadas al alumno podrán ir acompañadas de una orientación sobre su futuro académico y profesional.

Art. 27.2, en que se prevé que a través de las materias optativas del bachillerato se puede orientar a alumno hacia estudios posteriores o hacia actividades profesionales.

Art. 36.2, al hablar de la Educación Especial, señala que la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, y en el articulado siguiente vuelve a insistir en la necesidad de profesionales cualificados, para alcanzar los fines señalados en el citado artículo 36, señalando además en el apartado 2º del artículo 37, que a tal fin existirán los servicios precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos.

Art. 55.e considera la orientación educativa y profesional como uno de los factores principales que favorecen y mejoran la calidad de la enseñanza, *“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en*

especial a: a) cualificación y formación del profesorado, b) la programación docente, c) los recursos educativos y la función directiva, d) la innovación y la investigación educativa, e) la Orientación educativa y profesional, f) la Inspección educativa y g) la evaluación del sistema educativo”.

El artículo 60 establece a grandes rasgos el modelo funcional y organizativo y obliga a la Administraciones educativas (central, autonómica y local) a garantizar la acción orientadora. Vélaz de Medrano (1998).

Artículo 60.1.: *“La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la orientación docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo tendrá un profesor tutor”.*

Artículo 60.2.: *“Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas ya 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 y profesiones. La coordinación de las actividades de Orientación se llevará a cabo por profesionales que contarán con la preparación necesaria. Además, las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen en este campo las Administraciones locales”.*

Los artículos 55 y 60 de la LOGSE se enmarcan en el Título IV de la Ley dedicados a la calidad de la enseñanza. Como se establece en ellos, la Orientación es imprescindible y se considera además como una actividad integrada dentro del proceso educativo dando respuesta a la demanda de una

educación cada vez de mayor calidad; por otro lado el carácter preventivo de la Orientación marca su justificación pues cualquier estudiante es en potencia sujeto de riesgo no tanto por aparecer como fracasado, sino por no conseguir desarrollar al máximo su potencial humano e intelectual.

En la disposición adicional 3ª.3, se dice que con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza se ha de conseguir, entre otros objetivos, la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional.

4.3.1. Consideraciones acerca del modelo institucional

El modelo institucional no universitario de Orientación Educativa queda establecido pues en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), cuyos aspectos organizativos y funcionales se regulan en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995). Siguiendo a Vélaz de Medrano (1998), este modelo de intervención, establecido en la actual normativa, tiene diferencias significativas con el tradicional modelo denominado “enfoque de servicios”, en el que el diagnóstico y el tratamiento de casos problemáticos constituye una de las funciones más importantes de los orientadores. El actual modelo asume “*un enfoque que puede caracterizarse como social, propedéutico, ecológico o sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global*”. (Medrano 1998: 170). El modelo de intervención señalado se acomoda al modelo “enfoque de servicios interviniendo por programas”. Además de dar preferencia a los principios de prevención y desarrollo, va dirigido a toda la comunidad, orientando la intervención hacia los contextos que podrían

generar problemas. Siguiendo al autor citado los rasgos fundamentales de este modelo institucional son los siguientes:

- Modelo de servicios (internos y externos a los centros), interviniendo por programas comprensivos e integrados en el currículo a través de una estructura en tres niveles: aula/Tutor; centro/Departamento de Orientación; sector/Equipos Multiprofesionales).
- Intervención basada en los principios de prevención, desarrollo en intervención social, y, por tanto, de carácter proactivo.
- Predominio de la intervención indirecta del orientador –salvo en casos aislados- reservándose a la intervención directa a tutores, profesores y padres. Para ello el modelo incorpora el papel del orientador como consultor, asesor, formador de formadores y agente de cambio.
- Intervención fundamentalmente grupal (la Orientación como derecho de todos los alumnos).
- Contexto o estilo de trabajo colaborativo (el orientador como miembro de equipos formados por distintos profesionales que trabajan interdisciplinariamente).
- Se contempla la utilización de distintos tipos de recursos mediadores: humanos, ambientales, materiales y tecnológicos (tanto tecnología educativa como nuevas tecnologías de la información y de la comunicación).

La normativa legal sobre orientación no se ha interrumpido desde la publicación de la LOGSE, asegurando la intervención de los equipos y de los orientadores.

4.4. Organización de los Servicios de Orientación en el territorio MEC

Las actuaciones en materia de Orientación educativa en los centros públicos gestionados por el MEC vienen determinada por las siguientes líneas:

- **Orientación Educativa en Educación Infantil y Primaria.**
- **Orientación Educativa y Profesional en Educación Secundaria.**

Para la Educación Infantil y Primaria, son los Equipos Generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Específicos los recursos de apoyo externo con los que cuenta el sistema educativo.

En el segundo caso son los Institutos de Educación Secundaria a través de los Departamentos de Orientación, los responsables de estas actuaciones. La resolución de 29 de abril de 1996, regula la composición y atribuciones de los Departamentos, los cuales deberán estar integrados por Profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía, Profesores de apoyo al ámbito sociolingüístico y tecnológico para los programas de Diversificación Curricular. En los centros que así se requiera se podrán incorporar al Departamento Maestros de la especialidad de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje, de apoyo al programa de compensación de desigualdades, Profesores de Formación y Orientación Laboral y Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad. Todos ellos actúan bajo la dirección del Jefe del mismo y coordinados por el Jefe de Estudios de Instituto.

“El Departamento de Orientación es el espacio institucional desde donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativa”. MEC (1992: 35).

Las funciones del Departamento de Orientación pueden ser agrupadas en cuatro ámbitos:

1. apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los desarrollos curriculares.
2. elaboración de propuestas sobre el plan de acción tutorial del centro y contribuir a su desarrollo.
3. elaboración de propuestas sobre el Plan de Orientación académica y profesional.
4. coordinación de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de alumnos, especialmente en lo que respecta a los cambios de ciclo o etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

La orden de 27 de abril de 1992 por la que se dictan instrucciones sobre la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. de 8-V-92), señala en su apartado decimoséptimo las tareas que el Departamento de Orientación debe incluir en sus planes de actuación. Entre las funciones desarrolladas por el Departamento habría que distinguir entre las que realiza con el centro y el profesorado y las que realiza con los alumnos. Distinguir las que desarrolla con todos los alumnos del centro y las que desarrolla con determinados alumnos. Las acciones referidas

a estos últimos son las destinadas a los alumnos que realizarán los programas de diversificación curricular y a los alumnos con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes.

Los ámbitos de la orientación en cualquiera de los niveles educativos se dirigen hacia tres áreas: 1ª) la orientación con el grupo clase a nivel de aula, a través de las funciones de tutoría; 2ª) la que se realiza en el centro educativo a través del equipo de profesores y de los Departamentos de Orientación y 3ª) la orientación a nivel de zona distrito o sector por los Equipos Interdisciplinarios.

Funciones de la Orientación por niveles		
Modelo Propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia		
Nivel de Orientación	Agente	Funciones
Aula	Tutor	<ul style="list-style-type: none"> -Lograr la inserción del alumno en el grupo. -Facilitar su adaptación escolar. -Prevenir las dificultades de aprendizaje. -Vincular la escuela y la familia. -Favorecer la comunicación en las aulas. -Coordinar la actividad docentes de los diferentes profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos.
Centro Educativo	Dpto. Orientación	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinar e implementar los planes de acción tutorial en los centros. -Apoyar la función tutorial asesorando a los tutores y proporcionándoles recursos y materiales. -Contribuir a la personalización de la educación adaptando los currículos, programando el desarrollo individual. -Informar, asesorar y orientar a alumnos frente a las alternativas académicas. -Evaluar o contribuir a la evaluación de la eficacia de las intervenciones orientadoras. -Canalizar la intervención de los Equipos de Apoyo, Interdisciplinarios.

Distrito o Sector	Equipo Multidisciplinar	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar recursos materiales. -Apoyar la función tutorial asesorando a los tutores y proporcionándoles recursos y materiales. -Contribuir a la personalización de la educación adaptando los currículos, programando el desarrollo individual, etc. -Informar, asesorar y orientar personalmente a los alumnos frente a las alternativas académicas y profesionales. -Evaluar o contribuir a la evaluación de la eficacia de las intervenciones orientadoras. -Canalizar la intervención de los Equipos de Apoyo Interdisciplinares.
-------------------	-------------------------	---

Fuente: Rodríguez Moreno (2002).

4.4.1. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

Con la orden de 9 de Diciembre de 1992, por la que se regulan la Estructura y Funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE, 18-XII-1992), se derogan las correspondientes órdenes que regulaban los S.O.E.V.s. (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional) y los E.M.s., (Equipos Multiprofesionales) integrándose ambos en los E.O.E.P. (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica).

En el apartado segundo de la Orden, se establecen las directrices relativas a la creación y sectorización, correspondiendo a la Dirección General de Ordenación Pedagógica su creación a propuesta de las Direcciones Provinciales, que serán las responsables de organizar en sus respectivas provincias el número de sectores y por tanto, el número de Equipos. La composición y reparto de funciones de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, queda establecida de la siguiente forma:

En el apartado 3º de la Orden se establece una relación de las miembros que componen cada E.O.E.P., quedando determinada su composición por: Psicólogos, Pedagogos, Trabajadores Sociales, y cuando se requiera, Maestros especialistas en Audición y Lenguaje, siendo su composición mínima la de un psicólogo y un pedagogo.

En el apartado 8º de la Orden se delimita el reparto de responsabilidades de la siguiente manera:

a) Psicólogos y Pedagogos: Los psicólogos y pedagogos formarán parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos que les sean asignados y desde ella asumirán responsabilidades respecto a:

- Apoyo especializado en los procesos de elaboración, aplicación y revisión de los Proyectos Educativos de Centro.
- Definición de criterios y procedimientos para la adopción de medidas de atención a la diversidad y asesoramiento al profesorado para la prevención de problemas de aprendizaje.
- Evaluación psicopedagógica de los alumnos que así lo requieran.

Deberán intervenir en los centros de atención preferente y continuada con una frecuencia mínima semanal, aunque en determinadas circunstancias, bien por la magnitud y características de los centros, bien por necesidades del sector, la periodicidad de su intervención podrá ser quincenal. El procedimiento que el Equipo utilice para la adjudicación de centros armonizará los criterios anteriores descritos, de forma que cada uno de estos profesionales desarrolle su trabajo en tres o cuatro de ellos. Los psicólogos y pedagogos dedicarán tres días a la semana a la asistencia a estos centros debiendo permanecer en los mismos durante las mañanas y

asegurando, en todo caso, su presencia durante los periodos de tiempo en los que el profesorado no desarrolla tareas de atención directa a alumnos.

b) Los trabajadores sociales asumen tareas entre las que tienen un peso destacado las de ámbito sectorial, en concreto:

- Conocer las características del entorno, así como las necesidades sociales y educativas e identificar los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales existentes en la zona y posibilitar su máximo de aprovechamiento, estableciendo las vías de coordinación y colaboración necesarias.
- Participar en la elaboración de los programas de seguimiento y control del absentismo de los alumnos y en colaboración con otros servicios externos e instituciones, desarrollar las actuaciones necesarias para facilitar el acceso y permanencia del alumnado en desventaja social en el centro educativo.
- Colaborar en el desarrollo de programas formativos dirigidos a familias.
- Canalizar demandas de evaluación psicopedagógica y colaborar en la realización de las mismas aportando criterios sobre la evaluación del contexto familiar y social y, en su caso, realizando dicho análisis.

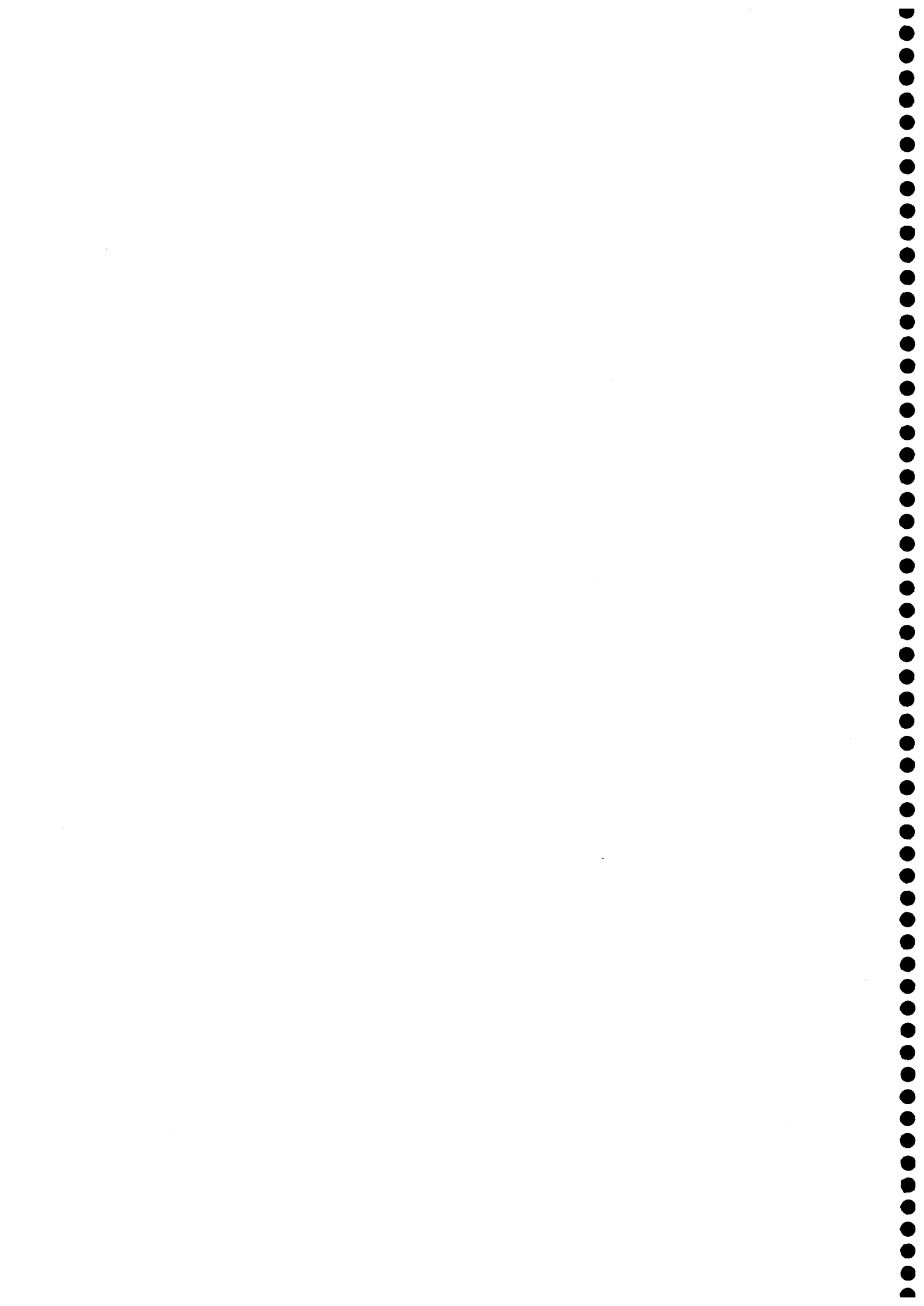
c) Los maestros de Audición y Lenguajes se responsabilizarán del apoyo especializado que requieran los alumnos que presentan dificultades en la comunicación oral y escrita. Su intervención se centrará en las siguientes funciones:

- Colaborar con el psicólogo o pedagogo en la elaboración y desarrollo de programas relacionados con problemas de comunicación.
- Colaborar en el diseño y planificación de los programas y acciones dirigidas a los alumnos que poseen una lengua materna diferente a las oficiales, para el aprendizaje de la lengua de acogida y el mantenimiento y difusión de la propia.
- Asesorar al profesorado en la programación de actividades para la prevención y el tratamiento de dificultades en el área del lenguaje.
- Valorar las necesidades educativas especiales de los alumnos relacionadas con la comunicación y el lenguaje.
- Colaborar en la elaboración de adaptaciones curriculares.
- Realizar intervenciones directas de apoyo logopédico a alumnos con especiales dificultades.
- Establecer relaciones de coordinación con los logopedas del sector para elaborar programas y materiales de intervención.

Destacamos por su importancia la labor y las aportaciones de los Equipos de atención temprana en el ámbito de la orientación. Por el Real Decreto 334/85, de 6 de Marzo, de Ordenación de la Educación Especial (BOE, 16-III-85), se crean los Equipos de Atención Temprana (E.A.T.s) con el objetivo fundamental de *“colaborar con los centros para la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero centrando su atención en las Escuelas Infantiles a las que prestan asesoramiento y atención socio-comunitaria y en los alumnos de hasta seis años en torno a cuyos problemas prestan una atención individualizada”*.

Nieto Cano (1993), señala las siguientes las funciones de los mismos:

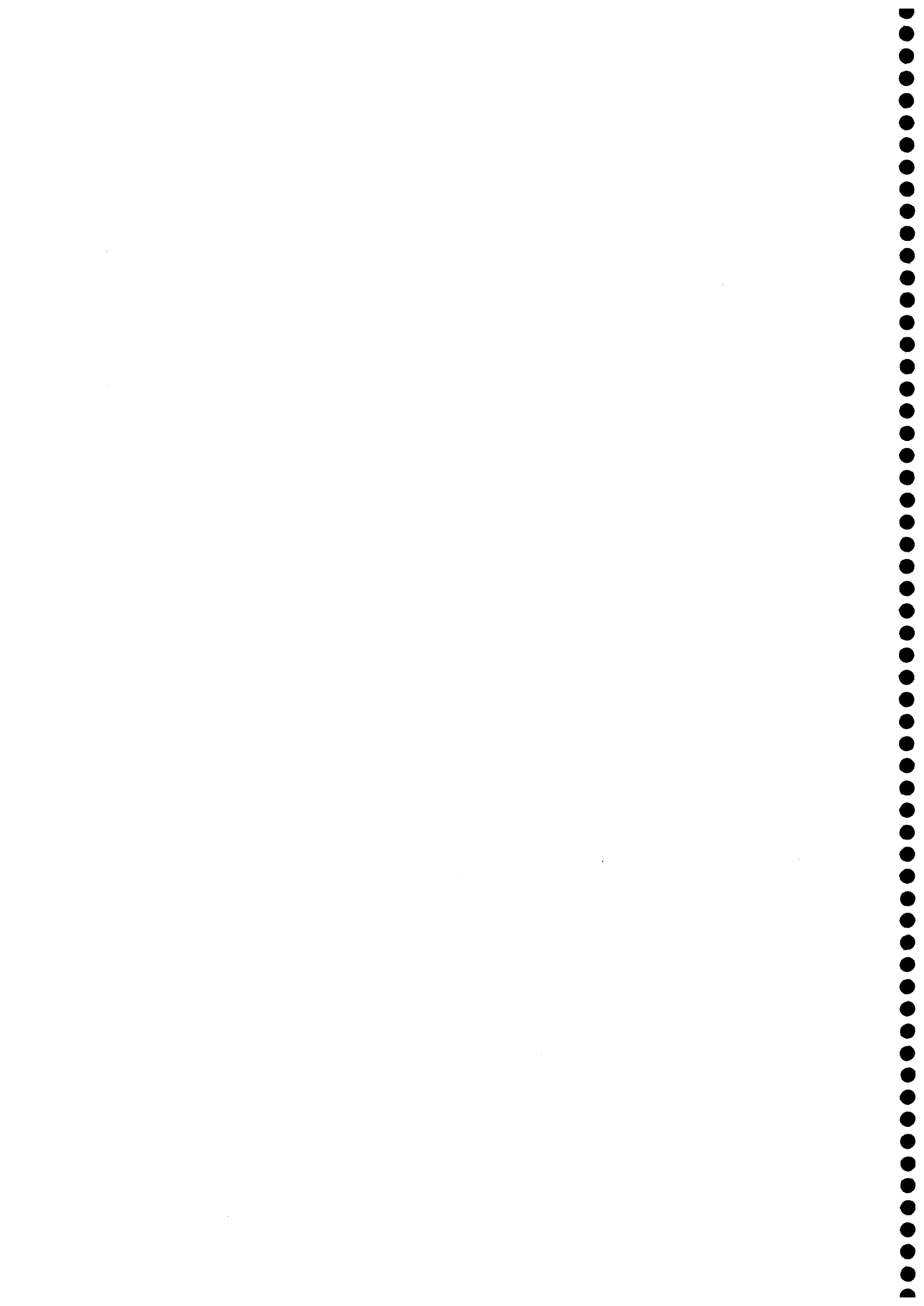
- Fomentar la coordinación entre Servicios Sanitarios (Hospitales, Centros de Salud, etc.) y los Servicios de atención Temprana (Centros de Estimulación Precoz, Escuelas Infantiles, Servicios Sociales, etc.).
- Potenciar la relación interdisciplinar entre los profesionales que desde los distintos ámbitos (Salud, Rehabilitación, Educación, Servicios Sociales...) convergen en el niño con deficiencia o en situación de riesgo.
- Acceder a los recursos y programas que pueden dar respuesta a las necesidades de desarrollo y rehabilitación de los niños con alguna deficiencia. Aportar documentación específica sobre la prevención, detección y estimulación temprana.
- Contextualizar el debate y la colaboración interprofesional sobre diversos temas de preocupación acerca de las deficiencias, su prevención y detección, y las respuestas rehabilitadoras.





CAPÍTULO III

LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA



La Orientación en Educación Secundaria Obligatoria

1. El Departamento de Orientación en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria

Con la aprobación de la LOGSE y la realidad de estar sumergidos en continuos procesos de cambio, las transformaciones en la manera y el modo de establecer las funciones orientadoras hacen que nos planteemos la Orientación como un factor de calidad importante aunque ésta no puede plantearse la calidad de la orientación como algo separado de la calidad de la educación global desarrollada a través del currículo (LOGSE, Art. 55e). Las materias que integran el currículo deberán estar orientadas para favorecer la consecución de un desarrollo personal y social del alumno, integrando la función orientadora en el núcleo de los objetivos y fines de la escuela. Con ello y como uno de los principios más innovadores de la LOGSE, en relación con la Orientación, es la consideración de que la tutoría y la orientación psicopedagógica del alumnado se integren en la función docente constituyendo parte de ella, porque la intervención tutorial es el primer estadio de esta acción orientadora y se encuentra realmente ligada a la función docente.

El impulso dado a la Orientación como uno de las claves de este factor de calidad, suponía la formación que debían adquirir los orientadores como el fin de desarrollar competencias, habilidades y actitudes para la prevención el desarrollo y el asesoramiento; reconvirtiendo el perfil clásico del orientador para adaptarse a la diversidad de respuestas e intervenciones: intervención familiar, orientación personal, laboral, sociocultural, comunitaria, etc. Rodríguez (1997). A pesar de estas consideraciones, los

profesionales de la Orientación han estado con frecuencia alejados de los procesos educativos a los que aludíamos y, sus intervenciones han estado muy condicionadas por la percepción subjetiva de su función en los sectores que requerían su intervención. A estas cuestiones añadimos otra no menos importante como es la ausencia de un modelo preciso de organización e intervención, como evidencian algunos estudios realizados en el contexto español, González Temprano (1999). El mismo autor justifica que son múltiples las razones que demuestran la necesidad del orientador en los Institutos de Educación Secundaria y la presencia de los Departamentos de Orientación, entre otras, por las dificultades en la elaboración de los proyectos educativos y curriculares, los problemas de aprendizaje, las adaptaciones y diversificaciones curriculares y la necesidad evidente de una información académica y profesional.

Hablábamos de procesos de cambio y transformaciones, el 25 de julio de 2002 el Consejo de Ministros aprueba el proyecto de Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) considerada, desde algunos foros, como la mayor reforma desde 1990. Desde las Comunidades Autónomas, sindicatos, asociaciones de estudiantes, asociaciones de padres y sectores públicos y privados, surgen voces a favor y en contra. Esta reforma educativa va a suponer un cambio radical en dos tramos educativos decisivos: la educación infantil y la educación secundaria obligatoria, donde los alumnos serán separados en itinerarios según su rendimiento y deberán superar una Prueba General de Bachillerato (PGB), para acceder a la Universidad, ello por destacar algunas de las cuestiones más polémicas que ha suscitado esta recién nacida ley entre los sectores antes citados.

Los principios de calidad educativa que han inspirado esta ley son los siguientes: (Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación, 11 de Marzo de 2002)

- La estructura del sistema educativo y la configuración y adaptación del currículo a las diversas aptitudes, intereses, y expectativas de los alumnos.
- La función docente, garantizando las condiciones que permitan a los profesores el desarrollo de su labor, su formación inicial y permanente y su reconocimiento profesional.
- La evaluación del sistema educativo, de los centros y el rendimiento de los alumnos, de acuerdo con los estándares establecidos en los países de nuestro ámbito europeo.
- El fortalecimiento institucional de los centros educativos, mediante el refuerzo de su autonomía, la profesionalización de la dirección y un sistema de verificación de los procesos y los resultados.
- La determinación de las competencias y responsabilidades de los distintos sectores de la comunidad educativa, el clima de estudio y la convivencia en los centros escolares.

Si de calidad hemos hablado en relación con el pasado y el futuro de la Orientación educativa, justificamos de este modo la mención realizada a la Ley de Calidad de la Educación, que el preámbulo de la misma dice textualmente:” *Una educación de calidad es, pues, la respuesta obligada al mundo en el que ya nos encontramos, y constituye el instrumento cada vez más necesario para el ejercicio de la libertad, la búsqueda de progreso y el bienestar individual y colectivo. De ahí la necesidad de adecuar los sistemas*

educativos a la nueva sociedad del conocimiento, que es la que inspira los numerosos procesos de reforma comprendidos por los Estados miembros de la Unión Europea, y en los que se da siempre prioridad a la calidad educativa”.

En cuanto a la Orientación educativa la LOCE, cuando hace referencia a la Educación Secundaria Obligatoria menciona que: “ *Los dos primeros cursos tendrán un marcado carácter orientador para el alumno..., la Junta de evaluación, asesorada por el Departamento de Orientación, analizará la trayectoria escolar del alumno, así como los resultados obtenidos en los cursos anteriores (Educación Primaria o 1º de Educación Secundaria Obligatoria). La posibilidad de incorporarse al grupo ordinario tendrá en cuenta el progreso de los alumnos, que deberá ser revisado periódicamente y de forma prescriptiva al terminar el curso.*”

Dos décadas enmarcan transformaciones educativas necesarias en nuestro país, desde la implantación de la LOGSE (1990), hasta el año 2002, que surge la LOCE, polémica desde su debate. Gómez Ruiz (1995), señala que algunas transformaciones se generan al amparo de los marcos legales que van apareciendo, pero las verdaderas, son las que se encuentran en el sustrato del auténtico cambio, y que pueden modificar el espíritu de los centros, éstas siguen un curso más lento por la confluencia de conflictos socio-cognitivos, no sólo del profesorado sino de toda la comunidad educativa.

En cuanto al futuro de la acción orientadora en nuestro país, se puede afirmar que ésta presentaba un panorama inimaginable hace algunas décadas. Como señala Díaz Allué (1997), las características del marco social y productivo así como las propias del sistema educativo que traen consigo

claras implicaciones en el enfoque y planteamiento de la función práctica y orientadora.

A lo largo de este capítulo realizaremos un recorrido que abarque desde la realidad de los actuales Departamentos de Orientación de los Centros de Secundaria, la situación actual de la misma y como no la implicación del profesorado en todo este proceso, así como las dificultades que entraña el ejercicio de la función tutorial y orientadora.

Las exigencias que deben resolver los profesores ante necesidades reales evidentes, que ya no se limitan al conocer y aceptar al alumno, fuerza a la Administración a tomarse en serio el tema de los Departamentos de Orientación en los Centros de Secundaria. Estas carencias apuntan a cuestiones como el consenso en los proyectos de trabajo, la investigación de la propia práctica educativa, la modificación del concepto de la evaluación, la atención a la diversidad del alumnado, la realidad de ser tutor y orientador de adolescentes, las nuevas materias que han de impartirse, y el dominio de la inclusión en el currículo de los temas transversales. A estas realidades hay que añadir la nueva situación que aparece en algunos centros de educación secundaria: la escolarización de adolescentes con necesidades educativas especiales. Gómez Ruiz (1995), analiza con acierto e ironía el por qué de diversas actitudes del profesorado ante la incorporación de los Departamentos de Orientación, si tenemos en cuenta que los actuales Departamentos han estado precedidos en ocasiones de intentos poco afortunados por parte de la Administración, sobre todo en lo que se refiere a la formación de sus componentes; creando falsas y erróneas expectativas de lo que debe ser la Orientación. Volviendo al análisis referido anteriormente, la autora resume las actitudes del profesorado en cinco:

1. Echar balones fuera: *“Esto puede estar bien, porque al menos podrán dedicarse a la atención a la diversidad y a resolver problemas de fracaso escolar y todo eso. Además, nos puede liberar de unas cuantas tutorías”*
2. Escepticismo tolerante: *“Con tal de que se queden en su despacho y no nos den encuestas y trabajitos a mí me da igual que los pongan, siempre le vendrá bien a algún alumno, aunque, la verdad, no se muy bien para qué sirve”*
3. Aceptación positiva: *“Ya era hora de que hubiera un Departamento de Orientación en serio, al menos podremos trabajar conjuntamente”*
4. Agravio comparativo centrado en la actividad lectiva, y lo demás es un cuento: *“ Y éstos, ¿para qué están?, ¡vaya un chollo!, ¿y cobran lo mismo que yo que doy dieciocho horas de clase?”*
5. Intrusos incordiantes: *“ Ya lo que faltaba, encima nos traen aquí emisarios para concienciarnos pedagógicamente”*

En este contexto tan particular y anecdótico surgen los Departamentos de Orientación, hablamos del curso 92-93. La Orden Ministerial de 27 de Abril de 1992 (BOE: 8-05-92), dicta instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Algunos centros del territorio MEC anticipan la incorporación de los Departamentos a sus centros, con la intención de constituir grupos de trabajo que dinamizasen la formación del profesorado en los centros, creando una conciencia psicopedagógica para un cambio de actitudes.

1.1. El Departamento de Orientación. Estructura del Sistema de Orientación

La orientación y la acción tutorial se entienden como una dimensión de la educación. En un planteamiento educativo integral como el que la LOGSE preconiza, la función tutorial y orientadora forman parte de la función docente y se contemplan como elementos inherentes al currículo. En el artículo 60 la LOGSE el modelo de orientación propuesto por la administración abarca las vertientes académicas, psicopedagógica y profesional. La estructura del sistema de orientación se apoya y se asesora por agentes internos al centro (los Departamentos de Orientación) y externos al mismo (el equipo de Orientación del sector) Sampascual y otros (1999).

La creación de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria se argumentó claramente por el Ministerio de Educación y Ciencia) en la publicación del documento *“Orientación y Tutoría” (Educación Secundaria Obligatoria (1992))*. Esta guía dirigida a profesores, tutores y Departamentos de Orientación habla de la orientación y tutoría en dos sentidos: uno más amplio que se corresponde con la acción educativa de todo profesor, cuyos materiales institucionales se incluyen en el capítulo 1º de la misma; y otro más concreto en el que el ejercicio de la acción tutorial corresponde al tutor de grupo (referido en el capítulo 2º), y las actividades que se confían al Departamento de Orientación desarrolladas en el capítulo 3º del documento.

El principio único que pudiera rescatarse de este documento es que *“la educación no se reduce a mera instrucción: que el profesor de Secundaria está llamado no sólo a instruir o enseñar, sino, desde luego, a*

educar, lo que significa entre otras cosas, guiar a sus alumnos, asistirles y orientarles". MEC (1992: 5).

El Departamento de Orientación es definido como: *"El espacio institucional donde se articulan las funciones de orientación y tutoría, así como también las de una oferta curricular adaptada y diversificada. Dichas funciones se han de incardinar dentro de la organización general y del Proyecto curricular para darle una operatividad y una funcionalidad propiamente educativas."* MEC.(1992:.35).

Los objetivos de la Orientación que han de tener presentes profesores tutores y Departamentos de Orientación, de forma conjunta, puede desarrollarse en los siguientes puntos:

- 1) Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.
- 2) Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumno mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.
- 3) Resaltar los aspectos orientadores de la educación – orientación en la vida y para la vida-, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que puedan contribuir a proyectar para sí mismos, y, para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporta realmente "educación para la vida".

- 4) Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.
- 5) Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistir las cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.
- 6) Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes. MEC (1992:20-21).

La Orientación se entiende como una actividad global y en gran parte compartida; si bien es cierto que existen ámbitos prioritarios de intervención de cada profesional, la colaboración entre órganos y equipos es indispensable. En cuanto al funcionamiento de los Equipos y Departamentos de Orientación en el ámbito de gestión del territorio MEC (30-05-1996), se persigue la finalidad de facilitar una atención individualizada que permita ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades educativas del alumno, contribuyendo a lograr una formación integral, en tanto que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más subjetivos de la educación.

Velázquez de Medrano (1998), considera que el actual modelo de orientación se caracteriza por ser: social, propedéutico, ecológico o sistémico, institucional y centrado en programas de intervención global, y

que la combinación de cada uno de estos rasgos le confieren una naturaleza modélica.

El enfoque social como rasgo, supone que la intervención puede tener un amplio espectro al dirigirse no sólo a alumno que presenten necesidades educativas especiales sino a todo los sujetos del contexto educativo.

Es propedéutico, porque centrándose en el desarrollo integral del sujeto previene posibles carencias al actuar sobre toda la persona.

La consideración del sistema educativo como conjunto de variables que interaccionan entre sí y con el entorno, supone enfocar el problema individual desde la intervención en y desde el contexto. Estructuralmente este enfoque se ha encauzado en nuestro país mediante un modelo “institucional” que se desarrolla en tres niveles interrelacionados: el aula o grupo de alumnos, el centro (Departamento de Orientación), y el sector (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica generales y de Atención temprana). Desde que en el año 1992 los orientadores se incorporan al cuerpo de profesores de Educación Secundaria, se intenta no sólo adoptar medidas de tipo administrativo-laboral para estos profesionales, sino dar un hondo sentido al modelo de intervención propuesto, que da prelación a los principios de prevención y desarrollo, ajustándose al designado modelo denominado “*enfoque de servicios interviniendo por programas*”, o modelo de “*Orientación por programas de intervención global*”. Vélaz de Medrano (1998).

Los programas del modelo referido no son otros que el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales forman parte del

Proyecto Curricular de Etapa como elementos conectados entre sí para introducir en ellos principios orientadores, de forma que los equipos y servicios psicopedagógicos priorizan sus actuaciones a partir de las funciones asignadas a los mismos, y de los programas diseñados para dar respuesta a las necesidades detectadas. Ello supone la colaboración y participación de los equipos de orientación en la elaboración del proyecto educativo y curricular de los centros, junto con los demás agentes educativos. Sampascual (1999).

1.2. Composición de los miembros del Departamento de Orientación

La estructura del Departamento de Orientación viene determinada para el Art. 41 del Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria (R/D. 83/1996 de 26 de enero). El Departamento de Orientación está compuesto por los siguientes profesores:

- Profesores del cuerpo de Enseñanza Secundaria (entre los cuales deber haber al menos uno de la especialidad de Psicología y Pedagogía o que sea titular de una plaza de esta especialidad), profesores técnicos de formación profesional y maestros.
- Un profesor de formación y orientación laboral (si en el instituto se imparten ciclos formativos de formación profesional específica).
- Otros profesores en función de las peculiaridades o necesidades de cada instituto (programa de integración y otros programas específicos).

La plantilla tipo, y aunque no todos los centros lleguen a tenerla completa, El Departamento de Orientación cuenta con los siguientes profesores:

- Un profesor del Cuerpo de Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía.
- Un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria de apoyo al ámbito tecnológico o científico.
- Un profesor del Cuerpo de Enseñanza Secundaria de apoyo al ámbito social o lingüístico.
- Un profesor del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.
- Profesores especialistas y otros profesionales (fisioterapeuta, logopeda, cuidador o auxiliar) si los centros integran a los alumnos con necesidades educativas especiales.

1.2.1. Competencias del Profesor de Psicología y Pedagogía

- a) Coordinar el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional.
- b) Asesorar, en los aspectos psicopedagógicos, a la Comisión de Coordinación Pedagógica (adecuación de objetivos, evaluación y promoción, metodología, organización, etc.)
- c) Coordinar la evaluación psicopedagógica.
- d) Participar, con los restantes Departamentos, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares.

- e) Colaborar con los tutores en la elaboración del llamado “Consejo orientador”.
- f) Impartir la docencia de las materias de sus especialidad y de los alumnos con programas específicos.

1.2.2. Competencias de los Profesores de Apoyo de las distintas áreas

- a) Participar, con los restantes Departamentos, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares.
- b) Participar en la elaboración de los Programas Base de Diversificación Curricular, así como en la enseñanza y tutoría de estos alumnos.
- c) Impartir la docencia de las materias de su especialidad.

1.2.3. Competencias de los profesores de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje

- a) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos para desarrollar las adaptaciones curriculares.
- b) Participar, con los Departamentos, en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en el desarrollo de las adaptaciones curriculares.
- c) Realizar actividades educativas de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales.

1.2.4. Horario de los Miembros del Departamento de Orientación

Los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía tendrán entre 6 y 9 periodos lectivos, dedicados a impartir materias optativas relacionadas con su especialidad y atender a grupos de alumnos que sigan programas específicos, según determine la jefatura de estudios.

- Horas de despacho para la atención a alumnos, padres y profesores y preparación de materiales.
- Horas dedicadas a la coordinación y reuniones con el equipo directivo y con los tutores.
- Una hora para reuniones de departamento.
- Los profesores titulares de plazas de esta especialidad deben desarrollar parte de sus funciones durante 2 tardes a la semana para la atención a los padres y la orientación de los alumnos.

Los demás profesores de este departamento que atienden a los grupos de diversificación, colaborarán también en la aplicación de las adaptaciones curriculares con los departamentos correspondientes. Una vez asignados los grupos que les correspondan para realizar estas funciones, estos profesores completarán su horario lectivo con horas de docencia en el departamento de su especialidad.

1.3. Funciones de los Miembros del Departamento de Orientación

Cada uno de los profesores tienen unas funciones específicas, pero es necesario señalar que, sobre todo, forman un equipo docente y como tal el Departamento debe asegurar la labor conjunta de dicho equipo, y las funciones que les son comunes. Las responsabilidades que comparten cada uno de los miembros del Departamento están en función de la especialidad. La competencia de cada profesor y los distintos niveles de intervención, donde se realizan algunas de estas funciones, se desarrollan con todos los alumnos del centro, y otras que de forma permanente o temporal se llevan a cabo con determinados alumnos.

A continuación señalamos las tareas ha desarrollar por el Departamento Orientación según las instrucciones dictadas por la Orden Ministerial de 27 de abril de 1992, que en su apartado decimoséptimo señala que la tareas que el Departamento de Orientación debe incluir en su plan de actuación. Estas son las siguientes:

- a) Orientación educativa y profesional para los alumnos.
- b) Colaboración y asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial.
- c) Colaboración con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos, e intervención para tratar de remediar dichas dificultades o problemas.
- d) Colaboración con los Departamentos de Orientación en la atención a los alumnos con problemas de aprendizaje y en el diseño y aplicación de programas de adaptación individualizados para alumnos que los necesiten.

- e) Intervención, de acuerdo con la normativa correspondiente, en las decisiones sobre evaluación y promoción de los alumnos que participen en programas de adaptación individualizada.
- f) Asesoramiento a la Comisión de coordinación pedagógica, en los aspectos psicopedagógicos y metodológicos, para la elaboración del Proyecto curricular.
- g) Difusión, entre los alumnos, directamente o a través de los tutores, de información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la Educación Secundaria.
- h) Colaboración en la formulación del consejo orientador al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

1.3.1. Funciones del Departamento de Orientación relativas al desarrollo del currículo del centro

Con posterioridad a la Orden Ministerial mencionada, el R.D. 86/96 de 26 de enero de Reglamento Orgánico de los Institutos, y la Resolución de 29-04-1996 de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación, perfilan estas tareas y de ellas, siguiendo la clasificación realizada por Vélaz de Medrano (1998), destacamos las siguientes funciones:

- Participar en distintas fases y elementos del Proyecto Curricular de Etapa:
- Formular propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas a la elaboración o modificación del Proyecto Educativo del Instituto y a la Programación General Anual.

- Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica, sobre los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- Elaborar el Plan de Actividades del Departamento y al final del curso, una memoria en la que se evalúe su desarrollo.
- Contribuir al desarrollo del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académica y Profesional en colaboración con los tutores y siguiendo las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica. Ambos documentos se elevarán a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su posterior discusión e incorporación en los Proyectos Curriculares de Etapa. Al final de curso debe elaborar una memoria sobre su funcionamiento y elevarla al Consejo Escolar.
- En los Institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la Orientación laboral y profesional con las Administraciones o instituciones competentes en la materia.

1.3.2. Funciones del Departamento relativas al apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje

- Contribuir al desarrollo de la Orientación educativa de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados de acuerdo con las normas que se dicten al efecto.
- Participar en la elaboración del Consejo Orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno, ha de formularse al término de la E.S.O. según lo establecido en el R.D. 1007/1991 de

14 de junio (B.O.E. 26-06-91) por el que se establecen las Enseñanzas mínimas correspondientes a la E.S.O.

- Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el Departamento correspondiente.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.

1.3.3. Funciones del Departamento de Orientación relativas a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales

- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.), para los alumnos con necesidades educativas especiales y elevarlas a la Comisión de Coordinación Pedagógica para su discusión, e inclusión posterior en los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Colaborar con los profesores del Instituto, bajo la dirección del Jefe de Estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (A.C.I.s.) para los alumnos que los precisen, entre ellos los que tienen necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos prevista en el R.D. 1007/1991 de 14 de junio.

El Departamento de Orientación, por otra parte, tiene una responsabilidad especial en cuanto al afianzamiento de las relaciones y la comunicación del centro con otras instituciones del sistema educativo y del

entorno social. A tal respecto el Departamento debe afianzar la conexión con:

- El Equipo Interdisciplinar de sector, recabando su apoyo técnico en los casos que sea necesario.
- Otras instituciones de la sociedad (municipales, de juventud, etcétera) y con programas sociales estrechamente relacionados con problemas educativos de inadaptación, abandono, conducta antisocial, etc.
- El mundo del trabajo para facilitar la transición a la vida activa.

Todas las funciones han de ser asumidas de forma colegiada y con carácter general por todos los profesores adscritos al Departamento de Orientación. Ya señalamos que por la formación de sus miembros, todas no pueden realizarse de igual modo, estableciéndose las propias para los profesores de apoyo a la integración, los profesores de ámbito y los profesores de Psicología y Pedagogía. Según el Art. 44 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria deducimos que el orientador del centro, y por no hacer más extensiva el listado de funciones, debe implicarse en labores de participación, colaboración, asesoramiento, y apoyo, tanto en las tareas generales del centro como en las relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo del currículo y las de colaboración entre el centro y el resto de la comunidad escolar.

El Departamento está al servicio de la educación y no de la selección de alumnos a modo de un gabinete de Psicología Clínica, el enfoque de su intervención es un planteamiento sobre todo educativo, centrandó su labor en el currículo, desarrollando las experiencias educativas que los Institutos de Educación Secundaria pueden ofrecer MEC, (1992). El orientador asume

como propias las funciones que con carácter general son atribuidas a la orientación educativa.

1.4. Programación del Departamento de Orientación

La Circular de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 27 de julio de 1993, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Secundaria dispone que las responsabilidades del Departamento y su coordinación con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se orienten hacia tres dimensiones: el apoyo a los procesos enseñanza aprendizaje, la orientación académica y profesional y el plan de acción tutoría; estos ámbitos serán reflejados en la programación del Departamento de Orientación.

Los objetivos generales de la programación del Departamento de Orientación son:

- a) Ajustar las respuestas educativas a la diversidad de necesidades, motivaciones, expectativas, capacidades y estilos de aprendizaje del alumnado.
- b) Prevenir dificultades en los aprendizajes y contribuir a superar las que se presenten.
- c) Desarrollar y perfeccionar la estrategias necesarias para la toma de decisiones.
- d) Favorecer el desarrollo de la propia identidad y del sistema de valores.
- e) Contribuir a la adecuada interacción entre los integrantes de la comunidad educativa.

1.4.1. Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en el apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje

La actuación del D.O. se dirige a:

- Prevenir las dificultades de aprendizaje utilizando una metodología adecuada.
- Intervenir sobre las dificultades de aprendizaje que ya presenten determinados alumnos.
- Organizar las Adaptaciones Curriculares Individuales, la Diversificación Curricular y programar la no promoción.

Los objetivos del D.O. en este ámbito son:

- Colaborar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular, especialmente en los aspectos que tienen más relación con la Orientación Educativa.
- Participar en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos.
- Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de problemas de aprendizaje y en la planificación, organización y seguimiento de actividades dirigidas a su solución.
- Colaborar con el profesor-tutor en los casos de fracaso escolar.

A continuación, siguiendo la propuesta de programación presentada por Álvarez y Soler (1997), presentamos las actividades de información, apoyo y evaluación (procedimientos), que el Departamento de Orientación organiza para el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

ACTIVIDADES DE INFORMACIÓN

1. Informar y asesorar a los alumnos sobre los Objetivos de Ciclo y Aprendizaje, a partir del Proyecto Curricular y de las Programaciones de Aula propias de cada Centro.
2. Reuniones con profesores y alumnos con el fin de obtener y aportar información en el proceso instructivo y dar respuesta a las necesidades que pueden surgir

Fuente: Diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría.
Álvarez y Soler (1997:255)

ACTIVIDADES DE APOYO

1. Trabajar, en colaboración con los tutores estrategias que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
2. Colaborar con los profesores y equipos educativos en la detección, diagnóstico y prevención de los problemas de aprendizaje y la aplicación de medidas de apoyo y refuerzo.
3. Dar respuesta educativa para los alumnos que permanezcan más de un año en el mismo Ciclo o Curso con medidas de ACI y de DV.
4. Cooperar con la Comisión Pedagógica en la elaboración y seguimiento del PC.
5. Colaborar con los departamentos didácticos y con el equipo directivo en el desarrollo de las funciones específicas en este campo.

Fuente: Diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría.
Álvarez y Soler (1997:255)

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

1. Cooperar en la elaboración de materiales y criterios para los procesos de evaluación del conocimiento, de las capacidades, de la motivación y de la competencia social.
La evaluación del conocimiento en el marco del contexto educativo se hace teniendo en cuenta:
 - Los Objetivos de Aprendizaje propuestos en las Programaciones de Aula.
 - Los Factores cognitivos que impiden el dominio de esos Objetivos.
 - Las Estrategias de enseñanza-aprendizaje que demanden los Objetivos.
 - Los Factores motivacionales intervinientes.
2. Participación en el consejo orientador de cada alumno con el respectivo profesor-tutor y el equipo directivo.

Fuente: Diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría.
Álvarez y Soler (1997:256)

1.4.2. *Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en la Orientación Académica y Profesional*

La actuación del Departamento de Orientación en este ámbito se dirige a :

- Hacer que los alumnos conozcan sus capacidades, motivaciones e intereses.
- Informar sobre las opciones laborales y educativas de cada Etapa educativa y qué ofrece el entorno.
- Facilitar la inserción laboral.
- Elaborar el consejo orientador.

El plan de Orientación académica y profesional cuenta con diversos recursos: tutor, departamento de Orientación, equipos de orientación educativa y profesional, para orientar a los alumnos en diferentes etapas educativas. En la tabla que a continuación presentamos, resumimos la legislación que regula estas funciones.

TUTORES	DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	EQUIPO PSICOPEDAGÓGICO
-R.D.819 de 28-V-93 (EIEP) -R.D. 929 de 18-IV-93 (ESO)	-RD 929 de 18-VI-93	-OM de 9-XII-92
-Orientación académica y profesional (apoyados por los DO y EOEP)	-Orientación académica y profesional Apoyados por los DO y EOEP: Orientador, apoyo, Formador y Orientador Laboral - Elaborar el Plan de Orientación Escolar y Vocacional para facilitar la elección de optativas en 3º y 4º de ESO, la modalidad de Bachillerato, los módulos de FP y el acceso a los programas de DC y GS. - Elaborar el Consejo Orientador (LOGSE, art.23 y RD 1007 de 14-VI-91) para clarificar las opciones educativas y profesionales.	- Colaborar con los tutores y el D.O. en la Orientación profesional a través de las Comisiones de Coordinación Pedagógica

Fuente: Álvarez y Soler (1997:257)

El Plan de Acción Académica y Profesional se sirve para la programación de sus actividades, de los indicadores propios de la conducta vocacional. Estos son: a) Intereses Vocacionales (IV), Personalidad Eficiente (PE), Metacomponentes y Componentes del Procesamiento de la Información (MC/PI), los Estilos de Aprendizaje (E-A) y la Toma de Decisiones (TD). La evaluación de cada uno de estos indicadores se realiza a través de distintos instrumentos como: cuestionarios, registros, tests, etc. A continuación presentamos una tabla en la que quedan expresados los diferentes indicadores de la conducta y los instrumentos de evaluación más utilizados.

PLAN DE ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL				
<i>Indicadores de la Conducta Vocacional</i>				
I.V.	P.E.	MC/PI	E-A	T.D.
<i>Instrumentos de Evaluación</i>				
-Cuestionario de Intereses Vocacionales (CIV). -Intereses y Preferencias Profesionales (IPP). -Registro de Preferencias Vocacionales de Kuder. -Preferencias Profesionales Nivel Medio y Superior (PMM y PPS)	-LEPAM: Motivo de Logro, Esperanza de Éxito, Perseverancia, Autoestima y Madurez Vocacional de Castaño.	-Comprensión: Castaño, Thurstone, Cooper -Resolución de Problemas: Razonamiento Inductivo: Thurstone	-Learning Style Inventory de Kolb. -Learnig Profile Exercise de B.Inch. -Learning Styles Questionnaire . -CHEA: Honey, Alonso.	-Variables Vocacionales. -Variables de Personalidad. -SAV-90: Rivas.

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1977)

1.4.3. Ámbito de actuación del Departamento de Orientación en el Plan de Acción Tutorial.

La actuación del plan de acción tutorial se dirige a :

- Favorecer la integración y participación educativa.
- Realizar un seguimiento personalizado del proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Ayudar a los procesos de toma de decisiones.

Como objetivos del plan de acción tutorial nos plantearíamos los siguientes:

- Tener un mayor conocimiento de los factores personales, familiares y curriculares que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Hacer más eficaz la intervención educativa a través de estrategias e instrumentos de intervención, articulados en torno a los alumnos, profesores y padres.
- Orientar y corregir disfunciones en lo personal, curricular y familiar, que puedan aparecer a lo largo de la escolaridad.
- Demandar apoyo y asesoramiento externos, cuando el propio Centro ya no pueda solventar la situación con sus propios medios.

El plan de Acción Tutorial se desarrolla en torno a tres ejes básicos: padres, profesores y alumnos, por lo que es necesario establecer tres planes diferentes donde se especifiquen los objetivos, y los procedimientos para alcanzarlos.

Plan de Acción Tutorial con padres
Objetivo 1: Informar a los padres acerca de la actividad docente que se desarrolla en el Centro. Objetivo 2: Implicar a los padres en el proceso de e-a sobre todo en el ámbito de la orientación y apoyo en el aprendizaje.
Plan de Acción Tutorial con los alumnos
Objetivo 1: Identificar los antecedentes académicos y personales del alumno. Objetivo 2: Identificar las relaciones familiares y sociales de los alumnos. Objetivo 3: Identificar las capacidades y aptitudes de los alumnos así como sus rasgos de personalidad más destacados. Objetivo 4: Identificar los intereses, aspiraciones y actitudes escolares de los alumnos. Objetivo 5: Identificar el nivel de integración de los alumnos y el nivel de actitud social y de relaciones sociales. Objetivo 6: Identificar y valorar el rendimiento académico en relación a sus capacidades. Objetivo 7: Detectar las dificultades de aprendizaje y poner los medios necesarios para superarlas. Objetivo 8: Facilitar un consejo tutorial de orientación personal.
Plan de Acción Tutorial con el grupo
Objetivo 1: Informar al grupo sobre datos de interés del Centro. Objetivo 2: Identificar la estructura social, formal e informal del grupo, así como la cohesión del mismo. Objetivo 3: Orientar al grupo en las salidas escolares y profesionales. Objetivo 4: Instruir al grupo en estrategias básicas de aprendizaje. Objetivo 5: Revisar variables que incidan en el rendimiento de cada grupo. Objetivo 6: Trabajar técnicas de dinámica de grupo para mejorar la cohesión grupal y la capacidad de interacción.
Plan de Acción Tutorial con los profesores
Objetivo 1: Intercambiar información sobre los alumnos y el grupo. Objetivo 2: Planificar de forma coordinada los Ciclos para el establecimiento de una línea educativa coherente. Objetivo 3: Planificar las estrategias de aprendizaje. Objetivo 4: Coordinar la actuaciones con los alumnos de apoyo y los alumnos con ACIs. Objetivo 5: Coordinar el proceso evaluador.

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997)

Siguiendo a Blanco (1994), en la evaluación de la Tutoría deben participar el Tutor, los alumnos y la Junta de Evaluación. Entre los indicadores que pueden aportar más información en relación con la evaluación destacamos los siguientes:

- Planificación de la tutoría.
- Organización del trabajo.
- Interés y motivación del tutor.
- Atención individualizada.

- Rendimiento de las reuniones.
- Devolución de la información.
- Calidad de las Actividades.
- Criterios de orientación.
- Capacidad de diálogo.
- Talante y humor.
- Capacidad mediadora.
- Coordinación de las reuniones.
- Solución de problemas.
- Relación con los padres.
- Relación con los alumnos.
- Relación con los compañeros.
- Calidad de los informes.
- Cumplimiento de la normas.

1.5. Funcionamiento del Departamento de Orientación mediante el diseño y desarrollo de programas

Si partimos de la base de que la Orientación Educativa se sirve de una metodología científica de intervención, participa pues de un planteamiento teórico que debe sustentar esta intervención, de unas reglas fundamentales y de unos datos sobre el sistema donde ha de intervenir. En palabras de Rus Arboledas (1996), la intervención cobra sentido por sus propios destinatarios, en nuestro caso sería lograr el mejor desarrollo de cada alumno mediante su propia experiencia.

Siguiendo a Rodríguez Espinar (1993), la propuesta clásica en las bases de la elaboración de programas de Orientación pasa por las siguientes fases:

- Una exploración inicial de las necesidades, problemas y oportunidades de información de las personas a quienes van dirigidos, así como el contexto donde se producen.
- Delimitación de los objetivos en función de las necesidades y recursos.
- Desarrollo de la metodología de trabajo en función de las necesidades y los recursos.
- Evaluación continua, tanto del proceso como de los resultados obtenidos.

Para Rus (1996), el modelo de intervención por programas sigue los siguientes pasos:

En primer lugar, fijar un plan de actuación que se materialice en unos objetivos específicos. Lograr estos supone reducir el umbral entre lo real y lo deseado; este parámetro puede ser el origen de toda intervención. A continuación, la delimitación de objetivos se determina en función de las necesidades y los recursos para poder alcanzar una probabilidad de logro, éstos se determinan en función del conocimiento de la realidad, y del medios que se seleccionan han de adecuarse a los objetivos. Por último, cada intervención tiene un carácter específico, esta necesita de la planificación del proceso, y en la que deberán evaluarse cada fase del programa, así como de los agentes de la intervención. La evaluación

continua es, metodológicamente, la mejor vía para comprobar la eficacia de un programa.

De Urquizar y Sola (1999:203), recogemos, a modo de síntesis, las consideraciones anteriores.

Fases del Desarrollo de los Programas de Orientación: Información	
VALORACIÓN DE NECESIDADES	*Generales. *Personales/Sociales. *Académicas. *Profesionales. *Instrumentales.
DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS	*Alumnos. *Padres. *Profesores.
METODOLOGÍA DE TRABAJO	*Localización. *Selección. *Contraste. *Integración.
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	*Evaluación de contexto. *Evaluación de diseño. *Evaluación formativa. *Evaluación sumativa.

Fuente: López Urquizar y Sola Martínez (1999:203).

Debemos insistir en que el modelo de programas propuesto se ajusta a lo que consideramos una educación de calidad, donde la orientación educativa adquiere sentido en el marco de la Educación; donde los contenidos de la Orientación, escolar, personal y vocacional se integran y se superan en el marco del proyecto educativo y curricular. En este sentido Rodríguez Espinar (1988), apunta como indicadores de la calidad educativa: la consideración de las diferencias individuales, la dotación a los alumnos de las habilidades necesarias para aprender a aprender, la promoción de

actitudes de solidaridad y participación social, y en suma permitir al alumno un conocimiento real y profundo de su entorno social, económico y laboral.

1.5.1. Distintas aportaciones para el diseño y desarrollo de Programas de Orientación

La planificación de los programas de orientación debe encaminarse a la consecución de unas metas y objetivos, y a diseñar y desarrollar actividades en función de estos objetivos establecidos. La consistencia de tal o cual programa vendrá determinada por la especificación de los usuarios a los que va dirigido, de los ámbitos de actuación y por supuesto de la definición de las funciones del orientador. Como Borders y Drury (1992) señalan, el carácter *independiente* de un programa se lo otorga la comprensividad del mismo al adaptar el planteamiento educativo del centro y del contexto social. El carácter *integrado* vendrá conferido al constituirse como una parte integral y a la vez independiente del programa educativo de la institución a la que sirva. Ha de ser *evolutivo*, pues ha de adaptarse y basarse en las teorías del desarrollo humano, y por último, la *equidad*, principio fundamental del que se debe fundamentar un programa; supone que debe atender paralelamente a todos los usuarios teniendo presente la peculiaridad cada uno de ellos.

A continuación, presentamos las aportaciones de algunos autores que hemos considerado significativas. Miller (1971), no parece hacer distinción entre la coordinación anticipada de los elementos que configuran un programa (diseño), y la puesta en práctica de las actividades del mismo (desarrollo). Establece los siguientes pasos en el diseño y desarrollo de sus programas:

- a) **Preparación:** Elaborar un programa que se vaya desarrollando a lo largo de todo el curso, ofreciendo información a los alumnos en función de un estudio y seguimiento de sus características y aspiraciones. Lógicamente en este momento se van a identificar o detectar las necesidades, así como se va a poner en marcha una evaluación inicial y la determinación de los materiales adecuados, tanto para la atención individual como colectiva de los alumnos.
- b) **Reuniones Preliminares:** En las que se intenta implicar en el desarrollo del mismo, no sólo al departamento de orientación, sino a los principales organismos de servicio de la comunidad educativa, y si es posible a los directores de otros centros.
- c) **El comité organizador provisional:** Entiende el autor que deben contenerse en el programa todos los elementos implicados en la educación. En este momento se determinarán los objetivos del programa, se establecerá un plan de organización y se prepara la puesta en marcha del programa en sí.
- d) **El comité de orientación:** Como complemento a las actividades realizadas anteriormente, esta comisión podrá atribuir a otros, trabajos relacionados con la selección y aplicación de pruebas, registros, organización del trabajo y preparación de los profesores para la actuación orientadora

Walz y Benjamín (1984), consideran que el desarrollo de los programas de orientación debería basarse en las siguientes características:

- Organizarse bajo una serie de experiencias y actividades determinadas en función de la madurez de los alumnos.
- Evaluación previa de las necesidades.
- Implicación en el programa de todos los agentes educativos que previamente conocen la metas y los objetivos del mismo.
- Utilizar la evaluación para alcanzar objetivos, a la vez que se considera fundamental que éstos sean realistas y medibles.
- Utilizar diversos recursos y procedimientos.
- Enfocar el programa para obtener un producto a través de un proceso organizado.

Rodríguez Espinar (1986, citado por Moreno Castellano y otros 1996), al establecer las fases del un programa de orientación señala la necesidad de acomodar cada espacio al contexto donde el programa vaya a materializarse. Estos espacios son los siguientes:

1. Planteamiento del programa

- 1.1 Áreas de actuación del programa.
- 1.2 Identificación de posibles agentes de intervención.
- 1.3 Selección de un marco teórico que fundamente la intervención.
- 1.4 Selección o desarrollo de un modelo de diseño de programa.
- 1.5 Explicitación de la metas del programa.
- 1.6 Determinación de lo logros esperados en los alumnos y otros elementos objeto de la intervención en relación a las metas del programa.
- 1.7 Evaluación del nivel presente de los resultados esperados.
- 1.8 Establecimiento de prioridades de los logros en relación a cada etapa o nivel evolutivo

2. Diseño del Programa

- 2.1 Especificación de los objetivos.
- 2.2 Selección de las estrategias de intervención.
- 2.3 Evaluar los recursos existentes (humanos y materiales).
- 2.4 Seleccionar y organizar recursos disponibles.
- 2.5 Desarrollar nuevos recursos.
- 2.6 Lograr la implicación de los elementos del programa.
- 2.7 Establecer el programa de formación pertinente para los componentes que ejecutarán el programa.

3. Ejecución del Programa

- 3.1 Temporalización.
- 3.2 Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar.
- 3.3 Seguimiento de las actividades.
- 3.4 Logística necesaria
- 3.5 Relaciones públicas.

4. Evaluación del programa

- 4.1 Cuestiones a contestar por la evaluación.
- 4.2 Diseño de la evaluación.
- 4.3 Instrumentos y estrategias de evaluación.
- 4.4 Puntos de toma de decisión en virtud de los resultados.
- 4.5 Técnicas de análisis de los datos de la evaluación.
- 4.6 Comunicación de los resultados de la evaluación.

5. Costes del Programa

- 5.1 Personal.
- 5.2 Material.
- 5.3 Fuentes de financiación.

La última aportación que presentamos es la de Gysbers y Henderson, (1988), que si diferencian entre la fase de planificación y la de diseño, estos autores hablan de componentes estructurales y componentes del desarrollo. Veamos a continuación la configuración del modelo en torno a estas fases:

1. Componentes estructurales

1. Definición.
2. Justificación.
3. Premisas.

2. Componentes de desarrollo

1. Currículo de orientación.
2. Planificación individual.
3. Responsables de ayuda.
4. Recursos de apoyo.
5. Ejecución.
6. Evaluación.

Gysbers y Henderson materializaron este modelo comprensivo de orientación en lo que ellos denominaron "*life career development*" traduciendo *life* como vida en el más amplio sentido de crecimiento humano total; *career* como carrera o roles que los individuos pueden asumir durante su existencia: estudiante, trabajador, consumidor, ciudadano, padre, etc.) y *development* o desarrollo como proceso inacabado de cambio al que todos estamos sometidos.

El currículo constituye el marco de referencia de la acción educativa y este mismo currículo actúa como mediador entre los principios generales de la Orientación educativa y su práctica. La inclusión de la actividad

orientadora en el currículum no es tarea fácil y por ello no todo vale desde un plano didáctico. Humes y Hohenshill (1985, citado por Moreno 1996), consideran que los programas de orientación han de ser: integrados, secuenciales, sistemáticos, experienciales y comunitarios. Por otra parte los conceptos de la orientación en el currículum escolar son para Law (1981): infusivos, aditivos y mixtos; según estén los contenidos de los programas de orientación diseminados, impartidos como una asignatura más, o integrados en algunas áreas curriculares (sobre todo ciencias sociales y humanidades).

La necesidad de configurar un currículum propio de orientación se prioriza frente a otras opciones que supongan la diseminación de sus contenidos en diferentes materias, precisamente porque resulta impropio distanciar a la orientación del marco global del proceso de enseñanza-aprendizaje, y porque la orientación tiene unos objetivos y ámbitos de actuación que le son propios. Lázaro (1995), señala que la orientación es un componente curricular que contribuye al establecimiento de ambientes potenciadores de logros educativos.

¿Dé dónde extraer los contenidos del currículum de un programa de orientación? La respuesta podemos encontrarla en los ámbitos o áreas que conforman los modelos de algunos programas significativos; Moreno Castellano y otros (1996) señalan los siguientes: El modelo de Gysbers y Henderson (1988), el programa Wisconsin Developmental Guidance Model (W.G.D.M.) de Pamela, J. Wilson (1986), el programa Éducation au choix de carrière de Noiseaux (1984) y el programa de Rodríguez Espinar (1995). Antes de reseñar el contenido de éstos es necesario señalar que el diseño de los programas de intervención debe estar consolidado antes de fijar una determinada estructura para los mismos. Herr (1979), al analizar las tendencias orientadoras, considera que cualquier organización que se adopte

debe ser la consecuencia del diseño del programa y de su desarrollo, así como de las características técnicas, la distribución de funciones, la flexibilidad y la distribución de los recursos.

Modelo: Gysbers y Henderson (1988)	Modelo: W.D.G.M. (1986)	Modelo: Noiseaux (1984)	Modelo : Rodríguez Espinar (1995)
Fundamento: Crecimiento y desarrollo Humano.	Fundamento: Desarrollo socioeducativo a lo largo de la escolaridad.	Fundamento: Desarrollo de las habilidades cognitivas, de las actitudes y de los conocimientos.	Fundamento: La Orientación Compresiva y la Prevención.
Ámbitos: 1) Autoconocimiento y destrezas personales. 2) Roles, entornos y acontecimientos vitales. 3) Planificación de la carrera para la vida.	Ámbitos: 1) Del aprendizaje y la motivación. 2) Personal y Social. 3) Desarrollo Vocacional.	Ámbitos: 1) Exploración de sí mismo y del entorno. 2) La aventura del trabajo. 3) El reto de la decisión. Toma de decisiones. 4) El futuro. Destino y Proyecto de vida.	Ámbitos: 1) Aprender a ser. 2) Aprender a aprender. 3) Aprender a trabajar.

Fuente: Diseño de Programas de Orientación. Adaptado de Moreno Castellano et.al. (1996)

Junto a ésta presentamos otra clasificación realizada por López y Sola (1999), en relación a los contenidos de los programas de orientación, que según éstos puede tener una aplicación práctica en las aulas. Antes de presentarla, es necesario insistir en la necesidad de configurar el currículo de orientación, pues ello implica considerar la intervención orientadora integrada en la operatividad del currículo escolar, de modo que no queden al azar la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales por parte de los alumnos. Por otra parte la definición curricular específica de la orientación, se ajusta al carácter de la misma, y posee unos objetivos y unos ámbitos propios.

Clasificación de Programas de Orientación en función de sus contenidos	
Programas	Objetivos
1) Conocimiento y autoconocimiento del alumno.	a) Estrategias de asesoramiento. b) Facilitar su autoconocimiento.
2) Técnicas y Hábitos de estudio.	a) Diagnóstico del grado de habilidades en técnicas de estudio. b) Estrategias para conseguir hábitos de estudio no adquiridos.
3) Desarrollo Vocacional.	a) Heteroorientación: mediante pruebas psicotécnicas. b) Autoorientación: reflexión sobre sí mismo
4) Orientación Sexual.	a) Información sexual, relaciones de pareja
5) Orientación para la Salud.	a) Despertar hábitos de cuidado e higiene. b) Fortalecer al individuo en todas sus facetas humanas.
6) Orientación para el desarrollo personal.	a) Mejora de la autoestima.
7) Acción Tutorial.	a) Dotar a los profesores de destrezas para el ejercicio de su función como orientadores y tutores.
8) Compensación.	a) Compensar las desigualdades en educación.

Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (1999)

1.5.2. Evaluación de programas de orientación como ámbito relevante del diseño y desarrollo de programas

La conceptualización de la investigación evaluativa referida a los programas de orientación, va a estar determinada por los conceptos previos que se tengan del concepto de evaluación y del de programas; *“si la intervención del orientador se canaliza mediante la ejecución de programas que inciden en contextos socioeducativos determinados, la evaluación nos debe proporcionar, sobre el programa, sus resultados, así como sobre la actuación del orientador en dichos contextos y ámbitos en los que esta actuación se materializa”*, Moreno y otros (1996: 382).

Wilson (1985), considera que la evaluación de programas debe ser una tarea consustancial al papel del orientador, entendiendo que la búsqueda

de elementos críticos enriquezcan y optimizarán su actividad. La necesidad de la evaluación de programas puede justificarse por varias cuestiones: entender si la orientación en sí misma satisface las necesidades de sus destinatarios, si los orientadores mejoran sus programas mediante la evaluación de estos o, si ayudamos a los usuarios a incrementar la información para tomar decisiones.

En cuanto al término programa, Cabrera (1987), Repetto (1987) y Sanz (1996), lo definen como una actividad sistemática o intencional diseñada para producir cambios esperados en los sujetos que se exponen a ella. Podríamos destacar el por qué de la necesidad de la evaluación de programas, la finalidad de la evaluación, y las ventajas que para los orientadores suponen establecer una evaluación sistemática de sus programas. Para responder a la primera cuestión, Sanz (1996), considera que la evaluación es necesaria pues es un componente básico en el diseño de todo programa. Entre las razones que destaca, aunando la opinión de diferentes autores, señalamos las siguientes:

- a) Comprobar si la orientación está dando satisfacción a las necesidades de los estudiantes.
- b) Mejorar el programa.
- c) Tomar decisiones razonadas sobre el mismo.
- d) Ayudar a la comunidad educativa a estar mejor informada en su toma de decisiones.

En cuanto a la segunda cuestión planteada, referente a la finalidad de la evaluación de programas de orientación, Pérez Yuste (1992), Gade (1981) y Tejedor (1994), consideran que además de contribuir a la mejora del programa en sí, emite un juicio valorativo sobre los mismos y se determina

en qué medida se han logrado los objetivos marcados. Los beneficios que una evaluación sistemática aporta a los orientadores se resumirán, siguiendo a Gade (1981), en:

- a) Poder detectar que necesidades de los alumnos no están logradas.
- b) Aplicar técnicas de orientación que pueden tener un grado elevado de efectividad.
- c) Descartar programas poco útiles.
- d) Determinar que necesidades personales, servicios y materiales son necesarias para lograr los objetivos del programa.

Junto a estas necesidades y detección de prioridades, deben conjugarse aspectos fundamentales como la consideración de las limitaciones contextuales, institucionales, y la necesidad de un rigor metodológico en la investigación evaluativa referida a la intervención.

1.5.3. Proceso de evaluación del programa de orientación en función de las fases del mismo

La evaluación de programas de intervención no ha sido precisamente una actividad celada, sino más bien infortunadamente elaborada. Como señalan Borders y Drury (1992), históricamente se ha entendido evaluación como sinónimo de relato, o memoria de actividades realizadas, correspondiendo esta forma de evaluar más a un modelo de intervención por servicios ofrecidos, evaluación del tiempo empleado por los orientadores y evaluación del número de alumnos atendidos. El concepto de evaluación de programas ha evolucionado conforme ha evolucionado la propia disciplina, el cambio fundamental se ha operado aunado la intervención educativa basada en los servicios y la intervención basada en los programas.

Un planteamiento eficaz de los programas de orientación debe dirigirse no sólo a realizar un recuento de las actividades y los servicios ofrecidos, sino a evaluar el contexto y diseño del programa, a la evaluación del proceso y de los resultados. En opinión de Rodríguez Moreno (1991) y Sanz (1996), la evaluación de los programas de orientación ha de cumplir los siguientes requisitos:

- a) Los objetivos han de estar enunciados explícitamente en forma de competencias.
- b) Se han de establecer los indicadores de ejecución.
- c) Ha de estar prevista desde el inicio del programa.

Las dos grandes pautas respecto a la evaluación de programas están determinadas por las fases diferenciadoras de éstos: el diseño y el desarrollo; de una forma global deben estimarse parámetros que nos permitan considerar si el diseño es o no viable. Urquizar y Sola (1999: 209), señalan las siguientes coordenadas para esta fase global:

- La pertinencia o no del diseño en función del contexto.
- El sentido realista y no utópico del mismo.
- Las posibilidades de realización y las limitaciones a subsanar y problemas a superar.
- Las posibilidades de incorporación, participación (constancias o abandonos) de los elementos y sus influencias en los resultados de cada una de las etapas y del desarrollo del programa.
- Idoneidad y suficiencia de los materiales a utilizar.
- Oportunidad de las estrategias generales

1.5.3.1. Evaluación del diseño

Seguindo a Brucker y Thompson (1987); Burck (1978); Carter (1974) y Murray et al. (1987), en la evaluación del diseño nos centraremos en el núcleo del mismo, lo cual supone considerar unos pasos básicos referidos a los siguientes elementos:

1. Análisis de las necesidades: A través de un análisis sistemático pueden establecerse prioridades y tomar decisiones relativas a los programas y que recursos podemos utilizar. La información que puede recabarse en esta fase del proceso procede de grupos diversos, así como puntos de vista diferentes. Tejedor (1994), se cuestiona algunas preguntas con respecto al análisis de la necesidad, que van desde los problemas que podemos resolver, y aquellos que podemos encontrar, a cual será el alcance de la evaluación realizada.
2. Establecimiento de metas y objetivos: La intrínseca relación existente entre éstos y la evaluación del programa, hacen de este momento un aspecto base del diseño de los programas.
3. Diseño del programa: planificación de estrategias y actividades.
4. Modificación y mejora del programa: Atendemos a dos tipos de evaluación: la formativa, que nos informa de la eficacia del programa a lo largo de su desarrollo y la sumativa, donde se valoran los resultados que el programa ha producido.
5. Presentación y utilización de los resultados: A través del informe de evaluación, se presentan resultados para los diversos grupos que en el análisis de las necesidades nos aportan información relevante. Los distintos intereses de estos grupos conforman el carácter del documento escrito dirigido a cada sector, así el propósito del informe de evaluación puede atender a sugerencias de tipo administrativo, o

sobre el programa en sí. En cualquier caso los informes de evaluación suelen incluir una descripción del proyecto y los objetivos del programa, cómo se realizó la evaluación, los resultados, un análisis de los mismos y modificaciones y sugerencias para el futuro.

Como hemos señalado la evaluación debe realizarse desde el núcleo del programa, para poder interactuar de forma cíclica con todos los elementos señalados.

1.5.3.2. Evaluación del desarrollo

La globalidad en la evaluación es el referente en este momento de la valoración. La totalidad de los elementos a considerar nos obliga a realizar un listado de los mismos:

- 1) Toma de acuerdo para la puesta en práctica.
- 2) Relación de las necesidades.
- 3) Justificar las prioridades.
- 4) Enmarcar los objetivos en la realidad.
- 5) Aceptación por el claustro, asumiendo responsabilidades.
- 6) Iniciación de trabajos estratégicos.
- 7) Utilización de los materiales de evaluación inicial.
- 8) Realización del diagnóstico en forma y tiempos acordados.
Presentación e interpretación de datos.
- 9) Actuaciones individuales o colectivas.
- 10) Desarrollo de estrategias específicas en grupo preferenciales o individual.
- 11) Comprobaciones sistemáticas en la consecución de los objetivos.

2. Líneas y Principios de la Orientación y la Acción tutorial en Educación Secundaria Obligatoria

La Orientación y Acción Tutorial se deben considerar como una dimensión de la educación, de una educación integral que potencie y desarrolle al máximo todas las capacidades del alumno. El planteamiento educativo de la LOGSE (1990, Art.60.1), considera que la función tutorial y orientadora son partes inherentes del currículo y forman parte de la función docente, por lo que todo docente está implicado en la acción tutorial y orientadora. Tradicionalmente el profesor (como educador), ha realizado labores de orientación y tutoría con sus alumnos. El tutor es un profesor que ejerce la docencia, pero al tiempo desempeña actividades relacionadas con la vida académica, familiar y social de un grupo de alumnos de los que él es el profesor. Siguiendo a Sampascual (1996), docencia y orientación son responsabilidad profesional del tutor; dos caras de una misma moneda, con un objetivo común: la educación.

A partir de los años 70 comienza a perfilarse un papel profesional fundamental en la base de las orientación para el desarrollo, fruto de las aportaciones de Piaget, Erickson, Khölberg, Super. Esta visión influyó la práctica orientadora en todos los niveles educativos. Los conceptos de orientación para el desarrollo del estudiante y agente de cambio suponen en el primer caso la necesidad de planificar la intervención educativa, pues se pretende conseguir el desarrollo individual. En segundo término, la concepción del orientador como agente de cambio significa adquirir un compromiso personal, social, político, educativo e institucional. Rodríguez Espinar (1993).

De ello deducimos que la dimensión orientadora del trabajo que realiza el profesor, se sustenta en el hecho de que el aprendizaje humano es un fenómeno sumamente complejo donde interviene no sólo la dimensión intelectual o cognitiva del alumno, sino toda la persona. Delimitar cuáles han de ser las tareas del profesor en general, del profesor tutor y del orientador, es una labor que todos los centros deberían explicitar en sus planes de orientación y de acción tutorial. Así pues la orientación y la acción tutorial forman parte indisociable de la enseñanza, como una labor de todo el profesorado del centro que está presente en la vida del mismo.

El concepto de orientación como una actitud educativa de la que todo el profesorado del centro es responsable no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma- en forma de acción tutorial-. *“La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de los objetivos educativos que se persiguen y el funcionamiento complejo de los Centros de Secundaria, son razones suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor..., la designación de la figura del tutor responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos...”* (MEC, 1992: 24)

Tanto en el desarrollo de la labor docente, como en la tarea orientadora, no se concibe sino la continuidad y la coherencia desde los planteamientos educativos, que sobre todo en la etapa que nos ocupa es un imperativo básico. La aplicación de la Reforma educativa surgida de la LOGSE generó una Educación Secundaria nueva con respecto a la anterior etapa de la Educación General Básica; como resultado de esta generalización resultó un incremento de la diversidad del alumnado. Así en la Educación Secundaria Obligatoria, la acción orientadora adquiere un relieve protagonista correspondiéndose a la etapa evolutiva de la preadolescencia y

adolescencia, en que los jóvenes intentan buscar su identidad acercándose al momento de definir su proyecto profesional y de vida.

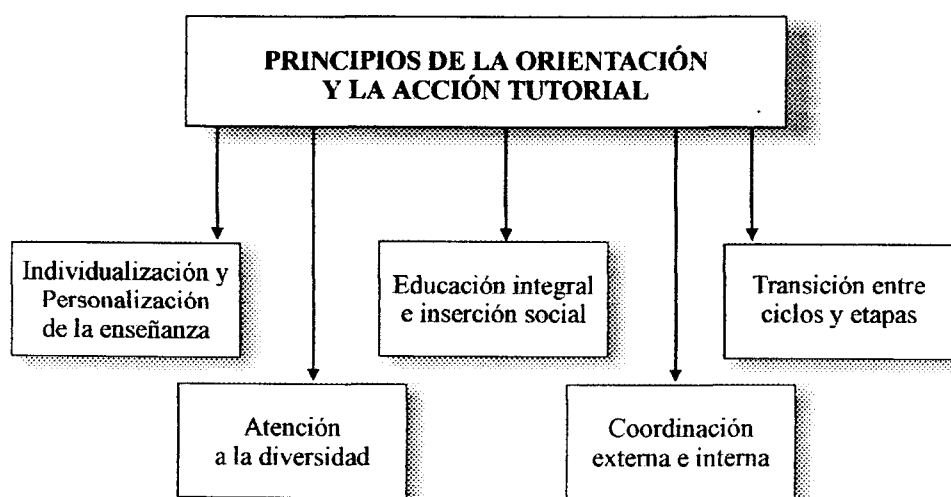
Paralelamente a estos hechos, la variabilidad entre centros de secundaria es muy considerable, junto a situaciones de equipos docentes integrados, comprometidos e innovadores, se dan situaciones de centros poco abiertos con cierto inmovilismo. Cardús (2000), señala que actualmente los retos que se demandan a esta escuela como compensadora de los déficit de la sociedad (cambio de valores, cultura del éxito, negación del esfuerzo, dejación de responsabilidades por parte de la familia) pueden ser excesivos, ajustándose a otros fenómenos no menos importantes (integración de alumnos inmigrantes, moderación del consumismo prevención de enfermedades, erradicación de actitudes sexistas, etc.) sin reformar con detenimiento la institución y a sus profesionales.

2.1. Principios de la Orientación y de la Acción Tutorial

Los principios que sustentan un desarrollo coherente y realista de esta dimensión de la educación (la orientación), se derivan de un concepto de la educación basado en el desarrollo armónico de todas las capacidades de la persona. Siguiendo a Gysbers y Hendersen (1994), instrucción y educación son dos modos de educar; por instrucción entendemos el logro de conocimientos científicos y saberes conseguidos desde la reflexión y el estudio, que a lo largo del tiempo han ejercido maestros o profesores portadores de los conocimientos. El referente de este tipo de educación es claro y su experiencia extensa. Los contenidos de la instrucción se estructuran en áreas de conocimiento (área de lengua, matemáticas, ciencias de la vida, etc.).

La orientación, que pretende ayudar al desarrollo humano y a la madurez escolar, se institucionaliza en la escuela con posterioridad a la instrucción y sus límites no son tan precisos como esta. Los contenidos para este modo de educar pueden estructurarse en dimensiones como: aprender a ser, aprender a aprender o aprender a trabajar. Gysbers y Hendersen (1994), consideran que puede producirse una intersección entre los contenidos que estructuran el área del saber (instrucción), y los que estructuran las dimensiones de la madurez (orientación); los primeros pueden servir de soporte a los segundos y viceversa. Conforme vamos avanzando en niveles educativos hasta llegar a la educación secundaria, se van perfilando cada vez más actividades propias de la orientación y otras meramente instructivas, lo cual justifica, entre otras razones, la implicación de profesores tutores y orientadores en la educación secundaria obligatoria y el carácter cooperativo de ambos modos de educar que confluyen en la educación de los escolares.

A continuación exponemos los principios de la orientación y la acción tutorial proyectados en la práctica educativa, Armentia et al., (1997).



Fuente: Armentia et.al (1997)

2.1.1. Individualización o Personalización de la Enseñanza

El profesor que asume esta realidad, toma conciencia de la inutilidad e ineficacia de diseñar una enseñanza estándar para un alumno hipotético, descartando de este modo una respuesta educativa uniforme. El carácter personalizado de la Orientación y la Acción Tutorial tiene a su vez dos elementos. MEC (1992: 11):

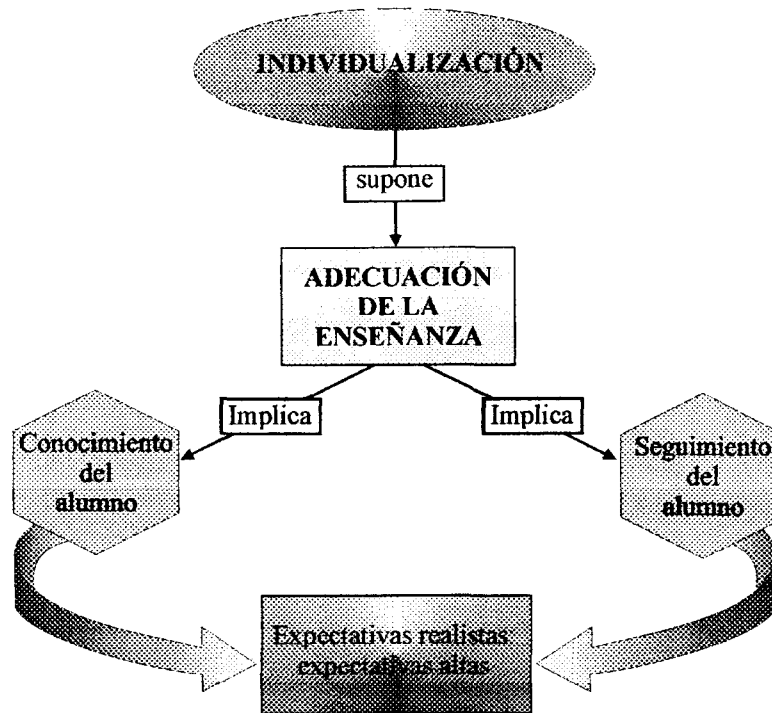
- de individualización: se educa a personas concretas con características particulares, y no a abstracciones o colectivos genéricos.
- de integración: se educa a la persona completa por lo que hay que integrar los distintos ámbitos de desarrollo y las correspondientes líneas educativas.

Podemos considerar que la individualización consiste fundamentalmente en:

- a) La adecuación de la enseñanza al alumnado:** Teniendo en cuenta los diferentes tipos de actitudes, intereses, motivaciones, capacidades y niveles de conocimiento de los alumnos; flexibilización curricular y conocimiento real del grupo. En la práctica supone personalizar los elementos curriculares básicos y beneficiar por ende al alumno. “Aprender a amar el aprender”; sintetizar la clave del éxito en el rendimiento académico, para desarrollar en los estudiantes el placer de aprender y evitar que éstos desemboquen en un sentimiento de odio hacia la escuela.
- b) El conocimiento del alumnado:** De sus conocimiento previos y su estilo de aprendizaje, para lo cual es muy valiosa la observación del

grupo, la evaluación inicial y el intercambio de información con tutores de cursos anteriores y el orientador.

- c) *Seguimiento personalizado del alumno:* La individualización supone que los profesores realicen un seguimiento del alumno a lo largo del curso, ayudándoles a analizar y resolver los problemas que puedan surgir tanto de tipo académico como personal o de integración. Esta cercanía llevará al tutor a conocer y comprender mejor al alumno y le permitirá que la respuesta educativa sea lo más adecuada posible.
- d) *Establecimiento de expectativas que propicien una exigencia realista:* Cuando mostramos confianza en las posibilidades de nuestros alumnos propiciamos que mejore su autoconcepto, aumente su confianza y su motivación. Pintrich y De Groot (1990), con respecto a la motivación consideran que las expectativas ante las propias posibilidades aumentan, al delimitar con claridad las metas académicas y la utilidad de la tarea. Las altas expectativas permiten aumentar el grado de exigencia, el afán de superación y el desarrollo de la responsabilidad. Pero también es importante conocer las limitaciones para que el esfuerzo pueda dirigirse a un rendimiento eficaz. La individualización o personalización de la educación debe facilitar el que el alumno aprenda a proponerse metas ambiciosas y ajustadas a sus potencialidades. Este debe ser el objetivo de la orientación y la acción tutorial.



2.1.2. La atención a la diversidad

La orientación tiene un campo específico en la atención a la diversidad del alumnado. Dentro de las prioridades de la orientación educativa, la atención a las necesidades educativas del alumnado ocupa un lugar preferente. Esta atención exige un planteamiento institucional y de centro que de respuesta a las mismas, estableciendo las oportunas medidas educativas como voluntad progresista de ofrecer las mismas posibilidades de formación básica común. Tiene que articularse una respuesta coherente con otro principio igualmente progresista: el de la actuación diferenciada a la diversidad para dar una solución real y eficaz.

Santana (1990), propone la formación de tutores para prevenir situaciones difíciles. Más que centrarse en problemas muy concretos, el

desarrollo formativo de éste se concretará en el conocimiento de los procedimientos cognitivos, afectivos y conativos; en la indagación sobre el autoconcepto, la tolerancia a la frustración y la superación de problemas. En esta línea, Hanco, (1993), sugiere el asesoramiento a tutores mediante grupos de apoyo a los profesores a través de la discusión de casos y la propuesta de alternativas. Esbozamos brevemente las propuestas, pues serán desarrolladas con profundidad en el capítulo IV

La atención a la diversidad del alumnado supone:

- a) ***Un enfoque preventivo de la orientación:*** En cada centro escolar se elaborará un plan de atención a la diversidad con el objetivo de dar respuesta educativa más adecuada a los alumnos, buscando la máxima normalización en el proceso de escolarización de cada uno de ellos.
- b) ***Las respuestas a las necesidades educativas especiales:*** Ya sean de tipo curricular u organizativo, deberán guardar estrecha relación; las primeras se concretarán en la elaboración, desarrollo y evaluación de adaptaciones curriculares; y las segundas se dirigirán a la organización de recursos humanos y materiales, estas últimas adecuaciones organizativas, Garrido, (1993), deberán indicar los elementos del centro y el grado en que deberán ser modificados para facilitar la integración.
- c) ***La compensación de desigualdades:*** Dirigidas a los alumnos procedentes de contextos sociofamiliares desfavorecidos, que presenten rechazo, falta de motivación, y escaso bagaje en conocimientos escolares previos; y a un colectivo, cada vez mayor, que necesita de forma transitoria medidas educativas especiales.

RESPUESTA A LAS N.E.E DEL ALUMNO				
Enfoque preventivo	Alumnos con n.e.e	Unidad de C. Adaptado	Diversificación	Compensación de desigualdades
*Conocimiento del personal familiar y escolar. *Aspectos sociofamiliares que favorecen y dificultan el aprendizaje.	*Identificación de n.e.e. *Diseño de medidas curriculares: AC, ACI. *Diseño de medidas organizativas. *Utilización de recursos humanos.	*Medida extraordinaria de atención a la diversidad. *Dirigida al alumno que por falta de motivación o por su actitud requiere una respuesta educativa diferenciada *A.C. grupal. Proyecto abierto adaptable a situaciones y ritmos diversos.	*Vía alternativa de carácter práctico. *Objetivo: Obtención del título de graduado. *Estructurada en ámbitos y no en asignaturas. *Grupo reducido *Tener más de 16 años y superado el primer ciclo de ESO.	*Identificación de alumnos con privación sociocultural *Atuaciones institucionales: centro familia, servicios sociales. *Diseño de planes dentro del conjunto de Necesidades Educativas.

2.1.3. Educación Integral e Inserción social

Llevar a cabo una educación integral implica que la planificación, el desarrollo y la evaluación de ésta, esté en consonancia con este principio.

a) Planificación de objetivos.

Los objetivos educativos deben ser amplios, la decisión sobre que objetivos deben incluirse en la planificación de la enseñanza es muy importante, para lo cual se contemplarán aquellos que responden a la dimensión intelectual de la persona, otros a la afectiva o emocional, a la dimensión social, moral y a la dimensión física. La persona en toda sus dimensiones debe ser considerada en la programación de la actividad



docente, pues es posible que obviar algún aspecto, implique olvidarlo en la práctica. Una educación equilibrada debe armonizar el saber (concepto), el hacer (procedimiento) y el ser (actitudes).

La orientación psicopedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje se consideran como una de las grandes áreas de la orientación. La LOGSE en su Art. 2.1. dice: “el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. Por este motivo prepara a sus alumnos para que aprendan por si mismos”. Los objetivos y contenidos de cada área académica presentan tres niveles: a) hechos, conceptos y sistemas conceptuales; b) procedimientos; c) actitudes valores y normas, pero es en los procedimientos donde mejor pueden encajar las estrategias de aprendizaje.

Orientar es capacitar al alumno para aprender a aprender. En el primer nivel de concreción curricular del Diseño Curricular Base de la Educación Secundaria Obligatoria, publicado por el Ministerio de Educación (1989), los contenidos procedimentales suponen un 70% de los sugeridos.

b) La enseñanza y el clima del aula deben propiciar la madurez personal.

La adquisición de competencias socio-emocionales son necesarias para poder mantener buenas relaciones interpersonales, y un comportamiento deseable en el grupo de referencia, Bisquerra (2000). Las relaciones entre el profesor y los alumnos, y entre éstos deben surgir del principio de respeto hacia la persona, siendo el grupo clase un espacio donde se propicie la inserción social de los alumnos y la madurez. La adquisición de habilidades socio-emocionales desembocan en una forma más humana, natural y

probablemente más eficaz de poner las emociones al servicio de la educación Goleman, (1997: 61).

c) La evaluación debe contemplar la totalidad de los objetivos programados

La evaluación de las estrategias de aprendizaje implica recabar información sobre todos los tipos de conocimiento que permiten en diferentes situaciones, poner en marcha estas estrategias Monereo (1996). En este sentido Beltrán (1993), se pronuncia al considerar que utilizar estrategias de aprendizaje supone saber lo que hay que hacer para aprender, saberlo hacer y controlarlo mientras se hace. La evaluación del proceso contempla la valoración de todos los objetivos previstos en la planificación, ésta pueden dirigirse a todo el grupo: actividades de evaluación (colectivas), y actividades de evaluación individuales o de pequeño grupo. Entre las primeras, las que de forma habitual suelen desarrollarse son los cuestionarios, los autoinformes y el análisis de casos; entre los segundos sistemas de evaluación, que permite una interacción profesor-alumno más amplia destacaríamos, la entrevista y la evaluación del proceso seguido durante la realización de la tarea.

LA EDUCACIÓN INTEGRAL SE DESARROLLA MEDIANTE		
La planificación	La enseñanza y el clima de clase	La evaluación
* Con objetivos educativos amplios: de tipo cognitivo, afectivo, motriz, de inserción social. *Con contenidos de conceptos, procedimientos y actitudes.	* Relaciones humanas. * Inserción en el grupo clase.	* Valoración de distintos tipos de capacidades. *Necesidades de técnicas e instrumentos de evaluación integral.

2.1.4. La coordinación interna y externa

La orientación y la acción tutorial deben establecer cauces comunes de actuación y criterios compartidos tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la coordinación de elementos personales que intervienen en la educación. El diseño de modelos organizativos en función de los elementos personales no es fácil ni unívoco pues estará en función de las características de cada uno de ellos, aunque el establecimiento de criterios comunes es posible, Sánchez Palomino (2002).

La coordinación interna de los elementos personales atienden a las siguientes dimensiones: la coordinación del equipo docente, la del tutor con los profesores del grupo-clase y de nivel, la coordinación con la comisión de coordinación pedagógica y con los departamentos de orientación. La coordinación externa se establece ante la necesidad de crear vías comunicativas y de colaboración con la comunidad educativa, en la que sin duda juega un papel crucial la familia. Desde la perspectiva que abordamos un modelo de acción tutorial pleno, ha de incluir la relaciones con el contexto familiar que propicie un clima de colaboración y participación. Extendemos esta colaboración a aquellos aspectos organizativos que favorecen una escuela abierta a la diversidad contextual, cuyos ejes básicos hagan referencia a la flexibilidad, la funcionalidad, la participación y la comunicación.

a) La coordinación interna

Es desde el ejercicio de la acción tutorial donde el centro puede lograr una vinculación estrecha entre el profesorado, el alumnado y la familia asegurando de este modo una relación cooperativa entre las actividades

desarrolladas por el profesorado con las familias y el entorno del alumno. La acción tutorial planificada desde los distintos niveles de actuación (órganos de gobierno y órganos de coordinación docente), asegura un desarrollo de la misma que responde a objetivos y finalidades concretas.

El Art. 67.2º del Real Decreto 83/1996, de 26 de enero por el que se aprueba en Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, establece que el Proyecto Curricular de Etapa incluirá el Plan de Acción Tutorial (PAT). En este primer nivel de concreción curricular, la Comisión de Coordinación Pedagógica propondrá al claustro la propuesta última en relación a la orientación y la acción tutorial y asegurará la coherencia del Proyecto Educativo de Centro con el Proyecto Curricular de Etapa. Esta comisión establecerá además líneas directrices en lo que se refiere a la revisión de los proyectos curriculares, las programaciones didácticas elaboradas por los departamentos, el plan de Orientación Académica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial.

En un segundo nivel, los profesores de ciclo y/o nivel educativo adaptan los principios generales acordados en el P.C.E. a los diferentes grupos de un ciclo/ y o nivel, ya que los alumnos manifiestan necesidades e intereses distintos según la edad y curso.

Por fin el protagonismo lo adquiere el tutor de un grupo al concretar, ajustar y diseñar las actividades propias de la acción tutorial (hora de tutoría) a cada grupo y a cada alumno.

En todos estos niveles, el Departamento de Orientación debe intervenir de forma activa, prestando el asesoramiento preciso para que la acción tutorial pueda desarrollarse de forma fluida en estos tres niveles, pero

hay que insistir en que el desarrollo de la acción tutorial es responsabilidad de toda la comunidad educativa ya sea en los distintos niveles de planificación curricular, en los órganos de gobierno y en la coordinación docente, Hinojo Lucena (2002).

b) La coordinación externa

La estructura de la red tutorial, como ya adelantábamos, se extiende al contexto familiar y a la relación con otras instituciones, Sánchez Palomino y Torres González (1977). En el primer caso, la cooperación y la relación con las familias ayuda a solucionar problemas que afectan a los hijos, además de orientar e informar a éstas para que asuman su rol en la educación de sus hijos, esta relación propicia además la creación de asociaciones de padres, el contacto con la dirección del centro, con el consejo escolar y con los tutores de sus hijos. *“La participación institucional de los padres, en los centros educativos, debe contemplarse con la relación más directa entre éstos y los profesores que intervienen en la educación de sus hijos, especialmente entre el tutor de cada grupo de alumnos con el grupo de padres correspondientes”*, MEC (1992: 44).

Las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAs), constituyen el primer canal de participación, las funciones de éstas vienen reguladas por el Real Decreto 1533/86 de 11 de julio (BOE, de 29 de julio) en desarrollo del Art. 5º de la LODE. Por otra parte la necesidad de crear escuelas de padres (EPMs) en la comunidad, atiende al menos a hechos fundamentales como: el reconocimiento de que la familia es un grupo insustituible, la necesidad de buscar señas de identidad, la toma de conciencia del tipo de educación que transmitimos a nuestros hijos y la suerte

de reacciones de la familia con los centros educativos. Hinojo Lucena (2002).

La participación de la familia ha de entenderse como un proceso de colaboración que se encadena en una serie de actividades como son la toma de contacto, la propuesta e iniciativas al centro o la planificación de actividades en torno a unos objetivos comunes; Quesada y Bolívar (2000), entienden que la participación de las familias en las instituciones educativas deben encauzarse desde los Reglamentos de Organización y Funcionamiento (ROF), que a su vez regulan los aspectos de la misma en dos niveles distintos: a nivel de Centro y a nivel de aula; de esta forma quedan diversificadas las tareas a desarrollar así como la implicación del centro, profesores y padres.

Un aspecto importante referente a la mejora de los procesos formativos, tiene mucho que ver con el contexto institucional como síntesis de influencias internas y externas. El compromiso de los padres junto con la autonomía institucional y el papel de las autoridades son piezas claves en esos procesos de calidad. Gairín (1996, 2001), insiste en la colaboración e implicación entre el centro y las familias. La existencia de programas de desarrollo de los padres, la participación, la información entre tutores y padres, la existencia de estructuras de debate y gestión participativa son algunas de las preocupaciones actuales en base a mejorar las respuestas que demanda el entorno.

LA COORDINACIÓN	
Interna	Externa
<ul style="list-style-type: none">• Coordinación del equipo docente: Tutor y profesores del grupo clase y tutores del mismo nivel.• Comisión de Coordinación Pedagógica.	<ul style="list-style-type: none">• Coordinación con la familia.• Coordinación con recursos externos.• Apertura del centro a la comunidad.

2.1.5. La Transición entre ciclos y etapas

En este momento de la transición hacia una nueva etapa educativa, los procesos de orientación y acción tutorial requieren una consideración importante en la cual se verán especialmente afectados aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, todos aquellos que sin tener limitaciones personales presenten deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los que presenten escaso interés y poca motivación; o aquellos otros, cuyas conductas poco adaptadas planteen problemas para el desarrollo de un clima favorable en el aula y en el instituto, Arnáiz y Grau (1997). Pero a todos afecta el cambio, pues la realidad es que los alumnos cambian el contexto anterior (educación primaria) por un nuevo espacio donde tanto los profesores como la nueva configuración de la etapa les exige un periodo de adaptación. Este proceso puede facilitarse conociendo la información enviada desde los centros de procedencia, así el orientador podrá transmitir la información relevante a los tutores, especialmente la de aquellos alumnos que necesitan un seguimiento más cercano.

Uno de los principios básicos del aprendizaje e intervención educativa de esta etapa, debido a los cambios que se producen en el desarrollo

fisiológico y psicológico de los alumnos, hacen necesario prestar especial atención a los problemas presentados en relación con su autoestima y su equilibrio personal y afectivo (MEC, 1992: 21-23), en este sentido el profesor tutor deberá predisponerse hacia la comprensión de esos cambios y ayudar a que la valoración dada por el alumno se viva como una experiencia enriquecedora y positiva.

a) Nueva estructura curricular: ciclos y áreas

La Educación Secundaria Obligatoria comprende dos ciclos: el primero abarca los dos primeros años de la etapa (12-14 años) y el segundo los dos últimos (14-16 años). “La organización en dos ciclos no debe suponer en ningún caso la pérdida de carácter unitario que tiene esta etapa y que constituye una exigencia de las finalidades de la misma, MEC (1992: 12). Las diferencias con respecto a la etapa anterior se manifiestan tanto en la configuración del currículo como en la secuenciación de los contenidos de las áreas curriculares. Por una parte se va incrementando el espacio de la opcionalidad sobre todo en el último tramo de la ESO, que hace que del 2º ciclo de la ESO tenga una estructura curricular con dos modalidades: de curso a curso, para aquellas áreas que el alumno puede elegir (Ciencias de la Naturaleza, Plástica y Visual, Música y Tecnología) y de ciclo para el resto de las áreas, MEC (1992: 13). Por otra, la adquisición de contenidos se aborda de un modo más sistemático a través de distintas áreas y de profesores especializados, lo que supone un cambio sustancial respecto a la forma de abordarlos en la Educación Primaria. Es necesario mantener en este primer ciclo cierta perspectiva globalizadora e ir profundizando a lo largo del 2º ciclo en las vías disciplinares.

La Ley de Calidad de la Educación (2002), va a establecer cambios sustanciales que afectan a la ESO. Dada su inminente aplicación se hace obligada la referencia textual que para la Educación Secundaria Obligatoria, contempla el borrador de la misma. Centramos nuestro interés, sobre todo, en el 2º ciclo de la Secundaria Obligatoria pues aparecen como novedad respecto al modelo anterior (LOGSE), los itinerarios formativos, como opción curricular que se ofrece a los alumnos con el fin de que acaben esta etapa con las capacidades básicas consolidadas (Ley de Calidad de la Enseñanza -borrador, 2002-).

- *Cursos 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria. Los dos primeros cursos tendrán un marcado carácter de orientación para el alumnos.*
- *Cursos 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. En los cursos tercero y cuarto de esta etapa, con el fin de atender la pluralidad de necesidades e intereses de los alumnos, se organizarán itinerarios que deberán, entre otros aspectos, facilitar a los alumnos la orientación de sus estudios posteriores...*

Para 3º de la ESO se establecerán dos itinerarios:

- a) Itinerario General de Orientación Técnico-profesional.*
- b) Itinerario General de Orientación Científico-Humanística.*

Para 4º de la ESO se establecerán tres itinerarios:

- a) Itinerario de Orientación Tecnológica.*
- b) Itinerario de Orientación Científica.*
- c) Itinerario de Orientación Humanística.*

La elección de los itinerarios se realizará al finalizar el 2º curso, será el equipo de evaluación, y el departamento de orientación los que elaborarán un informe para cada alumno, con el fin de orientar a estos y sus familias para una elección acertada. El cuarto curso de la ESO tendrá para la Ley de Calidad un carácter preparatorio para estudios postobligatorios, o para la transición a la vida laboral y se denominará Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria (C.O.A.P).

Se contempla la movilidad del alumnos por los itinerarios, con la idea de poder modificar elecciones no acertadas, contando en cualquier caso, con el profesorado y la familia.

c) Decisiones en torno a la Evaluación y la Promoción

Con respecto a la promoción de los alumnos en esta etapa, los cambios van a ser importantes en relación a los establecidos en la anterior normativa (LOGSE). Si en ésta la decisión de promoción se plantea al término del primer ciclo (1º y 2º de ESO), y de cada uno de los cursos del 2º ciclo, ahora la evaluación y promoción se efectuará al finalizar cada uno de los cuatro cursos que componen esta etapa educativa "...la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria será continua y diferenciada según las distintas asignaturas del currículo...", LCE (2002). Parece evidente que con este nuevo sistema desaparece el carácter unitario que al 1º ciclo de la ESO, quiso otorgarle la LOGSE, este ciclo ya no tendrá el sentido único que prolonga su duración a dos años, quedará superada la idea de que al finalizar el primer curso, los alumnos promocionan de forma automática, cuando en realidad lo que ocurre es, simplemente que no procede pronunciarse sobre si el alumnos debe o no

promocionar, queda claro que en un futuro inmediato si será oportuno pronunciarse en cuanto a la promoción.

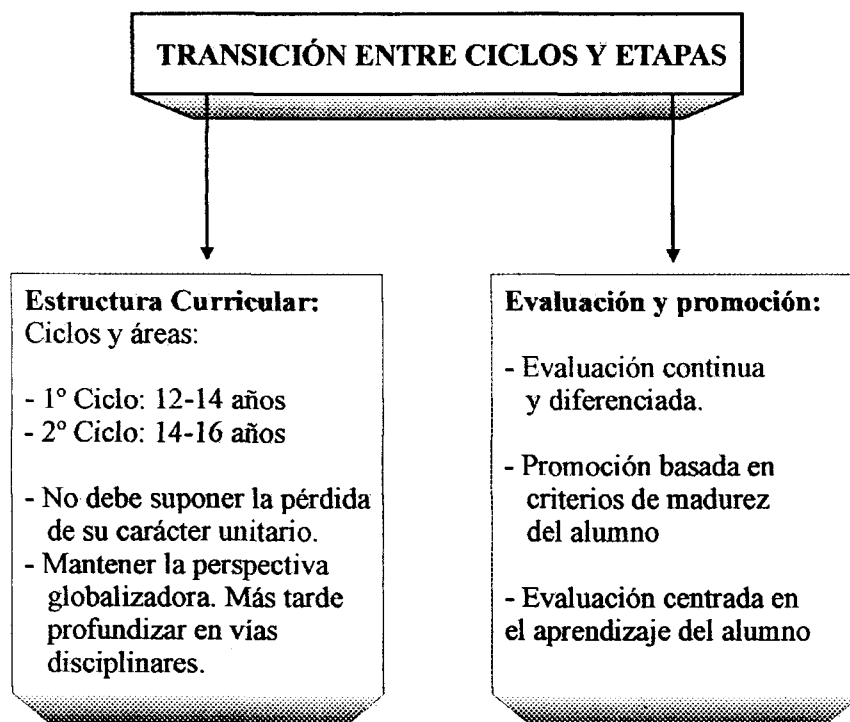
Para aquellos alumnos que no superen todas las asignaturas que integran cada curso, se realizará una prueba extraordinaria, si el número de asignaturas no aprobadas es superior a tres, se permanecerá un año más en el mismo curso. Cada curso se podrá repetir una sola vez. El equipo de evaluación y el Departamento de Orientación, aconsejarán la incorporación de aquellos alumnos que deban optar por seguir su proceso de enseñanza-aprendizaje en un grupo de refuerzo o itinerario formativo adaptado a sus necesidades.

Para la LOGSE, la decisión de promoción del alumno de ESO se ajusta a criterios basados en la madurez del alumno y en las posibilidades de éste para continuar progresando en sus estudios, puede decidirse la promoción de un alumno con áreas o materias pendientes de evaluación positiva, y que a juicio del profesorado pudiera superar en cursos siguientes con las medidas de refuerzo precisas para superar esa evaluación.

Del borrador de la LCE, citamos textualmente: *“La cultura del esfuerzo es la garantía del aprendizaje: sin esfuerzo no hay aprendizaje...La introducción de una auténtica cultura del esfuerzo en la Educación Secundaria Obligatoria, que elimine del sistema la promoción automática, es un instrumento importante de la reforma...”*

Si partimos de la idea, como señala Quinquer (2001), de que la evaluación debe estar estrechamente ligada al aprendizaje, y no sólo al control, entraríamos en una dinámica distinta para trabajar en el aula, que puede aportar al docente y al alumno la satisfacción de construir unidos el

conocimiento. Desconocemos por el momento la nuevas aportaciones que en materia de evaluación nos deparará la LCE, pero si consideramos que ante todo y de acuerdo con Sanmartí (2001), la evaluación debe entenderse como un proceso que: a) identifique errores, obstáculos y dificultades, b) los analice para entender por qué se producen y c) tomar decisiones sobre como regularlos. Creemos que la orientaciones futuras deberían ir por este camino.



3. El tutor como orientador en la Educación Secundaria Obligatoria

La función tutorial inscrita dentro de la acción orientadora, ha de ser asumida por todos los profesores, de lo contrario y sin un compromiso de éstos corre el peligro de quedar en una mera actividad burocrática. La función orientadora y la tutoría forman parte de la función docente, LOGSE

(Art.60.1). Tal y como se desprende de la evolución misma de su concepto y práctica, no debe reducirse a un conjunto de actuaciones realizadas en un momento determinado del proceso educativo, ni siquiera a una serie de consejos que reciben los alumnos por parte de sus tutores. La función orientadora a cargo de los tutores y orientadores ha de ser una actuación transversal a la acción educativa que implique a todo el profesorado y a todo el proceso educativo, de modo que no puede recaer en una sola persona, ni ser tarea exclusiva del Departamento de Orientación. Los profesores tutores se convierten en los responsables de las acciones concretas de la orientación de su grupo clase, que siendo un derecho de todos los escolares adopta un carácter comprensivo, terapéutico y preventivo de todos y de cada uno de los alumnos. Como trasfondo a este compromiso nos encontramos con una situación compleja, me refiero a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde la acción orientadora alcanza una dimensión muy importante y, por qué no decirlo, no todos los docentes están preparados para desempeñar con eficacia su función, por no citar la compleja relación que se establece entre profesor-alumno. En este contexto asistimos a modificaciones cuando aún no se ha realizado, a mi juicio, una evaluación con cierta perspectiva histórica sobre la etapa. Concretamente se han introducido modificaciones como el Decreto de Mínimos (RD 3473/2000 de 29 de diciembre, que modifica el RD 1007/1991 de 14 de junio, por no citar nuevamente la aparición del borrador de la Ley de Calidad de la Educación. En cualquier caso el compromiso histórico para escolarizar de una forma democrática a toda la población, atiende a una formación integral de la persona que la capacite de forma activa y solidaria para afrontar los problemas que el futuro pueda plantearle, lo cual supone construir instituciones que no sólo instruyan, sino eduquen, Aula de Innovación Educativa (2002).

3.1. *La Tutoría y la Acción Tutorial: elementos conceptuales*

Comprender mejor el papel concedido a la acción tutorial establecido en el marco de la LOGSE (1990), supone hacer un poco de historia. Como señala Vélaz de Medrano (1998), si muchos autores consideran la obra de Huarte de San Juan (1575), precursora de la acción tutorial y la orientación en nuestro país, en fechas más próximas destacaríamos los intentos realizados por la Institución Libre de Enseñanza (1876), o la creación de Instituciones específicas como la Inspección médico escolar (1913), los Institutos de Orientación Profesional en Madrid y Barcelona (1924), los Institutos Nacionales de Psicotécnica (1920-34), o el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotécnica de Madrid (1950). Pero será en la Ley del 70 y las disposiciones que la desarrollaron, donde por vez primera se definen las tareas y funciones del tutor, “...*la orientación y tutoría permanente de los alumnos como tarea compartida por todas las personas implicadas en su educación, que reclama una permanente colaboración entre la familia y el centro par el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno...*” (O.M. de 2/12/1970), aunque puede encontrarse algún precedente más cercano a la reforma del 70, respecto a la figura del tutor, en una O.M. de 13/6/1957. A pesar de los avances que supuso la reforma del 70, la realidad de la acción tutorial no se caracterizó precisamente por desarrollarse en las vías previstas y deseadas.

Díaz Rosas (1995, citado por Vélaz de Medrano 1998:185), caracteriza la situación tradicional de la tutoría como:

- *“Una actividad realizada a título individual por algunos profesores en sus aulas, sin conexión con un plan diseñado para todo el centro.*

- *Generalmente centrada en los alumnos de octavo curso de E.G.B., a través de actividades de orientación escolar, personal y profesional; los momentos críticos surgidos a lo largo de la escolaridad (entrada en el colegio, cambio de ciclo o etapa) no recibían una adecuada atención.*
- *La información relativa a los aspectos psicopedagógicos, que debía aparecer en determinados documentos (ERPA), quedaban sin cumplimentar en la mayoría de las ocasiones.*
- *El horario escolar contemplaba exclusivamente los tiempos dedicados a tareas de enseñanza-aprendizaje relativas a las diferentes áreas. Por ello, cuando algún tutor decidía realizar con sus alumnos algún tipo de actividad relacionada con aspectos orientadores, debía hacerlo a expensas del tiempo dedicado a labores docentes”.*

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985), La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) y la Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEG, 1995), han supuesto un esfuerzo desde la Administración por institucionalizar y redefinir un modelo nuevo de orientación y acción tutorial.

El concepto de orientación como actividad educativa, de la que es responsable todo el profesorado, no está reñida con la asignación de la coordinación de la misma, en forma de acción tutorial, a alguno de los profesores de cada grupo de alumnos. La pluralidad de profesores que atienden a los diferentes grupos de alumnos, la variedad de objetivos educativos que se persiguen y el complejo funcionamiento de los centros de Secundaria, son razones más que suficientes para determinar la necesidad de la figura del tutor. Consecuentemente es necesario que algún profesor,

además de sus responsabilidades de área asuma institucionalmente la funciones tutoriales de las que, por otra parte, el resto de los docentes no pueden quedar eximidos. “*La designación de la figura del tutor responde a la intención de personalizar y de dar sistematicidad a los procesos educativos*”, (M.E.C. (1992: 24).

No he podido resistirme a traer a estas páginas un símil muy oportuno recogido por Brotons y Rubio (1999: 199) “...*poner un tutor es una operación que resulta necesaria cuando un árbol joven crece deprisa y existe el peligro de que se malforme o se vicie...*”, como señalan los autores, esta imagen es bastante ilustrativa de la figura que pretendemos tratar. Desde cualquier óptica que observemos a la figura del tutor, y desde las funciones que ha de desarrollar, las estrategias a utilizar o por citar otras, desde las técnicas que debe dominar, se pueden observar convergencias y discrepancias que al tiempo se pueden presentar en un aspecto o en todos; pero como señalan Urquizar y Sola (1999) llegamos a un acuerdo: el tutor es una profesional de la educación y de la enseñanza que realiza tareas de orientación . Entre los diferentes enfoques sobre el concepto de tutor Lázaro y Asensi (1989), destacan las siguientes características esenciales que le pueden ser atribuidas: a) el título de tutor se adquiere por la relación personal que se establece con otros; b) éste otro es una persona inmadura, necesitada de ayuda e incapaz de pleno autogobierno y c) la necesidad de la función tutorial disminuye a medida que el sujeto, por su propio desarrollo, alcanza su independencia.

Corominas (2001), manifiesta que los profesores tutores de educación secundaria, se convierten en orientadores de primera línea al mantener un contacto muy cercano con los alumnos siendo los primeros en detectar problemas, de igual modo al tutor como educador y orientador se le exige

estar en posesión de una serie de cualidades que en principio deben coincidir con las demandadas para el profesor como educador y docente. El citado autor (2001: 412) señala las siguientes:

- Capacidad de comunicación.
- Empatía: capacidad de establecer y mantener relaciones de ayuda y colaboración, interesarse por los demás sin juzgarlos.
- Respeto a los demás y a sí mismo. Saber que se poseen unos valores personales que los demás no han de poseer forzosamente.
- Autenticidad, honestidad.
- Altruismo
- Flexibilidad: Ser adaptable a los constantes cambios y a las emergencias que se presentan y para aceptar las actitudes de profesores, padres alumnos
- Alegría: Saber aceptar los comportamientos de los alumnos.
- Organización: Para trabajar en ámbitos diversos y en cuestiones diferentes y atender múltiples peticiones.
- Creatividad: Buscar soluciones innovadoras.
- Compasión: Saber ver al alumno en diferentes contextos (familiar, escolar comunitario).

De García Nieto (1991: 50) aportamos el “Decálogo del tutor” que completa el perfil deseable en éste:

- a) Completa en la tutoría lo que a la instrucción le falta.
- b) Con el adolescente y el joven: ni delante ni detrás, a su lado.
- c) Al tutelado dale lo que necesita y le conviene, no lo que él pida.
- d) En tutoría la burocracia, la oficialidad, a veces son necesaria; suficientes, nunca.

- e) En tu grupo de tutelados:
 - i. -suma sus posibilidades.
 - ii. -resta las limitaciones.
 - iii. -multiplica los esfuerzos.
 - iv. -reparte las responsabilidades.
- f) Oración gramatical en todo grupo:
 - sujeto: nosotros.
 - verbo: colaboramos.
- g) La verdadera autoridad, ante el grupo, no es la que a uno le han dado ni la que uno ejerce, sino la que realmente merece.
- h) En educación no sirven las recetas de eficacia total, escaso coste y corta duración.
- i) No exijas fruto a la semilla que acabas de plantar, espera con ilusión a que crezca.
- j) De la endeble parcela de la adolescencia y juventud no exijas frutos de adultez y madurez.

La satisfacción personal en la realización de tareas de tutorización podría considerarse como el eslabón último de una cadena de actos que comienzan por: 1) la preparación específica y la cualificación , 2) la posesión de actitudes y cualidades personales y 3) el afán de mejora personal. Estos eslabones se encadenan a través de: 1) la disponibilidad de tiempo y de recursos para la cualificación , 2) el reconocimiento de sus funciones y 3) el asesoramiento por expertos para el desarrollo óptimo de sus funciones.

Las dificultades en torno a la delimitación conceptual pueden incrementarse cuando el contexto de la función tutorial se extiende a la Educación Secundaria Obligatoria, pues los aspectos novedosos de esta etapa educativa que sobre la función tutorial recaen directamente supone

modificaciones importantes con respecto a la etapa anterior y sobre situaciones anteriores. Brotons y Rubio (1999: 202), destacan los siguientes:

En el aspecto socio-educativo aparece la obligatoriedad en parte de la educación secundaria; el preámbulo de la LOGSE (1990), considera la enseñanza básica como uno de los más eficaces instrumentos en la lucha contra la desigualdad, justificando la prolongación de los estudios básicos como un derecho y una mejora de carácter social; el Artº 18 de la citada ley dice: *“La Educación Secundaria Obligatoria tendrá como finalidad transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarlos para asumir sus deberes y ejercer sus derechos, y prepararlos para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato”*. Esta formación básica ha intensificado la relación del tutor con sus alumnos, y por otra parte éste se han encontrado de frente con la diversidad y la heterogenidad en las aulas.

En el aspecto organizativo, se modifica la estructura de los niveles educativos y de los centros, se habla de los II.EE.SS. como nuevos espacios docentes compartidos. Al ser los cambios de estructura organizativa los más visibles, su repercusión a nivel social cala de forma profunda en los restantes elementos de la comunidad educativa. El contexto organizativo no hace sólo referencia a los elementos materiales presentes en una estructura y su funcionamiento, sino a aquellos elementos culturales que se presentan como cimientos que sustentan a esta. Santos Guerra (1999) señala que si un Departamento de Orientación se instala en una organización que no siente la necesidad del mismo o que incluso lo rechaza, es muy difícil que pueda servir de ayuda a la institución; o si un Departamento de Orientación se atribuye tareas que le son propias a los tutores estos acabarán por despojarse de sus funciones más nobles.

En el aspecto epistemológico didáctico, se intenta promover un cambio en el conocimiento que se genera en la escuela y se sustituye el término “programación”, presente en la Ley General de Educación (1970) y en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), por el de “currículo”; como indicador de un profundo cambio de orientación pedagógica. La fuente epistemológica del currículo supone la renovación en las estructuras internas y metodológicas de las distintas áreas o materias, así como de las relaciones interdisciplinarias, Rey y Santamaría (1992).

Las funciones de orientación y tutoría han de desarrollarse en el marco del currículo establecido para la Secundaria Obligatoria, M.E.C. (1992), la tutoría y el apoyo educativo forma parte del desarrollo curricular, que en su último nivel de concreción se determina para el alumno; esta individualización afecta a la integridad del mismo y a su desarrollo como persona. Recordamos que son elementos del currículo tanto los contenidos conceptuales y procedimentales, como los que se dirigen a la adquisición de actitudes, valores y normas, que en definitiva configuran la entera personalidad del individuo.

3.2. Funciones Tutoriales en Educación Secundaria Obligatoria

El R.D. 83/1996 de 23 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, establece las funciones relacionadas con la acción tutorial correspondientes al Jefe de Estudios (Arts. 33 c. y 33 f.), al Departamento de Orientación (Arts. 42 b., 42 c. y 42 d.), a los tutores (Art. 56.) y a la Junta de Profesores (Art. 58.). Nosotros nos centraremos en el capítulo III Art. 56. del Reglamento, referidas a la tutoría, designación de tutores y funciones del tutor:

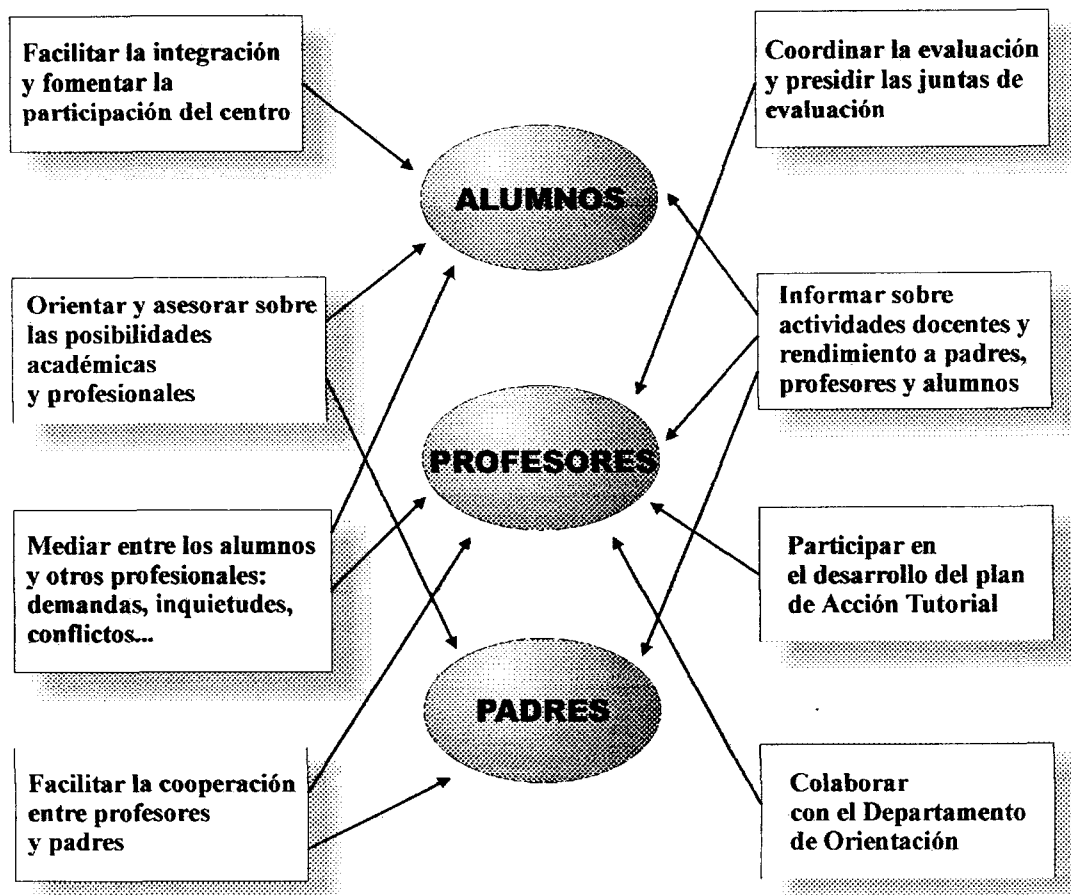
- Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación del instituto.
- Coordinar el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo.
- Organizar y presidir la junta de profesores y las sesiones de evaluación de su grupo.
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
- Orientar y asesorar a los alumnos sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
- Colaborar con el departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la jefatura de estudios.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado de grupo, ante el resto de los profesores y el equipo directivo en los problemas que se planteen.
- Coordinar las actividades complementarias para los alumnos del grupo.
- Informar a los padres, a los profesores y a los alumnos del grupo de todo aquello que les concierna, en relación con las actividades docentes y complementarias y con el rendimiento académico.
- Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos.

La acción tutorial es un proceso continuo que comienza en la educación infantil, sigue en la educación primaria y comporta unas características especiales en la educación secundaria obligatoria, bachillerato

y ciclos formativos De las específicas para la secundaria obligatoria destacamos: a) la orientación antes las distintas opciones educativas, b) el reforzamiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y c) la orientación para la transición a la vida activa. Corominas (2001), destaca además las que se señalan:

- Ayudar a los alumnos en la selección de los itinerarios del currículo variable.
- Preocuparse por el diagnóstico y el seguimiento de las posibilidades de cada alumno.
- Aplicar una intervención educativa en las conductas conflictivas en el aula o en el centro (conductas que influyen negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje o que suponen un grave trastorno para el normal desarrollo de la vida del centro.
- Optimizar los aprendizajes para la progresiva adquisición de las competencias básicas de forma que se comprenda la conexión entre los estudios y el mundo real.
- Velar para que los contenidos de Humanidades , Ciencias Sociales, Artes Liberales, Matemáticas y Ciencias se integren en los contenidos que preparan para la vida profesional (Conocimientos Tecnológicos, Informática, Economía, etc), para que se cumpla la función de formación básica profesional que tiene encomendada la ESO.
- Facilitar el conocimiento de las ofertas académicas y formativas inmediatas y su proyección en el futuro profesional.
- Ayudar a la definición del proyecto profesional-personal de cada alumno.
- Ofrecer a los alumnos soporte informativo y emocional cuando lo necesiten.

Al aplicar las funciones señaladas se producen relaciones entre los diferentes agentes y sectores de la comunidad; en el empleo de una misma función pueden verse implicados padres-profesores; alumno-padres; profesores-alumnos, etc. Para hacer más explícitas estas relaciones presentamos de Pastor y otros (1995), las conexiones más comunes que pueden aparecer al ejercer funciones tutoriales en Educación Secundaria Obligatoria.



Fuente: Pastor y otros (1995)

Podemos observar que el flujo de vías se cruzan para confluir en más de una ocasión sobre varios agentes a la vez, cuando se ponen en práctica algunas funciones; por ejemplo cuando queremos ofrecer información sobre actividades docentes y de rendimiento a padres, profesores y alumnos. Las funciones básicas del tutor siempre deben mirar hacia la coordinación de los elementos personales que inciden en la formación del alumno Barberá (1995).

3.3. Objetivos Generales de un Plan de Acción Tutorial

Las finalidades y actividades de las funciones tutoriales resultan tan amplias y complejas que exigen que la acción tutorial esté de tal modo planificada y programada que se conciban de un modo global y unitario para todo un marco escolar y, al tiempo sea compatible con las del alumnado con necesidades educativas especiales, Sampascual y otros (1999: 125). La Acción tutorial debe concretarse en una tarea integradora -de actos y de profesionales- que exigen una organización del centro y figurar en un Plan de Acción Tutorial. Esta coordinación deberá tener una estructura vertical y diacrónica, que se estructura en nuestro caso, a lo largo de la escolaridad obligatoria; y otra horizontal y sincrónica porque ha de satisfacer las necesidades de varios grupos en un mismo curso Díaz (1977).

La necesidad de integrar la acción tutorial en el currículo exige la previsión, planificación y sistematización de las actividades de tutoría que verán la luz en un documento marco que recoja esta organización, y armonice la intervención de los distintos agentes implicados: tutor, equipo docente, orientador, alumnos, padres, consejo escolar, dirección del centro, comisión de coordinación pedagógica y departamento de orientación. Pero antes de abordar los ámbitos, los niveles de concreción o las características

de un plan de acción tutorial, siguiendo a Martínez y Prada (1995), debemos considerar algunos criterios en los que no debemos caer al confeccionarlo:

- Plasmar un *plan ideal* que marque un nivel de aspiraciones tan alto que poco tenga que ver con la realidad de los centros.
- Hacer una *copia* de los planes oficiales que se envían a los centros de los que sólo debemos tomarlos como sugerencias contextuales y no aplicarlos tal cual.
- No aplicar un *plan impuesto*, en cuya elaboración no hayan participado los agentes implicados (ya mencionados), que en el mejor de los casos tendrá efectos secundarios negativos como el rechazo o la hostilidad.

Por tanto un Plan de Acción Tutoría (PAT), deberá realizarse en función de criterios realistas, ecológicos, consensuados, abiertos e interrogativos. Se tendrá en cuenta para su elaboración y planificación Vélaz de Medrano (1998:194), los siguientes elementos:

- Justificación del P.A.T. en función de un análisis de las prioridades del centro.
- Objetivos que se pretenden conseguir en relación a los alumnos, al profesorado y a las familias.
- Actuaciones previstas en los distintos niveles de concreción curricular y agentes implicados.
- Procedimientos y criterios para su evaluación.

- La realidad y justificación de un P.A.T., tiene sentido en la planificación que hagamos en los distintos niveles de concreción curricular, MEC (1990, 1995).

Niveles de concreción de la acción tutorial		
1º Nivel	Diseño de la A.T. Elaboración del Proyecto Educativo del Centro y, de acuerdo con él, elaboración del P.A.T.	La primera propuesta está a cargo del D.O. a partir de las directrices de la C.C.P. y de las aportaciones de los tutores.
2º Nivel	Concreción de los principios generales del P.A.T., para cada grupo de ciclo y nivel. Previsión de actividades de acción tutorial.	Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel.
3º Nivel	Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase y a cada alumno en particular	Corresponde al tutor del grupo-clase y al equipo docente.

Fuente: M.E.C (1990, 1995)

- La realidad de los objetivos pretendidos se justifican por la inclusión de la acción tutorial en el desarrollo del currículo.

Documentos del centro y tutoría	
Proyecto Educativo	Debe incluir como objetivo la educación integral de alumnado. Las señas de identidad del Instituto definidas en el P.E., han de impregnar la acción tutorial.
Reglamento de Régimen Interno	Debe establecer formas de funcionamiento y horario que aseguren las mejores condiciones para la acción tutorial.
Proyecto Curricular de Etapa	Incorpora el Plan de Acción Tutorial; asegura la presencia, continuidad y coherencia de la acción tutorial en los distintos elementos curriculares de las Programaciones.
Programación General Anual	Concreta las actuaciones del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Etapa para un curso escolar.

Fuente: Vélaz de Medrano (1998)

- Todos los órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica tienen responsabilidad en el desarrollo de la Acción Tutorial, el P.A.T. ha de seguir las directrices dadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Competencias de los distintos órganos del centro en la planificación de la A.T.	
CONSEJO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Estableciendo directrices para la elaboración del Proyecto Educativo, que contemple la inclusión de la acción tutorial, y velando por que existan condiciones organizativas para su desarrollo.
COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> • Estableciendo las directrices generales para la elaboración del P.A.T. coherentes con el Proyecto Educativo. • Dando orientaciones para la adecuada elaboración de las Programaciones Didácticas, para la actuación de los equipos docentes, de los tutores y del Jefe de Estudios.
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborando la propuesta del P.A.T. con las directrices y las propuestas de los tutores. • Colaborando y asesorando en la concreción del P.A.T. para cada grupo de alumnos y para cada alumno. • Proporcionando materiales y recursos sobre técnicas de estudio, conocimiento y evaluación del alumno, participación de alumnos, tutoría con los padres etc. • Colaboración con la Jefatura de Estudios y coordinando sus respectivas actuaciones en lo relativo al desarrollo del P.A.T. • Interviniendo directamente con alguno de los alumnos cuando lo solicite el tutor y/o el equipo educativo
TUTORES de un ciclo o nivel coordinador por el Jefe de Estudios con la colaboración y asesoramiento del D.O.	<ul style="list-style-type: none"> • Realizando propuestas sobre la elaboración del P.A.T. • Estableciendo y unificando los criterios de actuación y los instrumentos más útiles para el desarrollo del P.A.T.
DEPARTAMENTO DIDÁCTICO	<p>Colaborar con el D.O. y los tutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduciendo en la Programaciones Didácticas los elementos y criterios de evaluación que contribuyan a la maduración y crecimiento integral del alumnado. • Participando en la elaboración de adaptaciones curriculares. • Participando en la propuesta de materias optativas con criterios formativos.

<p>JUNTA DE PROFESORES (coordinada por el tutor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajando en equipo de forma habitual y sistemática. • Concretando para cada grupo y alumno el P.A.T. • Estableciendo lo necesario para mejorar el clima de convivencia del grupo de alumnos y para resolver positivamente los conflictos. • Participando en la elaboración de la información a las familias
<p>EQUIPO DIRECTIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborando el Proyecto Educativo incorporando las propuestas relativas a la acción tutorial (proporcionadas por el Consejo Escolar, el Claustro, y la Junta de Delegados de alumnos). • Coordinando la actuación con los servicios e instituciones del municipio, especialmente con los equipos sectoriales de educación. • Elaborando la Programación General Anual y el horario general del Instituto de forma que se favorezca el desarrollo de la acción tutorial. • El Jefe de Estudios ha de coordinar y dirigir a los tutores con la colaboración y asesoramiento del D.O., así como proponer al tutor de cada grupo para su nombramiento por el Director.
<p>EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PSICOPEDAGÓGICA DEL SECTOR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoreciendo la coordinación entre los centros de Primaria y Secundaria. • Trasladando los expedientes de los alumnos con n.e.e. que se escolaricen en Institutos, poniéndolos a disposición del D.O.
<p>DEPARTAMENTO DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EXTRAESCOLARES</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Programando sus actividades en coherencia n el P.A.T. • Cooperando con el D.O., y los tutores para mejorar la inserción de los alumnos en el Instituto y facilitar un clima institucional grato y gratificante para ellos.

Fuente: Vélaz de Medrano (1998: 197)

3.4. *Elaboración y Desarrollo del Plan de Acción Tutorial*

La elaboración del P.A.T. persigue unas finalidades que eviten que la acción tutorial se identifique únicamente con actividades de tutoría o con entrevistas al alumno y su familia. Las líneas de actuación de un P.A.T., viene establecidas en el Art. 42 del Reglamento Orgánico de los Institutos de

Educación Secundaria Obligatoria, siguiendo las directrices de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el Plan de Actividades de los Departamento de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (BOMECE, 13/5796).

Las finalidades aludidas son las siguientes, M.E.C. (1995):

a) El desarrollo personal del alumno mediante:

1. la adquisición o desarrollo de las capacidades previstas en la Etapa.
2. Su proceso de socialización en la dinámica del centro.
3. Su orientación académica y profesional.

b) Asegurar la interrelación cooperativa entre los distintas actividades del Instituto y del profesorado, en relación con las familias y el entorno del alumnos.

La garantía de que estos fines puedan conseguirse tendrá mucho que ver con la planificación de las acciones tutoriales en los distintos niveles de concreción curricular, en los agentes implicados y en la coordinación de estos elementos, evitando que la programación tutorial se convierta en iniciativas aisladas y esporádicas. A un P.A.T. , se le exigirá las mismas características que a cualquier programa de intervención educativa o psicopedagógica, como es la adecuación de sus aspectos formales, estructurales y organizativos.

Puesto que todo Plan de Acción Tutorial gira en torno a tres pilares básicos: padres, profesores y alumnos, deben establecerse unas actuaciones para cada uno de ellos. Las características de los destinatarios, la naturaleza

de las actividades a desarrollar y la organización en que éstas se conciben , siempre en estrecha colaboración, exige que tratemos de forma diversa el P.A.T., Martínez y Prada (1995). Los distintos planes que ha continuación reseñamos, están basados en el diseño realizado por Álvarez y Soler (1997: 224-233).

3.4.1. Plan de acción tutorial con padres

Las actuaciones del P.A.T., dirigidas a la familia, responden a tres necesidades básicas: a) Información mutua, b) colaboración respecto a la tarea educativa y c) propiciar una actitud positiva de los padres hacia el centro escolar. El P.A.T. lo abordaremos desde los objetivos planteados en el mismo, del procedimiento a seguir y del material necesario para su ejecución.

Desarrollo del P.A.T. dirigido a padres		
Objetivos:	Procedimientos:	Material:
<ul style="list-style-type: none"> a) Informar a los padres acerca de la actividad docente que se desarrolla en el Centro. b) Implicar a los padres en el proceso de e-a en el ámbito de la orientación y el apoyo educativo 	<ul style="list-style-type: none"> a) Actividades Colectivas: establecer reuniones anuales con padres (3 reuniones a lo largo del curso), planificar tareas dirigidas por grupo de padres, formación de la Escuela de Padres. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Guiones para la 1ª reunión del tutor con los padres. b) Modelo de citación de entrevistas (fecha, lugar, temas a tratar...) c) Informe a los padres sobre estructura organizativa del centro, PE, Calendario Escolar...

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997)

3.4.2. Plan de acción tutorial con alumnos

Podemos hablar de *programa de acción tutorial*, como medio eficaz y operativo de conseguir los objetivos propuestos; la programación de las

actividades de tutoría debe tener presente: a) los objetivos a conseguir en este caso por los alumnos, b) una temática prioritaria ajustada a las necesidades del centro y de los alumnos y c) unos procedimientos basados en una metodología activa y participativa, Arnaiz Pascual (1996). La tutorización individual de alumnos centra su interés en la relación personal que se establece con cada alumno mediante la entrevista tutorial con una finalidad orientadora clara.

Desarrollo del P.A.T. dirigido a alumnos
Objetivo 1°: Identificar los antecedentes académicos y personales del alumno.
Procedimiento: Revisión de los expedientes personales de cada alumno al comienzo del curso con los profesores del curso anterior y nuevos profesores. El objetivo es identificar alumnos conflictivos, carencias en áreas básicas o potencial del grupo y de cada alumno.
Materiales: Expediente personal del alumno: -Cuestionario sociofamiliar. -Escala y cuestionarios de observación. -Informe médicos o psicológicos.

Objetivo 2°: Identificar las relaciones familiares y sociales de los alumnos.
Procedimientos: -Entrevistas tutoriales de carácter individual. -Cuestionarios y escalas de relaciones sociales.
Materiales: -Informes médicos del alumno. -Escala y cuestionarios de relación socio-familiar.

Objetivo 3°: Identificar las capacidades y aptitudes de los alumnos así como sus rasgos de personalidad más destacados.
Procedimiento: -Escala aptitudinal aplicada al finalizar cada ciclo de Ed. Primaria y de la ESO. -Escala de rasgos de personalidad aplicada mediante la observación del profesor.
Materiales: -Escala aptitudinal, por observación del profesor (Fernández, 1995). -Pruebas Psicométricas específicas (Badig, Primaria, TIG, TEA, PMA...) -Escala de rasgos de personalidad. -Escala de autoconcepto.

Objetivo 4°: Identificar los intereses, aspiraciones y actitudes escolares de los alumnos.
Procedimiento: - Entrevista individual con los alumnos para detectar actitudes y hábitos de estudio. - Entrevista con los padres para detectar actitudes escolares. - Prueba de intereses profesionales y personales, dentro del plan de orientación vocacional.
Materiales: - Entrevista individual (Fernández, 1995). - Hábitos de Estudio. (IHE) - Intereses profesionales y personales (Luján, Cacia, etc.).

Objetivo 5°: Identificar el nivel de integración de los alumnos y el nivel de actitud social y de relaciones sociales.
Procedimiento: El test sociométrico puede aplicarse al inicio de la ESO, a fin de detectar cambios en el grupo (si se permanece en el mismo).
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Registro de la conducta.- Registro de la participación en clase.- Registro de la actitud en clase.- Tests sociométricos.

Objetivo 6°: Identificar y valorar el rendimiento académico en relación a sus capacidades.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">- Perfil aptitudinal, que se contrastará con el perfil de la evaluación de la competencia curricular del alumno.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Perfil de aptitudes (Fernández, 1995).

Objetivo 7°: Detectar las dificultades de aprendizaje y poner los medios necesarios para superarlas.
Procedimientos: <ul style="list-style-type: none">- Análisis de los datos recogidos del expediente personal del alumno.- Plantear la acción correctiva, tanto en el medio familiar, como en el ámbito escolar, planteando medidas de refuerzo y apoyo y ACIs si fuera necesario.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Escalas para el estudio de casos de alumnos con Dificultades de Aprendizaje.- Escala "TIES"- Test "ACE" (Fernández, 1995).- Guión de Entrevista Tutorial con el alumno (Fernández, 1995).

Objetivo 8°: Facilitar un consejo tutorial de orientación personal.
Procedimiento: <p>Facilitar un consejo tutorial de orientación personal es un objetivo que se inserta de lleno en el plan de orientación previsto, en la ESO tiene cabida la entrevista personal con el alumno y la familia para la orientación vocacional y profesional.</p>
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Recogida de información tutorial en la orientación personal (Fernández Torres, 1991).- Programa de orientación académico-profesional (Fernández Torres, 1991).

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997).

3.4.3. Plan de Acción Tutorial con el grupo

El modelo de orientación por programas, preocupado más por la prevención y la implicación de todos los agentes educativos, que por la mera intervención terapéutica, se dirige hacia un mismo grupo y al mismo tiempo,

focalizando en éste la acción orientadora, García Nieto (1999). La planificación de las actividades tutoriales que se desarrollarán a lo largo del curso con el grupo de alumnos, deberá plasmarse en una programación tutorial que señale las principales líneas de actuación enmarcadas en los siguientes bloques de programación:

- Bloque A: Bienvenidos: actividades de acogida, presentación e integración.
- Bloque B: Actividades de convivencia.
- Bloque C: Normas, objetivos y funcionamiento del grupo.
- Bloque D: Objetivos y funciones de tutoría.
- Bloque E: Técnicas de trabajo intelectual. Aplicación estratégica de las técnicas.
- Bloque F: Orientación Académica y Profesional.
- Bloque G: Sesiones de evaluación con alumnos
- Bloque H: Sesiones de evaluación.
- Bloque I: Actuaciones con el equipo docente -Junta de Profesores-
- Bloque J: Evaluación de la tutoría.
- Bloque K: Actividades y reuniones con las familias.

La tutoría grupal es un complemento a la acción tutorial individual. La dedicación de una hora semanal del profesor-tutor con el grupo de alumnos, dentro del horario lectivo, supone para los docentes un nuevo reto y la exigencia de una preparación y dominio de algunas técnicas en la dinámica de grupo. Una adecuada metodología grupal y la aplicación de técnicas de conducción de grupo le serán al tutor imprescindibles para hacer de éste un elemento educativo de primera magnitud, García Nieto (1999) . El número de sesiones tutoriales durante el curso es de 36 horas

aproximadamente, la coordinación de las actividades a realizar se acuerdan entre los profesores tutores del mismo nivel . El contenido de cada sesión de tutoría debe obedecer a dos principios básicos: 1) el momento evolutivo de los alumnos y b) la aplicación de los contenidos en función de la motivación, intereses y necesidades, Arnaiz Pascual (1996).

Desarrollo del P.A.T. con el grupo de alumnos
Objetivo 1°: Informar al grupo sobre datos de interés del centro.
Procedimiento: A principios de curso el tutor tendrá una charla colectiva con todo el grupo para informarle de los siguientes temas: <ul style="list-style-type: none">- Horas de tutoría.- Funciones del tutor y de la tutoría.- Reglamento de Régimen interno.- Normas generales de conducta y disciplina.- Número y forma de evaluaciones y recuperaciones.- Horarios y cuadro de materias y profesores.- Funcionamiento General del Centro.- Derechos y deberes de los alumnos.- Procedimientos para solicitar entrevistas con el tutor.

Objetivo 2°: Identificar la estructura social, formal e informal del grupo, así como la cohesión del mismo.
Procedimiento: <ul style="list-style-type: none">- Aplicación de pruebas sociométricas, para considerar la conveniencia de realizar determinados agrupamientos.- Revisar las relaciones grupales en interacción entre los miembros del grupo.
Material: <ul style="list-style-type: none">- Test sociométrico y sociograma. (Fernández, 1995).- Tabla de actitudes que favorecen o inhiben la comunicación del grupo. (Fernández Torres, 1991).

Objetivo 3°: Orientar al grupo en las salidas escolares y profesionales.
Procedimiento: Al comienzo de la ESO debe informarse al grupo sobre aspectos de orientación profesional a través de: <ul style="list-style-type: none">- Charlas de profesores especializados.- Visitas del grupo a otros Centros.- Información sobre las características básicas de diversas profesiones.- Investigaciones de grupo sobre profesiones concretas (trabajos en grupo, seminarios, discusiones...).- Información y orientación personal al alumno y a la familia.
Materiales: <ul style="list-style-type: none">- Cintas de video sobre diversas profesiones.- Documentos sobre salidas profesionales.

Objetivo 4°: Instruir al grupo en estrategias básicas de aprendizaje.
Procedimiento: Tutor y Orientador, entrenarán a sus alumnos en el uso de estrategias de aprendizaje para que los alumnos sepan comprender y expresar los contenidos propuestos. La inclusión en el Proyecto Curricular de tales objetivos es necesaria.
Materiales: - Un modelo de aprendizaje (Álvarez y otros., 1995). - técnicas de Estudio y Trabajo Intellectual (Fernández, 1995).
Objetivo 5°: Revisar variables que inciden en el rendimiento de cada grupo.
Procedimiento: El tutor llevará un gráfico por evaluación donde se reflejarán la distribución porcentual de las calificaciones del grupo. Cuando existan resultados insatisfactorios, se plantearán en las reuniones de Ciclo, para que el profesorado implicado busque estrategias para superar esos resultados.
Materiales: - Registro del rendimiento del grupo-clase. - Perfiles de evaluación.
Objetivo 6°: Trabajar técnicas de dinámica de grupo para mejorar la cohesión grupal y la capacidad de interacción.
Procedimiento: Los trabajos en grupo pueden utilizarse para reflexionar sobre aspectos concretos del Centro: normas de conducta, de evaluación, etc. y para debatir temas de interés general.
Material: - Cadena de nombres (Brunet, y Negro, 1984).

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997)

3.4.4. Plan de Acción tutorial con profesores

El tutor coordina al equipo docente que interviene en cada curso, no se trata de asumir responsabilidades de otros profesores, sino que haga de todos ellos una “comunidad de aprendizaje” y propicie la reflexión conjunta sobre su práctica docente. Martínez (1995.), estima que esta coordinación debe realizarse con el fin de:

- Evitar las incoherencias y desajustes , no sólo en los contenidos, sino en las normas del aulas y las relaciones.
- Favorecer iniciativas que potencien la buena comunicación, la motivación por el aprendizaje y la organización de experiencias.
- Evitar o solucionar conflictos y analizar los problemas.

- Coordinar las sesiones de evaluación, favoreciendo en ellas las actitudes reflexivas y críticas.
- Favorecer el intercambio de experiencias, investigar en el aula sobre metodología, materiales, recursos, etc.

Desarrollo del P.A.T. con los profesores
Objetivo 1°: Intercambiar información sobre los alumnos y el grupo.
Procedimiento: Reuniones al comienzo del curso para comentar las características del grupo, y aquellos datos de interés que figuran en el expediente personal de los alumnos.
Material: - Expediente del alumno y del grupo.

Objetivo 2°: Planificar de forma coordinada los Ciclos para el establecimiento de una línea educativa coherente.
Procedimiento: En el Proyecto Curricular, el Ciclo concretará sus aportaciones (metodología, evaluación y promoción).
Materiales: - Proyecto Educativo. - Proyecto Curricular de Etapa.

Objetivo 3°: Planificar las estrategias de aprendizaje.
Procedimiento: Planificación de las actividades de tutoría (objetivos, técnicas, cursos donde se desarrollarán y materiales a utilizar).
Material: Un modelo de aprendizaje (Álvarez y otros, 1995).

Objetivo 4°: Coordinar las actuaciones con los alumnos de apoyo y los alumnos con ACIs.
Procedimiento: - Evaluar la competencia curricular y aportar datos al orientador para que complete la evaluación psicopedagógica. - Realizar las ACIs en colaboración con el profesorado de apoyo y el orientador. - Especificar los apoyos necesarios, temporalización y recursos. - Plantear la evaluación y el seguimiento de los alumnos con n.e.e.
Material: - Documento de Adaptaciones Curriculares Significativas y no significativas (adaptaciones de acceso, adaptaciones de los elementos curriculares básicos). - Informe Psicopedagógico. - Otros.

Objetivo 5º: Coordinar el proceso evaluador.
Procedimiento: En las sesiones de evaluación se revisaran los siguientes aspectos: - Criterios de evaluación. - Estudio porcentual del grupo por áreas. - Casos concretos de alumnos con n.e.e., problemas de conducta y adaptación. - Contrastar las escalas y cuestionarios utilizados para mejorar el conocimiento sobre las dificultades que puedan presentar alumnos concretos.
Material: - Guía de la sesión de evaluación (Fernández, 1991).

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997)

4. La Formación del Profesorado para la Orientación y el Ejercicio de la Acción Tutorial

Tyler (1991), entiende que la Orientación, más que una profesión, es un punto de vista; Repetto (1993: 30), considera que la formación de orientadores “presenta en la actualidad algunos problemas derivados de la variedad de su campo de aplicación y de la pluralidad de enfoques fundamentales y de formación”; para Pérez Gómez (1995), uno de los problemas más importantes hace referencia a la complejidad de la dimensión práctica de estos.

No pocos autores (Repetto, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; González, 1995; Fernández Sierra, 1999), coinciden en señalar que un primer aspecto a considerar es el relacionado con el concepto de orientación y la necesidad de redefinir la misma ¿ Por qué?, porque es necesario romper moldes con la idea de lo que hasta ahora ha sido la orientación, y adecuarla a la nueva sociedad; denominémosla, sociedad mediática, posmoderna, o sociedad del conocimiento. En líneas generales debemos considerar la dimensión personal de los que orientan “como personas especiales”, pues es una ocupación de lo humano hacia lo humano y destacar el carácter

transdisciplinario en la formación de los orientadores, que va más allá de concepciones multidisciplinarias o interdisciplinarias. La preparación de los futuros orientadores debe basarse en dos dimensiones complementarias: la dimensión profesional y la personal.

El aprendizaje vivenciado, tanto en una como en otra dimensión, supone proporcionar la mayor cantidad posible de situaciones de aprendizaje; otros componentes que no deben olvidarse son los investigadores, sociales y personales referidos a valores creencias y derechos, *“la formación del docente, de su pensamiento, y de su conducta suponen el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría y práctica..., calar en la red ideológica de teorías y creencias, la mayoría de las veces implícitas, que determinan como el profesor da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular,... como se forma el pensamiento y las teorías pedagógicas prácticas con las que el profesor interpreta y decide en su intercambio cotidiano en el aula...”*, Pérez Gómez (1995: 363).

4.1. Perspectivas generales en los modelos de formación de orientadores y tutores

Como punto de partida la formación del profesor-tutor y del orientador habrá de basarse en dos pilares fundamentales, Álvarez González (1997: 470):

- a) Estar convencidos de la necesidad de formarse.
- b) Tener la firme voluntad de satisfacer esta formación, nos referimos a la motivación necesaria por querer formarse y estar

constantemente en situación de prepararse para el desempeño profesional.

Podemos considerar cuatro grandes áreas de formación:

- 1) Formación en actitudes.
- 2) Formación teórico-científica.
- 3) Formación técnica-práctica.
- 4) Formación para evaluar e investigar su propia práctica-docente.

Estas áreas habrán de contribuir a adquirir una formación sólida de los temas básicos de la orientación y la acción tutorial y de su práctica, además de dispondrán de un modelo teórico que sea referente para la formación; ésta ha de ser operativa y contextualizarse en proyectos formativos, que den respuestas eficaces a los distintos ambientes y grupos a los que se dirige la orientación educativa y la acción tutorial.

Pérez Gómez (1992, 1995) y Álvarez González (1997), siguiendo a Kirk (1986) y Elliott (1990), distinguen tres perspectivas o modelos que suponen distintas concepciones tanto en el proceso de la formación como en el modelo de interacción teoría-práctica:

- a) Perspectiva o modelo racionalista- academicista.
- b) Perspectiva o modelo técnico o de “mercado social”.
- c) Perspectiva o modelo reflexivo

Álvarez González (1997:471), sintetiza de la siguiente manera estas perspectivas:

Modelo racionalista-academicista

- Destaca la imagen del profesorado como profesional racional.
- Se apoya en el principio básico que sostiene que la práctica educativa eficaz consiste en la aplicación directa de la teoría.
- La formación de los docentes debe sustentarse en una sólida formación inicial que le permita afrontar su intervención.
- Se promueve una imagen del profesorado individualista y bastante idealizada.
- Es un aprendizaje basado en la teoría; en la adquisición de unos conocimientos basados en la investigación científica.

Crítica

- No se tiene en cuenta la experiencia práctica como docente.
- Ni la reflexión sobre la teoría y sobre la propia práctica.
- La práctica no es más que la oportunidad para aplicar las determinadas normativas que se derivan de las experiencias científicas.

Modelo Técnico:

- La formación se concibe como el desarrollo de las habilidades y competencias que se han de dominar para garantizar una intervención eficaz.
- La práctica, concebida como entrenamiento de habilidades y competencias es considerada el componente fundamental en el proceso de formación del profesorado.
- El conocimiento teórico solamente tiene un valor o instrumental o técnico.
- El docente es un técnico que se debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención

práctica. Se apoya en el conocimiento que elaboran los científicos aplicados.

Crítica

- No se puede separar teoría y práctica.
- Fomenta el aislamiento entre profesores y especialistas

Modelo Reflexivo:

- Se basa la formación en el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción.
- Una intervención eficaz no se sustenta en la aplicación directa de una teoría genérica, ni de una norma técnica o de una rutina, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica. Ha de saber discernir la respuesta apropiada a cada situación compleja.
- El principio básico que intenta este modelo es el desarrollo en el profesorado de la capacidad de comprensión situacional.
- Esta formación requiere de una capacidad de comprender las situaciones complejas.
- Ha de facilitar el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación que ayude a afrontar cada contexto y facilite propuestas alternativas y fundamentales.
- Se debe producir un entendimiento e interacción entre la teoría y la práctica.
- La formación se concibe como un proceso complejo de interacción teórico-práctica.

Crítica

- Este modelo bien desarrollado no tiene aspectos negativos; al contrario, favorece la interacción entre la teoría y la práctica de forma comprensiva y contextualizada.

- El problema radica en cómo desarrollar el pensamiento reflexivo del profesorado y de su contextualización con la realidad socio-educativa.

Muchos autores (Dewey 1933; Schön 1983, o Zeichner, 1996, citados por Moral Santaella 1997:14-15), coinciden en dos aspectos fundamentales: 1) buscar un tipo de formación basada en la experimentación práctica y 2) una reclamar formación basada en la reflexión sobre la propia práctica, y las actuaciones profesionales de tipo científico, competencial y actitudinal.

El principio básico de la enseñanza reflexiva y de la investigación acción supone el reconocimiento de un papel activo en el docente y en el orientador, además la reflexión significa reconocer que la génesis del conocimiento, acerca de las funciones de estos profesionales, no son exclusivas de los centros de formación o investigación, y entiende que se pueden elaborar teorías propias que contribuyan al conocimiento teórico de la enseñanza. Parece existir una opinión generalizada de que los modelos actuales de formación tienden a preguntarse ¿cómo conseguir llegar a ser un buen profesional?, ¿cómo llegar a ser competentes?, Valli (1992). Paradójicamente muchos programas de formación siguen basándose en un currículo estático, poco reflexivo y fracasan porque no apuntan a la realidad del trabajo cotidiano del docente como tutor y como orientador.

A pesar de ello en nuestro modelo educativo, la LOGSE (1990), se propone un tipo de profesor reflexivo, orientador y crítico. Esta normativa, en su Art. 56. 2º, se incide además en la formación permanente, que es un requisito básico que ha de poseer la acción formativa, y la mejor vía para que la formación de orientadores y tutores se concrete en un plan de acción

tutorial y orientador.”*La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.*” LOGSE, Art. 56. 2º.

La investigación-acción y la formación del profesorado para la comprensión, junto con el desarrollo profesional colaborativo, son también modelos de formación que aúnan teoría y práctica, aunque lo situaríamos más en la línea de formación de tutores. Como señala Villar (1988), teoría y práctica se conciben como indisociables entendiendo, que toda labor es teoría en acción y que cuando el conocimiento se instala en la práctica éste se modifica, además, estos modelos responden a la formación de tutores en otra realidad muy cercana a la intervención psicopedagógica cual es la atención a la diversidad.

De la investigación-acción resaltamos su “*forma de indagación autorreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas, b) su entendimiento de esas prácticas y c) las situaciones en las cuales las prácticas se llevan a cabo*”, Kemmis (1983, citado por León Guerrero, 1977: 417), siendo su meta buscar la solución de problemas prácticos que los docentes -profesores y tutores-, tienen en sus aulas y darles la oportunidad para poder desarrollar sus propias teorías de la enseñanza.

Santana Vega (1997: 487), considera que la actividad cotidiana del profesorado en el aula supone:

- a) Tomar conciencia de lo que está haciendo y cuál es la realidad para hacer una descripción ajustada a la misma.
- b) El dar sentido a la práctica cotidiana es totalmente necesario, dar significado a nuestros actos es además una necesidad humana.
- c) Indagar en el interior y en los acontecimientos que suponemos han tenido una influencia en nuestro carácter.
- d) El deseo de cambiar nuestras prácticas personales y profesionales puede resultar en muchos docentes una práctica común.

Del desarrollo profesional colaborativo, Escudero (1990: 202), considera que es *“...una determinada concepción de la escuela como organización educativa, una determinada concepción del currículo y de sus procesos de planificación, desarrollo y evaluación, una determinada manera de pensar al profesor como profesional y las condiciones y procesos para su dignificación y desarrollo, y una determinada concepción de las relaciones entre teoría y práctica, entre externos y centro, entre universidad y escuela”*. En este modelo de desarrollo profesional, que se centra en la escuela, surgen expertos externos a la escuela para prestar apoyo al personal del centro a lo largo del proceso de formación, y agentes internos que promueven el cambio desde dentro.

Aunque hemos presentado unas líneas comunes en la formación de tutores y orientadores expongo de forma sucinta, siguiendo los trabajos de Reppeto (1993); Latorre (1997) y Fernández Sierra y Carrión (1999) unos enfoques básicos en la formación de éstos últimos.

<i>Enfoques básicos en la formación de Orientadores</i>		
Repetto (1993)	Latorre Beltrán (1977)	Fdez. Sierra y Carrión (1999)*
<p>Fenomenológico (Roger, Carkhuff):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modelo basado en técnicas no directivas y audiovisuales. - Cambio actitudinal en el alumno. - Modelo basado en una metodología: didáctica, modélica y experiencial. - Modelo didáctico-experiencial (Repetto, 1978). <p><i>Crítica:</i> precisar las variables necesarias para establecer la relación entre cambio positivo y nivel de funcionamiento del orientador.</p> <p>Psicodinámico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Para orientadores psicoanalistas. - Requisito imprescindible en la formación trata de la o. Individual, y de la capacidad para modificar relaciones interpersonales inadecuadas. <p><i>Crítica:</i> Dificultades en la práctica de la formación</p> <p>Conductista (Linehan, Delany):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar las conductas relevantes a adquirir por el orientador. - Modelo en tres dimensiones: intelectuales, motóricas y psicoafectivas. - Dominio de técnicas en lo : didáctico, modelado y refuerzo. <p><i>Críticas:</i> integrarse en un modelo más abierto y adecuado a las múltiples funciones exigidas hoy al orientador.</p> <p>Evolutivo (Sansbury, Loganbill):</p>	<p>Desarrollo Profesional Autónomo (Guiado Individualmente) (Clark, Calderhead, Goodman, Knowles):</p> <ul style="list-style-type: none"> - El orientador diseña su formación. - Se apoya en las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje. - Enfatiza la importancia de sentimientos, actitudes, percepciones e ideas individuales. <p><i>Crítica:</i> Cualquier forma de educar no implica que sea la adecuada; descuida la colaboración y la colegialidad.</p> <p>Desarrollo Profesional basado en la Observación y la Supervisión. (Sparks, Loucks-Horsley, Hargreaves, Fullan):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas basados en la información a los orientadores sobre su práctica profesional. - Premisa básica: la reflexión y el análisis son elementos fundamentales para el desarrollo profesional. <p><i>Crítica:</i> enfatiza más en las destrezas que el desarrollo personal. Se apoya demasiado en los expertos y en resultados de las investigaciones sobre destrezas.</p> <p>Desarrollo Profesional a través del Desarrollo Curricular y Mejora de la Escuela. (MEC):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proceso de desarrollo a través de la implicación de los educadores en los procesos de colaboración y participación orientados al desarrollo curricular y mejora de la 	<p>Referentes básicos en la formación:</p> <p>a) Idiosincrasia de la Institución Escolar: Concepto y función atribuida a la escuela: (Yus, 1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar planes de formación que busquen la relación entre ésta y el contexto escolar. - Contenido en la formación que garantice la interrelación en el espacio educativo. <p><i>Crítica a la situación actual:</i> Lagunas en la formación, falta de profundización en problemas que afectan a la educación y análisis de la actual formación.</p> <p>b) Modelos de intervención que articulen la innovación y el cambio educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abordar modelos de intervención con presencia transversal a la hora de desarrollar diferentes contenidos. <p><i>Crítica a la situación actual:</i> Fuerte carga tecnológica y descriptiva ante la reflexión y el compromiso global con la acción educativa.</p> <p>c) Revisión de los contenidos y los procesos de formación. (Imberón, 1994; Mauri, 1996; Contreras, 1977):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Considerar el compromiso social y la dimensión ética como componentes esenciales de la formación. - Crear dinámicas internas activas de colaboración institucional (Centros educativos, Universidad,

<p>- Programas de formación en tres bloques: prepráctico, práctico e internado. - Aprendizaje secuencial con ocho objetivos: competencia, conciencia, autonomía, identidad, respeto, establecimiento de objetivos, motivación personal y ética profesional.</p> <p><i>Critica:</i> salvar el obstáculo de la formación en el saber teórico, el saber hacer y el saber ser.</p>	<p>escuela. - Dos modalidades: Los proyectos de innovación curricular y los proyectos de formación centrados en la escuela.</p> <p><i>Criticas:</i> los propios de todo proceso de colaboración, la diversidad de lenguajes y los papeles que cada uno asume.</p> <p>Desarrollo Profesional a través del entrenamiento. (Joyce):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La orientación como una actividad independiente, neutral, objetiva y libre. - La meta de este modelo es la eficacia. - Se apoya en criterios científicos y cuantitativos de la eficacia. <p><i>Critica:</i> El excesivo teoricismo, la falta de flexibilidad en los contenidos, la escasa incidencia que tienen los cursos en la práctica profesional. Actualmente es insostenible.</p> <p>Desarrollo Profesional a través de la investigación. (Tom, Kemmis y McTaggart):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupa un conjunto de enfoques que comparten algún método de investigación acción o indagación basada en la reflexión. - Tiene como objetivo desarrollar hábitos de indagación. <p><i>Critica:</i> la limitación se hayan en la escasa cultura y clima de apoyo hacia la investigación.</p>	<p>Centros de Profesores). - Reforzar el curriculum del Psicopedagogo en contenidos como: colaboración y asesoramiento. - Dar énfasis a las funciones de asesoramiento.</p> <p>d) Formación permanente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Encontrar en las instituciones de formación permanente oportunidades de buscar respuestas reflexivas y funcionales. - Conectar la realidad de los centros por diferentes vías. <p>e) Investigación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de conectar la oferta de formación permanente con propuestas de proyectos de investigación. - Mejorar el asesoramiento técnico de las actividades de formación permanente.
--	--	--

Fuente: Adaptado de Repetto (1993); Latorre Beltrán (1997), y Fernández Sierra y Carrión (1999)

La propuesta realizada por estos autores esta basada, sobre todo, en una reflexión de los modelos actuales en la formación de los psicopedagogos, y proponen una basada en tres ejes básicos sobre los que consideran que ha de sustentarse la formación de éstos: 1) el concepto atribuido a la escuela y su relación con la formación, 2) las demandas que llegan hasta los profesionales desde la institución escolar y 3) las tareas que en ella han de desarrollar, Fernández Sierra (1999: 68).

¿Qué clase de mejora podemos esperar después de la formación? Kirk (1956, citado por Tyler 1991), midió los cambios de orientadores universitarios tras un año de prácticas, y apreció tendencias considerables en actitudes como: comprensión , aceptación y valoración más positiva de sí mismos. La reflexión ante la que nos encontramos, apunta precisamente a potenciar estos valores en la formación de orientadores y psicopedagogos, siempre como resultado del examen e indagación sobre su práctica.

4.2. El currículum de formación: contenidos básicos en la formación de tutores y orientadores

Los programas de orientación deben ofrecer una perspectiva clara de cómo es el programa, para qué y por qué existen; los objetivos deben reflejar: a) conocimientos actualizados de la orientación y enfoques diversos de las distintas disciplinas que intervienen en el desarrollo humano, en el contexto de una sociedad plural; b) reflejar las necesidades presentes y futuras de la sociedad para la cual el programa ha sido diseñado; c) reflejar la vinculación entre las características de los diversos profesionales e instituciones involucradas y, por último, los objetivos del programa han de estar directamente relacionados con las actividades del mismo. El currículum

de formación ha de poseer una unidad conforme a los fundamentos éticos de la práctica de la orientación .

Las áreas que se deben incluir en los programas atienden a los siguientes aspectos:

1. **Identidad profesional:** Abarca los estudios que sirven para la comprensión de todos los aspectos del funcionamiento profesional de los orientadores. Estos estudios deben enfocarse hacia la historia y filosofía de las profesiones de ayuda; roles profesionales, funciones y otros roles profesionales de servicios humanos; evolución de los programas de formación tanto a nivel nacional como internacional, ética profesional y aplicación de la misma y consideraciones legales en torno a la profesión.
2. **Fundamentos sociales y culturales:** El área de estudio del currículum deberá proveer la comprensión de las relaciones culturales, de una sociedad caracterizada por la multiculturalidad y la diversidad. Los estudios en esta área deberán dirigirse hacia: las tendencias pluralistas y multiculturales, incluyendo las características y enfoques diversos de la sociedad; actitudes, creencias, comprensión y experiencias, incluyendo actividades del aprendizaje vivencial relacionadas con la cultura, etnicidad, nacionalidad, edad, género, preferencias sexuales, características físicas, mentales, valores religiosos, espirituales y estatus socioeconómico; estrategias de intervención con grupos y comunidades de diferentes poblaciones; clarificación de actitudes y valores de los roles del orientador en la promoción de solución de

- conflictos; consideraciones legales, éticas morales y espirituales involucradas en la práctica de la orientación.
3. Crecimiento y desarrollo humano: Teorías del desarrollo del individuo y la familia y procesos de transición a través del ciclo vital; teorías del aprendizaje y del desarrollo de la personalidad; conducta humana, incluyendo la comprensión de las crisis del desarrollo, incapacitación, conductas aditivas, psicopatológicas y factores ambientales, que afectan el desarrollo normal de la conducta humana; estrategias para facilitar el desarrollo humano a través del transcurso de la vida.
 4. Desarrollo de la carrera: Teorías del desarrollo de la carrera y modelos de toma de decisiones; carreras profesionales, educación e información del mercado laboral; planificación de programas de desarrollo de carreras; interrelaciones entre el trabajo, la familia y otros roles de la vida y aspectos relacionados con el género y desarrollo de la carrera, seguimiento y evaluación; instrumentos de evaluación; procesos de la orientación y recursos, incluyendo aquellos aplicables a poblaciones específicas; consideraciones éticas, morales y espirituales en la práctica de la orientación para la carrera.
 5. Relaciones de ayuda: La formación de los estudiantes debe incluir la revisión de la evolución histórica de las teorías de la Orientación, y la exploración de teorías que expliquen las dimensiones afectivas, cognitivas y conductuales del individuo. Los futuros orientadores deben ser expuestos a modelos de orientación relacionados con la práctica profesional de las tendencias actuales en orientación así como intentar desarrollar un modelo personalizado.

6. Trabajo en grupo: Estudios destinados a favor de la comprensión y aplicación de técnicas de dinámica de grupos, incluyendo los componentes de proceso de formación de grupos, teorías del desarrollo de las etapas de los grupos, roles y conductas de los participantes y factores terapéuticos del trabajo en grupo.
7. Evaluación de la orientación: Perspectivas históricas relacionadas con la naturaleza y significado de la evaluación, conceptos estadísticos, conceptos básicos de tests y otros instrumentos técnicos, estrategias para la selección, administración e interpretación de los instrumentos de evaluación y medición, así como técnicas de la orientación aplicadas al proceso de análisis del individuo.
8. Investigación y evaluación de programas: Métodos básicos de la investigación, incluyendo la investigación cualitativa y cuantitativa, la acción en investigación y la investigación basada en el contexto, principios, modelos y aplicaciones de las necesidades de estimación y evaluación de programas y el uso de los resultados obtenidos.

<i>Contenidos y estructura de los Programas (MEC, 1989,1990)</i>		
<i>Formación de tutores</i>	<i>Formación de Orientadores</i>	<i>Formación Equipos Sectorial</i>
<p><i>Contenidos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Psicología de la etapa evolutiva. -Psicología del aprendizaje. -Técnicas de trabajo intelectual. -Teoría y desarrollo curricular. -Teoría y práctica en dinámica de grupos. -Teoría y práctica de la entrevista y de la observación. -Técnica de evaluación. <p><i>Cualidades y capacidades.</i></p>	<p><i>Contenidos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Actualización científica general en los ámbitos de la Psicología y la Pedagogía. -Acción Tutorial. -Teoría curricular. Bases Psicopedagógicas del currículum. Diseño y desarrollo de Proyectos y Adaptaciones Curriculares. -Evaluación didáctica. Técnicas de recogida de información. Intervención individual e 	<p><i>Contenidos.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Actualización científica en los ámbitos de Psicología Evolutiva y de la Educación, Psicología del Aprendizaje, Sociología de la Educación, Organización Escolar, Teoría Curricular, Didáctica general. - Actualización en modalidades, instrumentos y técnicas de Evaluación. -Currículum abierto, Diseño curricular, base, diseño y

<p>- Experiencia humano-social. -Capacidad de establecer relaciones personales con los alumnos y con las familias. -Saber negociar los conflictos y problemas que se plantean en la vida escolar. -Conocer bien el planteamiento curricular del nivel educativo de sus alumnos. -Autenticidad, aceptación y comprensión de la situación del alumno. -Buen humor.</p> <p><i>Estructura.</i> -Incorporar los contenidos citados a las actividades habituales de formación de los profesores tal y como se vienen haciendo en muchos cursos. -Organizar cursos y/o seminarios teórico-prácticos específicos para tutores.</p> <p>Modalidad A. Introducción de los contenidos en los cursos que organiza la subdirección general de formación de actualización científica.</p> <p>Modalidad B. Priorizando los cursos de actualización científica y didáctica dentro de los planes provinciales de formación.</p> <p>Modalidad C. Recomendando los cursos de actualización científica y didáctica sobre tutorías en los C.E.P.S. así como la constitución de Seminarios permanentes y grupos de trabajo de tutores.</p>	<p>institucional. -Reforma del Sistema Educativo. -Orientación Profesional. -Transición a la vida activa.</p> <p><i>Estructura.</i> -1ª Fase inicial intensiva y presencial. -2ª Fase: reuniones semanales a lo largo del 1er. Trimestre. -Fase de puesta en práctica del proyecto. -Fase final de evaluación.</p>	<p>desarrollo de proyectos curriculares específicos, desarrollo de adaptaciones curriculares. -Modalidades de intervención psicopedagógica en un centro educativo. -Tutoría y orientación educativa y profesional. -Actualización científica específica en los campos de conocimiento propios de cada uno de los profesionales que componen los equipos.</p> <p><i>Estructura.</i> -Fase inicial intensiva de dos semanas de duración. -Fase de formación específica, personal que se realizará a continuación de la fase inicial (2 semanas). - Fase de elaboración de un proyecto de intervención de cada equipo para su zona. -Fase mixta de formación y análisis presencial y de una semana de duración. -Fase práctica de tres meses de duración (cada equipo llevará a cabo la experimentación del proyecto de su sector educativo). -Fase final de evaluación, presencial de una semana de duración.</p>
--	--	---

Fuente: Álvarez González (1997: 474)

La formación de tutores se esboza en el Libro Blanco (1987: 19), donde se apuntan las condiciones que debían cumplir los programas de formación -desarrollados en los puntos 19.1.y 19.18-, que más tarde se


materializaron en el documento del Ministerio sobre Orientación educativa e intervención Psicopedagógica, MEC (1990). Los contenidos básicos en la formación de profesores tutores han estado en estrecha relación con cualidades y capacidades personales como: experiencia humana y social; actitud para la relación y la comunicación; la autenticidad; aceptación y comprensión de la situación del alumnado; actitud de comunicación y apertura y capacidad para trabajar en equipos y saber coordinar grupos.

“Existe una coincidencia generalizada en que el factor determinante para que un sistema educativo alcance cotas satisfactorias de calidad radica en el profesorado. Una sólida formación académica y profesional, una elevada capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, una profunda convicción de la validez del trabajo colectivo, capacitan al profesorado para adaptar su quehacer docente a los avances del conocimiento científico, técnico y pedagógico. Todo ello garantiza, además una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente tanto en el conjunto del centro educativo como en la propia aula.”, Libro Blanco (1987: 165).

Desde sus orígenes la psicopedagogía atiende a una visión intradisciplinar dentro de las ciencias psicológicas, que se refiere a la conexión orgánica de la disciplina y se plantea como ideal: la unidad, Cembranos et. al (1987). Este paso es previo para poder establecer relaciones con otras disciplinas y con respecto a las ciencias psicológicas y de la educación, pues extrae, explica y concreta conocimientos de la primera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablamos de interdisciplinariedad, cuando existe una verdadera relación entre varias disciplinas, y cuando aparece un nuevo discurso que puede ir desde la mera conexión de ideas, hasta la integración mutua de conceptos fundamentales.

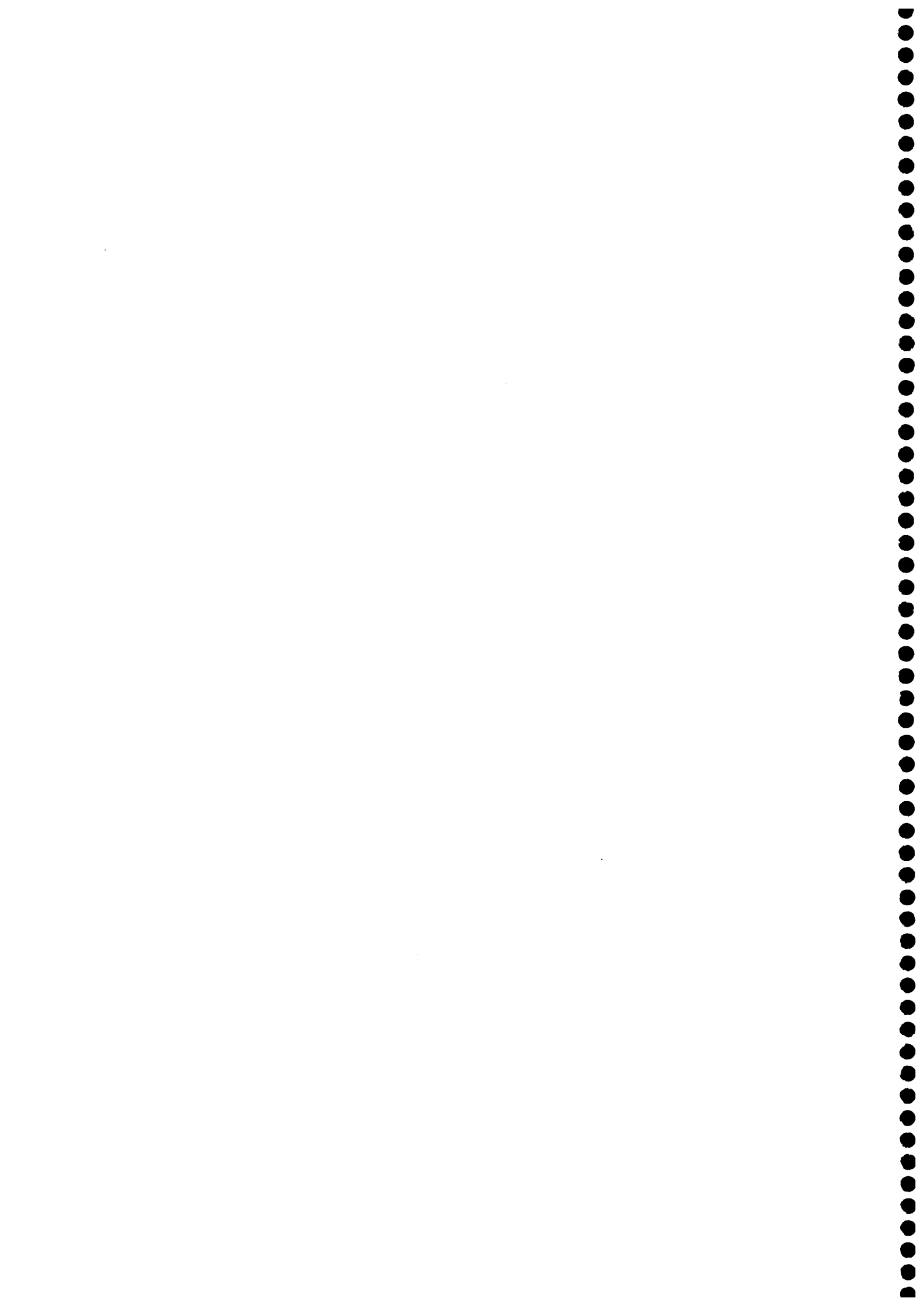
Esta visión es la más arraigada actualmente, y en este contexto es donde situamos el currículo de formación de los psicopedagogos y de los docentes en el ejercicio de la acción tutorial. Unas de las tendencias actuales en la formación de orientadores es el enfoque de Formación en las Habilidades Básicas (FHB); Reppetto (1993), sostiene que cuenta con un importante apoyo científico pues ayuda a los profesionales participantes en la adquisición y práctica de habilidades para sus trabajos actuales y futuros.

Santana Vega (1997), en una interesante reflexión “escénica” sobre la función tutorial del profesorado de educación secundaria -además de considerar esta formación como una de las asignaturas pendientes de toda reforma educativa-, se cuestiona algunos aspectos directamente relacionados con la formación de profesores tutores en su vertiente tutorial y orientadora: ¿dónde se integran las actividades de orientación?; ¿quién o quiénes asumen la responsabilidad de orientar al alumnado: el psicopedagogo, el tutor del grupo-clase, el profesorado en su conjunto?. Esta reflexión, que ubicamos en el tiempo y en el espacio actual, nos deja el interrogante de si los personajes (tutores), podrán representar su papel (acción tutorial), en un escenario cada vez más complejo.



CAPÍTULO IV

**LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**



La Orientación Educativa para la atención a la diversidad

1. Acepciones conceptuales: Comprensividad, diversidad, inclusividad, interculturalidad

El concepto de escuela comprensiva surge como opuesto al de escuela selectiva, y como necesidad de ofrecer una cultura común a la que tengan acceso todos los ciudadanos de acuerdo con sus características personales y sus limitaciones. La atención a la diversidad del alumnado ya sea de origen cultural, étnico, social o la atención a otros, debido a condicionamientos personales, minusvalías, o sobredotación supone un reto; un camino hacia el futuro y una exigencia desde los planteamientos de la LOGSE. Asumir un modelo comprensivo, implica aceptar que la diversidad es la confirmación natural de los diversos grupos de alumnos que acuden a nuestras aulas y responder a las diferencias implica elaborar respuestas educativas ajustadas y diferenciadas a los intereses, las motivaciones, o las capacidades de aprendizaje de cada uno. El objetivo de asegurar que todos los alumnos alcancen unos aprendizajes básicos fundamentales para su desarrollo y socialización, debe equilibrarse con la necesidad de respetar las naturales diferencias; es un equilibrio necesario entre comprensividad y diversidad.

El Concepto de Educación Especial debe ir más allá de la atención y el apoyo que la escuela proporciona a aquellos sujetos que presenten una situación desfavorecida a lo largo de su escolaridad, o en un momento determinado. Atendiendo a su función socioeducativa de favorecer el desarrollo integral de todos los alumnos, la escuela comprensiva tiene como objetivo ofrecer las mismas oportunidades de formación a todos los alumnos, sin distinción de clases sociales, actuando como mecanismo compensador de

las desigualdades de origen socio-económico, proporcionando una formación polivalente. La enseñanza comprensiva que se deriva de una escuela comprensiva conlleva a la atención educativa a la diversidad.

Más allá de la integración, la escuela que acoge a la diversidad de la población es la “*escuela inclusiva*”, que entiende las diferencias como valores, donde el concepto de integración se entiende en su sentido más amplio, pues la atención educativa es para cada uno con sus diferencias y hándicaps específicos. Susan y William Stainback (1999:11) señalan: *"el objetivo de estas escuelas consiste en garantizar que todos los alumnos- los discapacitados físicos y psíquicos graves y profundos, los que plantean serios problemas de disciplina, los corrientes, los superdotados y quienes están es situación de riesgo- sean aceptados en pié de igualdad, reconocidos por lo que cada uno tiene que ofrecer a la comunidad educativa y se les ofrezcan las adaptaciones curriculares y las ayudas necesarias para que su aprendizaje sea satisfactorio"*.

Es necesario mencionar la influencia de algunos organismos internacionales, que con sus recomendaciones y documentos oficiales han favorecido el avance conceptual del término; Arnáiz y Ortiz (1997: 193-194), en una búsqueda de los hitos que han marcado la configuración de esta escuela señalan los siguientes:

- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales de los Retrasados mentales (1968).
- La filosofía de la integración del Warnock Report (1978), referente para la planificación y normalización de recursos educativos especiales en distintos países, entre ellos España,

orientando aportaciones posteriores como las de Hegarthy (1990), o de ideólogos españoles entre los que citamos C. Coll; G. Giné; R. Ruiz o G. Echeita.

- La declaración en 1981 por parte de la Organización de las Naciones Unidas como Año Internacional del Minusválido.
- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño de 1989.
- Se produce un importante movimiento en 1990, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia).
- En 1993, la Organización de las Naciones Unidas aprueba la resolución sobre “Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”.
- La Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en Salamanca en 1994, siendo la orientación inclusiva uno de los rasgos más relevantes de la declaración de principios de dicha conferencia. Uno de los compromisos adquiridos fue la utilización de los fondos de la UNESCO durante el periodo (1996-2001) para crear un programa específico, con el fin de expandir las escuelas inclusivas y financiar y facilitar proyectos piloto.

La escuela inclusiva pone de relieve valores positivos de la diversidad; analiza y descubre las diferencias étnicas, culturales, de género, religiosas, sociales, etc..., así como las destrezas y capacidades. Pero lo fundamental es que enseña a comprender esas diferencias, a respetar y valorar la enorme riqueza que entraña la diversidad, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (1999).

El concepto de diversidad-comprensividad, inferido del contexto escolar, ha sido superado por uno nuevo que lo enriquece: la interculturalidad; como bien afirma Lorenzo Delgado (2001), cualquier institución educativa es al tiempo intercultural o de lo contrario dejaría de ser educativa; la diferenciación da sentido a sus miembros y a la propia institución; la segregación, el reverso de esta realidad, no es posible ni tiene cabida en este ecosistema social y humano; es una organización viva como lo es la realidad social que le corresponde. *"Todo esto, en definitiva, nos coloca ante una visión compleja de la escuela, donde todo se relaciona con todo y donde cualquier cambio repercute en los demás elementos: Es un ecosistema social y humano"*, Lorenzo (1993,1995,1997 citado por Lorenzo 2001:14).

La responsabilidad de asumir una función nueva por la escuela, más que ninguna otra institución social, de no segregar sujetos y de aceptar la diversidad como un realidad incuestionable; ha de servir de ejemplo a otras instituciones sociales. Así pues, *"la educación intercultural planteada como una necesidad ante nuestra realidad pluricultural, debe proponer la consideración de la diversidad como un valor enriquecedor y positivo para cambiar la escuela y sus referentes culturales, el pensamiento del profesor y las práctica de enseñanza-aprendizaje"*, López Melero (1997, citado por Jiménez y Vilá 1999:37).

EL MEDIO ESCOLAR INTERCULTURAL	
El personal de la escuela mantiene actitudes y valores democráticos.	El pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y promovidos.
La escuela tiene normas y valores que reflejar y legitiman la diversidad étnica y cultural.	Los estilos de enseñanza y motivación son utilizados según los grupos culturales
El currículum y los materiales de enseñanza presentan las diversas perspectivas culturales sobre conceptos, resultados y problemas.	Los profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer formas variadas de racismo y emprender acciones orientadas su eliminación.
Los procedimientos de diagnóstico y evolución favorecen la igualdad de oportunidades / resultados.	Los estudiantes de diferentes grupos culturales disfrutan del mismo estatus en la escuela.

Fuente: Aguado y otros (1999: 43, citado por Lorenzo 2001: 17)

1.1. Alumnos con necesidades educativas especiales

Tradicionalmente la educación especial se ha venido identificando con la disciplina que tiene por objeto atender, desde el punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presentaban diferencias limitadoras para su desarrollo normalizado y para el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual. Durante mucho tiempo la educación especial ha sido una disciplina paralela, segregada de la normal u ordinaria; hoy podemos situarla en la cultura de la integración educativa y de la escuela inclusiva superando todo tipo de concepciones segregacionistas. Desde la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, al Real Decreto 696/1995, que regula y ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, el concepto ha experimentado una transformación y una evolución con unas importantes implicaciones en la teoría y en la práctica educativa. Para apreciar mejor esta evolución, señalamos algunas definiciones, recogidas por Sánchez y Torres (1997), de lo que se ha entendido por educación especial.

“una forma de educación destinada a aquellos sujetos que no alcanzan o es improbable que alcancen, a través de las acciones educativas normales, los niveles educativos sociales y otros apropiados a su edad, y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles”, UNESCO (1983: 30).

“el objeto de la Educación Especial es toda intervención educativa orientada a lograr la optimización de las posibilidades de los sujetos excepcionales”, Mayor (1988:15).

“la educación especial es una parte del sistema educativo y su existencia está íntimamente relacionada con los valores y actitudes, con cuestiones de recursos y costos, con aspectos de enseñanza y de aprendizaje, de formación del profesorado, de la naturaleza de las escuela y la escolarización en nuestra sociedad”, Dessent (1987: 3).

“ la educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos”, Garanto (1993: 11).

De las definiciones presentadas, el concepto de educación especial puede entenderse como el conjunto: el de apoyos educativos, como el estudio de programas de integración social y escolar, como el estudio de método y técnicas específicas y como el estudio de los procesos de

enseñanza-aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas especiales.

López y Sola (1999: 275), resaltan en su evolución los siguientes:

- Es un término normalizador y no discriminatorio. Sánchez y Torres (1997: 27), entienden que el concepto de normalización es un principio activo que surge de lo social y no ha de referirse necesariamente a las personas que sufren deficiencias, sino a la relación de éstas con todas las demás. En este principio han de constatarse dos hechos: de una parte que las actitudes sociales son cambiantes y de otra, los conceptos de norma y normalidad.
- Las necesidades educativas especiales de cualquier alumno son relativas y tienen un carácter interactivo
- Las necesidades educativas especiales deben definirse en función de los recursos personales y materiales, que unos determinados alumnos, en un momento determinado de su aprendizaje, (temporal o permanente) puedan necesitar para lograr alcanzar los objetivos de la educación y su pleno desarrollo personal y social.

Lógicamente han debido de aparecer una serie de tendencias que han favorecido la transformación y que han configurado el concepto actual de educación especial. Marchesi y Martín (1990, citado por Sánchez y Torres 1997), citan como más destacables las siguientes: a) el concepto actual de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia, considerando esta última siempre con los factores ambientales y con la respuesta educativa idónea; b) una concepción más interactiva entre el desarrollo y el aprendizaje; c) el desarrollo de métodos de evaluación más interesados en comprender los

procesos de aprendizaje y ayudas necesarias; d) la existencia de una mayor número de profesionales implicados en los procesos educativos; e) el incremento de experiencias positivas en integración escolar y d) la aparición de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados, evitando en lo posible la existencia de sistemas paralelos, que diferenciaran unos pocos de la mayoría.

1.1.1. Alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria obligatoria. Referencia al Marco Legislativo hasta la LOGSE

Antes de centrarnos en la normativa legal surgida surgida a raíz de la publicación de la LOGSE, y que puso las bases para allanar el camino a seguir por los alumnos, que al finalizar la educación primaria tuvieran dificultades y pudieran continuar su formación hasta los dieciséis años, creemos conveniente mirar hacia atrás, y revisar la documentación legal, para proseguir y centrar nuestro interés en los documentos legales que hacen referencia a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria.

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales se inicia en nuestro país con la ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, planteándose por vez primera la educación de deficientes e inadaptados junto con el resto del alumnado, sin embargo se configuraba la educación especial como un sistema paralelo al ordinario. El Art. 49 de la Ley del 70 dice: *“la educación especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los deficientes e inadaptados para su incorporación a la vida social, tan plena como sea posible según sus condiciones y resultados*

del sistema educativo, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad”.

Aunque supuso un avance importante, sobre la situación anterior, seguía sin plantear una educación normalizada, aunque fomentara un nivel menor de segregación para deficientes leves.

Un paso hacia delante fue la creación del Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, Decreto 1151, de 23 de mayo de 1975), organismo adscrito al Ministerio de Educación y Ciencia con una clara intención: extender y perfeccionar la Educación Especial.

En 1976 el Real Patronato de Educación Especial (Real Decreto 1.023 de 9 abril de 1976), que en 1978 pasó a denominarse Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía, se orienta a coordinar las actuaciones estatales en materia de educación especial y encarga al INEE la elaboración de un Plan Nacional de Educación Especial. Sánchez y Torres (1997), hablan de un optimismo generalizado causado en estos momentos, entre otras causas, por la intensa actividad legislativa de la administración y por el entusiasta trabajo de profesores y especialistas. En este contexto se establecieron los principios y criterios para la futura organización de la Educación Especial en nuestro país, Méndez y otros (2000). Los principios fundamentales aludidos fueron: la normalización de los servicios, la integración escolar, la sectorización de la atención educativa y la individualización de la enseñanza.

La Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) de 1982, basada en el Art. 49 de la Constitución: *“los poderes públicos realizarán una política de previsión y tratamiento, rehabilitación e integración de los*

disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos”, otorgó un tratamiento legal distinto al reafirmar los contenidos del Plan Nacional de Educación Especial, y al establecer claramente la diferencia entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, MEC (1994), además aportó el derecho a la gratuidad de la enseñanza para los minusválidos y no únicamente para quienes padecen determinados tipos de deficiencia o gozan de algunas aptitudes concretas. El INEE es sustituido por la Subdirección General de Educación Especial.

Normativamente la LISMI, dio origen al Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la educación especial, cuyo aspecto más novedoso y cualitativamente más importante, fue el principio de integración escolar, según el cual siempre que sea posible los alumnos con minusvalías serán integrados en centros ordinarios, permaneciendo los centros específicos de Educación Especial para los casos en que esta integración no fuera posible. En el mismo se considera la educación especial parte integrante del sistema educativo concretando una serie de medidas curriculares para que la educación de estos alumnos sea efectiva. Todo ello se materializó en la elaboración del Programa de Integración, que desde el curso 1985/86 y a título experimental, se inició en algunos centros de Enseñanza General Básica (Orden de 20 de marzo de 1985 sobre planificación de la Educación Especial y experimentación de la integración en el curso 1985-86), Monjas (1995).

Otro acontecimiento que merece ser destacado es la creación, en 1986, del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE), poniéndose en marcha medidas para conseguir la integración plena de determinados alumnos con necesidades educativas especiales. La actividad legislativa aludida es manifiesta: se establecen los criterios de escolarización de alumnos (circular de 8 de octubre de 1987); se transforman

los servicios de orientación escolar y vocacional, se crean los equipos psicopedagógicos, se regula la formación de especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje y la dotación de recursos personales y materiales a los centros.

El nuevo modelo de Educación Especial va a ser introducido de forma decidida con la publicación en 1989 del Libro Blanco para la Reforma Educativa, MEC (1989), su capítulo décimo está dedicado a las necesidades educativas especiales.

No cabe duda que el documento legal más importante de este período es la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** de 1990 ¿Qué aporta este marco legal a la educación en general y a la atención a la diversidad? De una parte regula el funcionamiento y ordena el sistema educativo, proporcionando un marco general que favorece la integración-normalización e individualización de la enseñanza y aprendizaje, y de otra asume como propia la nueva conceptualización de las necesidades educativas especiales, García Vidal (1996). Esta última supuso para la educación en la diversidad una serie de avances que resaltamos a continuación:

1. En cuanto a los Recursos Humanos (Art.36.1): *“el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales y permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos”*.
2. Se establece la evaluación psicopedagógica (Art.36.2): *“la identificación y valoración de las necesidades educativas*

especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos”.

3. Los principios generales de normalización e integración escolar son considerador pilares básicos de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (Art.36.3): *“la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar”.*
4. Adecuación de la evaluación para los alumnos con necesidades educativas especiales (Art.36.4): *”al final de cada curso se evaluarán los resultados obtenidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial. Dicha evaluación permitirá variar el plan de actuación en función de sus resultados”.*
5. La disposición normativa de recursos humanos y materiales (Art.37.2): *“...el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje...Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos”.*
6. Reconocimiento de la importancia de la estimulación temprana (Art.37.2) *“la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin, existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las*

administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización”.

7. Cautela, en cuanto a la escolarización en centros específicos y coordinación de éstos con los centros ordinarios (Art.37.3): *“La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración”.*
8. Se favorece y regula la participación de los padres (Art.37.4): *“Las administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales”.*

1.1.2. Alumnos con necesidades educativas especiales en educación secundaria obligatoria. Referencia al Marco Legislativo a partir de la LOGSE

A partir de la publicación de la LOGSE, surge una normativa legal que afecta a la Educación Secundaria Obligatoria. Estas aportaciones han configurado a lo largo de una década, la atención a la diversidad en esta etapa educativa. La información recogida en el marco legal tiene una doble finalidad: por un lado comprender la dificultad que ha supuesto para el sistema educativo de nuestro país, la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios y en una nueva etapa educativa; y por otro, la referencia legal, permite ordenar las decisiones que desde la administración han venido realizándose a lo largo de este periodo.

1. *Real Decreto 986/1991. Calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.* En sus Art. 18; 19.1; 19.2 y 19.3, se proporciona a los diferentes sectores de la comunidad escolar y a las administraciones educativas los recursos y dotaciones como un referente sobre el que orientar sus expectativas y planificar su gestión en un plazo de 10 años.
2. *Real Decreto 1004/1991. Requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas de régimen no universitario.* Las medidas que han de adoptarse en relación con la integración de alumnos con n.e.e. hacen referencia a la supresión de barreras arquitectónicas (Art.6, Título 1º), y a la presencia de recursos personales y apoyos (Art.29-1) y ratio de las aulas (Art.27-1).
3. *Real Decreto 1007/1991. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.* Se establecen por este decreto los objetivos correspondientes a la ESO, las distintas áreas que se han de impartir, los contenidos y criterios de evaluación y el horario escolar mínimo. La atención a las necesidades educativas especiales se centra en la aplicación de medidas de refuerzo educativo y adaptación del currículo para que los alumnos puedan alcanzar los objetivos previstos (Art.10.1 y 10.3), la diversificación del currículo (Arts.13.1; 13.2 y 13.3) y los programas de Garantía Social (Art.14).
4. *Real Decreto 1345/1991. Se establece el currículo para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia.* Las adaptaciones Curriculares la finalidad de las mismas, los requisitos previos para su aplicación y la promoción de alumnos con n.e.e se contemplan en los Arts. 17.1; 17.2; 17.3 y 17.4.
5. *Resolución de 5 de marzo de 1992. Con carácter orientador se establece un modelo para la elaboración de proyectos*

curriculares. “el proyecto curricular incorporará las líneas principales de la orientación educativa y profesional...incluirá los criterios que han de guiar las adaptaciones del currículo para los alumnos con necesidades educativas especiales...”

6. *Orden de 27 de abril de 1992. Regulación del proceso de elaboración de los proyectos curriculares y de las medidas organizativas que faciliten el desarrollo de los mismos.* Las disposiciones generales de esta orden hacen referencia expresa al número de alumnos (25 por aula), cuando de forma experimental participen en el programa de integración.
7. *Orden de 12 de noviembre de 1992. Sobre la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.* La evaluación se entiende como un punto de referencia sobre las decisiones a adoptar y que afectan a la evaluación del proyecto curricular, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación de los alumnos. “*la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales se regirá, con carácter general, por lo dispuesto en la presente orden...se regularán los procedimientos para la elaboración del dictamen de escolarización destinado a los alumnos con necesidades educativas especiales*”.
8. *Orden de 16 de Diciembre de 1993. Ampliación del programa de integración para alumnos con necesidades educativas especiales en el segundo ciclo de ESO, en el curso 1993/94.* Surge de la necesidad de dar continuidad al programa experimental de integración en el segundo ciclo de la ESO, se considera a los sujetos de este programa (alumnos de Enseñanza General Básica), se regula la organización del currículo, la dotación de recursos y los requisitos que han de cumplir los centros para participar en dicho programa.

9. *Real Decreto 696/1995. Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.* Supone la culminación de un proceso legislativo iniciado con la Ley General de Educación de 1970, donde se regulan aspectos relativos a la ordenación, planificación de los recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales -temporales o permanentes-. La presente normativa está regulada de la siguiente forma, Sánchez y Torres (1977):

- Capítulo I. Principios y disposiciones generales.
- Capítulo II. De la escolarización de alumnos con n.e.e asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.
- Capítulo III. De la escolarización de los alumnos con n.e.e permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad.
- Disposición adicional primera. Flexibilización del periodo de escolarización.
- Disposición adicional segunda. Plantilla de los centros públicos.
- Disposición final primera. Desarrollo y aplicación.
- Disposición final segunda. Actuaciones administrativas complementarias.
- Disposición final tercera. Entrada en vigor.

10. *Orden de 10 de julio de 1995. Adaptación del currículo de Educación de la Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales.* En las etapas de Educación Secundaria

Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional para los alumnos con discapacidad motora o sensorial temporal o permanente. *“el Departamento de Educación Física acordará las adaptaciones oportunas a la vista de los certificados médicos, así como del resultado de la evaluación y el dictamen emitido por el Departamento de Orientación Educativa y Psicopedagógica...”* (Art.3).

11. *Ley orgánica 9/1995. Participación, evaluación y gobierno de los centros docentes.* En la disposición adicional segunda de la presente Ley, hay que destacar la referencia a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Desde la promulgación de la LOGSE aparece por vez primera la definición de alumnos con necesidades educativas especiales como: *“...aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”*.

12. *Real Decreto 83/1996. Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.* Deroga al Real Decreto 929/1993, y en él se recogen aspectos decisivos para la ordenación, planificación de los recursos y organización de la atención a la diversidad en los I.E.S. En su título III se regulan los Órganos de coordinación docente, estableciéndose las competencias de los mismos:

- Departamento de Orientación: *“e) Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para la realización de adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales...f) Colaborar con*

los profesores(...) en la realización de adaptaciones curriculares.” (Art. 42).

- Departamentos Didácticos: *“f) Colaborar con el Departamento de Orientación (...) en la programación y aplicación de las adaptaciones curriculares.” (Art.49).*
- Comisión de Coordinación Pedagógica: *“ h) Fomentar la evaluación de todas las actividades y proyectos del instituto(...).” (Art. 54).*
- Tutores: *“ Ejercerá las siguientes funciones: a) Participar en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación. (...).” (Art.56).*

Se contempla la atención a la diversidad en los documentos institucionales que deben estar presentes en cada Instituto; desde el Proyecto Educativo, La Programación General Anual y el Proyecto Curricular de Etapa (Arts. 67, 68 y 69); otorgando la autonomía necesaria para contextualizar la acción educativa y dar respuesta a un alumnado diverso.

13. *Orden de 14 de febrero de 1996. Evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales.* Regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización, estableciendo los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales; la presente Orden, en su (Art.14.1), señala: *“Ningún alumno con necesidades educativas especiales será excluido de la posibilidad de escolarización”.* El concepto de evaluación es crucial para comprender las características de la misma; destacamos este concepto: *“ Se entiende como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante, relativa a los distintos*

elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar las necesidades educativas y para fundamentar y concretar las decisiones curriculares y tipos de ayuda.”. De sus características resaltamos el carácter interactivo, contextual e interdisciplinar (Arts. 3.1 y 5); justificando la necesidad de flexibilización de este periodo educativo, la determinación de recursos y apoyos complementarios y la orientación escolar y profesional (Art 2.2.).

14. *Orden de 28 de febrero de 1996. Implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.* Las instrucciones que de esta orden afectan directamente a los alumnos con necesidades educativas especiales, se refieren a la ratio de las aulas, siendo el máximo de alumnos de 25, cuando en el grupo de referencia estén escolarizados alumnos con necesidades educativas permanente (Art. 2), y a la evaluación, aplicándose lo referido en la Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE (Art. 5).
15. *Resolución de la Dirección General de Centros Escolares sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria de 29 de abril de 1996.* Esta resolución es de gran importancia en la articulación de la respuesta educativa para alumnos con n.e.e., pues establece las responsabilidades del Profesorado de la especialidad de Psicología y Pedagogía; del profesorado de Apoyo a los ámbitos lingüístico y social; científico tecnológico y apoyo al área práctica para los programas de Garantía Social; de los maestros con la especialidad de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje; del profesorado de Formación y Orientación Laboral y del

Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad.

16. *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 30 de abril de 1996. Instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.* Junto con la anterior Resolución, se completa el marco legislativo para la actuación de los Departamentos de Orientación en los I.E.S. En esta última se consideran además los ámbitos de intervención para el apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial. Por último se establecen las coordenadas para la coordinación de los Departamentos con los Equipos de Orientación Educativa y Profesional (EOEP).

1.2. El Orientador y la Atención a la Diversidad

La orientación académica, personal y vocacional se extiende cada vez por diferentes campos del saber; las interrelaciones con otras disciplinas y la intervención en diversos ámbitos, es una realidad y una necesidad; se extiende en distintos medios sociales, en diferentes etapas evolutivas y atiende a necesidades comunes y especiales. La orientación para la discapacidad es hoy una realidad posible, las personas con necesidades educativas especiales pueden acceder al proceso de orientación fundamentalmente como una ayuda para establecer una relación de vínculo con los “otros” en situaciones de igualdad.

El análisis del comportamiento humano, desde la psicología, ha seguido una doble perspectiva desde dos realidades: la igualdad y la diferenciación, Sampascual y otros (1999). Desde la primera realidad se han

intentado pronunciar generalidades, que describan y expliquen nuestros comportamientos; desde la segunda, se asume que no es posible este pronunciamiento pues la conducta humana es única e irrepetible. Comprender esta situación es imprescindible para el orientador que debe comprometerse a reconocer lo distinto y diferente, para ayudar al sujeto tanto en su posicionamiento con respecto a un proyecto personal, como al desarrollo de los procesos educativos en los que se encuentra inmerso, adecuando la enseñanza y el aprendizaje a estas características diferenciales. Aceptar la discapacidad física, psíquica o sensorial, es la única vía para que el orientador pueda transitar en un programa determinado y rescatar al sujeto de la discapacidad, compensando y creando otras posibilidades, de manera que el orientado reconozca su esfuerzo y se le facilite el desarrollo personal en todas las áreas.

Cronbach (1967 (citado por Sampascual 1999: 79), estableció cinco planteamientos generales, empleados para atender educativamente las diferencias individuales: el enfoque selectivo, el enfoque temporal, el enfoque de neutralización, el enfoque de adaptación de objetivos y el enfoque de adaptación del método de enseñanza. Las características de cada uno de ellos se señalan a continuación:

Planteamientos generales para atender a la diversidad

Enfoque selectivo: El sistema educativo debe tener unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes para todos. Se asume que el alumno debe avanzar a lo largo del sistema educativo hasta que se lo permitan sus posibilidades y los que no se adaptan, deben ser excluidos del mismo.

Enfoque Temporal: Se asume que hay un conjunto de saberes y conocimientos, que todo miembro de la sociedad debe adquirir con independencia del tiempo que le lleve realizar estas adquisiciones. Se establece la repetición de curso como medio para garantizar que todos logren los objetivos mínimos.

Enfoque de Neutralización: Parte de los supuestos de que determinados alumnos tienen algunos impedimentos para aprender, y de que la tarea de la educación es neutralizar tales impedimentos. Lo que el sistema educativo debe perseguir es desarrollar en los alumnos unas estrategias que anulen o compensen sus deficiencias.

Enfoque de Adaptación de objetivos: Se asume que no todos los alumnos han de acceder a los mismos aprendizajes, y se propone que el sistema educativo ha de tener objetivos educativos distintos para responder a la diversidad de intereses y capacidades, y ha de contar con distintas vías para que los alumnos sigan unos u otros en función de sus capacidades.

Enfoque de Adaptación del método de enseñanza: Se parte del supuesto que el sistema educativo, a través de los distintos métodos de enseñanza, ha de alcanzar el mayor ajuste posible entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las características personales de cada alumno. Se asume el principio de atención a la diversidad, entendida como un conjunto de

intervenciones educativas que dan respuesta diferenciadas y ajustadas a las características individuales del alumnado.

Fuente: Cronbach (1967; en Sampascual, 1999: 79)

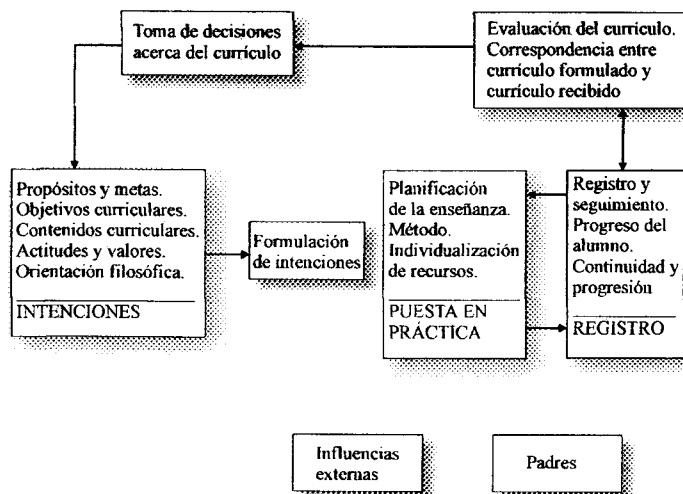
Los objetivos de la orientación educativa para la atención a la diversidad pueden presentar dos vertientes cuando se dirigen a un alumnado “diverso”; por una lado estarían los objetivos centrados en problemas concretos de alumnos (orientación terapéutica), y por otro los objetivos formulados con el fin de conseguir metas preventivas (orientación contextual); esta última se asocia con un modelo de orientación denominado Modelo de Programas. Mientras que el modelo terapéutico o de servicios, centra su actuación en el alumno y su problema, el modelo de orientación contextual, además de su carácter preventivo, se centra en todos los elementos del contexto educativo. En esta situación el conjunto de intervenciones educativas que desde una oferta curricular básica común, pretende dar respuesta ajustadas a las características individuales de los alumnos, nos sitúa al tiempo en las mismas coordenadas del último enfoque planteado: *la adaptación del método de enseñanza*, del que destacamos como objetivo prioritario alcanzar el máximo grado de ajuste entre las situaciones de enseñanza-aprendizaje y las características personales de cada alumno.

Sánchez Palomino y otros, (1977: 172), en un intento de delimitar el perfil profesional del psicopedagogo señalan los siguientes criterios:

1. la diferenciación de las actuaciones y papeles que históricamente han venido llevando a cabo el pedagogo y el psicólogo.

2. La coherencia de la acción real desarrollada en las aulas, con la cultura del profesorado que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación al sistema educativo con el que se trabaja en los centros escolares actualmente. Las actividades desarrolladas se centran en las siguientes áreas de trabajo: Orientación vocacional y profesional, *Atención a las necesidades educativas especiales*, Solidaridad y compensación y Acción tutorial.
3. Especialista en el currículo, puesto que interviene en el sistema escolar como coordinador de un gran número de variables que intervienen en el proceso educativo, Jonson (1982).

La intervención del psicopedagogo como dinamizador de las tareas del ámbito educativo para ofrecer respuestas a la diversidad, deben valorarse desde tres perspectivas distintas pero que se complementan entre si, para converger en un punto común: el desarrollo del currículo; estas perspectivas son: el alumno, el profesor, los equipos docentes y la familia; por todo ello el psicopedagogo, como asesor-orientador, asume una función de liderazgo como asesor en el desarrollo curricular, y como asesor en la toma de decisiones curriculares.



Fuente: Pérez Ferra y Torres González, (1995:40)

2. Niveles de Orientación educativa para la Atención a la Diversidad.

La atención de las necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, ha precisado de la búsqueda de nuevas fórmulas organizativas que dieran respuesta a programas de integración efectivos, conjugando de forma necesaria las dimensiones curriculares y organizativas difíciles de separar, desde la concepción de la escuela como un espacio que funciona y se explica de forma global. En este camino, el sistema educativo ha tratado de ofrecer de forma general algunas soluciones. Jiménez y Vilá (1999), señalan las siguientes:

- Distintas posibilidades educativas de integración que se adapten a las características propias de cada uno de los alumnos.
- Servicios escolares de apoyo a través de la atención individualizada y de profesionales adecuadamente formados.
- Servicios asistenciales y extraescolares relacionados con la escuela.

En este intento de remodelar la estructura organizativa de los centros para poder desarrollar una educación en la diversidad sin exclusiones se han señalado tres modelos: a) los que enfatizan la primacía del contexto físico para provocar la integración, basados en el emplazamiento, b) los que priorizan las situaciones de enseñanza, y c) los que enfatizan la organización de los sistemas de apoyo a la integración. La aplicación de uno u otro supone concebir la integración desde una concepción determinada, o lo que es lo mismo, asumir una ideología de cómo debe producirse la integración de personas con necesidades educativas especiales en los diferentes espacios educativos. Los dos últimos modelos parten de la idea de que mejorando las técnicas de enseñanza y la formación del profesorado el sistema será válido para dar una respuesta individual al alumno. Para Fortes (1994), el cambio

educativo no se propicia tanto dotando de más recursos a los centros-si bien ello es indispensable- como imaginando éste a través de la formación del profesorado. Dentro de los modelos que enfatizan la organización de los sistemas de apoyo a la integración, podemos distinguir: los modelos basados en la orientación y los modelos basados en la intervención directa.

MODELOS QUE ENFATIZAN LA ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE APOYO A LA INTEGRACIÓN	
Basados en la Orientación	Basados en la intervención directa
-Sistema de Orientación: Consejo y asesoramiento multiprofesional. -Asesoramiento Consultivo.	-Modelo de Aula de Recurso y Apoyo -Modelo de Apoyo especializado.
Características: Prevenir, detectar, realizar un seguimiento en el sector, la acción recae sobre los agentes mediadores.	Características: El profesor especialista interviene directamente en el tratamiento de las necesidades educativas, de acuerdo con el tutor de aula.

Fuente: Adaptado de Jiménez y Vilá (1999)

La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria precisa no sólo de la intervención coordinada de profesores y especialistas, sino de la existencia de mecanismos que regulen y optimicen dicha coordinación; podríamos considerar que existe un subsistema organizativo que tiene como objetivo básico la atención a la diversidad. García Vidal (1996), considera que un centro que pretenda asumir la diversidad, ha de tener como condición indispensable un plan de Orientación Educativa que regule los mecanismos y recursos de las intervenciones psicopedagógicas, y que tenga como objetivos generales básicos: a) la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y b) impulsar el desarrollo psicosocial de los alumnos. La base de este subsistema se cimenta sobre tres pilares: a) la organización de las personas, b) el diseño de estrategias y c) la flexibilización curricular.

2.1. Organización de las personas

López y Sola (1999), consideran que en los centros de Educación Obligatoria, esta perspectiva se aborda desde la disponibilidad y la preparación de las personas. En este sentido debemos estimar esta organización en tres niveles:

1º nivel: las previsiones del Plan de Acción Tutorial en sus tres vertientes: a) las tareas de prevención realizadas con los alumnos a través de los programas de aprendizaje, b) la constitución de equipos de trabajo, ya sea en los departamentos didácticos, en los ciclos o en los distintos niveles educativos y c) la información y participación requerida de las familias. Dada la importancia concedida al Plan de acción tutorial nos detenemos a comentar algunas cuestiones relacionadas con este aspecto. La Orientación educativa en la orientación para la diversidad, enlaza inmediatamente con la función tutorial, que por un lado apunta a la exigencia de la formación del profesorado como agente dinamizador en los centros que integren alumnos con necesidades educativas especiales, y por otro a plantearse estrategias organizativas centradas en el aula. La función tutorial es inseparable de la docente y ambas se ejercen de forma simultánea. *“...el maestro es el genuino orientador y el currículo escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la Orientación. Se confía en que el maestro o el tutor son las más adecuados para poner en marcha los aspectos operativos de los programas orientadores”*, Rodríguez Moreno (1995: 53).

Las estrategias más recientes en orientación, dirigida a tutores, intentan que los objetivos de la orientación escolar sean paralelos a una formación en metodología didáctica para la formación de orientadores; la

misma autora señala los siguientes objetivos del maestro en Orientación (1995: 55):

1. Proporcionar a cada alumno tareas significativas acordes con sus capacidades.
2. Tener en cuenta los problemas de todos al impartir las instrucciones necesarias, para que cada alumno tenga éxito en la realización de dichas tareas y obtenga satisfacción de ellas.
3. Acentuar lo positivo, destacando lo que el alumno hace bien.
4. Descubrir las dificultades o condiciones desfavorables que pudieran obstaculizar los progresos, educativo y personal del alumno.
5. Ayudar a corregir o erradicar dichas dificultades a través de la observación diaria de los alumnos.
6. Proporcionar oportunidades para descubrir aptitudes vocacionales y específicas, y potenciar el desarrollo de la creatividad.
7. Desarrollar buenos hábitos de trabajo y aptitudes evaluadoras y críticas.
8. Desarrollar el sentido de la responsabilidad social y relacional.

2º Nivel: constituido propiamente por el Departamento de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, cuya misión principal es el asesoramiento técnico a los órganos unipersonales y colegiados del Centro relacionados con las mediadas educativas que tienen que ver con una atención personalizada, los refuerzos pedagógicos y las adaptaciones del currículum, entre otras. No nos detendremos en ellas, pues quedaron especificadas en el capítulo anterior, al referimos a las funciones del Departamento de Orientación relativas a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, pero sí apuntaremos algunas notas que

caracterizan el enfoque multiprofesional e interdisciplinar que deben asumir los componentes del Departamento de Orientación. Aunque este enfoque presente un grado consensuado de interdisciplinariedad para la valoración, el diagnóstico, o para una propuesta del emplazamiento educativo del alumnado, sigue, en muchos casos, las pautas del modelo médico-asistencial, que en la práctica nada benefician a los alumnos. No obstante aparece como una respuesta adecuada para aquellos situaciones en que se pretende reducir la intervención en otros servicios externos al aula ordinaria. Destacaríamos como bondades del mismo, que parte de la colaboración entre los profesionales que asumen la responsabilidad sobre el alumno, mejora la formación del maestro en habilidades propias de la educación especial, e intentan prevenir situaciones problemáticas evitando la salida constante del aula para recibir apoyos. Snow (1988, citado por en Jiménez 1999), le reconoce algunos inconvenientes: no contar con profesionales con una preparación adecuada, el manejo ineficaz de técnicas, la falta de apoyo en ocasiones de los equipos directivos, o de la Administración, y el crear falsas expectativas en el alumno y sus familias.

3º Nivel: cabe preguntarse ¿cuál es el nuevo papel que se les asigna a los asesores en su función de apoyo, para dar respuesta a la diversidad en los centros de secundaria?. Ya sea referido a asesores externos o internos, o a las figuras del pedagogo, el psicopedagogo, el orientador, el asesor del centro de profesores, el profesor de Universidad, etc, aparece una actividad integradora que es la coordinación de la actividad orientadora; el asesoramiento, como señala Valdivia (2002:16), “...es un apoyo profesional necesario para ayudar a los profesores a desarrollar el cada vez más amplio número de tareas a realizar”.

No pocos autores coinciden en señalar que el objetivo último del asesoramiento es la mejora educativa. Escudero y Moreno (1992:65), lo define como “...un proceso de aprendizaje sostenido mediante el cual las instituciones escolares y los profesores han de ir adquiriendo nuevos aprendizajes e ideas, métodos, uso de materiales, actitudes y relaciones”, los profesionales de apoyo y concretamente los orientadores que forman parte de los Departamentos de Orientación, son sobre todo agentes de cambio y de mejora en los centros educativos.

Destacamos los Equipos de Apoyo Externo por su función de asesoramiento y orientación a los Centros en el desarrollo del proceso de evaluación; los Asesores Técnicos adscritos a los Centros de Profesores, que en el ámbito de sus competencias asesoran al profesorado y el Servicio de Inspección Educativa de las Direcciones Provinciales de Educación (MECD), que establecen contactos periódicos con los equipos directivos, con maestros y profesores de secundaria y con la Comisión de Coordinación Pedagógica. Torrego y otros (1997), consideran que las ofertas más significativas que pueden aportar los asesores en general, están muy relacionadas con la práctica educativa de los profesores, sus dificultades, logros y problemas, y éstas serán más eficaces en la medida que consigan conectar con esa práctica en contextos contrastados y colaborativos.

2.2. Diseño de Estrategias

El diseño de estrategias encaminadas a llevar a cabo una orientación para la diversidad precisa tener en cuenta, desde el punto de vista organizativo, una serie de características que permitan al centro adoptar una organización de servicios adaptada a sus propias necesidades y que permita la coordinación de los recursos humanos y materiales, el agrupamiento

flexible de los alumnos y la racionalización del tiempo escolar. García Vidal (1996), y López y Sola (1999), señalan además la coordinación de los servicios de orientación para alcanzar un rendimiento máximo del personal docente e investigador y de la cooperación de los centros de profesores con el fin de alinear y encauzar las demandas formativas relacionadas con la atención a la diversidad. González y Sabaté (1991), consideran que aunque es difícil sostener la propuesta de una “organización ideal”, válida para cualquier centro -pues cada comunidad escolar necesita concretar los distintos niveles curriculares a sus contextos particulares-, sí que existen unas coordenadas imprescindibles para enmarcar una estructura que facilite la organización de un centro para la atención a la diversidad. Este andamiaje se sustenta en los siguientes pilares:

1. Flexibilidad: para poder constituir una estructura estable que permita ofrecer una respuesta educativa amplia y diversa.
2. Apertura y Creatividad: para poder incorporar posibles modificaciones sobre la marcha.
3. Operativamente Funcional: lo que implica un alto grado de realismo, porque la reflexión de la práctica educativa ha de tener una finalidad práctica.
4. Participativa y consensuada: ambos son rasgos de una escuela democrática; como señala Gimeno (1992), son muy diversos los puntos de partida, las necesidades e intereses de los alumnos, y peculiares los esfuerzos requeridos para cada uno. Puede considerarse que la mejor organización es la que asume sus propios principios, criterios y estructuras, para servirse posteriormente de ellos.
5. Formativa: supone la estimulación del trabajo en equipo y la formación permanente de los miembros de la escuela.

De acuerdo con Blanco y otros (1992: 79), y como consecuencia del planteamiento anterior, las decisiones generales tomadas en un centro deberían ir encaminadas en las siguientes direcciones: a) facilitar la incorporación de los profesionales y del orientador a las estructuras organizativas del centro, b) establecer las coordinaciones fundamentales entre los distintos profesionales de apoyo, tanto en su contenido como en su temporalización, c) determinar claramente las funciones y responsabilidades de los diferentes profesionales de apoyo de la etapa, y d) fijar los criterios generales para proponer la modalidad de apoyo.

2.3. Respuestas Curriculares

Según Brennan (1988), la respuesta educativa que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales no es una cuestión totalmente diferente a la requerida por otros alumnos, pero representa sin embargo una exigencia importante para la escuela, que tendrá que realizar importantes ajustes en dos aspectos fundamentales: 1) la propuesta curricular que se ofrece a los alumnos, y que tiene que ver con las condiciones que posibilitan a éste para que acceda a los condiciones de aprendizaje propias de su grupo, y 2) los medios necesarios y su organización para el desarrollo de la propuesta curricular.

A estos dos grandes bloques de elementos que guardan una relación estrecha entre sí los denominamos: *elementos de acceso al currículo* y *elementos básicos del currículo*.

a) Las adaptaciones de acceso, son consideradas todas aquellos modificaciones en los elementos que hacen posible la puesta en práctica de los planteamientos curriculares básicos, y que hacen referencia a los recursos

personales y materiales, a las adaptaciones en la comunicación y a la organización de los mismos. Las adaptaciones en estos elementos pueden ir desde las modificaciones en las condiciones que deben reunir los distintos profesionales: mejoras en la formación específica, modificación en las actitudes; a los cambios en las funciones que a cada uno les son atribuidas. También se incluyen como elementos materiales las condiciones físicas de acceso y movilidad dentro de los centros, como cambios en los tiempos y los espacios para conseguir una mayor funcionalidad y rentabilidad de los mismos.

b) En la adecuación de los elementos del currículum, siempre se opera de manera progresiva y gradual. Como señala García Vidal (1996), a nivel de Centro van a consistir en bastantes ocasiones, en criterios orientados a la toma de decisiones más específicas; en planteamientos educativos comunes a diferentes ciclos y etapas, que permitan contemplar, en sucesivas concreciones del currículo, a los alumnos con necesidades educativas especiales. Realmente lo que adaptamos son las intenciones educativas y los planes de acción para conseguirlos, expresados en los diseños curriculares de la Administración Educativa, y que responden al qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar; es decir, a los objetivos, contenidos, métodos y actividades de enseñanza-aprendizaje, y evaluación.

Debemos resaltar la estrecha relación que existe entre estos dos grandes tipos de adaptaciones, y aunque el proceso de adaptación del currículo presente muchas similitudes, también van a presentar diferencias y peculiaridades que lo convertirán en algo singular, resaltando y evidenciando la flexibilidad que debe aparecer en todos los procesos de concreción curricular y en el papel protagonista de los profesores en estos procesos

2.4. Análisis de las Capacidades propuestas en el currículo

El Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, establece el currículo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el territorio MEC, a través de él se puede establecer un análisis para que los docentes lo apliquen teniendo en cuenta la identidad escolar y las características específicas de la evolución de los alumnos en la etapa comprendida entre los 12-16 años. El instrumento que permitirá adaptar el currículo a la realidad de la escuela y de los alumnos será el Proyecto Curricular propio de cada centro.

“Es preciso, ante todo que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural(...)

La necesidad de asegurar un desarrollo integral de los alumnos en esta etapa y las propias expectativas de la Sociedad coinciden en demandar un currículo que no se limite a la adquisición de conceptos y conocimientos académicos vinculados a la enseñanza más tradicional, sino que incluya otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores”, MEC (1991).

Los objetivos generales de una etapa y de un área expresan las capacidades que se espera que los alumnos desarrollen a lo largo de ésta. La adaptación y aplicación del currículo de una etapa implica el análisis de sus componentes (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Puesto que la persona constituye una identidad indivisible en la cual todo está íntimamente relacionado, para analizar las necesidades educativas de los adolescentes, y para descubrir cómo tenemos que dar respuesta a estas

necesidades desde la escuela, consideramos por separado los seis ámbitos de desarrollo personal: ámbito psicomotor, ámbito intelectual y cognitivo, ámbito del equilibrio y la autonomía personal, ámbito de las relaciones interpersonales, ámbito de inserción social y ámbito trascendente y religioso.

El Art. 19 de la LOGSE dice textualmente: *“La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:*

- 1. comprender y expresar correctamente, en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma, textos mensajes complejos, orales y escritos.*
- 2. Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.*
- 3. Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.*
- 4. Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaria y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.*
- 5. Conocer, valorar y respetar los bienes artísticos y culturales.*
- 6. Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales, y conocer las leyes básicas de la naturaleza.*
- 7. Entender la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.*
- 8. Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.*

9. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente.
10. Conocer el medio social, natural y cultural ñeque actúan y utilizarlos como instrumentos para su formación.
11. Utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal.”

La propuesta de análisis que planteamos, consiste en establecer una relación entre los objetivos generales de etapa y área establecidos en el currículo, con el fin de descubrir la proyección y la adecuación que tienen con los diferentes ámbitos de crecimiento personal. Al encontrar deficiencias habría que concretar los objetivos generales de etapa y área en los diferentes ámbitos. La reflexión en torno este análisis deberá realizarse en grupo es decir, por el equipo de profesores del área.

ANÁLISIS DE LAS CAPACIDADES PROPUESTAS EN EL CURRÍCULO	
Capacidades	Ámbitos del Desarrollo Personal: 1. Cognitivas (CG) 2. Psicomotoras (PM) 3. Afectivas (AF) 4. Comunicativas (CM) 5. Inserción Social (IS) 6. Trascendentales/Religiosas
Objetivos Generales del Etapa	Análisis de las Capacidades para los objetivos generales
Área: Ciencias de la Naturaleza	Análisis de las Capacidades para los objetivos de cada área
Área: Ciencias Sociales.	Ídem.
Área: Educación Física.	Ídem.
Área: Plástica y Visual.	Ídem.
Área: Lengua Castellana y Literatura.	Ídem.
Área: Lenguas Extranjeras.	Ídem.
Área: Matemáticas.	Ídem.
Área: Música.	Ídem.
Área: Tecnología.	Ídem.
Área: Religión Católica.	Ídem.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Fuente: Adaptado de Edebé (1993)

Esquema estructurado de Capacidades	
Capacidades	Ejemplos
Cognitivas.	análisis-síntesis. Cálculo. Clasificación. Comprensión. Inducción-Deducción. Interiorización de conceptos. Sentido crítico.
Psicomotoras.	Coordinación. Creatividad. Desplazamiento. Expresión Corporal. Manipulación. Orientación Espacial. Organización Temporal.
Afectivas.	Aceptación interpersonal. Autoestima. Complacencia. Disfrute. Equilibrio Emocional. Placer estético. Valoración.
Comunicativas.	Diálogo. Escuchar. expresión oral. Expresión escrita. Expresión plástica. Expresión mímica. Relación Interpersonal.
Inserción Social.	Aceptación crítica. Colaboración. Integración. Participación. Relación. Sacrificio y Entrega. Solidaridad.
Transcendental/ religiosa.	

Fuente: Barberá Albalat (1995:182)

Trataríamos de comprobar si cada una de las capacidades (objetivos generales y de cada área), mejora el desarrollo de los ámbitos de desarrollo

personal. Cada objetivo puede contribuir en parte, bastante o muy directamente, al desarrollo del ámbito indicado; por último se realizará un análisis de los resultados y se tomarán las decisiones oportunas con vistas a mejorar los objetivos propuestos en el currículo (completar, desarrollar, interpretar, etc.), con vistas a la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, Edebé (1993).

3. Niveles de Concreción curricular para la atención a la diversidad y la Orientación

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, concibe la orientación como un contenido más del currículo, y no sólo como un servicio de apoyo a la escuela, la orientación es además competencia del tutor, del orientador y del Equipo del Sector. Esta aportación de la LOGSE, supone que la orientación educativa se admita como un programa semejante a otros programas educativos para centrarse en el desarrollo competencial del sujeto y paliar posibles déficit.

La estructura del sistema de orientación propuesta por la citada ley coincide con la configuración de la organización escolar en sus tres ámbitos:

1. *En el aula:* en el plan de acción tutorial y orientación, el tutor tiene una serie de funciones que desempeñar entre las que destacamos: la identificación de las necesidades educativas de los alumnos y la articulación de respuestas adecuadas.
2. *En el centro:* la figura en este segundo ámbito o nivel es el Departamento de Orientación. Las funciones a desarrollar con el alumnado, consisten en elaborar programas de orientación educativa, las que desarrolla con el profesorado se encaminan a

asesorar la función tutorial, proporcionar instrumentos para el conocimiento de las necesidades de los alumnos e implicar a los padres en labores de orientación .

3. *En el sector:* Los equipos de Orientación Educativa y Profesional, así denominados en el territorio M.E.C.D o equipos de Apoyo Externo en otras Comunidades Autónomas, coordinan la acción entre los distintos centros de la zona que le sean asignados. Pueden promover proyectos de investigación-acción, y de formación del profesorado aportando medidas específicas para dar respuesta a la atención a la diversidad. Estos equipos tienen un carácter técnico.

La estructura jerárquica de niveles se va llenando de contenidos, y de forma progresiva se van tomando decisiones prácticas desde el primer nivel concreción curricular definidas en el Diseño Curricular Base (D.C.B.). Las medidas de atención a la diversidad deben contemplarse desde este nivel, y pasar por los distintos elementos de concreción curricular hasta llegar a la programación de aula. Abordamos a continuación como es considerado el tratamiento a la diversidad en los distintos documentos.

Diseño Curricular Base: La respuesta educativa a las necesidades educativas especiales supone desde el D.C.B., que el punto de mira no esté sólo el alumno, sino todo el contexto de enseñanza aprendizaje: aula, centro, profesorado, recursos, materiales curriculares, metodología, temporalización y criterios de evaluación. El punto de partida no es un currículum paralelo, sino el currículum ordinario, para lograr una mayor participación del alumnado atendiendo a la vez a sus necesidades especiales e individuales, a través de medidas de adaptación curricular. Este documento tiene carácter

prescriptivo y general, favoreciendo la diversificación y la individualización de la enseñanza.

Proyecto Educativo de Centro: La atención a la diversidad es contemplada en este documento atendiendo a un análisis contextual del Centro, de forma que cualquier equipo directivo pueda interpretarlo con facilidad y aplicarlo de forma unívoca. Tanto los elementos personales como los materiales han de estar coordinados y ser flexibles, además debe permitir modificaciones a lo largo de su desarrollo que permitan introducir mejoras en el mismo. La atención a la diversidad ha de abordarse desde el P.E.C. y no al margen o de forma paralela. Muñoz y Maruny (1993: 11-15), señalan que *“la educación en la diversidad requiere considerar a la totalidad del alumnado, no sólo al alumno escolarmente problemático y plantearse todos los componentes tanto curriculares como organizativos del P.E.C.; no sólo los recursos específicamente compensatorios. De ahí que el funcionamiento colectivo y articulado del centro sea un contexto indispensable para la educación en la diversidad”*

Proyecto Curricular de Centro: El tratamiento a la diversidad se concreta en este documento en medidas de flexibilización para todos los elementos curriculares básicos: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Los criterios seguidos en el mismo adaptan los objetivos a la individualidad, modificando los generales sólo cuando hayan fracasado los demás intentos de adaptación curricular, evitando la dispersión de contenidos y priorizando aquellos de mayor relevancia. Reforzar la tutoría y la orientación personal, académica y profesional son otras de las medidas relevantes. Wang (1998), considera que existen tres categorías o dimensiones críticas para diseñar adaptaciones del currículo: a) dimensiones del proyecto curricular relacionadas con la aplicación de la educación

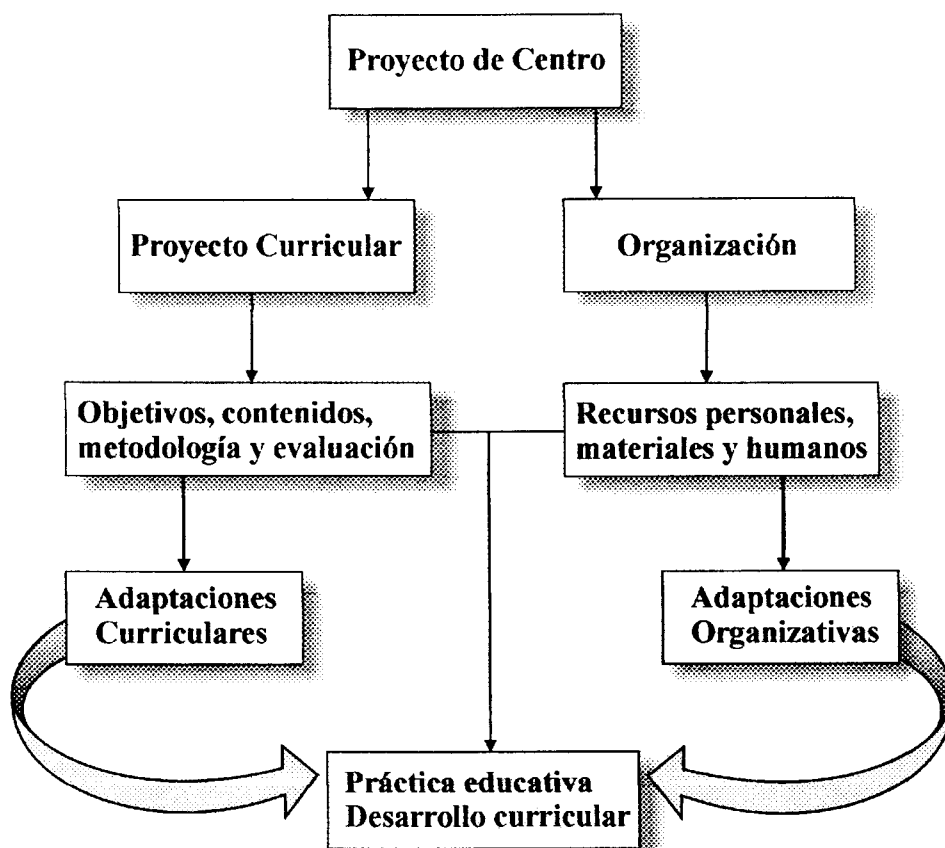
adaptada a la diversidad de los alumnos en el aula: 1) crear y conservar los materiales de la enseñanza, 2) despertar la responsabilidad personal del alumno, 3) evaluación inicial de las necesidades de aprendizaje del alumno, 4) enseñanza, 5) enseñanza interactiva, 6) seguimiento del progreso del alumno, 7) motivar, 8) proponer y 9) mantener al día las fichas de observación.; b) dimensiones del proyecto en todo lo relacionado con el apoyo en el aula: 1) preparación del espacio, 2) establecer y comunicar las reglas y los procedimientos y 3) coordinar y organizar los servicios de apoyo y los recursos de personal; c) dimensiones del proyecto relacionadas con el apoyo a nivel de Centro y de zona: 1) grupos heterogéneos, 2) equipos docentes, 3) perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y 4) intervención de las familias y contactos con la comunidad.

Programación de Aula: Tomamos en ella una serie de consideraciones generales, otras respecto al aula y otras referidas a los sistemas de apoyo. Como principio general la programación de aula ha de ajustarse a la variedad de métodos didácticos necesarios para dar respuesta a las características de los aprendizajes de los sujetos, de manera que pueda modificarse el currículo y se establezcan las precisas relaciones entre los objetivos generales y específicos de la etapa, y las características concretas del aula, marcando a su vez los grupos de atención preferente. La selección de objetivos didácticos, la secuenciación y organización de contenidos, el diseño de actividades, la flexibilización de los diferentes tiempos de aprendizaje, son algunas medidas que deben tenerse en cuenta para atender a la diversidad en el aula. Con respecto a los sistemas de apoyo, deben conocerse qué tipo de carencias presentan los alumnos, y qué tipo de ayudas precisan de los servicios de orientación educativa, y diseñar los programas que desarrollarán los profesores especialistas; más adelante todo ello se materializará en las adaptaciones curriculares.

NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR			
Nivel	Concreción	Dirigida a	Competencia de
1º	D.C.B.	Todos los alumnos de una Etapa	Administración: M.E.C y CC.AA.
2º	Proyecto Educativo y Curricular de Centro	Los alumnos de una Etapa/Centro	Equipo Docente de la Etapa
3º	Programación de Aula	Alumnos de una grupo-clase	Equipo/Profesor
4º	Adaptación Curricular Grupal	Algunos alumnos de un grupo-clase	Profesor/Asesor

Fuente: Adaptado de Arnaiz, y Garrido (2001), y García Vidal (1996)

Coincidimos con Contreras (1994) en señalar que podemos encontrar una propuesta curricular como herramienta de trabajo de los docentes en la que éstos, por medio de la reflexión y el análisis establecen un vínculo entre su pensamiento y la acción; o una segunda propuesta en que los docentes toman el diseño curricular como una herramienta, sea en el nivel de concreción que nos encontremos, convertida en un instrumento para actuar, llevando a la práctica lo que otros ya decidieron. En la gráfica siguiente presentamos las conexiones entre los distintos niveles de concreción, teniendo en cuenta los aspectos organizativos necesarios para poner en práctica un planteamiento educativo en la adecuación del currículo.



Fuente: Martín, E. (1988)

3.1. Las adaptaciones curriculares Individuales

A pesar de existir un buen número de medidas en el proceso de intervención, de recuperación y refuerzo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales tales como la planificación de centro y aula; lo cierto es que nos encontramos en los centros educativos con un buen número de alumnos cuyas dificultades no se palian con medidas preventivas y ordinarias. Podemos establecer dos tipos de características relacionadas con sujetos que están en Educación Secundaria Obligatoria. En primer lugar las de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor, psíquico o sobredotación intelectual; y en segundo lugar, las de alumnos con necesidades educativas

especiales asociadas a factores sociales y de historia educativa, fundamentalmente desajustes sociales y problemas de comportamiento y que necesitan medidas de recuperación y refuerzo extraordinarias, Monjas (1995).

Las adaptaciones curriculares en Educación Secundaria son posibles gracias a la existencia de un currículo abierto y flexible que permite la adecuación a las personas y a los grupos sociales destinatarios de la acción educativa. Efectivamente, en la LOGSE (Art., 57), se reconoce que entre los factores educativos que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza están los que se refieren a la programación docente y a la necesidad de las adaptaciones curriculares.

Las adaptaciones pueden clasificarse de distintas formas en función del criterio utilizado. La forma más habitual de clasificarlas consiste en fijar la atención en las unidades organizativas del Centro educativo. Siguiendo este criterio, se distinguen tres niveles de Adaptación Curricular: 1) Adaptaciones Curriculares de Centro; 2) Adaptaciones Curriculares de Aula; 3) Adaptaciones Curriculares Individuales

Otro modo de clasificarlas, tiene en cuenta la población a las que se dirige. Estas pueden ir destinadas a: todos los alumnos del centro y de las aulas, a un determinado grupo de alumnos y a un alumno concreto, Garrido (2001).

1. De centro. Estas adaptaciones se realizan para satisfacer dos tipos de necesidades:

- Las necesidades contextuales, ordinarias y más generales de los alumnos, que proceden de adecuar el currículo oficial a sus características, son aquellas decisiones que se toman desde el currículo general para adaptarlo a las características de un centro.
 - Las que se derivan de las necesidades especiales de los alumnos, serían aquellas modificaciones realizadas en los diferentes elementos de la propuesta educativa y que ha de reflejarse en el PEC y PCE.
2. De aula. También responden estas adaptaciones a dos tipos de necesidades:
- Derivadas de la necesidad de adecuar y concretar el currículo a la oferta educativa de un centro y a las necesidades de un grupo, a través de un proceso de toma de decisiones sobre las programaciones de ciclo; son realizadas por los profesores de aula y se concretan en las programaciones de aula.
 - Las que proceden de las necesidades educativas especiales de los alumnos de un grupo-aula, y se consideran como el conjunto de ajustes que se realizan en los elementos de la propuesta educativa para ese grupo-aula. Se intenta que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar sus objetivos, aunque estos difieran del grupo, con el mayor grado de normalización e integración.
3. Individuales. Entendemos por adaptaciones curriculares individuales, el conjunto de modificaciones o ajustes en los

diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno determinado, y que supone la modificación de los componentes básicos del currículo y/o en los elementos de acceso al mismo. Se realizan por todos los profesores de aula y por los profesores especialistas de Educación Especial y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Se refleja en un documento individual de adaptación curricular (DIAC).

Desde el punto de vista del contenido pueden ser:

1. De acceso al currículo: Supone la provisión de recurso espaciales y materiales, personales y de comunicación, que va a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso el currículo adaptado. Pueden ser adaptaciones de acceso físico; como la eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado y de acceso a la comunicación, materiales; específicos de enseñanza-aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios (Braille, lupas, telescopios, ordenadores, lenguaje de signos, etc).
2. Curriculares: Debemos distinguir entre:
 - adaptaciones curriculares no significativas. En las que se modifican elementos no prescriptivos o básicos del currículo. Son adaptaciones en cuanto a los tiempos, las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de

evaluación. Estas adaptaciones puede precisarlas cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, es una estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y tiene un carácter preventivo y compensador.

- Adaptaciones curriculares significativas. Irán habitualmente destinadas a los alumnos con graves deficiencias motrices, psíquicas o sensoriales. Éstas serán objeto de preocupación y desarrollo sobre todo, del profesor especialista, Garrido (2001).

3.1.1. Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas (ACIs)

Son modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial ¿Por qué son significativas estas adaptaciones? Son modificaciones que se realizan desde la programación de aula y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo y criterios de evaluación. No sólo se alejan de los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos los alumnos sino, de las enseñanzas consideradas básicas para todos los alumnos de un determinado ámbito territorial; en algunos casos afectan a contenidos o capacidades “nucleares” en diferentes áreas curriculares, estas capacidades tienen un carácter más general y se aplican a un mayor número de situaciones, son necesarias para aprender otros contenidos y seguir progresando en el conocimiento de cada área curricular.

Las ACIs deberán tender a lograr la mayor participación posible de los alumnos con necesidades especiales en el currículo ordinario y conseguir, en la medida de lo posible, que los alumnos con necesidades educativas especiales alcancen los objetivos de cada etapa educativa, a través de un currículo adecuado a sus características y necesidades específicas, MEC (1996). Estas adaptaciones pueden consistir en:

- Adecuar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Priorizar determinados objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Cambiar la temporalización de los objetivos y criterios de evaluación.
- Eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del nivel o ciclo correspondiente.
- Introducir contenidos, objetivos y criterios de evaluación de niveles o ciclos anteriores.

La Orientación educativa debe garantizar todas las modificaciones y medidas de flexibilización curricular mediante: el proceso de evaluación inicial para conocer el punto de partida que guíe la intervención pedagógica; el diseño y desarrollo de los programas para atender a los alumnos que requieren ayudas específicas, y la evaluación de los diferentes programas de actuación e intervención educativa, López Urquizar (2002: 331).

En la responsabilidad de la elaboración de las ACIs (diseño y desarrollo), contamos con la necesidad de la colaboración de expertos y técnicos en Orientación Educativa. En una primera evaluación diagnóstica son útiles los datos recogidos por los profesores tutores. Más adelante, cuando determinemos la situación del alumno con respecto al Proyecto

Curricular del Centro, para determinar su nivel de competencia curricular u otras cuestiones como: aspectos metodológicos del currículo, clima del clase, etc., será prioritario canalizar la actuación de todos los agentes implicados en este proceso: profesores tutores, profesores especialistas, equipos de orientación educativa y departamento de orientación. La temporalización de las ACIs será mínimamente elaborada para un ciclo educativo en la etapa que este escolarizado el alumno, por considerar este periodo suficiente para valorar los resultados de las modificaciones que se realicen.

1.1.2. Elementos a considerar previos a la elaboración de ACIs

- **Evaluación:** se realizará en función de los criterios de evaluación establecidos en las adaptaciones, de la información sobre los alumnos, conseguida a través de la evaluación, y de sus expedientes académicos. Al finalizar cada ciclo, el tutor, el profesorado implicado, el orientador en ESO y las propias familias tomarán decisiones sobre la promoción del alumno y la conveniencia o no de una nueva adaptación curricular.
- **Participación de los padres:** reciben información adecuada de las ACIs, además podrán realizar las sugerencias que se consideren oportunas.
- **Medios y recursos (personales y materiales):** Normalmente se van a necesitar recursos materiales, o la intervención de algún especialista para el desarrollo de las Adaptaciones Curriculares Significativas. Todo ello ha de quedar concretado en el documento de elaboración de las adaptaciones (DIAC), así como los recursos personales y materiales disponibles en el centro y aquellos que son necesarios introducir para optimizar la respuesta educativa

- Procedimiento:
 1. El alumno no puede seguir la programación de aula: el tutor del alumno estima que es conveniente realizar una adaptación curricular significativa partiendo de la evaluación inicial y de los datos sobre la situación general del alumno, estos datos los aporta el profesorado que en un momento u otro han intervenido con el alumno.
 2. Recogida toda la información inicial: tendrá que realizarse una reunión con el tutor, profesorado de apoyo y otros especialistas que hayan aportado datos, los cuales decidirán, en un primer momento, sobre la decisión de los elementos básicos y /o de acceso al currículo que deben ser modificados.
 3. Diseño de la Adaptación Curricular Significativa: este diseño se llevará a cabo por los profesores de apoyo y el resto de profesores que vayan a intervenir y los que han participado en la evaluación inicial junto con el tutor del alumno. Incluirá los siguientes elementos:
 - Datos personales y escolares del alumno.
 - Informe y valoración de su competencia curricular.
 - Determinación del currículo adaptado: objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y actividades educativas.
 - Sistema de seguimiento de la adaptación curricular y revisión de la misma.
 - Concreción de recursos humanos y materiales.

4. El documento elaborado será remitido al Servicio de Inspección de zona, que informará favorable o desfavorablemente y realizará las aportaciones y consideraciones oportunas las cuales deberán incorporarse al documento definitivo. Toda la documentación elaborada se incluirá en el Expediente Académica Personal del alumno.

***3.1.3. Fases de la Elaboración de la Adaptación Curricular Significativa:
Agentes implicados en cada una de ellas***

1. Detección de las necesidades educativas que requieren adaptación

- Recopilación de la información existente sobre situaciones ya conocidas.
- Delimitación de nuevos casos que hayan surgido.
- Agentes implicados: profesores tutores.

2. Evaluación Inicial o diagnóstica sobre la situación general del alumno y sobre la situación del alumno con respecto al Proyecto Educativo de Centro

- Desarrollo personal y social.
- Situación familiar.
- Historia escolar y atención especializada.
- Nivel de competencia curricular.
- Nivel curricular en que está situado el alumno.
- Aspectos metodológicos del currículum.
- Clima de la clase.
- Agentes implicados: Profesores tutores, profesores especialistas, equipos de orientación educativa, coordinador del departamento de orientación.

3. *Análisis de datos: toma de decisiones*

- Reflexión sobre los datos recogidos.
- Decisión de si procede o no realizar la ACIS.
- Decidir los elementos que deben modificarse.
- Especificar el nivel a que afectan: centro/ aula.
- Agentes implicados: Tutor, profesores especialistas, profesores de apoyo, orientador.

4. *Desarrollo Curricular de la ACI*

- Definición de objetivos de área.
- Secuenciación de contenidos.
- Tipo de actividades.
- Metodología.
- Horarios y distribución del tiempo.
- Criterios de evaluación.
- Agentes implicados: Tutor, profesor especialista, profesores de apoyo, orientador.

5. *Desarrollo Curricular*

- Momentos, horarios y profesores responsables de su desarrollo.
- Evaluación continua y formativa.
- Agentes implicados: tutor profesores especialistas, profesores de apoyo, orientador.

6. *Valoración de las adaptaciones y de los resultados:*

- Verificar el desarrollo de las fases.
- Comprobar la situación final del alumno.
- Detectar dificultades.

- Verificar estrategias eficaces.
- Agentes implicados: Profesores tutores, equipos de orientación y apoyo, departamento de orientación.

La implicación del Departamento de Orientación en el diseño y desarrollo de las ACIs, pone de manifiesto la necesidad de la aplicación de la orientación en los centros de Secundaria. Desde el punto de vista práctico, se toma en consideración la necesidad de identificar la “eficacia” de las ACIs por los padres, psicopedagogos y alumnos; la funcionalidad y el propósito de las mismas está en íntima relación con las necesidades de los aprendizajes de los sujetos a los que se dirigen. Por ello estos programas han de cumplir las siguientes funciones, Arnaiz y Grau (1997: 282):

- Ayudar a la persona a compensar los retos intelectuales, físicos, sensitivos o de comportamiento.
- Permitir a la persona usar sus habilidades actuales mientras promueve la adquisición de otras nuevas.
- Prevenir la disfunción entre las habilidades de los estudiantes y el contenido de la lección de educación general.
- Reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura del alumno.
- Crear un emparejamiento entre el estilo de aprender y el estilo de enseñar.

4. Otras Medidas de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria

4.1. Programas de Garantía Social

Estos programas aparecen en la LOGSE en los Arts. 23.2 y 3 y 63.1. Textualmente dicen:

“Las administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de programas específicos de garantía social, para aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la ESO. Estos programas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir estudios, especialmente en la formación especial de grado medio, a través de la prueba de acceso a los ciclos formativos.”

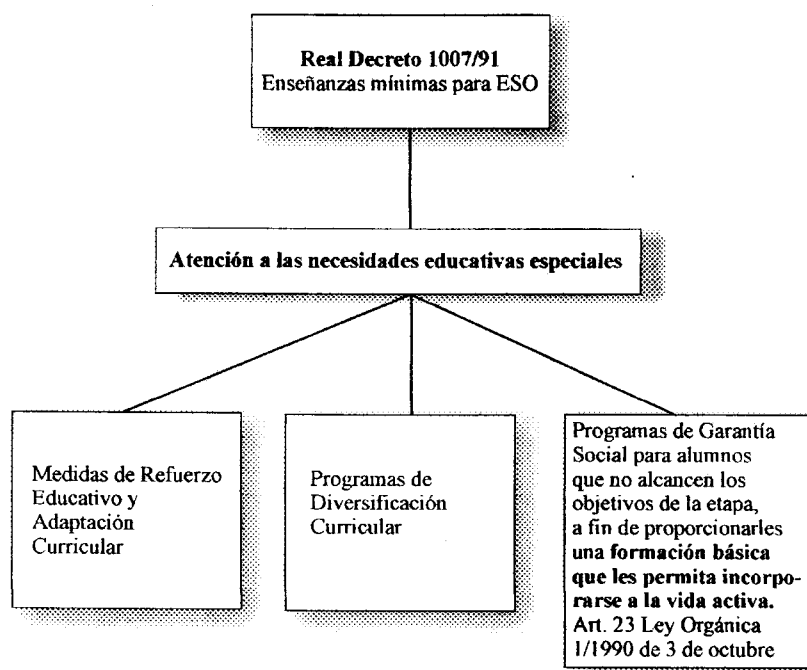
Los objetivos de los Programas de Garantía Social, tienden a paliar los déficit básicos y la escasa preparación profesional de estos alumnos que han de abandonar la escolaridad obligatoria, ofreciéndoles un marco formativo, donde se preste especial atención a la preparación para la transición a la vida adulta, no sólo en su dimensión laboral sino personal y social, de forma que puedan retomar un proceso de recuperación personal y profesional, y la posterior incorporación al mundo laboral a través de un trabajo digno. Las características más destacables de estos programas son:

- la orientación, como eje de los programas a lo largo de todo el proceso, a través de un proyecto personal y profesional.
- el carácter compensador de los mismos.

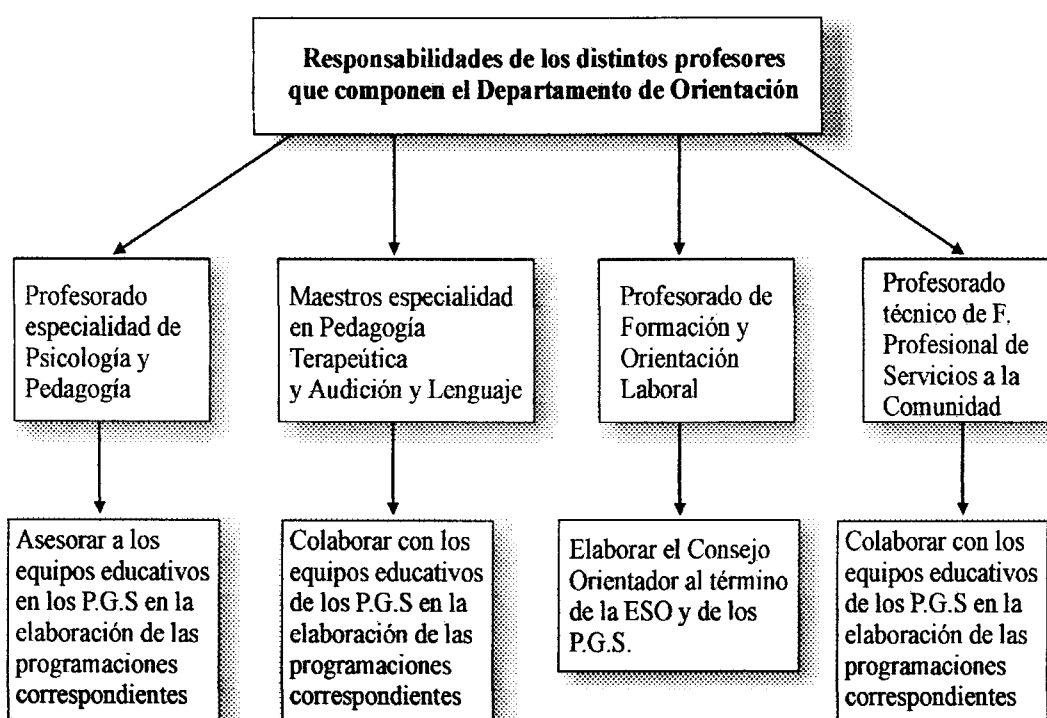
- el fuerte componente de formación profesional específica, y la preparación para la difícil transición escuela-trabajo, por destacar los más relevantes.

El responsable del desarrollo de los P.G.S. será la Administración Educativa, si bien podrán contar con la colaboración de Entidades locales (Ayuntamientos, Diputaciones Provinciales, Mancomunidades), Entidades privadas sin ánimo de lucro y Organizaciones no gubernamentales. Los beneficiarios de los mismos serán jóvenes entre los 16 y 21 años y que cumplan los 16 en el año natural en que se inicia el programa.

Los Programas de Garantía Social, se encuadran dentro de las medidas excepcionales dirigidas a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales en la etapa de escolaridad obligatoria que nos ocupa, junto a otras como: el refuerzo educativo, la adaptación curricular o los programas de diversificación curricular.



Nos interesa destacar las responsabilidades que tienen los diferentes profesores que componen los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria en la puesta en práctica de los Programas de Garantía Social, medidas contempladas en la Resolución de la Dirección General de Centros Escolares sobre la organización de los Departamentos de Orientación en los institutos de Educación Secundaria (29 de abril de 1996).



4.1.1. Modalidades de los Programas de Garantía Social y Necesidades Educativas Especiales

No toda la población a la que van dirigidos los P.G.S. tiene las mismas características personales y sociales. Se desarrollan cuatro modalidades adaptadas a las necesidades y expectativas de los alumnos.

Antes de señalar las mismas presentamos a modo de recuerdo, una clasificación de las necesidades educativas especiales:

CRITERIO DE CLASIFICACIÓN	TIPOLOGÍAS
Temporalidad.	Transitorias. Permanentes.
Origen.	Contexto sociocultural. Historia educativa y escolar del alumno Discapacidad: física Sensorial. Motórica. Trastorno de Conducta. Sobredotación intelectual.

Fuente: R.D. 696/1995, de 28 de abril.

- a) **Iniciación Profesional:** dirigida a jóvenes que aceptan bien la institución escolar y desean seguir con otros estudios de marcado carácter profesional, se desarrolla en centros educativos y su duración es de un curso académico.
- b) **Talleres Profesionales:** dirigidos a un alumnado que se encuentra en situación de marginación y riesgo social, pertenecientes a colectivos socialmente desfavorecidos. Esta modalidad se desarrolla fuera del ámbito escolar, en contextos próximos al mundo laboral y su duración es de 12 meses.
- c) **Formación y Empleo:** dirigidas a alumnos no escolarizados, o sin titulación superior al graduado escolar, que buscan una rápida incorporación al mundo laboral, proporcionándoles un primer contacto con éste. Se desarrollan principalmente por las Comunidades Autónomas, Diputaciones Provinciales y Entidades locales. Su duración es de 12 meses.

d) Programas para alumnos con necesidades educativas especiales: dirigidos a jóvenes con necesidades educativas especiales que provienen de centros educativos, cuya discapacidad está asociada a condiciones personales. El objetivo de esta modalidad es prepararles para la inserción laboral y la integración social a través del aprendizaje de algunos de los perfiles profesionales que se imparten en los P.G.S, de manera que les permita en un futuro, acceder a un puesto de trabajo. Estos programas pueden desarrollarse además en centros especiales de empleo o en centros ocupacionales, su duración será de dos cursos académicos. El número máximo de alumnos por grupo será de 12 alumnos.

4.1.2. Estructura de los Programas de Garantía Social: Componentes Formativos

La estructura curricular de los P.G.S es la siguiente:

- **Área de Iniciación Profesional Específica:** su finalidad es preparar a los alumnos para la incorporación a puestos de trabajo que no requieran la titulación de técnico de Formación Profesional de Grado Medio. Se ejercitará al alumno en actividades prácticas y conocimientos teóricos suficientes para desempeñar un puesto de trabajo. Puede ser impartida por un profesor Técnico de Formación Profesional o un experto del área de empleo elegida. Su duración semanal es de 12 a 15 horas.
- **Área de Formación y Orientación Laboral:** acercará a los alumnos al marco, legal, a las condiciones de trabajo, a las relaciones laborales del ámbito profesional del que se trate: seguridad e higiene, a las

ayudas técnicas a determinados puestos de trabajo, y a la orientación necesaria para la búsqueda de puestos de trabajo y/o el autoempleo. Será impartida por los mismos profesionales del área de Iniciación Profesional Específica y su duración será entre 1 y 3 horas semanales.

- **Área de Formación Básica:** la finalidad de esta área es afianzar contenidos instrumentales básicos de la etapa de Educación Primaria, y capacidades, actitudes y conocimientos básicos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; con el fin de lograr una maduración personal, adaptándose en cuanto a elementos curriculares básicos y elementos de acceso, a las condiciones personales de cada alumno. La transversalidad deberá impregnar a todo el currículo. Será impartida por un maestro/a y su duración será de 8 a 10 horas semanales.
- **Tutoría:** aspecto inherente de toda actividad docente, no puede separarse o desprenderse de ella, la función del maestro en este ámbito es la de fomentar el desarrollo personal, la autoestima, la motivación y la integración. Su duración será entre 1 y 2 horas semanales.
- **Actividades Complementarias:** a través de actividades deportivas, culturales, de ocio y tiempo libre, se contribuirá a conseguir los objetivos de los P.G.S. Serán impartidas por maestros/as y su duración será entre 1 y 3 horas semanales.

Los perfiles profesionales que se imparten en los P.G.S. se corresponden con las 22 familias profesionales de la Formación Profesional Reglada, MEC (1999).



Los distintos Centros que desarrollan P.G.S., deberán elaborar las diferentes áreas curriculares que forman estos programas a través de unidades didácticas, las cuales serán aprobadas por las Delegaciones de Educación y Cultura. El diseño de estas unidades debe aunar teoría y práctica, ser flexibles para la enseñanza y acercarse a la realidad de los contextos socioculturales en los que se desarrollen.

4.2. Programas de Diversificación Curricular

Los programas de Diversificación curricular constituyen una medida más, no la primera ni la más importante de atención a la diversidad de alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria. Debe ser considerada como una opción curricular excepcional y opcional, basada en la hipótesis de que puede ser la única salida razonable para aquellos alumnos que desean obtener la titulación correspondiente a la etapa final de la escolarización obligatoria, y que a juicio del equipo de profesores y del Departamento de Orientación no alcancen los objetivos de la etapa a través del currículum establecido. Estos programas no van a resolver los problemas de todos los alumnos del centro, y es necesario ser conscientes de que deben existir con anterioridad medidas previas de atención a la diversidad para los futuros alumnos que se acojan al programa. Una de las características más peculiares que presentan estos programas, es la forma en que se distribuyen las materias y las áreas, reagrupadas en ámbitos (sociolingüístico, y científico-tecnológico), la posibilidad de eliminar algunas materias y la opción de la optatividad de otras. Estos programas tienen como última finalidad, que el alumno sea capaz de alcanzar los objetivos generales de la ESO y, por tanto, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. La Diversificación curricular supone una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje. No supone trabajar los mismos contenidos pero con menos

nivel, más bien se trata de lograr un cambio profundo, que suponga una reflexión de las medidas excepcionales que adoptemos para alumnos con necesidades educativas especiales

La diversificación curricular en la Educación Secundaria Obligatoria queda recogida en la LOGSE (Art.23): *“En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general”*. También se contempla en el Capítulo V de la LOGSE (de la Educación Especial), (Art.37.1): *“...Los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados...”*.

Es necesario señalar la dificultad para establecer un perfil claro, definitivo o estándar del alumnado de diversificación, sólo considerando el caso individual podremos aclarar si el programa es adecuado para el alumno concreto, por ello podemos establecer algunos criterios generales de selección y otros complementarios manteniendo en todo caso unas expectativas razonables de éxito para los alumnos.

4.2.1. Criterios para la selección del alumnado de los programas de diversificación curricular

Los criterios generales para la selección del alumnado están establecidos en la Resolución de 12 de abril de 1996, por la que se regulan

los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Estos son los siguientes:

1. Alumnado mayor de dieciséis años, o que los cumpla en el año en que acceden al programa, previa evaluación psicopedagógica, oídos el propio alumno y sus padres, y con el informe del Servicio de Inspección de Educación.
2. El alumnado que, siempre con los requisitos indicados en el apartado anterior, en cursos anteriores se haya encontrado con dificultades generalizadas de aprendizaje, en tal grado que le haya impedido alcanzar los objetivos propuestos para el ciclo o curso correspondiente, y que se encuentre en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario, según el parecer de la junta de profesores del grupo al que pertenezcan y del Departamento de Orientación.
3. Con carácter general, haber estado escolarizado en alguno de los cursos del segundo ciclo de la ESO.
4. Dado el carácter de medida extraordinaria de atención a la diversidad que tienen estos programas, se deberá especificar en un informe, por parte de la junta de profesores que proponga la incorporación del alumnado a los mismos, los motivos por los que se considera que esta medida es más adecuada que la prevista con carácter general de promoción con adaptaciones curriculares, o la prevista con carácter excepcional de permanencia en un ciclo o curso distinto una segunda vez.

Como criterios complementarios señalamos que:

- a) No puede exigirse una elevada motivación e interés previos, ya que estos alumnos han experimentado repetidas situaciones de fracaso escolar.
- b) El alumnado debe mostrar un cierto interés por aprender y una actitud relativamente positiva hacia el aprendizaje, al menos cuando se le ofrece apoyo y atención individualizada.
- c) No puede ser un criterio único el número de áreas suspensas. Y menos todavía debemos pensar que los alumnos con más áreas suspensas deben pasar directamente al Programa de Diversificación.
- d) Los problemas de comportamiento tampoco constituyen por sí solos un criterio excluyente, habrá que valorar hasta que punto podrán limitar el avance el alumnos, y de sus compañeros en el programa.
- e) Se exige la implicación del alumno y de sus padres, esto supone un indicio de éxito probable en el programa.
- f) No es válido decidir de antemano si los alumnos con necesidades educativas especiales pueden o no participar en un Programa de Diversificación. Es necesario un diagnóstico individualizado en cada caso.
- g) Ser flexibles en la valoración de estos criterios no negando de antemano las posibilidades de ningún alumno.

El nivel de competencia curricular y la situación de cada sujeto definen tres perfiles diferenciados de los alumnos hacia los que se dirigen estos programas, Torres y Mingorance (2002):

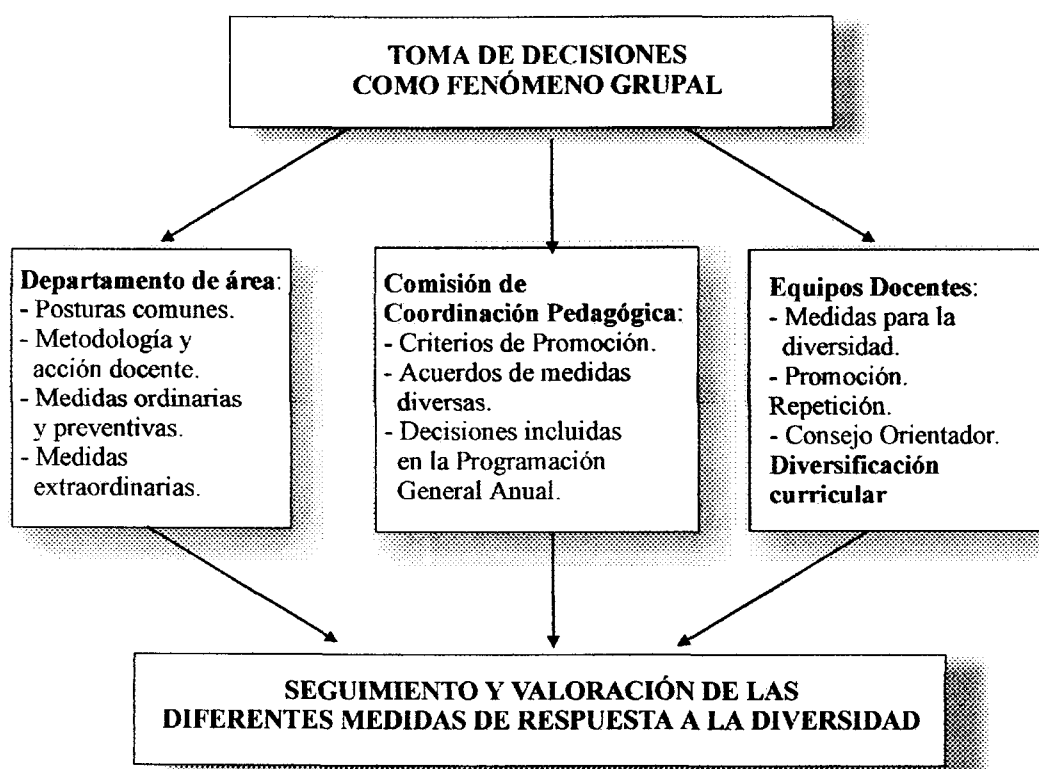
- Perfil General: alumnos que con 16 años, han cursado 3º de ESO sin haber conseguido promocionar, debido a su falta de

competencia curricular, que pueden venir del primer ciclo de ESO. Estos alumnos cursarán los programas de diversificación en dos años.

- Perfil Extraordinario A: alumnos que con 16 años, han cursado Primer Ciclo de la ESO, pero que han promocionado sin alcanzar los objetivos. Su nivel académico presenta en algunos casos carencias importantes respecto a los objetivos de la Educación Primaria. Estos alumnos cursarán los programas de diversificación de dos años.
- Perfil Extraordinario B: alumnos que con 17 años accedieron a 4º de ESO, no han superado los objetivos de la etapa y para los cuales en muchas ocasiones no es posible la repetición de curso. Estos alumnos cursarán los programas de diversificación curricular de un año.

García Nadal (1997), considera que una de las premisas claves para la incorporación de los alumnos a estos programas es ajustar la orientación y el proceso de toma de decisiones que forma que se determinen: 1) las diferentes medidas pedagógicas singulares que se van a tomar previas a la incorporación del alumnado al programa, 2) las medidas extraordinarias tipo adaptación individual, y 3) los criterios y mecanismos por los cuales los alumnos pasarán a incluirse en un programa de diversificación. En este proceso de definición del programa, se pone de manifiesto la necesidad funcional de que se conciba como un fenómeno que ponga en marcha el trabajo grupal colegiado en distintos ámbitos: como la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Equipos Docentes, los grupo de tutores y los distintos Departamentos Didácticos incluido el Departamento de Orientación. Nieto Cano (1996), considera que la colaboración y la comunicación entre todos los implicados no es sólo crear condiciones para la

reflexión y la acción, sino establecer relaciones igualitarias. En el esquema siguiente señalamos el proceso de toma de decisiones como un fenómeno grupal, que implica la combinación de esfuerzos para facilitar una acción operativa y eficaz.



Fuente: García Nadal, R. (1997: 82)

4.2.2. *Áreas de los Programas de Diversificación Curricular*

Los principios determinantes de los Programas de Diversificación Curricular no deben apartarse de la propuesta curricular general del centro educativo en el que se desarrollen, éstos se recogen en el Real Decreto 1345/1991, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Metodológicamente, para su elaboración, un Programa de Diversificación, reestructura parte del currículo, estableciendo un Programa

Base Común que pueda adaptarse a las necesidades individuales. Las modificaciones o adaptaciones realizadas suponen un desarrollo pedagógico real, donde se recojan las decisiones educativas con respecto a las limitaciones y peculiaridades de los alumnos, García Nadal (1997).

Teniendo presente en todo momento el currículo de la etapa, los Programas de Diversificación Curricular incluirán las siguientes áreas:

a) Las áreas específicas de estos programas que cada centro determine, organizadas en torno a los ámbitos socio-lingüístico y científico-tecnológico, con un horario total de doce horas semanales, que se distribuirán de forma equilibrada entre los dos ámbitos.

- Los contenidos del ámbito sociolingüístico serán seleccionados tomando como referencia el currículo de las áreas de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ética, Lengua Castellana y Literatura.
- Los contenidos del ámbito científico-tecnológico serán seleccionados tomando como referencia el currículo de las áreas de: Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Tecnología. Dado el carácter opcional de las áreas de Tecnología y Ciencias de la Naturaleza, en el cuarto curso de la ESO para la selección de los contenidos de ambas áreas, se tendrán en cuenta fundamentalmente, los que forman parte de Currículo común para todo el alumnado de la etapa.
- En el caso de los programas de un año de duración, los contenidos de estos ámbitos se seleccionarán teniendo en cuenta las áreas que haya cursado el año anterior el alumno que se vaya a incorporar al programa.

b) Tres áreas del Currículo común en el segundo ciclo, excluyéndose aquellas que conforman las áreas específicas. Se escogerán aquellas áreas que, según el criterio de la junta de profesores del grupo al que pertenezcan los alumnos y del Departamento de Orientación, sean las más ajustadas a sus necesidades y particularidades, con las adaptaciones curriculares que fueran precisas. Sin embargo se podrán seleccionar cuatro áreas si una de ellas es la Tecnología, en cuyo caso los contenidos correspondientes no se incluirán en el ámbito científico-tecnológico.

c) Materias optativas de la oferta general del centro, o específicamente diseñadas para estos programas hasta completar el horario lectivo semanal establecido para el segundo ciclo de la etapa. El conjunto de esta oferta habrá de incluir, al menos, dos materias de Iniciación Profesional y una relacionada con el área de Lengua Extranjera; la impartición de estas materias deberá ser aprobada por el Servicio de Inspección de Educación en el momento de realizar la valoración general del programa.

El horario lectivo semanal de los alumnos que siguen este programa será de treinta horas, de las que dos o tres se dedicarán a tutoría. La distribución horaria será realizada por el centro entre los distintos elementos que componen el programa. En el cuadro siguiente se recoge la distribución horaria en función de las áreas y materias que la integran.

ÁREAS	MATERIAS	HORARIO MEC
Áreas Currículum Básico	Deberán ser tres materias entre las siguientes: -Música. - Educación Plástica y Visual. - Educación Física. - Tecnología.	6 a 11 horas semanales

Áreas Currículum Específico	Ámbito Científico-Tecnológico (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología). Ámbito Socio-Lingüístico (CCSS, Geografía e Historia, Ética, Lengua Castellana y Literatura).	12 horas semanales
Materias Optativas	Se establecerá el Currículo de 2º ciclo de la ESO o específicas del programa ofreciendo: -Iniciación Profesional (al menos 2), Lenguas Extranjeras (una) - Otras optativas.	5 a 10 horas semanales
Tutoría	Incluye el horario del grupo ordinario de procedencia y del grupo formado por el alumnado del programa de diversificación curricular.	2 horas semanales
Total		30 horas semanales

4.2.3. Proceso de Desarrollo para la definición del Programa Individual de Diversificación Curricular

Los pasos para la definición del Programa Individual de Diversificación Curricular, comportan una serie de acciones complejas que afectan a la planificación, la evaluación y la toma de decisiones. Para hacer posible una incorporación adecuada de los alumnos al programa, Tirado (1993), señala los siguientes:

- a) El equipo de profesores del alumno, elaborará un informe firmado por el tutor, para el jefe de estudios con la propuesta razonada. Indicará el grado de capacitación del alumno en la áreas del currículo común, de acuerdo con la última evaluación del curso. Incluirá propuestas sobre posible Programa de Diversificación Curricular.
- b) Informe del Departamento de Orientación, que incluirá la evaluación psicopedagógica del alumno. Oídos el alumno y los

padres, por si considera o no oportuno su admisión en un programa de diversificación, y en caso positivo, sus líneas generales.

- c) Reunión presidida por el jefe de estudios, con asistencia del tutor del alumno y el coordinador del Departamento de Orientación, para tomar la decisión de incorporar o no al alumno al Programa de Diversificación.
- d) Determinación del Programa concreto de Diversificación especificando: la duración prevista, uno o dos años; las áreas del currículo básico adaptado que se han de cursar; la adaptación de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los dos ámbitos formativos del área específica de carácter integrador, y las materias optativas más recomendables. Corresponde al Departamento de Orientación indicar el Programa de Diversificación que mejor se adapte a las características del alumno, a partir del Programa Base correspondiente; este departamento asistirá al tutor en la responsabilidad de coordinar el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación y la orientación de los alumnos.

4.2.4. Evaluación de los Programas e Diversificación Curricular

4.2.4.1. Evaluación de los Alumnos

Los procedimientos y documentos de evaluación de los alumnos que cursan estos programas están establecidos en la Resolución 12 e abril de 1996 (BOE de 3 de mayo), que regula los Programas de Diversificación Curricular. Esta sigue las mismas pautas organizativas que se dan en la Educación Secundaria, y que se concretan en la Programación Anual del

Centro, en la que se ponen de manifiesto cuestiones relacionadas con el qué evaluar, y con las estrategias más adecuadas para ello.

Cuando no planteamos la evaluación de los aprendizajes de los alumnos hemos de tomar las siguientes decisiones:

- Qué evaluar: Evaluaremos tanto los niveles actuales de competencia curricular, como los progresos o dificultades encontrados relacionados con los objetivos y las capacidades en ellos reflejadas, los diferentes tipos de contenidos, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la propia dinámica interna de las programaciones.
- Cómo evaluar: de forma individual, utilizando las técnicas e instrumentos específicos que se hayan diseñado para el Programa de Diversificación. Las técnicas o procedimientos de evaluación y los instrumentos más adecuados para medir los contenidos abordados, tomaremos como referente los Materiales para la Reforma Educativa, MEC (1992): observación sistemática, análisis de las producciones de los alumnos, intercambios orales con los alumnos, pruebas específicas, cuestionarios, grabaciones en magnetófonos y vídeo y observador externo.
- Cuándo evaluar: Evaluaremos en tres momentos: 1) al inicio del programa, para seleccionar los alumnos propuestos, 2) a lo largo del programa, primero para identificar los conocimientos previos y luego para valorar los resultados de los aprendizajes y el desarrollo del proceso. Al término del primer año, la evaluación nos servirá para concretar el programa individual y las posibles medidas educativas del siguiente curso, 3) al finalizar el programa, para

tomar decisiones sobre la titulación de los alumnos y mejorar el propio Programa de Diversificación.

Los agentes implicados en la evaluación de los alumnos serán el conjunto de profesores que imparten enseñanzas, coordinados por el tutor; las decisiones adoptadas serán colegiadas. En cuanto a la valoración de los resultados se expresarán mediante la escala de clasificación: Sobresaliente (SB), Notable (Nt), Bien (Bi), Suficientes (Sf) e Insuficiente (In). Los resultados obtenidos se recogerán los siguientes documentos:

- a) Libro de Escolaridad de la Enseñanza Básica: en el que constará la acreditación de los años cursados y las calificaciones obtenidas, acompañadas de una orientación académica y profesional, y los resultados de las áreas del currículo básico y de las materias optativas. Al finalizar la ESO, se certificará la finalización de la escolaridad obligatoria expresando la obtención, en su caso, del título de Graduado en Educación Secundaria.
- b) Actas de Evaluación correspondientes al grupo de procedencia. En el acta de 4º de ESO se hará constar la propuesta.
- c) Expediente Académico en el que constarán los resultados de la evaluación de las áreas del currículo básico y de las materias optativas.

Al finalizar la duración fijada para el programa, si el alumno ha alcanzado globalmente y por evaluación integradora de todos los ámbitos, áreas y materias cursadas, las capacidades establecidas en los objetivos previstos, recibirá el título de Graduado en Educación Secundaria.

4.2.4.2. Evaluación de los Programas

La evaluación de éstos se incluirá dentro del proceso de evaluación y revisión del Proyecto Curricular de Etapa siendo sometidos a seguimiento y evaluación, el desarrollo de los Programas de Diversificación y los mismos Programas Base. Para ello el Departamento de Orientación, los tutores y los profesores del ámbito científico-tecnológico y sociolingüístico elaborarán una memoria que incluya:

- Informe sobre el progreso de los alumnos que hayan seguido el programa.
- Valoración del funcionamiento de los Programas Base de Diversificación y, en su caso, propuesta de modificación.

El carácter excepcional de estos programas como medida extraordinaria de atención a la diversidad, exige un proceso de seguimiento y evaluación continua y la necesidad de reflexionar de forma periódica sobre el funcionamiento y desarrollo del programa. Los principios por los que ha de regirse la revisión de los Programas de Diversificación, coinciden con los elementos que conforman los mismos, en base a la legislación vigente, la revisión de los P.D.C. estará sujeta a:

- Principios pedagógicos, metodológicos y organizativos.
- Principios y procedimientos para determinar el alumnado que se va a incorporar a estos programas, en coherencia con los criterios de evaluación y de promoción establecidos por el Centro en su Proyecto Curricular de Etapa.
- Criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización de los espacios, de los horarios y de los recursos materiales.

- Programación didáctica y horario semanal de las áreas específicas.
- Determinación de las materias optativas que se consideran adecuadas para el alumnado que curse estos programas, tanto si corresponde a la oferta general del segundo ciclo de la etapa, como si son específicas de los programas de diversificación.
- Directrices para la aplicación a este alumnado de los criterios de titulación establecidos con carácter general en el Proyecto Curricular.
- Criterios y procedimientos para la evaluación y revisión del propio programa de diversificación.

4.3. El espacio de la Opcionalidad curricular

Este espacio consiste en establecer un marco creciente de opcionalidad curricular que permita a los alumnos elegir, entre distintas alternativas de contenidos que se le ofertan, aquellas que mejor respondan a sus motivaciones, intereses y, en general, a sus necesidades educativas, MEC (1989). La Oferta supone presentar a todos los alumnos la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades de los objetivos generales de la etapa, siguiendo itinerarios diferentes de contenidos que en algunos casos pueden ser más accesibles para determinados alumnos, y en otros conectar con posibles opciones futuras, que los alumnos consideran que se adaptan a sus gustos y preferencias; lo cual implica reforzar la motivación y la disposición favorable de los alumnos hacia los aprendizajes que se les proponen, MEC (1992).

La oferta de materias optativas tiene una limitación que nos es otra, que la impuesta por los Objetivos Generales de la Educación Secundaria

Obligatoria; al mismo tiempo el marco de la optatividad debe asegurar el planteamiento comprensivo de la etapa, y la introducción de enseñanzas diferenciadas que condicionen las opciones educativas futuras. Debe realizarse un esfuerzo por compatibilizar la enseñanza comprensiva con la carga del currículo optativo y el currículo de la opcionalidad. Concretamente la existencia de un espacio de opcionalidad en el último tramo de la enseñanza obligatoria debe cumplir las siguientes funciones, Nieto (1996):

- a) Favorecer aprendizajes globalizadores y funcionales. Se trata de realizar cosas distintas a través de saberes más funcionales y próximos a la realidad vivida por los alumnos, con un enfoque más globalizador que el que preside las áreas de conocimiento del Diseño Curricular Base.
- b) Facilitar la transición a la vida adulta, a través de la introducción de contenidos, actividades o experiencias preprofesionales y de transición.
- c) Ampliar la oferta educativa y las posibilidades de orientación dentro de ella.

El porcentaje de tiempo para la optatividad crece a medida que avanzan los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria; este porcentaje se sitúa en torno al 10% en el primer ciclo (primero y segundo de secundaria), al 20% para el tercer curso de la ESO, y entre un 30 y 35% para el cuarto curso. Permite tanto ampliar los aprendizajes para el alumnado con sobredotación, pudiendo cursar materias específicas o programas de enriquecimiento, como reforzar áreas o materias con talleres específicos para el alumnado que precise este apoyo para alcanzar los objetivos de la etapa.

El Diseño Curricular Base propone, a título de ejemplo, un catálogo de opcionalidad, que en ningún caso puede quedar como un espacio cerrado, pues son las Comunidades Autónomas las que en última instancia configuran este espacio en función de sus características y necesidades. El ejemplo se presenta estructurado en torno a los siguientes ámbitos, MEC (1989:93):

- Científico: Técnicas de Laboratorio, Alimentación, Agricultura, Huerto-Invernadero, Astronomía recreativa, Salud, Medio ambiente, Taller de Matemáticas, etc.
- Sociolingüístico: Cultura Clásica, Segundo Idioma, Consumo y Publicidad, Medios de Comunicación, Economía funcional, Prensa escolar, Archivo y biblioteca, etc.
- Técnico: Arqueología industrial, Taller de construcción de instrumentos científicos, Electricidad-electrónica, Imagen y sonido, Conformación de materiales (madera, metal, plástico, cerámica, cuero, textil), Administración y gestión, Reparación y mantenimiento, Operatoria de teclados, etc.
- Artístico: Dramatización, Taller de fotografía, Expresión corporal, Diseño, Matemáticas y Arte, etc.

Para que esta u otra oferta pueda adaptarse a cada contexto, y cumplir las funciones antes mencionadas, es prioritaria la actuación del Departamento de Orientación y de la Acción tutorial para llevar al alumno a una elección equilibrada, ante las diferentes ofertas de opcionalidad. El MEC si establece que todos los centros gestionados dentro de su ámbito ofrezcan Cultura Clásica y una segunda Lengua Extranjera.

5. La Orientación Intercultural

5.1. Orígenes de la Orientación Intercultural

Surge a mediados del siglo XX en Estados Unidos, y su historia se une a la creación en 1945 de la Asociación Americana de Personal y Orientación (APGA), esta asociación hace un llamamiento por vez primera en 1966 para la orientación de las personas con desventaja cultural, Hoyt (1967). A raíz de los años 70 y hasta la década de los 90, el interés por la orientación multicultural ha crecido considerablemente. Como señala Repetto (2001), un hito histórico es la creación en 1985 de la Asociación para la Orientación y el Desarrollo Multicultural, acuñándose en estos años el término orientación multicultural para referirse a grupos minoritarios, incluidos los de raza diversa, distinta etnia, mujeres, discapacitados y en general todos aquellos hayan experimentado discriminación alguna por sus diferencias.

Siguiendo a esta autora, el desarrollo alcanzado por la orientación multicultural en los 80 y 90 ha sido extraordinario, pero las propuestas de intervención, hasta ahora aplicadas, se consideran poco eficaces para utilizarlas en poblaciones tan diversas. El ajuste necesario para responder a las nuevas necesidades surgidas, desde luego, desde factores sociopolíticos ha de atender a la consideración de los siguientes aspectos, Bartolomé (2001):

- Los problemas y cambios asociados a la transición de la sociedad del bienestar a la sociedad de la información. *“La pugna por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el*

conocimiento socialmente significativo, constituirá el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los científicos, los intelectuales y todos aquellos que se encuentren involucrados en la producción y distribución de conocimientos desempeñarán un papel muy importante, tanto en la generación de conflictos como en su solución”, Tedesco (1999).

- Los recientes movimientos migratorios ¿Qué hacer para que las sociedades multiculturales que se están configurando no produzcan “bolsas de personas” excluidas? ¿cómo respetar las raíces culturales propias y desarrollar al mismo tiempo sentimientos de pertenencia a la sociedad que acoge? y ¿dónde incluir la dignidad de cada persona, rasgo esencial de cualquier sociedad multicultural?
- Procesos de identidad regresivos. Maalouf (1999), señala que se producen como consecuencia de la fuerte segmentación social a la que se someten las sociedades multiculturales y multiétnicas, como es el caso de la Europa Comunitaria, y que pueden llevar a unos límites de violencia impredecibles. La respuesta estaría en encontrar una base común de solidaridad social.

Las investigaciones que proponen la modificación de los tratamientos convencionales provienen de tres ámbitos de estudios: 1º) considerar que los orientadores deben modificar sus técnicas para ser más congruentes con la población minoritaria a la que se dirige, 2º) el orientador debe modificar el contenido de sus programas y no las estrategias, 3º) las estrategias de los grupos culturales deben utilizarse para enriquecer el proceso de la orientación, Repetto (2001).

Queremos destacar la aportación de Sandín (1998), que sugiere una propuesta de intervención a través de un programa de acción tutorial orientado al desarrollo de la identidad étnica del alumno. Este programa puede abrir horizontes innovadores en contextos multiculturales, mediante la colaboración de la acción tutorial y la orientación. Como factores más relevantes de este programa destacamos: a) la carencia de estudios sobre el constructo “identidad étnica”, b) la necesidad de aproximaciones metodológicas cualitativas en el estudio de la identidad étnica, c) la voluntad de elaborar un recurso para la intervención educativa, y d) la carencia de programas de acción tutorial en el ámbito de la integración del alumno inmigrante.

5.2. La Orientación desde un enfoque multicultural-intercultural

La Orientación multicultural se aplica a todos los ámbitos del asesoramiento y quienes la defienden consideran que se complementa con otros paradigmas como el psicodinámico, el conductista y el humanista, por ello se ve al multiculturalismo “como la cuarta fuerza de la orientación”, Pedersen (1994). Ya que todo proceso orientador se origina en un contexto cultural, según los expertos en este asunto deben incluirse diferencias basadas en la religión, la orientación sexual, factores socioeconómicos, edad, genero, discapacidades físicas, y considerar los niveles de aculturación y asimilación de los alumnos de minorías étnicas que se incorporan sistemas escolares “normales” que no contempla las peculiaridades de su identidad cultural de origen, Bartolomé (1997).

El asesoramiento multicultural supone una herramienta para aconsejar como se habrán de tratar las actitudes, los conocimientos, las estrategias y las habilidades de la propia cultura, considerando la fuerza que ejercen en los

individuos las microculturas económicas, sociales, legales, etc., que determinan su posición en un momento determinado, Sue y otros (1998). Igualmente este asesoramiento debe considerar la existencia de diversos puntos de vista y perspectivas, para comprender la realidad desarrollada por medio de la interacción social.

El autor, identifica las siguientes características para el multiculturalismo:

1. Valora el pluralismo cultural, enseñando el valor de la diversidad.
2. Trata de la justicia social, la democracia cultural y la equidad.
3. Ayuda a adquirir las actitudes, conocimientos y destrezas necesarias para funcionar eficientemente en una sociedad democrática y pluralista y a interaccionar negociar y comunicar con personas de diversos “*backgrounds*”.
4. Es más justo que la raza, la clase el género y la etnicidad, incluyendo la diversidad en la religión, el origen nacional, la orientación sexual, las capacidades y discapacidades, la edad, el origen geográfico, etc.
5. Se alegra de las contribuciones y logros de nuestra cultura y de la de los otros.
6. Es un componente esencial del pensamiento analítico.
7. Respeta y valora otras perspectivas, pero no es neutral a los valores, implicando un compromiso para cambiar las condiciones sociales.
8. Significa cambio a nivel individual, organizativo y social.
9. Implica tensión, disconformidad voluntad para confrontar honestamente.

10. Significa logros positivos individuales, comunitarios y sociales, porque valora la inclusión, la cooperación y el movimiento hacia el logro de los objetivos.

Sánchez y Mesa (2002), puntualizan que:

- Desde la interculturalidad podemos establecer una actitud o no dentro de un contexto multicultural.
- La base fundamental de la interculturalidad es el diálogo y la interrelación entre los distintos grupos.
- Propone el derecho a la diferencia y la propia identidad.
- Defiende la integración de programas interculturales en todas las escuelas.
- Promueve relaciones igualitarias.
- Justifica la aparición de valores negativos (racismo), y actitudes, a través de un complejo enfoque global en el que intervienen otros factores: sociales, políticos, religiosos, educativos o familiares.

El término intercultural añade propuestas que potencien los procesos interactivos entre las culturas, desde un enfoque pedagógico se habrá de considerar que las características de los sujetos y las dificultades que puedan presentar no se justificarán únicamente por su discapacidad sociocultural, incluyéndose otros aspectos como la interacción con el profesor y con el contexto. Sánchez y Mesa (2002), concretan que todas las intenciones giren en torno a que los alumnos consigan las competencias necesarias para desenvolverse correctamente en las actuales sociedades multiculturales y que la orientación, se dirija hacia el conocimiento y respeto de la propia

diversidad. Podemos decir que la Educación Intercultural tiene como objetivos:

- Conocer las diferentes formas de vida de las culturas que componen el contexto social del alumno.
- Valorar positivamente las características y aportaciones de esos grupos culturales.
- Eliminar estereotipos y prejuicios de los otros grupos a través del conocimiento y la valoración de la diversidad cultural.
- Potenciar el diálogo y la comunicación como formas de interacción cultural.
- Capacitar en las estrategias positivas de regulación de los conflictos.
- Fomentar los valores necesarios para crear en los alumnos una conciencia social justa y solidaria.
- Favorecer la incorporación de la Educación Intercultural dentro de los planes de formación inicial y permanente del profesorado.
- Fomentar, bajo los conceptos de comprensividad y diversidad, la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos, prestando atención adecuada a aquellos que requieran ayudas especiales de forma transitoria o permanente.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a considerar que la orientación intercultural debe entenderse como la intervención psicopedagógica encaminada a vincular la orientación personal con el desarrollo de la identidad cultural, y se enfoca desde el reconocimiento de que existe una opción intercultural basada en la simetría cultural. Los programas que deben arropar a estos modelos necesitan del apoyo de la administración: programas

de desarrollo de la identidad cultural y étnica, programa de relaciones humanas en la escuela, programas orientados a valorar la diferencia y vivir la diversidad y programas lingüísticos multiculturales, Bartolomé (1997).

Los cambios no implican únicamente la aplicación de estos programas de orientación intercultural, sino la inclusión de este enfoque en toda la dimensión escolar: currículum, técnicas de enseñanza, motivación, agrupamientos, evaluación y formación del profesorado y orientadores.

5.3. Competencias del docente (Tutor) ante una educación multi-intercultural.

La enseñanza de la tolerancia y el respeto al otro, condición necesaria en un modelo de escuela intercultural, debe concebirse como una labor permanente y de todos. Los valores en general, y la tolerancia en particular, no pueden ser objeto por parte de los educadores de una enseñanza en el sentido estricto de la palabra. Dar un carácter transdisciplinario a la educación supone entender los problemas bajo una nueva luz: querer imponer valores previamente definidos, poco interiorizados, equivale en definitiva a negarlos, estos valores sólo tienen sentido si el individuo los escoge libremente y los hace suyos. Según el Informe de la Comisión Internacional a la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI (1996), la escuela debe favorecer de una forma cotidiana la práctica de la tolerancia de modo que ayude a los alumnos a considerar el punto de vista de los demás, provocando de esta manera el debate acerca de dilemas morales o sobre casos que reivindiquen decisiones de carácter ético.

El docente, en su práctica diaria, tendría que dar valor al pluralismo cultural, mostrándolo como fuente de enriquecimiento personal y

reconociendo que las diferencias pueden mostrarse tanto en las capacidades, como en las motivaciones y en valores culturales distintos. Los prejuicios raciales, factores de violencia y de exclusión deben combatirse mediante una formación-información mutua sobre la historia y los valores de las distintas culturas. La labor del docente como tutor debe tener un punto de mira prioritario: dar al alumno las herramientas necesarias para interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y por tanto con el destino de la colectividad a la que pertenece, y llegar más alto, superando el concepto de tolerancia y basar la educación intercultural en el respeto y aprecio de las otras culturas, Sánchez y otros (1999).

La diversidad en nuestras aulas puede mostrarse en varios ámbitos: físicos, académicos, sociales y culturales; procedencia social, cultural o geográfica; raza, etnia, religión y nivel socioeconómico. La diferencia cultural o religiosa del alumnado y sus familias es efectivamente un factor que enriquece la diversidad de nuestras aulas, así como es cada vez mas frecuente encontrarnos en las mismas con alumnos pertenecientes a determinadas minorías étnicas; ello va a suponer en la práctica docente adoptar un nuevo modelo de desarrollo curricular que compense desigualdades y que facilite el aprendizaje del alumno desde su diversidad, un cambio de actitudes y una “convicción” antes que una mera herramienta metodológica y por supuesto una enseñanza diferenciada e individualizada, Belmonte (1998).

“El profesor, sin menospreciar a los demás agentes y factores implicados, va a ser el componente clave de todo el proceso. Por ello, es conveniente partir de un análisis realista de sus condiciones de trabajo y de su situación profesional...Una fuente importante de datos la constituye el conocimiento de las demandas y de los problemas

reales que los profesores que desarrollan su labor docente en estos contextos detectan en su trabajo”, Sánchez (1996: 41).

A continuación presentamos algunas propuestas para mejorar las interacciones profesor-alumno en contextos multi-interculturales:

- Sensibilizar al profesor sobre la posible influencia de estereotipos, y de aquellos prejuicios que le puedan llevar a infravalorar a los individuos en desventaja.
- Mejorar los recursos docentes para favorecer la motivación y el aprendizaje de dichos alumnos, cambiando al mismo tiempo la capacidad y la motivación de los profesores para enseñarles.
- Cuanto más graves son los obstáculos que debe superar el alumno: pobreza, medio social difícil, más se le exige al maestro. Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas no sólo de autoridad, sino también de empatía, paciencia y humildad.
- Propiciar desde edades tempranas de la enseñanza básica, que es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que tiene de sí mismos, procedimientos de intervención donde el personal docente ejerce un papel decisivo.
- Cuidar que estos procedimientos de intervención, dirigidos hacia los sectores escolares más desfavorecidos y orientados en lo posible hacia toda la escolaridad, sean lo más preciso y realistas de manera que no cubran falsas expectativas en los docentes.
- Contemplar la adopción de medidas especiales para facilitar la contratación de docentes de orígenes lingüísticos y culturales diversos.

- Sostener la motivación del personal docente en las situaciones difíciles, para evitar el abandono profesional mediante la concesión de ventajas especiales a aquellos docentes que ejercen en situaciones particularmente desfavorecidas.
- Integración del profesorado en los proyectos de centro: proyectos de innovación, culturales, extraescolares y educativos. Estabilidad del profesorado.
- Formación del profesorado: nunca se insistirá demasiado en la importancia de la formación inicial y de la formación continua del profesorado. El reconocimiento y la necesidad de la educación intercultural, hace necesario que tanto en las universidades, facultades o escuelas de formación de los futuros maestros, esté presente el enfoque multicultural-intercultural, de manera que el profesorado vaya adquiriendo actitudes positivas hacia la educación democrática. La educación puede ser por tanto un factor de cohesión, si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser un factor de exclusión social.

Como complemento a estas propuestas quisiera reseñar la aportación del Grupo de Investigación “Innovación curricular en contextos multiculturales” de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, al que pertenezco, que ha dedicado sus últimos trabajos a los aspectos relacionados con la convivencia en las aulas y la formación y modificación de actitudes especialmente las relacionadas con la tolerancia, cooperación y regulación de conflictos (Mesa Sánchez y otros 2002a; Mesa, Sánchez y otros 2002). La investigación más reciente que se ha llevado a cabo por el grupo se denomina: “Los relatos de convivencia en contextos multiculturales” Sánchez y Mesa (2002), que entre otras cosas, aporta

materiales curriculares para ser utilizados en las aulas y actividades dirigidas fundamentalmente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria con los siguientes objetivos: a) profundizar en el conocimiento de las diferentes culturas, b) reflexionar sobre las diferencias culturales y valorarlas, c) empatizar con los distintos colectivos y d) analizar qué situaciones pueden potenciar la convivencia. Ofrecemos a los docentes de ESO materiales curriculares que les sirvan de instrumentos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que les permitan familiarizarse con la educación multicultural y recursos que sean funcionales en este proceso y en el ejercicio de la acción tutorial.

5.4. Competencias del Orientador en contextos multi-interculturales

Se entiende por competencia intercultural, la capacidad para comprender la dinámica cultural de los clientes y para reaccionar a cada uno de esos aspectos culturales de tal modo que se facilite mejor su desarrollo, Sue (1982). Las preocupaciones en torno a las competencias multiculturales se inician con la publicación del documento: *Competencias de Orientación Cros-Cultural* del citado autor. Las dimensiones sobre las que se debe intervenir cuando hablamos de estas competencias se refieren a: 1) las actitudes y creencias de los orientadores sobre la raza, la cultura, etnia, género; la necesidad de evaluar los prejuicios y estereotipos; desarrollar una orientación positiva hacia el multiculturalismo y el modo en que los valores de los orientadores pueden influir en la orientación; 2) el conocimiento del orientador sobre las culturas de las personas con las que trabaja, pero sobre todo su capacidad para entender la percepción del mundo de los otros; 3) las destrezas y capacidades específicas que el orientador debe dominar para poder trabajar con grupos diferentes, Carney y Kan (1984).

Las intervenciones en orientación intercultural parten de dos premisas, Repetto (2001): primera: todos los jóvenes pueden aprender y quieren aprender; segunda: las diferencias culturales son reales y no pueden ignorarse. Por tanto un aspecto esencial de cualquier intervención intercultural es la comprensión de las realidades culturales de los alumnos para hacer posible el desarrollo académico, de la carrera y el personal y social.

El papel de los orientadores en centros educativos multiculturales no sólo debe fijarse metas como la aplicación de programas comprensivos de orientación intercultural, además deben ser capaces de desarrollar autoconceptos positivos en toda la comunidad educativa y aprender de la diversidad cultural, porque con frecuencia encontramos escuelas insensibles a la diversidad, la función del orientador empezará por ajustar el sistema al alumno y no al contrario. Algunas propuestas para asumir como propios los objetivos de la educación intercultural y responder al reto de orientar a diferentes grupos haciendo de la igualdad y la equidad un principio fundamental, nos lleva a sugerir algunas recomendaciones:

- Contribuir a los principios de la Educación Intercultural desde la elaboración y el asesoramiento en los diferentes Proyectos de Centro (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Programaciones de Aula y Plan de Acción Tutorial) sobre todo en el tratamiento de la transversalidad dentro de los mismos.
- Aprovechar la posibilidad de adaptar la oferta curricular de los centros a las características propias de cada contexto, incorporando los principios de la Educación Intercultural.
- Asesorar en el trabajo de la educación en valores.

- El apoyo a la labor de los tutores, siendo el Plan de Acción Tutorial un eficaz instrumento para el desarrollo de programas de educación en valores interculturales para desarrollar la autoestima y las habilidades sociales de los alumnos culturalmente minoritarios.
- Adaptar los instrumentos de evaluación y diagnóstico que se aplican a los estudiantes (competencias, y ejecución cognitiva).

Siguiendo a Delors (1996), en su informe a la UNESCO sobre la Educación para el Siglo XXI, y para finalizar, quisiera resaltar el valor concedido especialmente a la Educación Secundaria, donde la Comisión transmite la esperanza de que la educación desempeñe un papel más importante en la formación de los alumnos para hacer frente a conflictos y a la violencia, donde se cultive la creatividad y la empatía que les serán necesarios para, en la sociedad del mañana, ser ciudadanos libres, actores y creadores.

5.5. Organización de los servicios de Orientación en la Ciudad Autónoma de Melilla (MECD).

La situación geográfica de Melilla hace de nuestro contexto social una realidad multicultural evidente; si aceptamos esta diversidad cultural -común a todas las sociedades actuales- como una fuente de enriquecimiento y no como productora de situaciones problemáticas, es lógico pensar que esta ciudad se un buen objetivo para investigar estos temas. La escuela como primera institución que acoge esta diversidad cultural, debe reflejar en sus objetivos medidas que atiendan adecuadamente esta heterogeneidad cada vez más patente en nuestras aulas. Según datos del Instituto Nacional de

Estadística (INE. 2001), la población de la ciudad autónoma de Melilla asciende a 68.789 habitantes. De este total, más de la mitad es de religión cristiana y en torno a un tercio es musulmana. A la vez, existen en la ciudad otros grupo étnico-religiosos que, aunque minoritarios, ayudan a configurar un contexto educativo y escolar que nos sitúa en una perspectiva privilegiada a la hora de emprender estudios en el área de la multiculturalidad. Nos referimos a las comunidades hebrea, hindú y evangelista. En este panorama se han desarrollado los servicios de orientación educativa que ha continuación pasamos a comentar.

En capítulos anteriores (cap.II), mencionábamos la organización de la orientación educativa en el ámbito territorial gestionado directamente por el territorio MECD para las etapas educativas de educación infantil y primaria; refiriéndonos ampliamente a la Orientación Educativa en la Educación Secundaria en el capítulo tercero. En estas líneas vamos a comentar la aparición y evolución de los servicios de orientación educativa en nuestra ciudad.

Por la O.M. de 30 de abril de 1977 (B.O.E. de 30 de mayo de 1977), se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. En Melilla aparecen estos servicios en 1977 formados únicamente por dos miembros y así realizan su labor hasta el curso 1984-1985 que se incorpora un miembro al servicio. En 1986, se incorporan los Equipos Multiprofesionales compuestos por un psicólogo y un trabajador social, recordamos que el R.D. 334/1985, de 6 de marzo (B.O.E. de 13 de mayo), establece el funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales en el marco de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales aunque la creación de estos equipos data de 1982. En 1987 comienzan a trabajar los

Equipos de Atención Temprana compuestos por: un psicólogo, un pedagogo, un logopeda y un trabajador social.

A partir de esta fecha los servicios de orientación vienen desarrollando sus funciones, bajo las directrices de las normativas dictadas por el MEC, entre la que destacamos la O.M. de 25 de febrero de 1988 (B.O.E. de 3 de marzo de 1988), por la que se prosiguen para el curso de 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación educativa en centros públicos docentes de Enseñanzas Medias, y por la que se convocan con carácter experimental proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica. Se disponen hasta la publicación de la LOSE (1990), otras resoluciones y órdenes ministeriales encaminadas a implantar proyectos de orientación educativa en centros de Educación General Básica y Enseñanza Medias.

La O.M. de 9 de diciembre de 1992 (B.O.E. de 18 de diciembre de 1992), regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Profesional (E.O.E.P), con ella vienen funcionando en la Ciudad Autónoma desde 1992 hasta la actualidad. Los E.O.E.P.s. están formados actualmente por los siguientes profesionales: dos pedagogos (procedentes de los antiguos Servicios de Orientación Educativa y Vocacional); cuatro psicólogos y un pedagogo con carácter definitivo en el equipo, cinco psicólogos definitivos en periodo de prácticas; dos psicólogos en régimen de interinidad y dos profesionales técnicos de servicios a la comunidad (uno con carácter definitivo y otro interino).

Con posterioridad a la O.M de 1992, se han desarrollado otras normativas que afectan al funcionamiento de los E.O.E.P.s. en Melilla nos referimos a la Resolución de 2 de septiembre de 1993 que regula el

nombramiento de los directores de los E.O.E.P y las Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de mayo de 1994 que regula la O.M. de 1992.

El Departamento de Orientación estará en contacto con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en cuyo sector se encuentren los Centros de Educación Primaria, de los cuales proceda su alumnado con el fin de recabar toda la información necesaria para planificar la respuesta educativa más adecuada a las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, o en situación de desventaja social o educativa para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Durante el periodo transitorio, cuando el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se imparte en un centro de Educación Primaria, la orientación educativa y psicopedagógica será responsabilidad del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que preste apoyo especializado a ese centro. No obstante, el Departamento de Orientación del Instituto de Educación Secundaria en el que los alumnos vayan a cursar el segundo ciclo de la etapa, colaborará con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica que atiende al centro o centros adscritos a dicho Instituto, manteniendo como mínimo una reunión de seguimiento durante el curso y otra de evaluación al final del mismo.

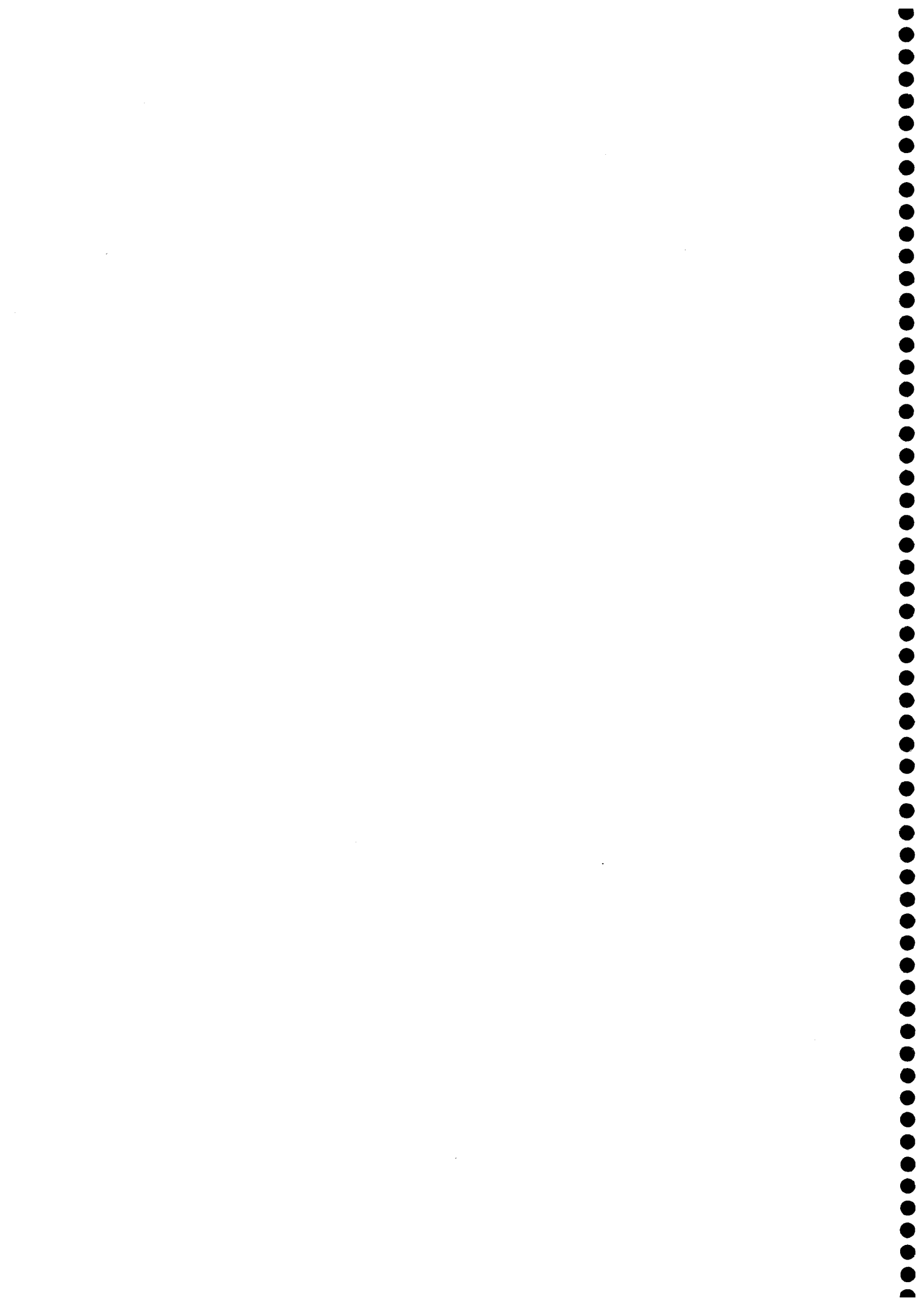
La implantación de modelos de orientación y comprensión multiculturales, exige ampliar los programas de manera que se impliquen de una manera más extensa e intensa toda la comunidad educativa -familia, profesores y alumnos-. Esta implicación debería reflejarse en estrategias de actuación y orientación educativa que favoreciesen un incremento del conocimiento y comprensión de las necesidades, intereses y valores

relevantes para los diversos grupos culturales presentes en la comunidad escolar, Aguado (1995: 110).

2ª PARTE

METODOLOGÍA

DE LA INVESTIGACIÓN



Metodología de la Investigación

En los capítulos anteriores hemos abordado el marco teórico para hacer referencia al conocimiento y conceptos sobre los que ha de gravitar nuestra investigación:

- La conceptualización y aproximación científica de la Orientación Educativa (capítulo 1).
- El marco teórico de la orientación educativa (capítulo 2).
- La orientación en educación secundaria obligatoria (capítulo 3).
- La orientación educativa para la atención a la diversidad (capítulo 4).

En este capítulo formularemos el problema de nuestra investigación o cuestión de la investigación y el planteamiento de la misma.

1. Formulación del problema de la investigación

El problema de investigación es el foco central de cualquier investigación. Los problemas de investigación deben tener en cuenta una serie de características básicas Hernández (1999:10-12):

- Debe ser factible; es decir, debe poderse investigar con los medios de los que disponemos.
- Debe ser claro; es decir, todos los términos empleados en su definición deben ser claros y tener algún referente.
- Debe ser significativo; es decir, ha de tener relevancia o significado no sólo para los investigadores implicados sino para el resto de la comunidad científica, en nuestro caso la educativa.

- La pregunta de investigación debe expresar descripción, asociación o intervención.

La factibilidad, claridad y significatividad del problema de nuestra investigación, entendemos, que ha quedado ampliamente reflejada en los capítulos anteriores: *La complejidad de la labor orientadora de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, la articulación de la funciones del mismo y la coordinación con la acción tutorial ejercida por los docentes de estos centros en el contexto de la ciudad de Melilla.*

Bajo la dirección de los profesores titulares del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada Dra. Natividad López Urquizar y Dr. Tomás Sola Martínez, hemos abordado este estudio con la intención de recapacitar, profundizar y examinar las condiciones y el contexto socio-educativo sobre los que el orientador realiza su práctica y cómo ésta es percibida por el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, verdadero artífice de la Orientación de sus alumnos a través del ejercicio de la Acción Tutorial.

Somos conscientes de que el problema planteado es muy amplio e imposible de abarcar en toda su dimensión todas las posibilidades que se nos abren al iniciar nuestro trabajo; pero deseamos realizar un esfuerzo por sintetizar nuestro problema y para ello nos formularemos algunas preguntas que nos ayuden a realizar esta labor de síntesis:

- ¿Abarcan los Departamentos de Orientación la funciones de orientación y asesoramiento al alumnado, objetivo por el cual se crearon?

- ¿Se trabaja de forma colaborativa tanto en las funciones, como en las responsabilidades en las que han de intervenir el profesorado en su totalidad, el profesor orientador y el centro como institución?
- ¿Orgánicamente, se constituye un verdadero entramado orientador?
- ¿Cuál es el grado de planificación y desarrollo de las actuaciones del Departamento de Orientación para atender a la diversidad de los alumnos tanto por sus capacidades e intereses, como a las diferencias que puedan darse debido a su origen socio-cultural?
- ¿Cuál es el grado de colaboración y asesoramiento a los tutores para desarrollar la función tutorial?

El Departamento de Orientación comporta unas determinadas características que lo diferencian del resto de los departamentos didácticos de los Institutos de Educación Secundaria. El departamento de Orientación es un órgano de coordinación, con una composición y unas funciones peculiares que hacen de él un departamento heterogéneo y diverso en cuanto a la formación y procedencia de sus miembros. También tiene que asumir una complejidad de funciones y tareas de las que son muestra las siguientes: asesoramiento, diagnóstico y evaluación, planificación, intervención, docencia, coordinación, etc.; todo ello dirigido a padres, profesores, otros profesionales y otras instituciones. El conocimiento de todo ello como miembro de uno de estos departamentos durante un periodo de tiempo en mi actividad docente anterior, me hicieron reflexionar sobre algunas cuestiones como:

- La sobrecarga de responsabilidades y tareas..

- La falta de formación para algunas tareas concretas a desarrollar por los miembros del departamento.
- El modelo de asesoramiento, orientación, e intervención.
- La actitud del profesado de los centros hacia el Departamento de Orientación.

Una vez que hemos delimitado nuestro objeto de estudio mediante los interrogantes planteados y algunas reflexiones, pasamos a analizar y valorar la situación actual.

1.1. Análisis y Valoración de la situación actual

Desde que en 1990 el MEC publicara, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, el documento: “La orientación educativa y la intervención psicopedagógica”, podemos hablar de un momento esperanzador y de la apertura de nuevos horizontes para los psicopedagogos españoles, pues ya se vislumbraba en su contenido un nuevo modelo organizativo y funcional que presentaba tres niveles de actuación: a) la tutoría, b) la orientación desde el centro y c) la labor de los Equipos Interdisciplinares de cada sector.

La orientación educativa y psicopedagógica, apoyadas básicamente en la tutoría no finalizan en ella han de ser potenciadas por el departamento de orientación MEC (1989, 1990). Desde el momento en que el MEC introduce a título experimental los departamento de orientación en centros de educación primaria y secundaria, se está incitando de algún modo a los futuros orientadores a la investigación empírica y experimental.

El modelo actual de orientación, si en general ha sido bien aceptado por la mayoría del sector educativo presenta también algunas críticas. Como señala Rodríguez Moreno (2002: 28), éstas apuntan al hecho de que se ha exigido demasiado a la función tutorial, a no apoyar nuevas condiciones e incentivos al personal de los departamentos de orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, o que la formación de los orientadores no esté respondiendo a las verdaderas necesidades actuales, y que siga existiendo el peligro de que las intervenciones se estén limitando a momentos coyunturales en lugar de ser un proceso continuo. En esta línea, proponiendo mejoras al modelo actual han trabajado (Álvarez González, 1994; Aula Provença, 1993; Rodríguez D. y Padilla, 1994 y Marín, 1996), sin olvidar las propuestas y aportaciones de la euroorientación que abordábamos en el capítulo 2.

Pérez y Fossati (2003), exponen que las líneas emergentes de investigación educativa, a partir de las Reformas Educativas en España en el ámbito de la orientación, y la producción científica de los últimos años en este tema son muy ricas y diversos los temas que se abordan, éstos están relacionados sobre todo con:

- Requisitos vinculados a las condiciones necesarias para una correcta práctica profesional: a) modernización de materiales y técnicas de orientación; utilización del uso de nuevas tecnologías y calidad de la información recogida, b) rol del orientador y formación del mismo y c) contexto social donde se actúa.
- Intervención en el ámbito escolar, considerando que la orientación ha encontrado en este terreno un grado de

desarrollo extraordinario. Las investigaciones se han dirigido sobre todo a la búsqueda de programas de orientación metacognitiva, el desarrollo de programas de orientación para la atención a la diversidad y a la intervención en contextos multiculturales.

- Ámbito profesional y vocacional con estudios centrado en la autorrealización personal, el diagnóstico vocacional, los intereses y valores en el mundo laboral y la orientación vocacional de la minorías, la transición del mundo académico al mundo laboral, destacando los estudios sobre la integración de la orientación en el currículo escolar.
- En el ámbito de la orientación personal varias son las iniciativas e investigaciones que se esfuerzan por desarrollar programas de orientación psicopedagógica en el ámbito educativo.

1.2. Objetivos Generales del estudio

Los planteamientos realizados hasta el momento deben concretarse en objetivos para poder lograr un nivel de concreción adecuado y llevar a la práctica nuestra investigación. Los objetivos se desarrollan en dos niveles: Propósito u objetivo general que viene a expresar a “grosso modo” lo que va a hacer el investigador y objetivo o enunciado de carácter más específico que el anterior, que concretizan las tareas a realizar por el investigador.

Como objetivo general expresamos: *Identificar los elementos determinantes de la realidad de la intervención orientadora en los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla*

adscrita al territorio MECD, en conexión con el ejercicio de la acción tutorial que realizan los tutores de estos centros.

Como objetivos específicos señalamos los siguientes:

1. Conocer el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en relación a las funciones generales que estos han de desarrollar.
2. Conocer las actuaciones del Departamento de Orientación con todos los alumnos del centro.
3. Determinar la actuación del Departamento de Orientación para los alumnos con necesidades educativas especiales.
4. Describir la percepción del Departamento de Orientación, en su conjunto, en relación con la actuación del profesor de apoyo a la integración en los centros de educación secundaria.
5. Determinar la percepción que tienen los tutores de la función que realiza el Departamento de Orientación en sus respectivos centros.
6. Analizar la percepción de los tutores en torno a la actuación realizada por el Departamento de Orientación en el apoyo a la función tutorial de los docentes.
7. Analizar la ayuda prestada por el Departamento de Orientación a los tutores en la orientación vocacional y profesional de sus alumnos.
8. Analizar el asesoramiento recibido por el Departamento de Orientación para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.

9. Valorar el apoyo prestado por el Departamento de Orientación en el área de compensación de las desigualdades: deprivación sociocultural y diversidad cultural, étnica y religiosa.

1. Diseño de la investigación

La investigación educativa supone la utilización y aplicación en cuanto a principios orientadores de la investigación de conceptos como: conocimiento, ciencia, método, investigación, entre otros, al ámbito de la educación. La definición de la expresión Investigación Educativa, no es una cuestión ya lograda y terminada. Tamayo (1981: 21-22), define la investigación como “ *un proceso que, procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento*”. Podemos considerar que la investigación educacional es un proceso de aplicación del método y técnicas científicas a situaciones y problemáticas concretas que se puedan presentar en el área educativa, con el fin de obtener respuestas a las mismas para obtener nuevos conocimientos o mejorar los ya descritos.

Con la aparición de nuevos enfoques, distintas formas de descubrir y concebir el quehacer educativo, diversos modos, objetivos y fines asignados a ella, se hace muy difícil conciliar las diferentes concepciones de la investigación educacional en una sola definición. De ahí que se puedan vislumbrar tantas concepciones de la Investigación Educativa (Empírica [Analítica, positivista, cuantitativa, racionalista], Interpretativa [humanista, naturalista, etnográfica, fenomenológica, cualitativa], Sociocrítica, Orientada a la Acción, etc.), como corrientes científicas existan. En términos muy generales la investigación educativa trata las cuestiones y problemas

relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo.

Colas (1998: 43-61), sintetiza las características de los principales enfoques de la investigación educativa: el positivismo, el paradigma interpretativo y el enfoque crítico. En resumen son las siguientes:

Naturaleza de la investigación educativa	Naturaleza de la realidad.	Única. Fragmentable. Tangible. Simplificada.	Múltiple. Intangible. Holística.	Dinámica. Evolutiva. Interactiva.
	Finalidad de la Ciencia y la Investigación.	Explicar. Controlar. Dominar. Verificar.	Comprensión de relaciones internas y profundas. Descubrimiento.	Contribuir a la alteración de la realidad. Cambio.
	Tipo de Conocimiento.	Técnico Leyes Nomotéticas	Práctico. Explicaciones ideográficas.	Emancipativo. Explicaciones de las acciones que implican una teorización de contextos.
	Rol de los Valores de la Investigación.	Neutralidad. Rigor de los datos. Libre de valores.	Influencias de los valores en el proceso de Investigación. Explicitos.	La ideología y los valores están detrás de cualquier tipo de conocimiento. Valores integrados.
	Teoría y Práctica Educativa.	Separación. Teoría normativa y generalizable.	Interpretación y aplicación se unen.	Teoría y práctica constituyen un todo inseparable.
	Relación Investigador/Objeto de Investigación.	Distanciados. Independientes.	Interacciones entre ambos.	El investigador es al mismo tiempo objeto de investigación.
	Problema de Investigación.	Teóricos.	Percepciones y sensaciones.	Vivenciales
	Diseño	Estructurado.	Abierto y Flexible.	Dialéctico.
Característica Metodológica de los paradigmas de Investigación				

	Muestra.	Procedimientos estadísticos.	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
	Técnica de Recogida de Datos.	Instrumentos válidos y fiables.	Técnicas cualitativas.	Comunicación Personal.
	Análisis e Interpretación de los datos.	Técnicas estadísticas.	Reducción. Exposición. Conclusiones.	Participación del grupo en el análisis. Fase intermedia.
		POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO

Fuente: Elaborado a partir de Colás (1998: 54-55)

Torres González (1996:204), establece la siguiente clasificación de los diferentes tipos de investigación educativa.

Tipos de Investigación	
CRITERIO	CLASIFICACIÓN
Generalización de los resultados.	Investigación fundamental. Investigación activa.
Finalidad de la Investigación.	Investigación básica o pura. Investigación aplicada.
Perspectiva temporal.	Investigación histórica (pasado). Investigación descriptiva (presente). Investigación experimental (futuro)

Fuente: Torres González (1996)

La investigación de tipo histórico trata de la experiencia pasada, planteándose una búsqueda crítica de la verdad, sustentada en los conocimientos que ocurrieron en el pasado. El enfoque histórico tiene especiales dificultades, ya que en la mayoría de los temas investigados no existe una correlación bien definida entre la experiencia y el conocimiento

profundo que se adquiere mediante el estudio de un tópico determinado, Sola (1995: 28).

La investigación histórica en educación puede mostrarnos cómo y por qué se desarrollaron las teorías y prácticas educativas, capacitando a los educadores para emplear las prácticas anteriores para evaluar las aparecidas más recientemente Cohen y Manion (1990: 78). Esta investigación contribuye además a un conocimiento más completo de las relaciones que pueden establecerse entre política y educación, escuela y sociedad, gobierno central y local y maestro alumno. En el siguiente cuadro se relacionan las competencias específicas que se pueden desarrollar a través de la historia de la educación.

1. Comprensión de la dinámicas del cambio educativo.
2. Aumento de la comprensión de la relación entre la educación y la cultura en la cual actúa.
3. Aumento de la comprensión de los problemas educativos contemporáneos.
4. Comprensión de las funciones y limitaciones de la evidencia histórica en el análisis de los problemas educativos.
5. Desarrollo de la capacidad elemental para localizar, analizar y ponderar la evidencia histórica.
6. Desarrollo del sentido de la dignidad y responsabilidad para la profesión de maestro.

Fuente: Good (1963, en Cohen y Manion, 1990: 78)

La investigación experimental es un procedimiento mediante el cual un grupo de individuos son divididos de forma aleatoria en grupos de estudio y control y son analizados con respecto a un factor de media que introduce el investigador. *“La investigación experimental se presenta mediante la manipulación de una variable experimental no controlada y en rigurosas*

condiciones de control, con el objetivo de describir cómo y por qué causa se produce una situación concreta”, Sola (1995: 28).

Las notas más destacables de este procedimiento serían las siguientes Pérez, C. y otros (1998: 23):

- El procedimiento de operativización de variables está fuertemente sistematizado, exigiendo al investigador una exhaustividad en el cumplimiento de sus fases y condiciones de aplicación.
- El investigador puede manipular directamente las variables antecedentes (independientes) para comprobar qué efectos producen sobre las variables consecuentes (dependientes).
- Se puede determinar el tipo de relación causal existente entre las variables antecedentes y consecuentes.
- Permite controla, bien directamente bien estadísticamente, las variables extrañas previa detección de las mismas por el investigador.
- Generalmente, se aplica en ambientes muy controlados y muy artificiales.

En una situación ideal de investigación, los experimentos, se han de diseñar de manera que exista una relación directa entre variables independiente y variables dependientes; pero en la mayoría de investigaciones educativas este diseño no es realizable ya que entre la variables independientes y la dependientes pueden incidir variables extrañas. Por tanto los principales inconvenientes radican en la dificultad de controlar todas las variables extrañas que puedan influir en la investigación, puede realizarse mediante el control experimental expresado en el diseño de la

investigación, pero el grado de artificialidad producido en una situación tan controlada es alto.

Los estudios descriptivos ocupan un lugar privilegiado en las metodologías utilizadas por los investigadores educativos, la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos pues tratan de interpretar “lo que es”. Best (1970 citado por Cohen y Manion 1990:101), describe estos estudios así: “las condiciones o relaciones que existen; de las prácticas que prevalecen; de las creencias, puntos de vista o actitudes que se mantienen; de los procesos en marcha; de los efectos que se sienten o de las tendencias que se desarrollan. A veces, la investigación descriptiva se preocupa de cómo lo que es o lo que existe se relaciona con algún hecho precedente que ha influido o afectado a un suceso o condiciones presentes”.

Fox (1981:478), considera el uso de la aproximación descriptiva cuando ocurren dos condiciones: que falte información acerca del problema de importancia educativa, y que las situaciones que puedan generar esa información existan y sean accesibles para el investigador. Los sistemas descriptivos se basan en el análisis de hechos pasados cuya recogida y registro de datos se realizan en la actualidad.

Los objetivos que nuestra investigación plantea nos acercan a encuadrar nuestro estudio dentro del grupo de investigaciones denominadas “aproximaciones descriptivas”, pues nos permite analizar problemas presentes que nos viertan datos para responder con posterioridad a las exigencias inicialmente planteadas, y porque nos centramos en la aproximación descriptiva de un hecho real y actual, tratando de especificar la situación de la Orientación educativa ejercida por los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria de Melilla y el apoyo

que se presta a los tutores para el ejercicio de la Acción Tutorial en estos centros.

Nuestra investigación se fundamentará en elementos de naturaleza cuantitativa haciendo uso de técnicas de corte cuantitativo de “reputación por encuesta”, sobre la base de las opiniones que los orientadores y tutores que conforman la muestra, tienen de la compleja labor de la orientación psicopedagógica dirigida a alumnos de edades comprendidas entre 12-16 años en un contexto socioeducativo peculiar como es la Ciudad Autónoma de Melilla.

2.1. Variables de la investigación

Las variables que mas adelante serán objeto de nuestra investigación, quedarán expresadas en los instrumentos que hemos diseñado para ello. Creemos que ahora es buen momento para fundamentarlas. Fox (1987:173), define a la variable como “una característica que, en un proyecto dado de investigación, puede tener más de un valor”; para Bartolomé (1978: 105), “es un símbolo al que pueden ser asignados valores numéricos o modalidades diversas”; Buendía (1998: 86-89), elabora la siguiente clasificación:

- a) En función de los fenómenos a los cuales se vincula.
 - Variables de estímulo.
 - Variables de respuesta.
 - Variables organísmicas.
- b) En función del proceso experimental.
 - Variables independientes.
 - Variables dependientes.
 - Variables extrañas.

c) En función de sus propiedades matemáticas.

- Variables cualitativas.
- Variables cuantitativas.

A la hora de analizar los datos, distinguiremos entre variables nominales, variables ordinales, y variables de escala; en nuestra investigación hablaremos de variables independientes, variables dependientes y su fuera procedente de variables extrañas. En el caso que nos ocupa, las variables independientes no serán manipuladas, pero sí serán la base para describir la variables dependientes, verdadero objeto de nuestro análisis.

El total de variables estudiadas ha sido de 139 distribuidas en dos cuestionarios que seguidamente detallamos:

Para el cuestionario de tutores: El total de variables estudiadas ha sido de 66.

- 15 Variables independientes:
 1. Sexo.
 2. Edad.
 3. Estado Civil.
 4. Unidad Familiar.
 5. Familiar con deficiencias.
 6. Nombre del Centro.
 7. Tipo de Centro.
 8. Número de Unidades del Centro.
 9. Titulación.
 10. Cargo que ocupa.
 11. Área donde imparte su docencia.

12. Experiencia docente.

13. Cursos de formación en materia de orientación educativa.

14. Cursos de formación en materia de atención a la diversidad.

15. Cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales.

- 51 Variables dependientes, distribuidas entre las cinco partes en que se ha estructurado el instrumento de medida. En el cuestionario aparecen configuradas de la siguiente forma:

1. Parte: Aspectos Generales:

- Variables 16-25.

2. Parte: Área de Apoyo a la Función Tutorial:

- Variables 26-37.

3. Parte: Área de Orientación Vocacional y Profesional:

- Variables 38-46.

4. Parte: Área de atención a las necesidades educativas especiales:

- Variables 47-54.

5 Parte: Área de Compensación de desigualdades

- Variables 55-66

Para el cuestionario de Orientadores: El total de variables estudiadas ha sido de 73 distribuidas en el cuestionario del siguiente modo:

- 14 Variables independientes:

1. Sexo.

2. Edad.
 3. Estado Civil.
 4. Unidad Familiar: ¿tiene hijos?
 5. Familiar con deficiencias. Tipo de deficiencias.
 6. Nombre del Centro.
 7. Tipo de Centro.
 8. Número de Unidades del Centro.
 9. Titulación.
 10. Cargo que ocupa.
 11. Experiencia docente.
 12. Cursos de formación en materia de orientación educativa.
 13. Cursos de formación en materia de atención a la diversidad.
 14. Cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales.
- **59 Variables dependientes distribuidas entre las cuatro partes en que se ha estructurado el cuestionario.**
 1. Parte: Aspectos Generales:
 - Variables 15-34.
 2. Parte: Funciones del Departamento de Orientación con todos los alumnos del centro:
 - Variables 35-46.
 3. Parte: Funciones del Departamento de Orientación con determinados alumnos. Alumnos con necesidades educativas especiales.

- Variables 47-59.
4. Parte: Actuación del Profesor de Apoyo a la Integración en el aula.
- Variables 60-73.

2.2. Descripción del instrumento de recogida de datos

Consideramos instrumentos a los mecanismos que utilizaremos para recoger los datos de nuestra investigación. En los instrumentos quedarán expresadas las variables de estudio. Hernández (1999: 31), plantea una serie de cuestiones a tener en cuenta por el investigador a la hora de plantear la elaboración de los instrumentos:

- ¿Cuándo recogerá los datos? Determinar el momento más oportuno.
- ¿Dónde recoger los datos? Determinar el lugar.
- ¿Con qué frecuencia se recogerán los datos? Determinar cuántas veces deberán los elementos suministrar información.
- ¿Quién recogerá la información? Determinar quién aplicará los instrumentos.
- ¿Con qué instrumentos se recogerá la información?

Existen muchas tipología y clasificaciones, por lo que nos limitaremos a explicar el que hemos utilizado en nuestra investigación: El cuestionario.

Un cuestionario debe suponer un intento de recoger toda la información necesaria del problema investigado y sólo esa información. Somos conscientes de que el cuestionario, como cualquier otro instrumento, debe quedar al servicio de la investigación, fines y objetivos para los que se

ha elaborado y que ello tiene influencia no sólo sobre la información recogida sino sobre la forma de recogerla, registrarla y valorarla. También somos cuidadosos en cuanto a las limitaciones de este instrumento pues “sólo muestra lo que las personas dicen y no lo que hacen o son” Nisbet y Entwisle (1989). Pero al tiempo, a la utilización de cuestionarios se le atribuyen ventajas que según Selltitz (1980), son las siguientes:

- Requiere poca habilidad.
- Es valioso por su economía en tiempo y esfuerzo.
- Puede suministrarse a un gran número de personas de forma simultánea.
- La forma de hacerlo llegar a los sujetos es muy variada.
- Se garantiza uniformidad en las respuestas dado el carácter estandarizado de las preguntas, instrucciones y demás elementos del mismo.
- Permite el anonimato de los sujetos a los que va dirigido.
- Posibilita al sujeto el poder dar una respuesta de forma más elaborada y reflexiva.

Munn y Drever (1995) consideran que las ventajas son las siguientes:

- Aporta información estandarizada. Los encuestados responden al mismo conjunto de cuestiones, por lo que es más fácil comparar e interpretar sus respuestas.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo de diferentes formas: 1) permite encuestar a un gran número de personas de una vez; 2) el encuestado puede

responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado y 3) agiliza el análisis estadístico de las respuestas.

- Facilita la confidencialidad. El encuestado puede responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.

Pero también debemos tener en consideración las limitaciones que presenta este instrumento, siguiendo al mismo autor mencionamos algunas:

- Responde a objetivos descriptivos.
- La formulación de preguntas homogéneas impide profundizar en las respuestas de los encuestados.
- La dificultad de la elaboración del instrumento requiere tiempo y experiencia y no resulta fácil elaborar cuestionarios de calidad

Para nuestra investigación hemos elaborado un cuestionario estructurado, en el que la naturaleza de la interacción “investigador-sujeto investigado” es impersonal o mixta Fox (1987: 605). Las variables de estudio se concretan en preguntas o ítems de respuesta cerrada. En nuestro caso aparecen ítems que buscan información descriptiva (sexo, edad, centro, curso, titulación, etc.) e ítems que buscan recabar información de naturaleza cuantitativa o cualitativa como por ejemplo:

- ¿Tiene algún familiar con deficiencias?
 1. si: 1, 2, 3, 4, más de 4
 2. no.

- ¿Existe un horario de tutorías a?
 1. Alumnos.
 2. Padres.

- Señale el contenido de la tutorías:
 1. Problemas de conducta.
 2. Relaciones personales.
 3. Rendimiento.
 4. Situación relacionada con la familia.
 5. Cuestiones estrictamente personales.

- ¿Potencia el Departamento de Orientación a todos los alumnos de acuerdo con sus características y necesidades propias, y no sólo a aquellos que requieren atención especial?
Nunca, Algunas veces, Muchas veces, siempre

El cuestionario para Tutores se ha elaborado de acuerdo con las directrices establecidas por el Decreto (213/1995), por la que se regulan las funciones para los equipos de Orientación Educativa, y en el que analizamos la percepción que tienen los tutores de los I.E.S. de la Ciudad Autónoma de Melilla de las actuaciones del D.O. en todos sus ámbitos de actuación. Este cuestionario ha sido aplicado por Manuel López Sánchez, en su investigación en torno a la percepción de los tutores y tutoras de Educación Infantil y Primaria como usuarios de los Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza en el curso 2000-01. Nosotros hemos realizado algunas modificaciones en nuestra investigación, y ampliado el Área de Compensación de Desigualdades adaptándolas a nuestro contexto educativo.

Para elaborar el cuestionario de Orientadores nos hemos basado en las tareas y funciones que el D.O. ha de incluir y desempeñar en su plan de actuación según las directrices marcadas por la Orden de 27 de abril de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del segundo ciclo de la ESO, y otras disposiciones posteriores como la Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica de 30 de abril, por la que se dan instrucciones sobre el plan de actividades de los D.O. en el I.E.S. en la que se regula como ha de realizarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, el plan de orientación académica y profesional y el plan de acción tutorial.

Una vez recogidas las objeciones hechas por los jueces, que determinaron la validez de contenido y otras observaciones realizadas para ambos instrumentos, se procedió a depurar errores y omisiones para cada una de las áreas que conforman los cuestionarios hasta llegar a su configuración definitiva.

2.2.1. Fiabilidad y validez estadística del cuestionario para tutores

El análisis de fiabilidad ha sido realizado a los 51 ítems (del 16 al 66) considerados como variables en escala, siguiendo el modelo Alpha de Crombach., con el que se obtuvo el siguiente resultado $\alpha = 0,9810$, lo cual indica una fiabilidad "excelente" de acuerdo con cualquier criterio de los existentes en la literatura.

Para determinar la validez de contenido, antes de su formalización definitiva, el cuestionario fue sometido a consenso de expertos que fueron seleccionados por su conocimiento en el campo de las cuestiones relacionadas con la temática que abordamos dentro del ámbito educativo. Al

menos habrá cinco jueces, preferentemente profesores de universidad o profesores con manifiesto conocimiento y experiencia suficiente en orientación educativa.

Más tarde, utilizaremos el procedimiento estadístico de análisis factorial, para confirmar empíricamente la validez de constructo,

2.2.2. Fiabilidad y validez estadística del cuestionario para orientadores

El análisis de fiabilidad ha sido realizado a los 63 ítems (del 23 al 73), considerados como variables en escala, siguiendo el modelo Alpha de Crombach con el que se obtuvo el siguiente resultado $\alpha = 0,9632$, que indica una fiabilidad "excelente" de acuerdo con cualquier criterio de los existentes en la literatura.

Para determinar la validez de los contenidos incluidos en el instrumento para orientadores, respecto a la población de la que forma parte, se sometió a la revisión crítica de expertos invitándoles a aportar sus conocimientos referidos a objetivos como la comprensión del instrumento, la aplicación, crítica, síntesis, etc. Los expertos han sido profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y miembros de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

2.3. Técnicas y Análisis de datos

Para recopilar y analizar los datos se creó una base de datos en el programa que posteriormente se utilizaría para analizar estos datos: SPSS.10.0.

2.3.1. Cuestionario de Tutores

Las técnicas específicas de análisis de datos realizados para el cuestionario de tutores fueron los siguientes:

Los estadísticos y gráficos utilizados en el análisis han sido los siguientes:

- En las variables nominales (1 a 15):
 - a) Estadísticos: moda y tabla con frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y porcentaje acumulado.
 - b) Gráficos: gráfico de barras con porcentaje.
- En las variables de escala (16 a 66):
 - a) Estadísticos: tendencia central (media, mediana, moda y suma), dispersión (desviación típica, varianza, rango mínimo, máximo y error típico de la media), distribución (asimetría, curtosis y cuartiles)
 - b) Gráficos: histograma de frecuencias con curva normal.

En el caso de la variable 11, el tratamiento estadístico ha sido más limitado debido a que se trata de una variable de respuesta múltiple y por tanto está sometida a las limitaciones para el caso de la estadística y del programa SPSS 10.0.

Para los ítems en escala (16 a 66) se ha realizado también un análisis descriptivo general por dimensiones, considerando la puntuación media de los ítems incluidos en cada dimensión.

2.3.2 Cuestionario de Orientadores

Los estadísticos y gráficos utilizados en el análisis han sido los siguientes:

- En las variables nominales (1 a 22):
 - a) Estadísticos: moda y tabla con frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y porcentaje acumulado.
 - b) Gráficos: gráfico de barras con porcentaje.
- En las variables de escala (23 a 73):
 - a) Estadísticos: tendencia central (media, mediana, moda y suma), dispersión (desviación típica, varianza, rango, mínimo, máximo y error típico de la media), distribución (asimetría, curtosis y cuartiles).
 - b) Gráficos: histograma de frecuencias con curva normal.

En el caso de la variable 22, el tratamiento estadístico ha sido más limitado debido a que se trata de una variable de respuesta múltiple y por tanto está sometida a las limitaciones para el caso de la estadística y del programa SPSS 10.0.

Para los ítems en escala (23 a 73), se ha realizado también un análisis descriptivo general por dimensiones, considerando la puntuación media de los ítems incluidos en cada dimensión.

2.4. Descripción de la muestra

En este apartado de nuestro estudio vamos a considerar los conceptos de universo, población y muestra. Siguiendo a Fox (1987: 368), las bases conceptuales establecidas son las siguientes:

-Universo: es la serie real o hipotética de elementos que comparten unas características definidas relacionadas con el problema de la investigación.

-Población: es un conjunto definido, limitado y accesible de universo que forma el referente para la elección de la muestra. A efectos prácticos de cualquier investigación, es el grupo al que se intentan generalizar los resultados.

-Muestra: es un conjunto de individuos extraído de la población a partir de algún procedimiento específico. A este conjunto aplicaremos nuestros instrumentos y será el que nos de los datos.

Dadas las características de nuestra investigación, enmarcamos nuestro sistema de muestreo en el denominada *incidental*, Colas y Buendía (1992:94). En nuestro caso las condiciones previamente marcadas de la muestra fueron:

- Profesores en activo.
- Profesores que imparten su docencia en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.
- Profesores tutores que imparten su docencia en la etapa (12-16 años) de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Profesores que constituyen la totalidad del profesorado de los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla (Territorio MECD).

- Orientadores de los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Responsables de los Departamentos de Orientación de dichos centros.

Los dos cuestionarios elaborados: uno para tutores y otro para orientadores, fueron distribuidos ente los tutores y los orientadores de los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, según el censo facilitado por la Dirección Provincial del MECD, en el que constaban: 506 profesores de Educación Secundaria para el curso escolar 2001-02 y 9 orientadores en estos mismos centros y para el mismo curso escolar.

Población Censal: Profesorado de los IES de la Ciudad Autónoma de Melilla:			
Curso Escolar 2001-02			
Instituto	Orientadores	Nº de Profesores	Profesores Tutores
Rusadir.	1	70	32
Reina Victoria Eugenia.	1	65	35
J. Antonio Fernández.	1	65	32
Virgen de la Victoria.	1	23	9
Leopoldo Quipo.	1	90	43
La Salle el Carmen.	1	20	8
Miguel Fernández.	1	58	23
Enrique Nieto.	1	95	42
Ntra. Sra. Del Buen Consejo.	1	20	8

Fuente: Dirección Provincial del MECD de la Ciudad Autónoma de Melilla

De los 506 cuestionarios distribuidos al profesorado, 100 fueron contestados, de ellos 5 fueron desechados al contener menos de la mitad de

los items sin respuesta. De los 9 cuestionarios distribuidos a los Orientadores, uno fue rechazado.

La relación entre la población censal y la muestra investigada fue la siguiente:

- Población Censal de Profesores: 506 sujetos.
- Muestra Invitada de Profesores: 506 sujetos.
- Muestra Aceptante: 100 sujetos.
- Muestra real productora de datos: 95 sujetos.
- Población Censal de Orientadores: 9 sujetos.
- Muestra Invitada de Orientadores: 9 sujetos.
- Muestra Aceptante: 8 sujetos.
- Muestra real productora de datos: 8 sujetos.

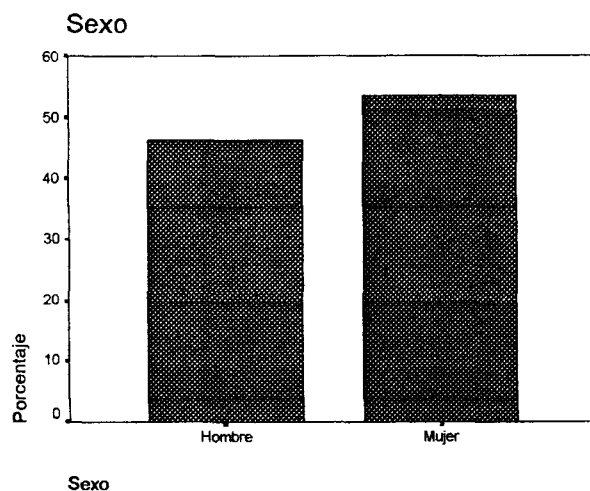
Finalmente la muestra estudiada ha sido de 95 tutores y 8 orientadores. La distribución de los sujetos que componen la muestra según las características sociodemográficas más relevantes para nuestro estudio son las siguientes.

2.4.1. Muestra de Tutores

1. Sexo

Sexo

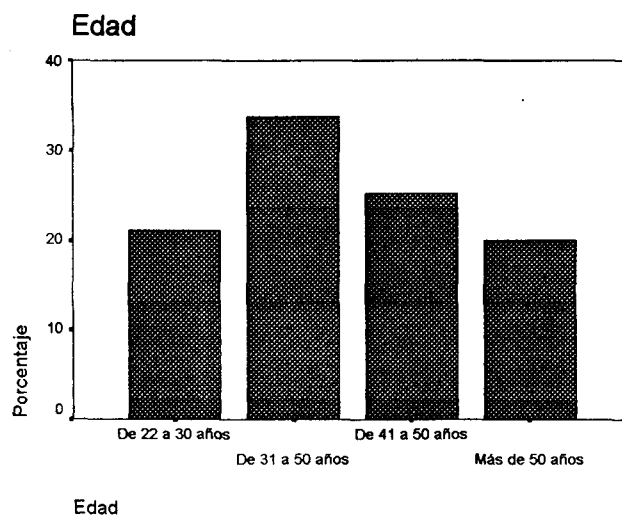
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	44	46,3	46,3	46,3
	Mujer	51	53,7	53,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



2. edad

Edad

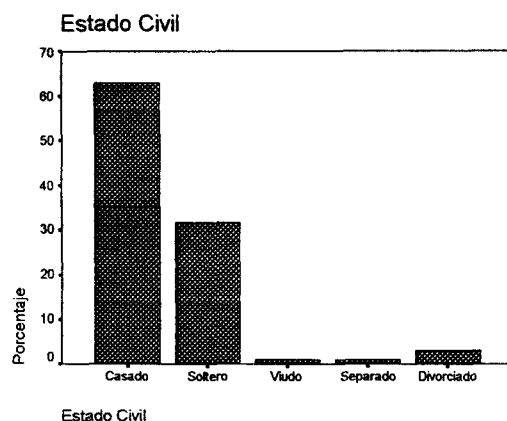
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 22 a 30 años	20	21,1	21,1	21,1
	De 31 a 50 años	32	33,7	33,7	54,7
	De 41 a 50 años	24	25,3	25,3	80,0
	Más de 50 años	19	20,0	20,0	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



3. Estado Civil

Estado Civil

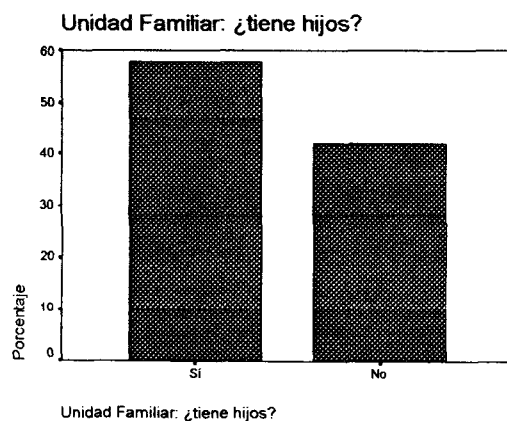
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado	60	63,2	63,2	63,2
	Soltero	30	31,6	31,6	94,7
	Viudo	1	1,1	1,1	95,8
	Separado	1	1,1	1,1	96,8
	Divorciado	3	3,2	3,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



4.1. Unidad Familiar: ¿tiene hijos?

Unidad Familiar: ¿tiene hijos?

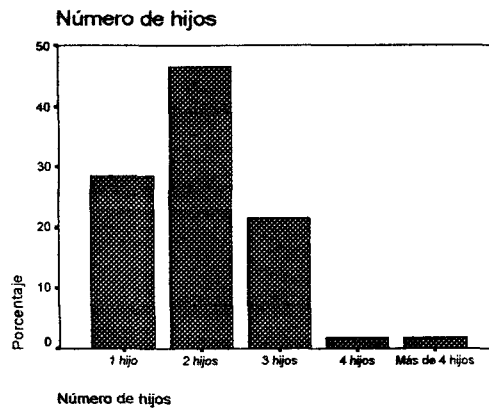
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	55	57,9	57,9	57,9
	No	40	42,1	42,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



4.2. Número de hijos

Número de hijos

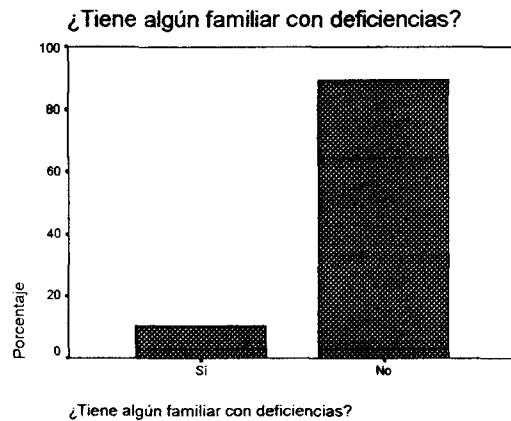
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 hijo	16	16,8	28,6	28,6
	2 hijos	26	27,4	46,4	75,0
	3 hijos	12	12,6	21,4	96,4
	4 hijos	1	1,1	1,8	98,2
	Más de 4 hijos	1	1,1	1,8	100,0
	Total	56	58,9	100,0	
Perdidos	Sistema	39	41,1		
Total		95	100,0		



5.1. ¿Tiene algún familiar con deficiencias?

¿Tiene algún familiar con deficiencias?

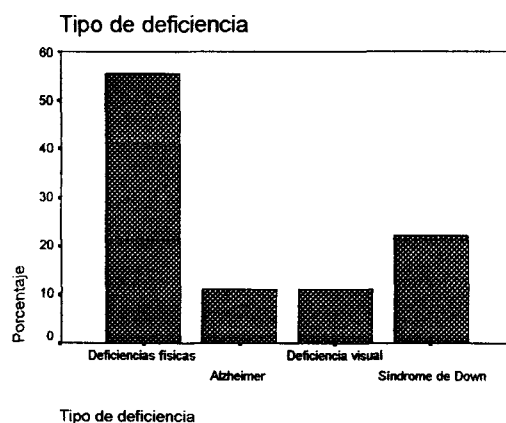
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	10	10,5	10,5	10,5
	No	85	89,5	89,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



5.2. Tipo de deficiencia

Tipo de deficiencia

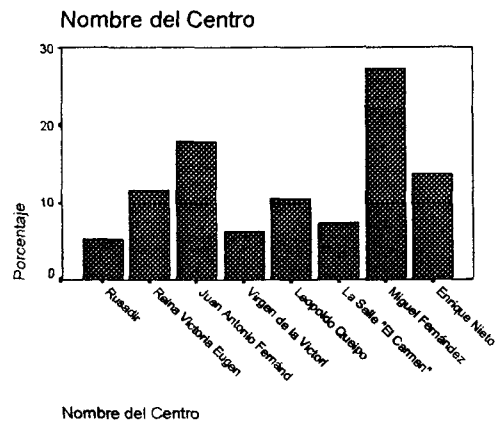
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Deficiencias físicas/motoras	5	5,3	55,6	55,6
	Alzheimer	1	1,1	11,1	66,7
	Deficiencia visual	1	1,1	11,1	77,8
	Síndrome de Down	2	2,1	22,2	100,0
	Total	9	9,5	100,0	
Perdidos	Sistema	86	90,5		
Total		95	100,0		



6. Nombre del Centro

Nombre del Centro

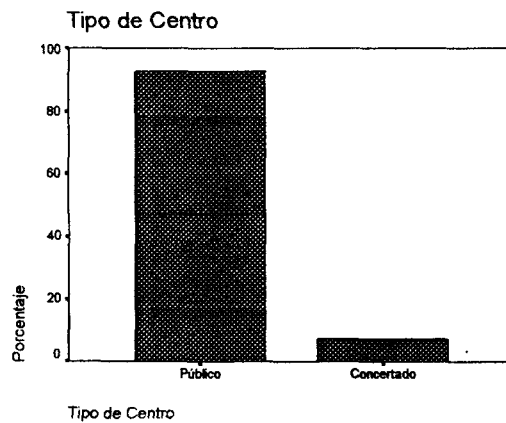
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Rusadir	5	5,3	5,3	5,3
	Reina Victoria Eugenia	11	11,6	11,6	16,8
	Juan Antonio Fernández	17	17,9	17,9	34,7
	Virgen de la Victoria	6	6,3	6,3	41,1
	Leopoldo Queipo	10	10,5	10,5	51,6
	La Salle "El Carmen"	7	7,4	7,4	58,9
	Miguel Fernández	26	27,4	27,4	86,3
	Enrique Nieto	13	13,7	13,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



7. Tipo de Centro

Tipo de Centro

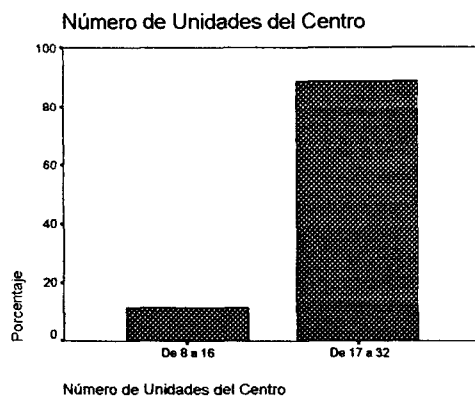
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	88	92,6	92,6	92,6
	Concertado	7	7,4	7,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



8.1. Número de Unidades del Centro

Número de Unidades del Centro

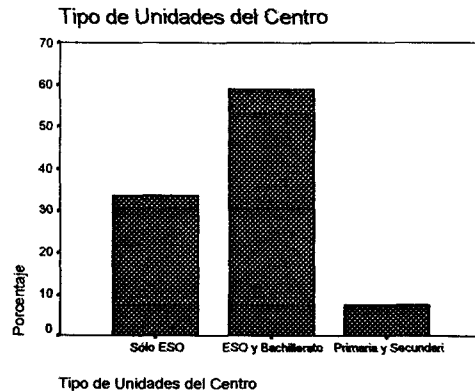
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 8 a 16	11	11,6	11,6	11,6
	De 17 a 32	84	88,4	88,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



8.2. Tipo de Unidades del Centro

Tipo de Unidades del Centro

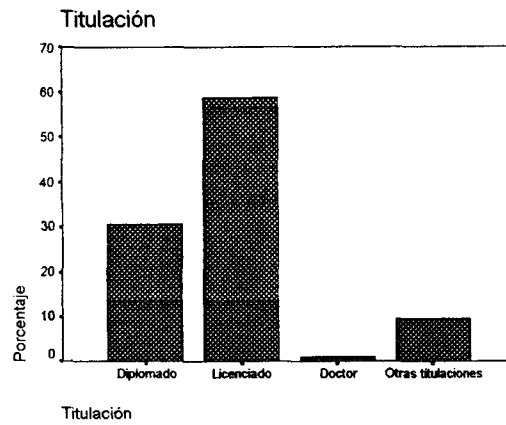
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sólo ESO	32	33,7	33,7	33,7
ESO y Bachillerato	56	58,9	58,9	92,6
Primaria y Secundaria	7	7,4	7,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	



9. Titulación

Titulación

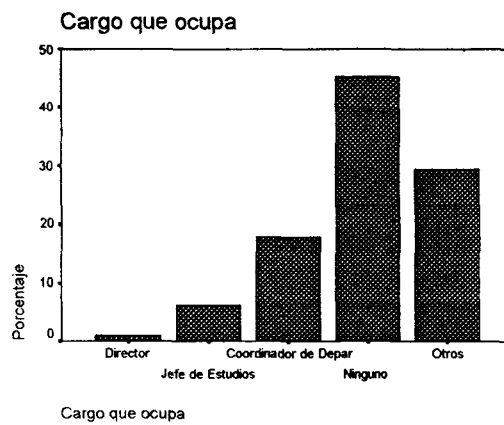
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Diplomado	29	30,5	30,5	30,5
Licenciado	56	58,9	58,9	89,5
Doctor	1	1,1	1,1	90,5
Otras titulaciones	9	9,5	9,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	



10. Cargo que ocupa

Cargo que ocupa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Director	1	1,1	1,1	1,1
	Jefe de Estudios	6	6,3	6,3	7,4
	Coordinador de Departamento	17	17,9	17,9	25,3
	Ninguno	43	45,3	45,3	70,5
	Otros	28	29,5	29,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



11. Área donde imparte su docencia

Group \$V11 Área donde imparte su docencia

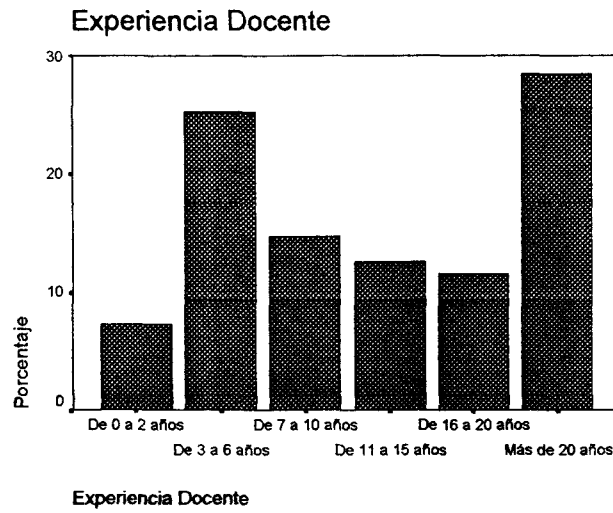
of Category label Cases	Code	Count	Pct of Responses	Pct
1° Ciclo 52,6	1	50		27,6
2° Ciclo 40,0	2	38		21,0
Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaj 13,7	3	13		7,2
Lengua y Literatura 20,0	4	19		10,5
Tecnología 10,5	5	10		5,5
Matemáticas 11,6	6	11		6,1
Geografía e Historia 7,4	7	7		3,9
Educación Física 3,2	8	3		1,7
Ciencias Biología 9,5	9	9		5,0
Música 6,3	10	6		3,3
Diversificación Curricular 6,3	11	6		3,3
Ámbito científico-tecnológico 5,3	12	5		2,8
Ámbito sociolingüístico 4,2	13	4		2,2
		-----	-----	-----
Total responses	181	100,0		190,5

0 missing cases; 95 valid cases

12. Experiencia Docente

Experiencia Docente

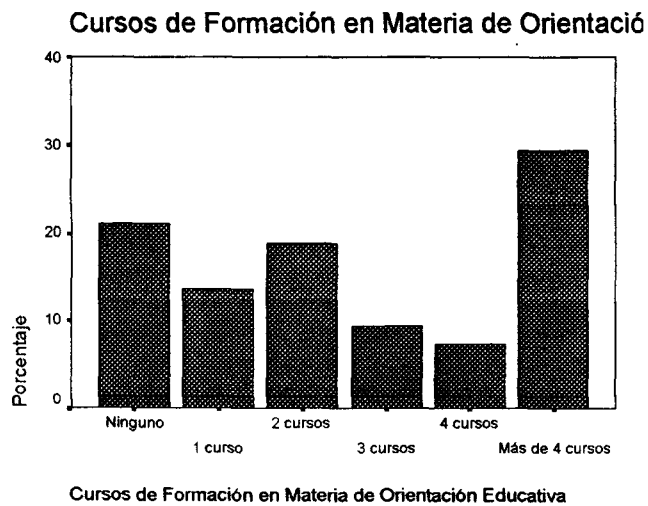
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De 0 a 2 años	7	7,4	7,4	7,4
De 3 a 6 años	24	25,3	25,3	32,6
De 7 a 10 años	14	14,7	14,7	47,4
De 11 a 15 años	12	12,6	12,6	60,0
De 16 a 20 años	11	11,6	11,6	71,6
Más de 20 años	27	28,4	28,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	



13. Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

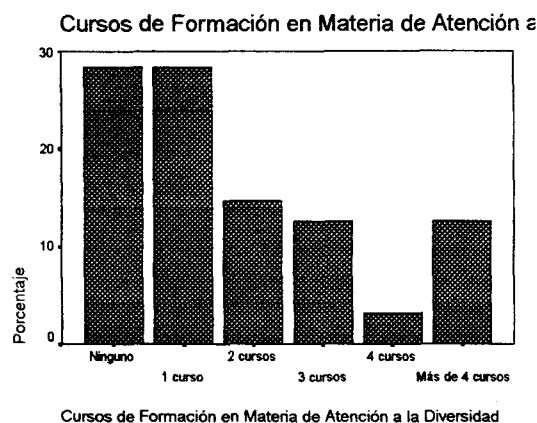
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	20	21,1	21,1	21,1
	1 curso	13	13,7	13,7	34,7
	2 cursos	18	18,9	18,9	53,7
	3 cursos	9	9,5	9,5	63,2
	4 cursos	7	7,4	7,4	70,5
	Más de 4 cursos	28	29,5	29,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



14. Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad

Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad

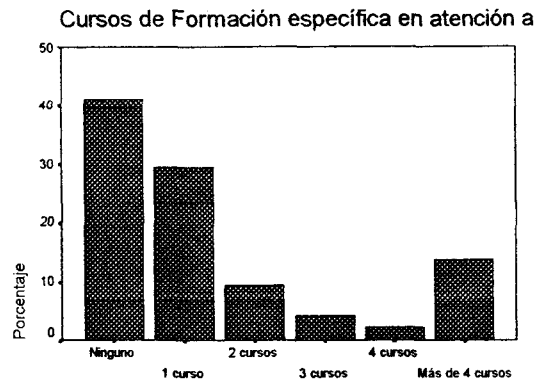
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	27	28,4	28,4	28,4
	1 curso	27	28,4	28,4	56,8
	2 cursos	14	14,7	14,7	71,6
	3 cursos	12	12,6	12,6	84,2
	4 cursos	3	3,2	3,2	87,4
	Más de 4 cursos	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



15. Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	39	41,1	41,1	41,1
	1 curso	28	29,5	29,5	70,5
	2 cursos	9	9,5	9,5	80,0
	3 cursos	4	4,2	4,2	84,2
	4 cursos	2	2,1	2,1	86,3
	Más de 4 cursos	13	13,7	13,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



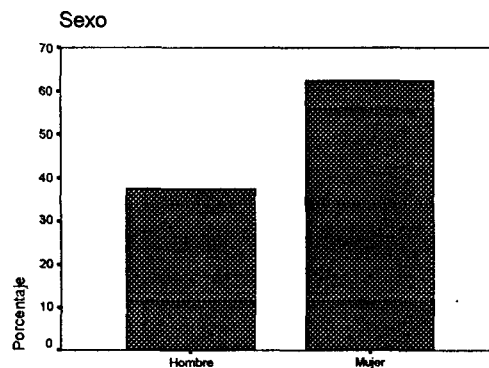
Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alt

2.4.2. Muestra de Orientadores

1. Sexo

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	3	37,5	37,5	37,5
	Mujer	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

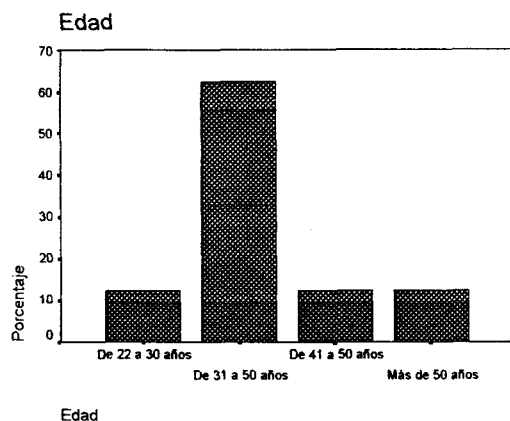


Sexo

2. Edad

Edad

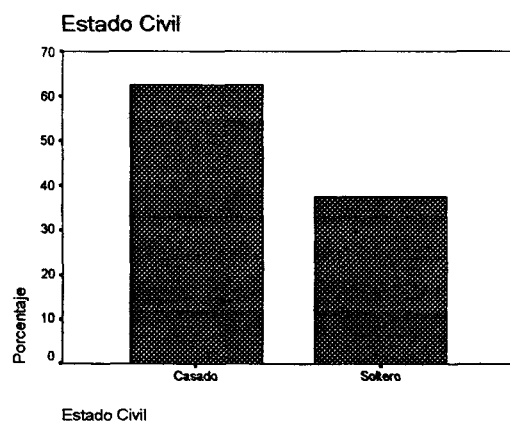
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 22 a 30 años	1	12,5	12,5	12,5
	De 31 a 50 años	5	62,5	62,5	75,0
	De 41 a 50 años	1	12,5	12,5	87,5
	Más de 50 años	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



3. Estado Civil

Estado Civil

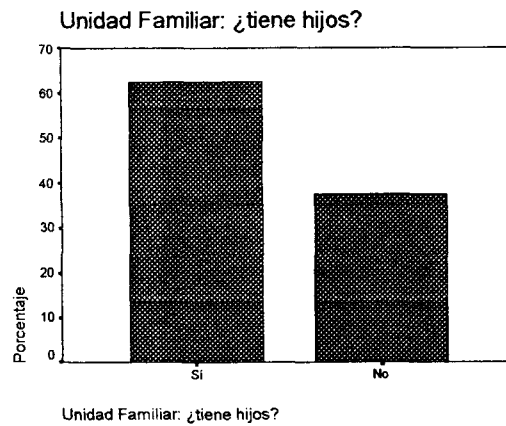
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casado	5	62,5	62,5	62,5
	Soltero	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



4.1. Unidad Familiar: ¿tiene hijos?

Unidad Familiar: ¿tiene hijos?

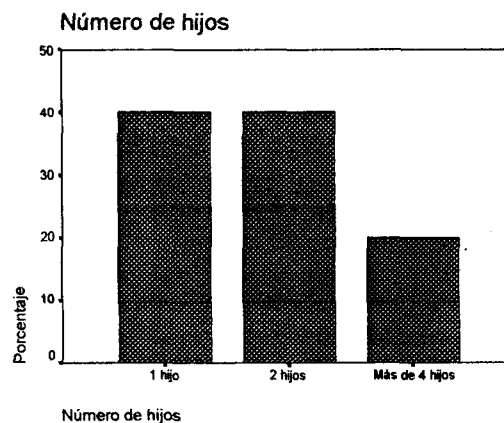
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	62,5	62,5	62,5
	No	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



4.2. Número de hijos

Número de hijos

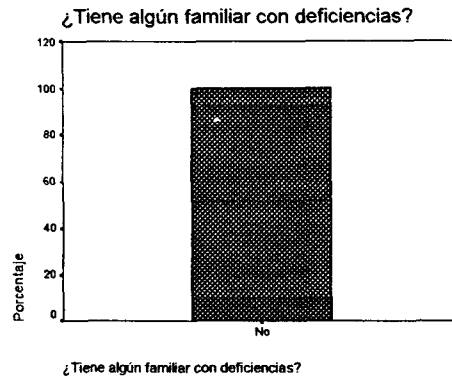
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 hijo	2	25,0	40,0	40,0
	2 hijos	2	25,0	40,0	80,0
	Más de 4 hijos	1	12,5	20,0	100,0
	Total	5	62,5	100,0	
Perdidos	Sistema	3	37,5		
Total		8	100,0		



5.1. ¿Tiene algún familiar con deficiencias?

¿Tiene algún familiar con deficiencias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	8	100,0	100,0	100,0



5.2. Tipo de deficiencia

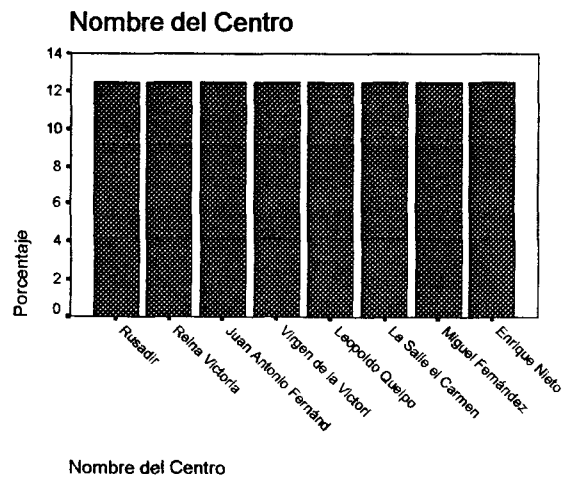
Tipo de deficiencia

	Frecuencia	Porcentaje
Perdidos Sistema	8	100,0

6. Nombre del Centro

Nombre del Centro

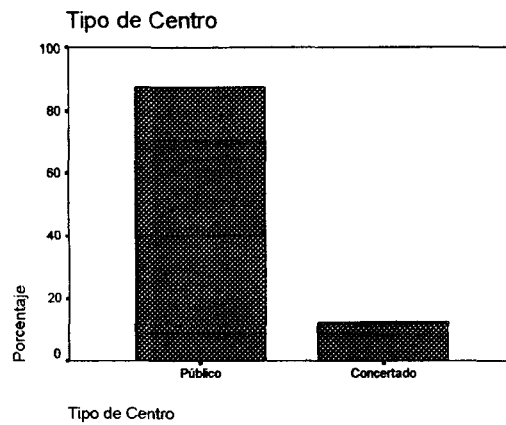
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Rusadir	1	12,5	12,5	12,5
Reina Victoria	1	12,5	12,5	25,0
Juan Antonio Fernández	1	12,5	12,5	37,5
Virgen de la Victoria	1	12,5	12,5	50,0
Leopoldo Queipo	1	12,5	12,5	62,5
La Salle el Carmen	1	12,5	12,5	75,0
Miguel Fernández	1	12,5	12,5	87,5
Enrique Nieto	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



7. Tipo de Centro

Tipo de Centro

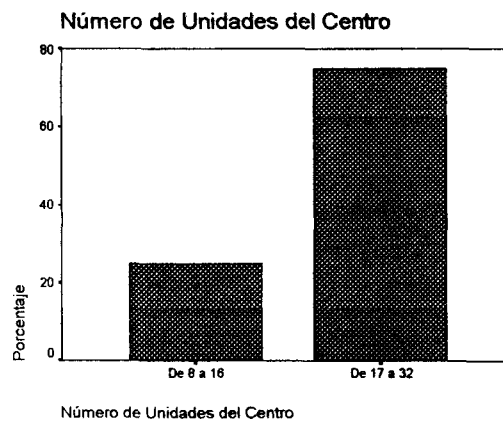
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Público	7	87,5	87,5	87,5
	Concertado	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



8.1. Número de Unidades del Centro

Número de Unidades del Centro

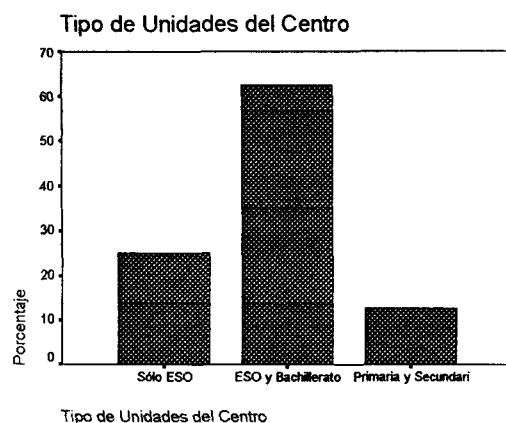
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 8 a 16	2	25,0	25,0	25,0
	De 17 a 32	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



8.2. Tipo de Unidades del Centro

Tipo de Unidades del Centro

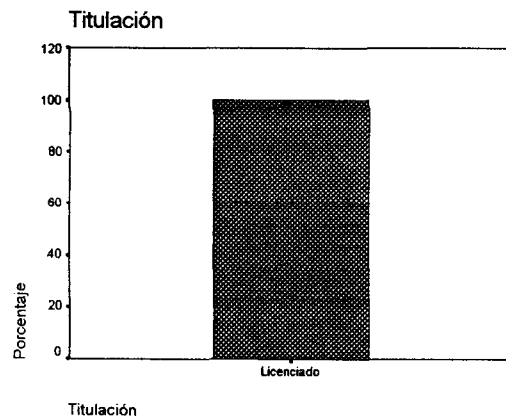
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sólo ESO	2	25,0	25,0	25,0
	ESO y Bachillerato	5	62,5	62,5	87,5
	Primaria y Secundaria	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



9. Titulación

Titulación

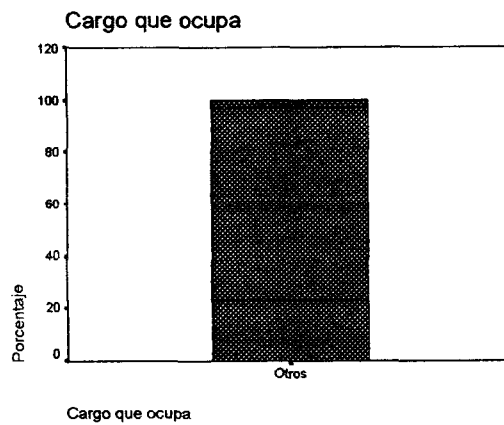
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciado	8	100,0	100,0	100,0



10. Cargo que ocupa

Cargo que ocupa

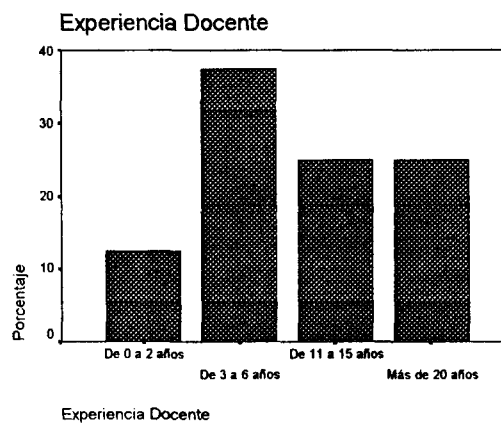
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Otros	8	100,0	100,0	100,0



11. Experiencia Docente

Experiencia Docente

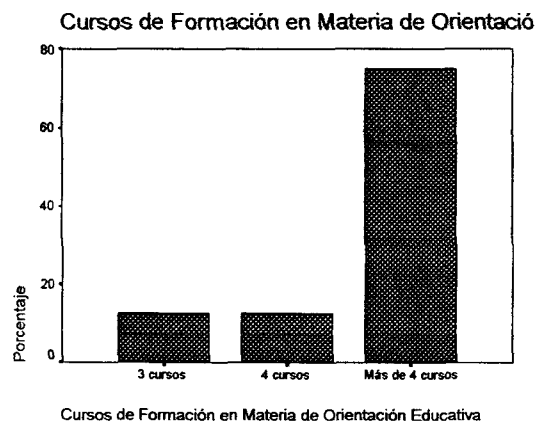
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De 0 a 2 años	1	12,5	12,5	12,5
	De 3 a 6 años	3	37,5	37,5	50,0
	De 11 a 15 años	2	25,0	25,0	75,0
	Más de 20 años	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



12. Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

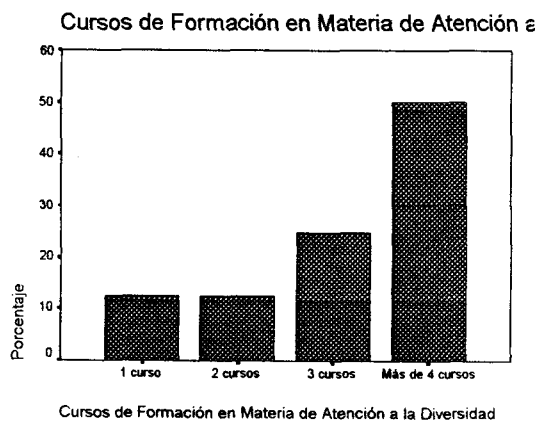
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 cursos	1	12,5	12,5	12,5
	4 cursos	1	12,5	12,5	25,0
	Más de 4 cursos	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



13. Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad

Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad

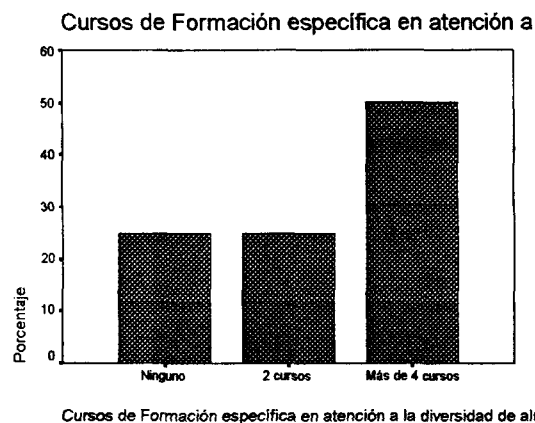
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 curso	1	12,5	12,5	12,5
	2 cursos	1	12,5	12,5	25,0
	3 cursos	2	25,0	25,0	50,0
	Más de 4 cursos	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



14. Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	2	25,0	25,0	25,0
	2 cursos	2	25,0	25,0	50,0
	Más de 4 cursos	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



3. Estudio Descriptivo global de las variables de los cuestionarios

3.1. Cuestionario de Tutores

3.1.1. Estadísticos utilizados en el estudio descriptivo global del cuestionario de tutores

Los estadísticos utilizados para el análisis de los ítems del cuestionario de Tutores fueron los siguientes: Media, Error típico de la media, Mediana, Moda, Desviación típica, Varianza, Asimetría, Error típico de asimetría, Curtosis, Error típico de curtosis, Rango, Mínimo, Máximo y Percentiles.

3.1.2. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de tutores

ASPECTOS GENERALES

ITEM 16. ¿CÓMO CONSIDERA LA COLABORACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL DE SU CENTRO?

La siguiente tabla presenta las frecuencias y porcentajes de las respuestas dadas por los sujetos sobre la colaboración del Departamento de Orientación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial del Centro.

¿Cómo considera la colaboración del Departamento de Orientación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial de tu centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	3	3,2	3,2	3,2
Baja	17	17,9	17,9	21,1
Media	28	29,5	29,5	50,5
Alta	28	29,5	29,5	80,0
Muy Importante	19	20,0	20,0	100,0
Total	95	100,0	100,0	

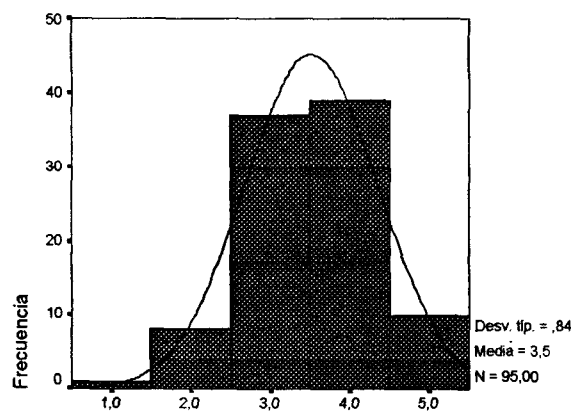
En la tabla anterior se puede observar que el 29,5 % de los sujetos encuestados declararon que el D.O. colabora medianamente con el centro en la elaboración del Plan de Acción Tutorial. y que el mismo porcentaje de tutores considera que esta colaboración es alta. El 20% considera que la colaboración es alta y el 3,2% que es nula.

ITEM 17. ¿QUÉ GRADO DE CONOCIMIENTO TIENE DE LAS FUNCIONES DEL D.O.?

¿Qué grado de conocimiento tiene de las funciones del DO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	1	1,1	1,1	1,1
	Baja	8	8,4	8,4	9,5
	Media	37	38,9	38,9	48,4
	Alta	39	41,1	41,1	89,5
	Muy Importante	10	10,5	10,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

¿Qué grado de conocimiento tiene de las funci



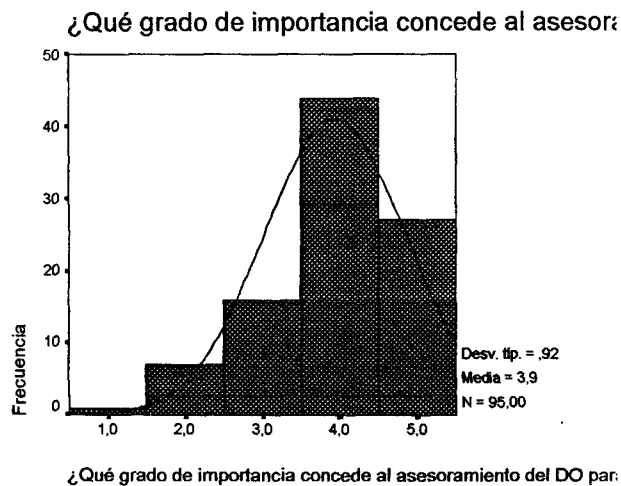
¿Qué grado de conocimiento tiene de las funciones del DO?

El 38,9 % de los sujetos manifiestan tener un grado de conocimiento medio de las funciones del D.O., el 41,1% de los sujetos consideran que el nivel de conocimiento que poseen es alto.

ITEM 18. ¿QUÉ GRADO DE IMPORTANCIA CONCEDE AL ASESORAMIENTO DEL DO. PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL QUE LE ASIGNA LA LOGSE?

¿Qué grado de importancia concede al asesoramiento del DO para el desarrollo de la función tutorial que te asigna la LOGSE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	1	1,1	1,1	1,1
	Baja	7	7,4	7,4	8,4
	Media	16	16,8	16,8	25,3
	Alta	44	46,3	46,3	71,6
	Muy Importante	27	28,4	28,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

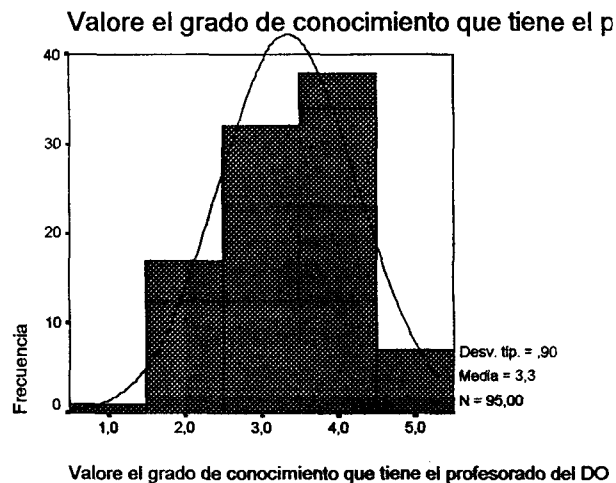


El 16,8% de los tutores considera que el grado de asesoramiento por parte del D.O. para desarrollar la función tutorial es medio, frente a la valoración realizada por el 46,3% de los mismos que consideran que el asesoramiento dado por el D.O. es alto.

ITEM 19. VALORE EL GRADO DE CONOCIMIENTO QUE TIENE EL PROFESORADO DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

Valore el grado de conocimiento que tiene el profesorado del DO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	1	1,1	1,1	1,1
	Baja	17	17,9	17,9	18,9
	Media	32	33,7	33,7	52,6
	Alta	38	40,0	40,0	92,6
	Muy Importante	7	7,4	7,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

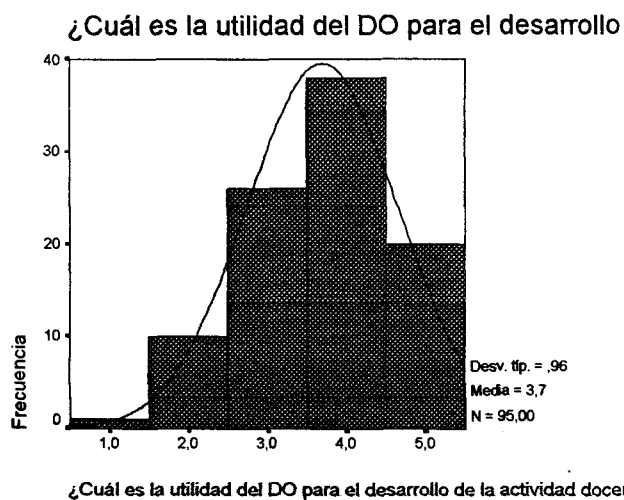


El 33,7 % de los tutores de los Institutos de Educación Secundaria manifiestan tener un conocimiento medio sobre el Departamento de Orientación; el 40% manifiesta tener un conocimiento alto; muy importante es el grado de conocimiento para el 7,4% de los consultados y bajo para el 17,9%.

ITEM 20. ¿CUÁL ES LA UTILIDAD DEL D.O. PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN EL ÁMBITO DE LA ORIENTACIÓN Y LA ACCIÓN TUTORIAL?

Cuál es la utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y la acción tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	1	1,1	1,1	1,1
Baja	10	10,5	10,5	11,6
Media	26	27,4	27,4	38,9
Alta	38	40,0	40,0	78,9
Muy Importante	20	21,1	21,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	

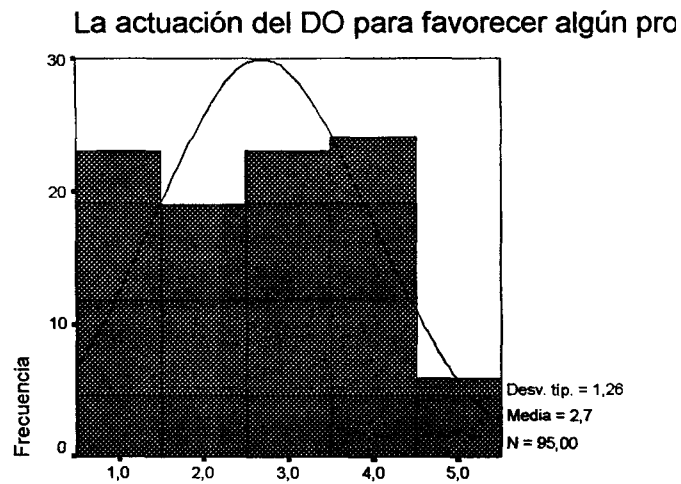


El 27,4% de los tutores consultados valoran medianamente que el D.O. les sea útil para desarrollar su labor docente en el ámbito de la orientación y la acción tutorial; el 40% de los tutores consideran alta la utilidad del D.O. para desarrollar a nivel docente estas funciones innatas al tutor.

ITEM 21. LA ACTUACIÓN DEL D.O. PARA FAVORECER ALGÚN PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN SU AULA HA SIDO.

La actuación del DO para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula ha sido...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	23	24,2	24,2	24,2
	Baja	19	20,0	20,0	44,2
	Media	23	24,2	24,2	68,4
	Alta	24	25,3	25,3	93,7
	Muy importante	6	6,3	6,3	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



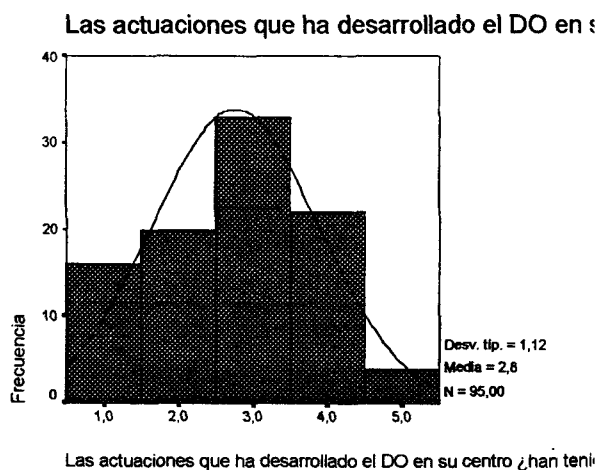
La actuación del DO para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula ha sido...

La valoración realizada por el sujetos sobre la actuación del D.O. para favorecer procesos de innovación educativa en el aula ha sido nula para 23 tutores (24,2%) ; media para el mismo número de tutores (24,2%); alta para el 25,3% de los sujetos y muy importante la actuación del D.O. para el 6,3% de los sujetos.

ITEM 22. LAS ACTUACIONES QUE HA DESARROLLADO EL D.O. EN SU CENTRO, ¿HAN TENIDO COMO ÚNICO EJE EL DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO?

Las actuaciones que ha desarrollado el DO en su centro ¿han tenido como eje único el diagnóstico del alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	16	16,8	16,8	16,8
Baja	20	21,1	21,1	37,9
Media	33	34,7	34,7	72,6
Alta	22	23,2	23,2	95,8
Muy Importante	4	4,2	4,2	100,0
Total	95	100,0	100,0	

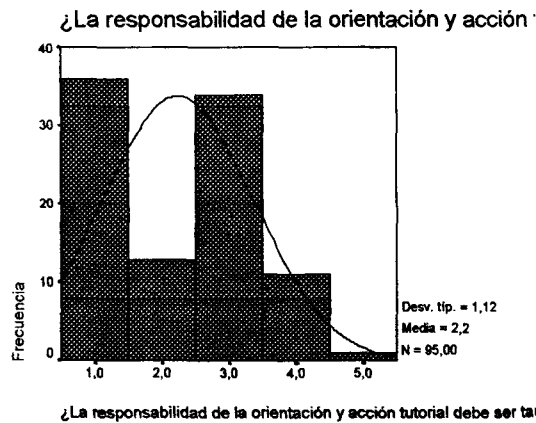


En relación con la actuaciones desarrolladas por el D.O, en el centro 33 sujetos (34,7%) contestan que medianamente la acción del D.O, ha tenido como eje principal el diagnóstico del alumno; el 4,2% de los sujetos ha valorado como muy importante la función de diagnóstico del alumnado como eje único de la actuación del D.O. ; el 23,2% ha considerado esta actuación alta y 16 tutores (16,8%), la han considerado nula.

ITEM 23. LA RESPONSABILIDAD DE LA ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL DEBE SER TAREA EXCLUSIVA DE LOS MIEMBROS DEL D.O.

¿La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea exclusiva de los miembros del DO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	36	37,9	37,9	37,9
	Baja	13	13,7	13,7	51,6
	Media	34	35,8	35,8	87,4
	Alta	11	11,6	11,6	98,9
	Muy importante	1	1,1	1,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

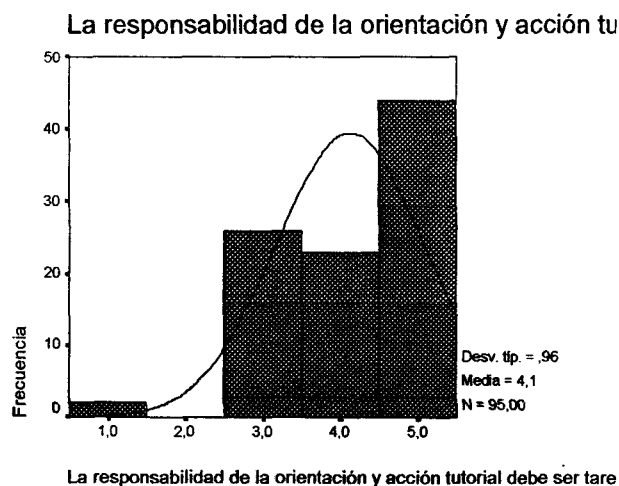


36 sujetos (37,9%) contestan que nula es que la orientación y la acción tutorial sean tareas exclusivas de los miembros del D.O.; 13 sujetos (13,7%) contestan que baja es la responsabilidad de los miembros del D.O.; 34 sujetos (35,8%) contestan que la responsabilidad de la orientación y la acción tutorial como tareas exclusivas de los miembros del Departamento de Orientación es media; 11 sujetos (11,6%) contestan que la responsabilidad es alta y por último un sujeto (1,1%) considera que la exclusividad en la responsabilidad de estas tareas sea del D.O.

ITEM 24. LA RESPONSABILIDAD DE LA ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL DEBE SER TAREA CONJUNTA DEL PROFESOR Y DEL ORIENTADOR DEL CENTRO.

La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea conjunta del profesor y del Orientador del Centro

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	2	2,1	2,1	2,1
Media	26	27,4	27,4	29,5
Alta	23	24,2	24,2	53,7
Muy Importante	44	46,3	46,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	



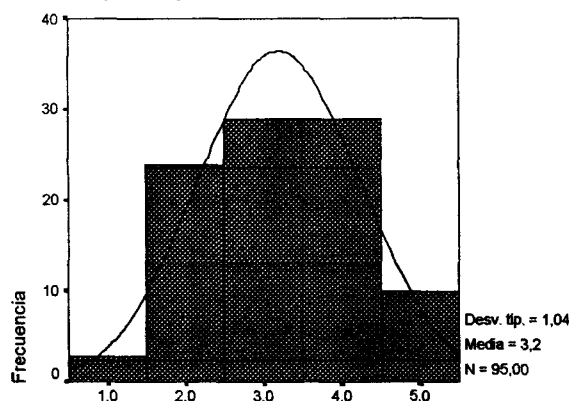
El 46,3% de los sujetos encuestados entiende que es muy importante que la responsabilidad de la orientación y la acción tutorial sea una tarea conjunta del profesor y del Orientador del centro, para el 2,1% la consideración de que esta responsabilidad sea una tarea conjunta es nula.

ITEM 25. LA PARTICIPACIÓN DEL D.O. EN LA EVALUACIÓN DE LOS DISTINTOS CICLOS EN LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS HA SIDO.

La participación del DO en la evaluación de los distintos ciclos en los aspectos didácticos y organizativos ha sido...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	3	3,2	3,2	3,2
Baja	24	25,3	25,3	28,4
Media	29	30,5	30,5	58,9
Alta	29	30,5	30,5	89,5
Muy Importante	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

La participación del DO en la evaluación de lo:



La participación del DO en la evaluación de los distintos ciclos en l

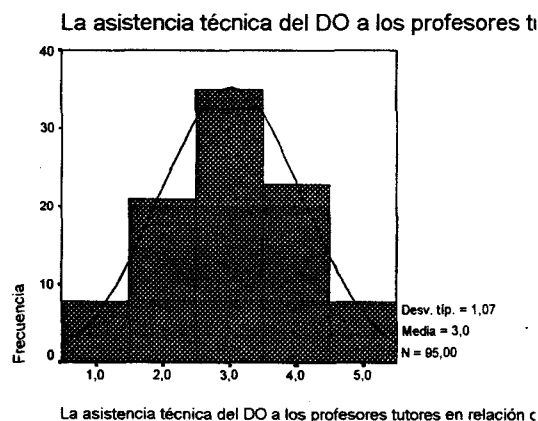
La participación del D.O. en la evaluación de los aspectos didácticos y organizativos para los distintos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria ha sido nula para el 3,2% del profesorado consultado; baja para el 25,3%; media para el 30,5%; alta para el mismo porcentaje y muy importante para el 10,5%.

ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL

ITEM 26. LA ASISTENCIA TÉCNICA DEL D.O. A LOS PROFESORES TUTORES EN RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE SU FUNCIÓN TUTORIAL ES:

La asistencia técnica del DO a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	8	8,4	8,4	8,4
	Baja	21	22,1	22,1	30,5
	Media	35	36,8	36,8	67,4
	Alta	23	24,2	24,2	91,6
	Muy Importante	8	8,4	8,4	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

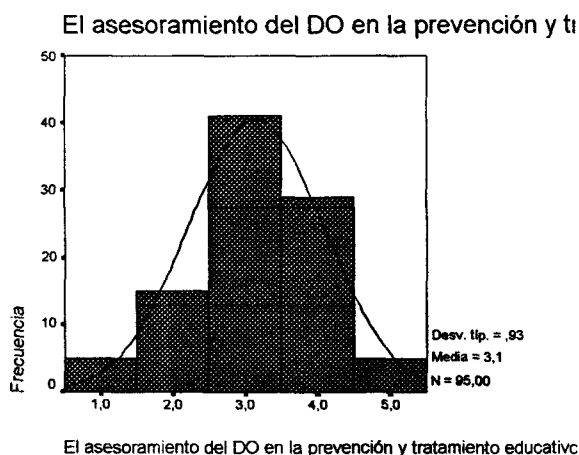


El 36,8% (35 sujetos) han considerado que es media la asistencia técnica del D.O. para poder desempeñar su función tutorial, el 24,2% (23 sujetos) la han considerado alta, 22,1% (21 sujetos) baja, el 8,4% (8 sujetos) muy importante y el mismo porcentaje para aquellos que la han considerado nula.

ITEM 27. EL ASOSORAMIENTO DEL D.O. EN LA PREVENCIÓN Y TRATAMIENTO EDUCATIVO EN LOS DISTINTOS TIPOS DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE ES:

El asesoramiento del DO en la prevención y tratamiento educativo en los distintos tipos de dificultades de aprendizaje es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	5	5,3	5,3	5,3
Baja	15	15,8	15,8	21,1
Media	41	43,2	43,2	64,2
Alta	29	30,5	30,5	94,7
Muy importante	5	5,3	5,3	100,0
Total	95	100,0	100,0	

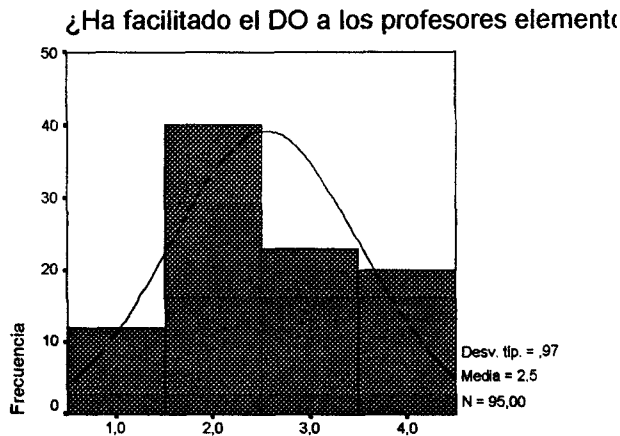


El 43,2% de los profesores tutores han valorado que el asesoramiento del D.O. en la prevención y tratamiento educativo para los distintos tipo de dificultades de aprendizaje es medio, el 30,5% lo consideran alto, el 15,8% bajo y el 5,3% nulo; el mismo porcentaje para aquellos que los han valorado como muy importante.

ITEM 28. ¿HA FACILITADO EL D.O. A LOS PROFESORES ELEMENTOS DE SOPORTE PARA SU ACTIVIDAD TUTORIAL?

¿Ha facilitado el DO a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	12	12,6	12,6	12,6
Algunas veces	40	42,1	42,1	54,7
Muchas veces	23	24,2	24,2	78,9
Siempre	20	21,1	21,1	100,0
Total	95	100,0	100,0	



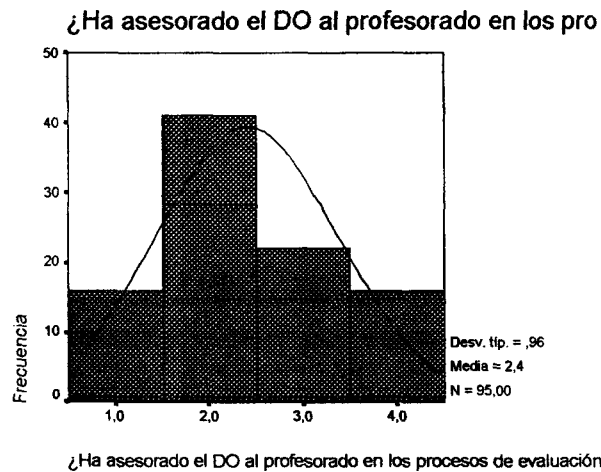
¿Ha facilitado el DO a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?

En cuanto a si el D.O. ha facilitado a los profesores elementos de soporte para desarrollar su actividad tutorial, 40 sujetos (42,1%) consideran que algunas veces se ha producido esta ayuda, 23 sujetos (24,2%) contestan que el D.O. le ha facilitado el soporte necesario para ello, 20 sujetos (21,1%) siempre han recibido estos elementos y 12 profesores (12,6%) responden que nunca lo recibieron.

ITEM 29. ¿HA ASESORADO EL D.O. AL PROFESORADO EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL ALUMNO?

¿Ha asesorado el DO al profesorado en los procesos de evaluación del alumno?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	16	16,8	16,8	16,8
Algunas veces	41	43,2	43,2	60,0
Muchas veces	22	23,2	23,2	83,2
Siempre	16	16,8	16,8	100,0
Total	95	100,0	100,0	

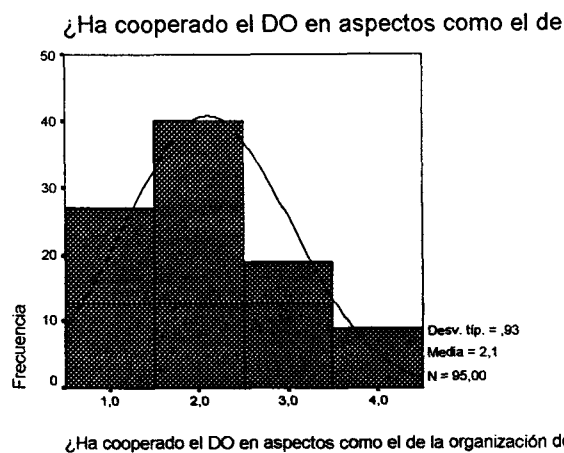


En el proceso de evaluación del alumnado de los centros de Secundaria, el 43,2% de los tutores responden que han sido asesorados por el D.O. algunas veces, el 23,2% manifiestan que han sido asesorados muchas veces; nuevamente el porcentaje de tutores que contestan que el D.O, les ha asesorado nunca o siempre coincide, para este ítem este porcentaje es del 16,8%.

ITEM 30. ¿HA COOPERADO EL D.O. EN ASPECTOS COMO EL DE LA ORGANIZACIÓN DEL AULA Y AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO?

¿Ha cooperado el DO en aspectos como el de la organización del aula y agrupamiento del alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	28,4	28,4	28,4
	Algunas veces	40	42,1	42,1	70,5
	Muchas veces	19	20,0	20,0	90,5
	Siempre	9	9,5	9,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



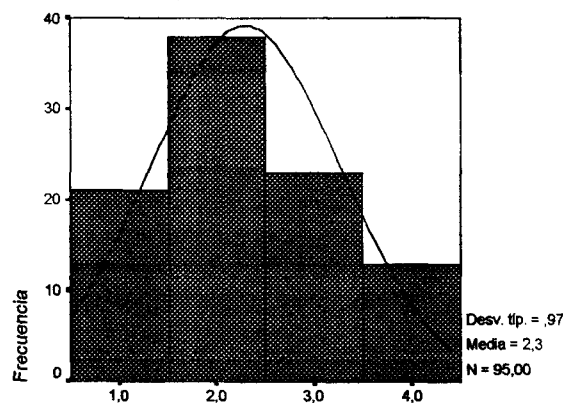
La cooperación del D.O. en aspectos organizativos del aula y agrupamiento del alumnado ha sido valorado por los tutores de la siguiente manera: el 42,1% responden que la cooperación se ha producido algunas veces, el 28,4% contestan que el D.O. nunca ha cooperado, el 20,0% contestan que ha cooperado el D.O. muchas veces y el 9,5% consideran que siempre se ha producido esta cooperación.

ITEM 31. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. EN TEMAS DE ASESORAMIENTO A PADRES Y MADRES?

¿Le ha ayudado el DO en el tema de asesoramiento a padres y madres?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	21	22,1	22,1	22,1
	Algunas veces	38	40,0	40,0	62,1
	Muchas veces	23	24,2	24,2	86,3
	Siempre	13	13,7	13,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

¿Le ha ayudado el DO en el tema de asesorar



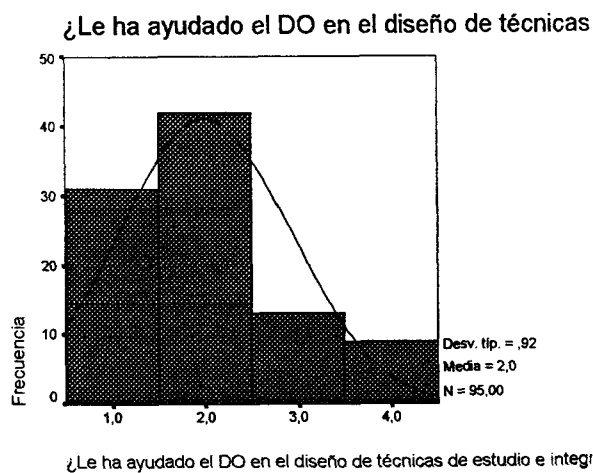
¿Le ha ayudado el DO en el tema de asesoramiento a padres y me

Para los sujetos encuestados la ayuda propiciada por el D.O. en el asesoramiento a padres y madres se ha producido alguna vez para 38 tutores (40,0%), muchas veces para 23 profesores (24,2%), nunca han recibido esta ayuda 21 de los consultados(22,1%) y 13 tutores (13,7%) contestan que siempre el D.O. les ha ayudado en el asesoramiento a padres y madres.

ITEM 32. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. EN EL DISEÑO DE TÉCNICAS DE ESTUDIO E INTEGRACIÓN SOCIAL DE ALUMNOS Y ALUMNAS EN EL GRUPO?

¿Le ha ayudado el DO en el diseño de técnicas de estudio e integración social de alumnos y alumnas en el grupo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	31	32,6	32,6	32,6
Algunas veces	42	44,2	44,2	76,8
Muchas veces	13	13,7	13,7	90,5
Siempre	9	9,5	9,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

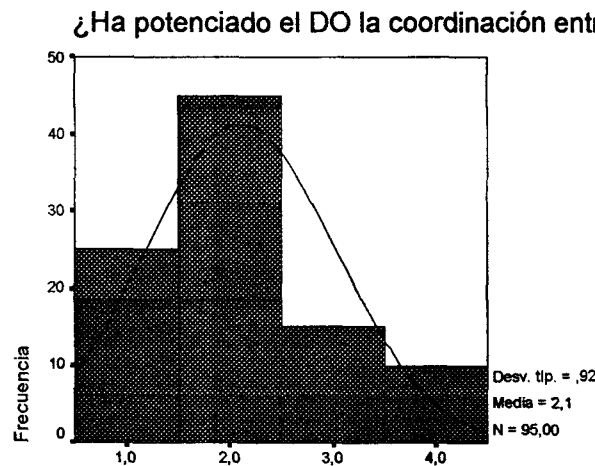


En el diseño de técnicas de estudio y de integración social para los alumnos del grupo tutorizado, el 44,2% de los sujetos responden que han recibido ayuda algunas veces, los que contestan que nunca han recibido esta ayuda son el 32,6%, el 13,7% contestan que muchas veces han recibido ayuda por parte del D.O. y el 9,5% manifiestan que la ayuda la han recibido siempre.

ITEM 33. ¿HA POTENCIADO EL D.O. LA COORDINACIÓN ENTRE EL PROFESORADO DE DISTINTAS ETAPAS Y CICLOS?

Ha potenciado el DO la coordinación entre el profesorado de las distintas etapas y ciclos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	25	26,3	26,3	26,3
Algunas veces	45	47,4	47,4	73,7
Muchas veces	15	15,8	15,8	89,5
Siempre	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	



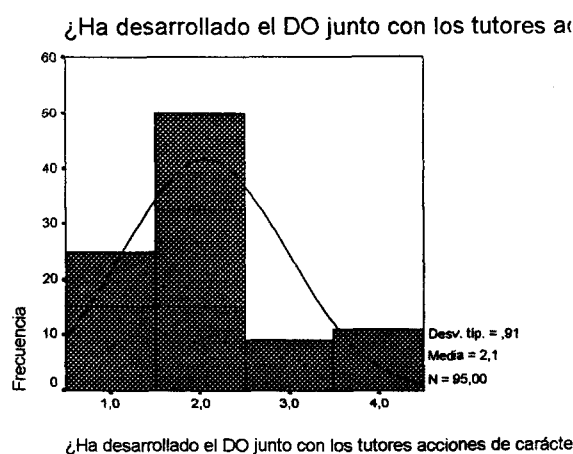
¿Ha potenciado el DO la coordinación entre el profesorado de las di

La coordinación del profesorado entre las distintas etapas y ciclos ha sido potenciada por el D.O. algunas veces para un porcentaje de tutores del 47,4%, nunca para el 26,3% de los sujetos, muchas veces se ha producido esta coordinación para el 15,8% de la muestra y nunca para 26,3% de los profesores .

ITEM 34. ¿HA DESARROLLADO EL D.O. JUNTO CON LOS TUTORES ACCIONES DE CARÁCTER PREVENTIVO EN EL MEDIO EN EL QUE SE DESENVUELVE EL ALUMNADO?

¿Ha desarrollado el DO junto con los tutores acciones de carácter preventivo en el medio en el que se desenvuelve el alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	25	26,3	26,3	26,3
	Algunas veces	50	52,6	52,6	78,9
	Muchas veces	9	9,5	9,5	88,4
	Siempre	11	11,6	11,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



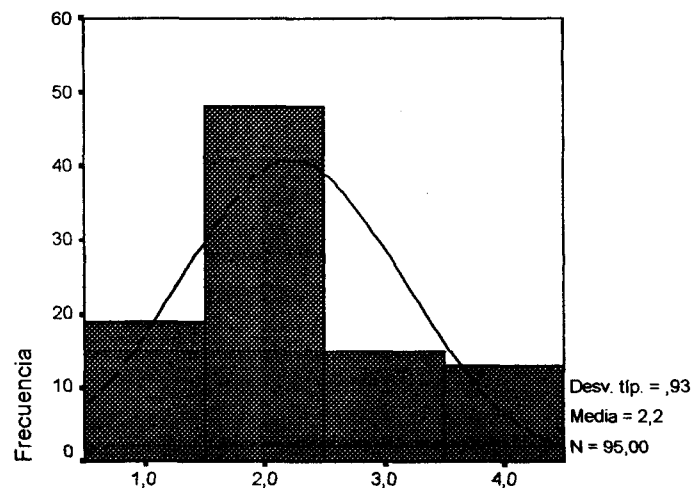
Sobre si el D.O. ha desarrollado acciones de carácter preventivo junto con los tutores en el medio en el que se desenvuelven los alumnos, 50 sujetos (52,6%) responden que estas acciones se han desarrollado algunas veces, 25 sujetos (26,3%) de los sujetos contestan que las acciones no se han desarrollado nunca, 11 sujetos (11,6%) consideran que las acciones se desarrollaron siempre y 9 sujetos muestrales (9,5%) responden que muchas veces se produjo el desarrollo de éstas.

ITEM 35. ¿HA FAVORECIDO EL D.O. LA INTEGRACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL EN EL CURRÍCULO?

¿Ha favorecido el DO la integración de la acción tutorial en el currículo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	19	20,0	20,0	20,0
	Algunas veces	48	50,5	50,5	70,5
	Muchas veces	15	15,8	15,8	86,3
	Siempre	13	13,7	13,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

¿Ha favorecido el DO la integración de la acción



¿Ha favorecido el DO la integración de la acción tutorial en el curríc

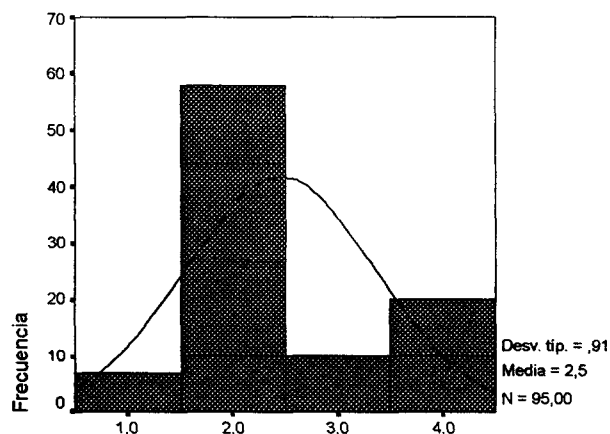
48 sujetos (50,5%) responden que el D.O. ha favorecido la integración de la acción tutorial en el currículo, 19 sujetos (20,0%) sujetos contestan que nunca, 15 sujetos (15,8%) que el D.O. la ha favorecido muchas veces, y 13 sujetos de la muestra (13,7%) responden que la han favorecido siempre.

ITEM 36. ¿HA PROPORCIONADO EL D.O. TÉCNICAS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL?

¿Ha proporcionado el DO técnicas, instrumentos y materiales para facilitar el desarrollo de la función tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	7,4	7,4	7,4
	Algunas veces	58	61,1	61,1	68,4
	Muchas veces	10	10,5	10,5	78,9
	Siempre	20	21,1	21,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

¿Ha proporcionado el DO técnicas, instrument



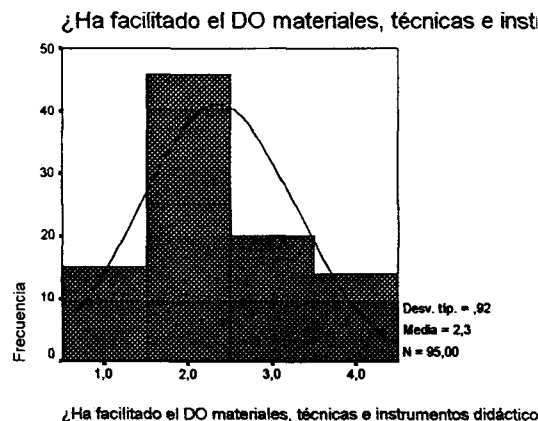
¿Ha proporcionado el DO técnicas, instrumentos y materiales para

Respecto a si el D.O. ha proporcionado técnicas, instrumentos y materiales para facilitar el desarrollo de la función tutorial, el 61,1% de los sujetos muestrales responden que algunas veces, el 21,1% contestan que siempre, el 10,5% de los sujetos responden que muchas veces y 7,4% de sujetos contestan que el D.O. nunca le ha proporcionado estas técnicas.

ITEM 37. ¿HA FACILITADO EL D.O. MATERIALES TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DIDÁCTICOS DE UTILIDAD PARA LAS ACTIVIDADES DE REFUERZO EDUCATIVO Y DE ADAPTACIÓN CURRICULAR?

¿Ha facilitado el DO materiales, técnicas e instrumentos didácticos de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	15,8	15,8	15,8
	Algunas veces	46	48,4	48,4	64,2
	Muchas veces	20	21,1	21,1	85,3
	Siempre	14	14,7	14,7	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



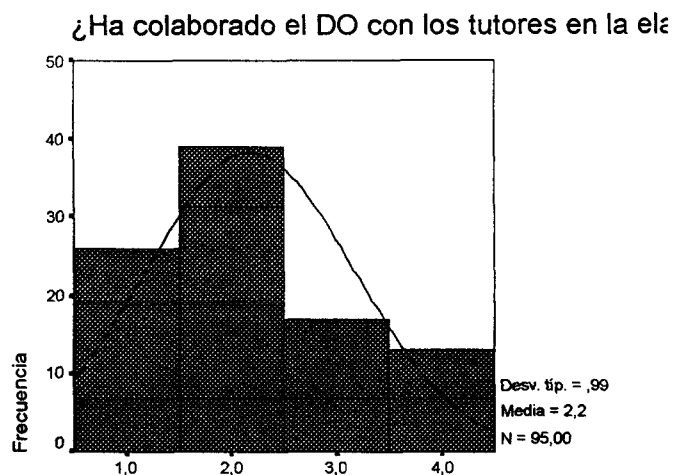
En lo referente a si el D.O. ha facilitado a los tutores técnicas e instrumentos didácticos de utilidad para realizar actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular, 46 sujetos (48,4%) contestan que se le han facilitado éstos algunas veces, 20 sujetos (21,1%) consideran que se les ha facilitado muchas veces, 15 sujetos (15,8%) responden que nunca se le han facilitado estos instrumentos y 14 sujetos (14,7%) afirman que el D.O siempre les facilitó técnicas e instrumentos didácticos útiles para en el proceso de enseñanza-aprendizaje realizar actividades de refuerzo educativo y adaptación curricular.

ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

ITEM 38. ¿HA COLABORADO EL D.O. CON LOS TUTORES EN LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL?

¿Ha colaborado el DO con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	26	27,4	27,4	27,4
Algunas veces	39	41,1	41,1	68,4
Muchas veces	17	17,9	17,9	86,3
Siempre	13	13,7	13,7	100,0
Total	95	100,0	100,0	



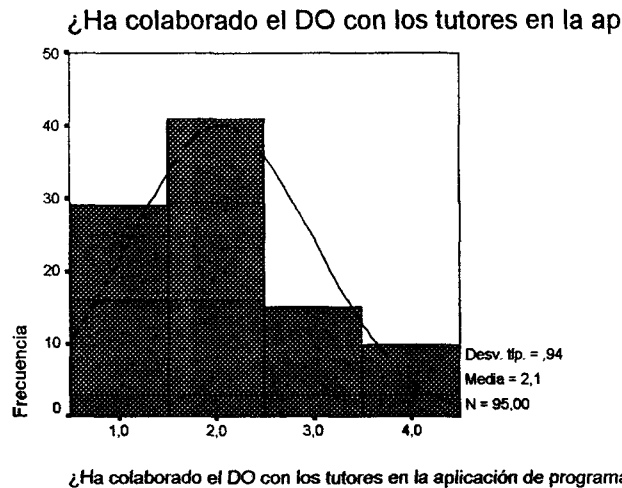
¿Ha colaborado el DO con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional?

La colaboración del D.O. con los tutores en cuanto a la elaboración de programas de orientación vocacional, ha sido estimada por estos de la siguiente manera: algunas veces el 41,1% de la muestra, nunca el 27,4 %, muchas veces el 17,9% y siempre el 13,7%.

ITEM 39. ¿HA COLABORADO EL D.O. CON LOS TUTORES EN LA APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL INTEGRADOS EN EL CURRÍCULO?

¿Ha colaborado el DO con los tutores en la aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	29	30,5	30,5	30,5
	Algunas veces	41	43,2	43,2	73,7
	Muchas veces	15	15,8	15,8	89,5
	Siempre	10	10,5	10,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

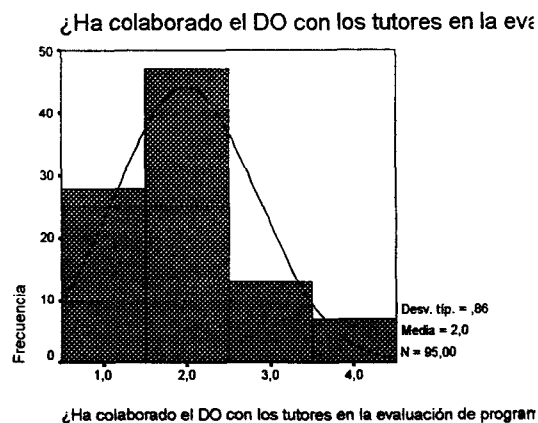


En cuanto a si la colaboración del D.O. ha servido para la aplicación de éstos, los sujetos muestrales manifestaron que: algunas veces para el 43,2%, el D.O. colaboró con ellos, nunca estimaron esta colaboración el 30,5%, muchas veces el 15,8% y siempre el 10,5%.

ITEM 40. ¿HA COLABORDO EL D.O. CON LOS TUTORES EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL INTEGRADOS EN EL CURRÍCULO?

Ha colaborado el DO con los tutores en la evaluación de programas de orientación profesional integrados en el currículo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	28	29,5	29,5	29,5
Algunas veces	47	49,5	49,5	78,9
Muchas veces	13	13,7	13,7	92,6
Siempre	7	7,4	7,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

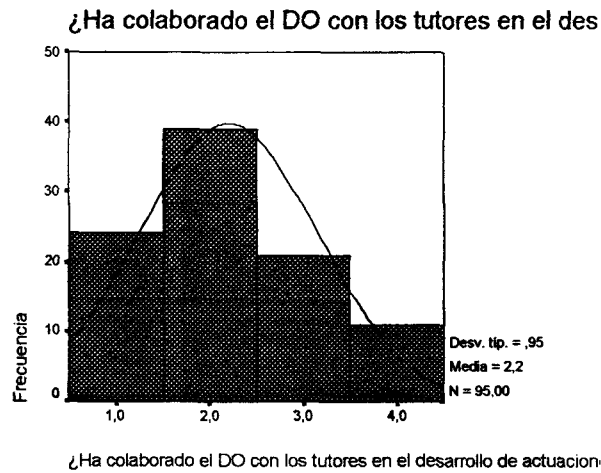


Tras la elaboración y aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo el siguiente paso es la evaluación de estos programas. Los sujetos consultados manifiestan en un 49,5% de los casos que la evaluación se realizó algunas veces, el 29,5% responde que el D.O. nunca colaboró con ellos para evaluar estos programas, el 13,7% contesta que la colaboración para evaluar se produjo muchas veces y el 7,4% siempre evaluó en colaboración con el D.O.

ITEM 41. ¿HA COLABORADO EL D.O. CON LOS TUTORES EN EL DESARROLLO DE ACTUACIONES PARA FAVORECER LA TRANSICIÓN DE UNA ETAPA EDUCATIVA A OTRA?

¿Ha colaborado el DO con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	24	25,3	25,3	25,3
Algunas veces	39	41,1	41,1	66,3
Muchas veces	21	22,1	22,1	88,4
Siempre	11	11,6	11,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	



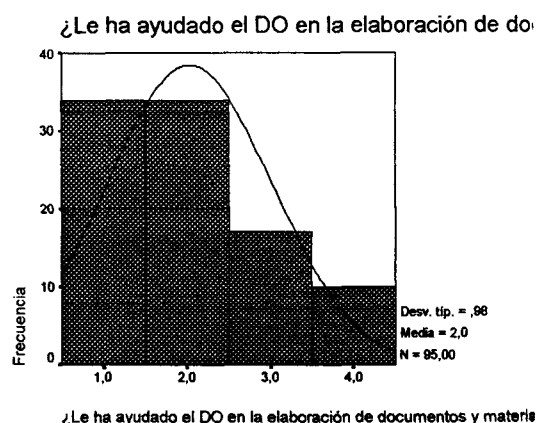
39 sujetos encuestados declaran haber colaborado con el D.O. en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición a la vida adulta algunas veces, 24 sujetos manifiestan no haber realizado estas actuaciones nunca, 21 sujetos ha colaborado con el D.O. muchas veces y 11 responden haberlo hecho siempre.



ITEM 42. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. EN LA ELABORACIÓN DE DOCUMENTOS Y MATERIALES PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS?

¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	34	35,8	35,8	35,8
Algunas veces	34	35,8	35,8	71,6
Muchas veces	17	17,9	17,9	89,5
Siempre	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

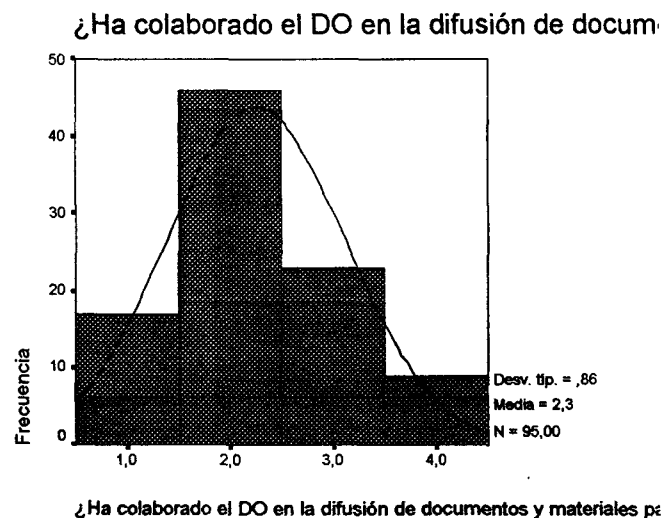


34 sujetos (35,8%) de la muestra contestan que el D.O. nunca les ha ayudado a elaborar materiales y documentos para orientar vocacional y profesionalmente a sus alumno; este mismo porcentaje se repite para los que responden que algunas veces han recibido esta ayuda por parte del Departamento. 17 sujetos (17,9%), manifiestan que les han ayudado muchas veces y 10 sujetos (10,5%) consideran que siempre han recibido esta asistencia.

ITEM 43. ¿HA COLABORADO EL D.O. EN LA DIFUSIÓN DE DOCUMENTOS Y MATERIALES PARA LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL Y VOCACIONAL DEL ALUMNADO?

Ha colaborado el DO en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional del alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	17,9	17,9	17,9
	Algunas veces	46	48,4	48,4	66,3
	Muchas veces	23	24,2	24,2	90,5
	Siempre	9	9,5	9,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

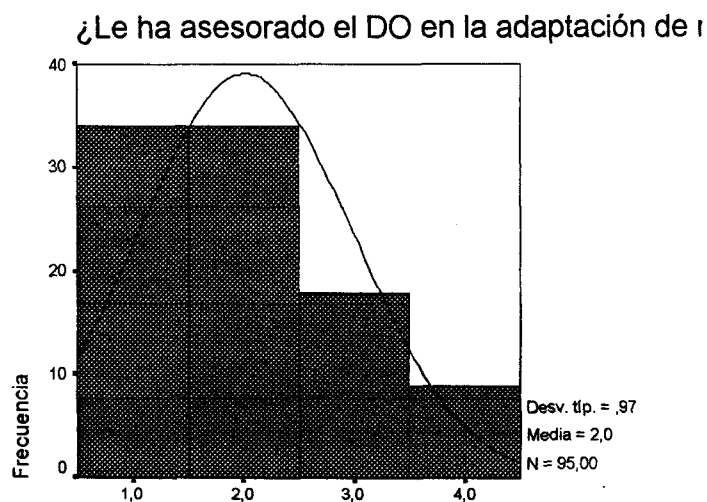


Comprobamos que el 48,4% de los sujetos declaran que el D.O. ha colaborado con ellos algunas veces en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional de los alumnos; el 17,9% consideran que esta colaboración no se ha producido nunca.

ITEM 44. ¿LE HA ASESORADO EL D.O. EN LA ADAPTACIÓN DE MATERIALES PARA LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DEL ALUMNADO?

¿Le ha asesorado el DO en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	34	35,8	35,8	35,8
	Algunas veces	34	35,8	35,8	71,6
	Muchas veces	18	18,9	18,9	90,5
	Siempre	9	9,5	9,5	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



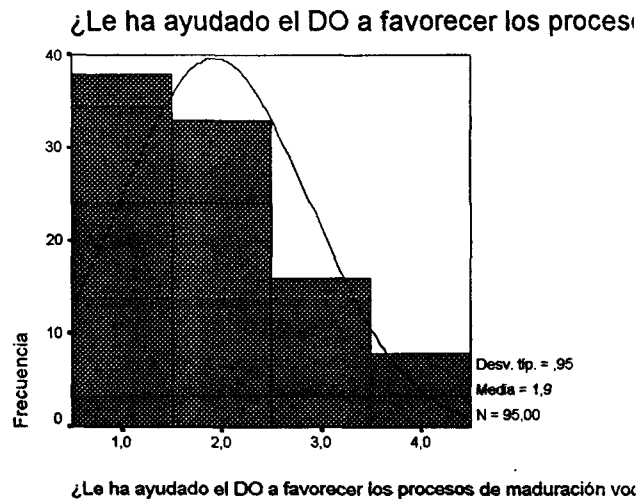
¿Le ha asesorado el DO en la adaptación de materiales para la orient

En cuanto a la acomodación de estos programas 34 sujetos (35,8%), contestan que nunca se les ha asesorado en la adaptación de los mismos; el mismo porcentaje de sujetos declaran que se les ha asesorado algunas veces.

ITEM 45. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. A FAVORECER LOS PROCESOS DE MADURACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL DE SUS ALUMNOS?

¿Le ha ayudado el DO a favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional en tus alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	38	40,0	40,0	40,0
Algunas veces	33	34,7	34,7	74,7
Muchas veces	16	16,8	16,8	91,6
Siempre	8	8,4	8,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

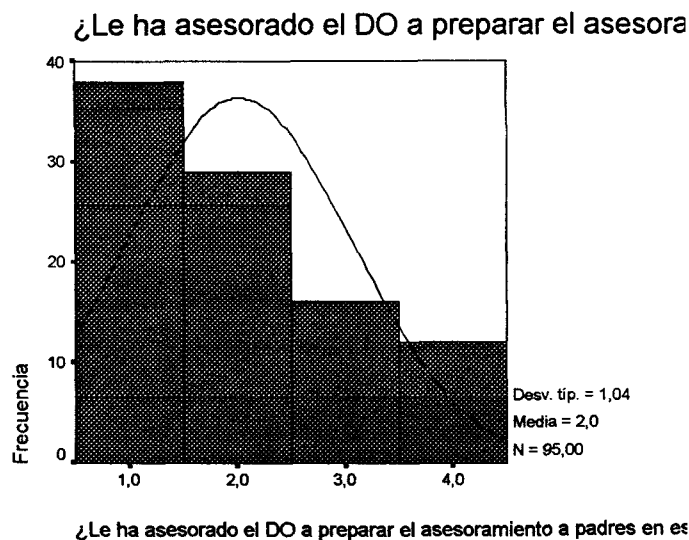


El 40,0% de la muestra, 38 sujetos aseguran que la ayuda del D.O. para favorecer el desarrollo madurativo vocacional y profesional de sus alumnos no se ha proporcionado nunca, 33 sujetos (34,7%) contestan haberla recibido algunas veces y 8 sujetos (8,4%) responden que se le asistió siempre.

ITEM 46. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. A PREPARAR EL ASESORAMIENTO A PADRES EN ESTA ÁREA?

¿Le ha asesorado el DO a preparar el asesoramiento a padres en este área?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	38	40,0	40,0	40,0
	Algunas veces	29	30,5	30,5	70,5
	Muchas veces	16	16,8	16,8	87,4
	Siempre	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



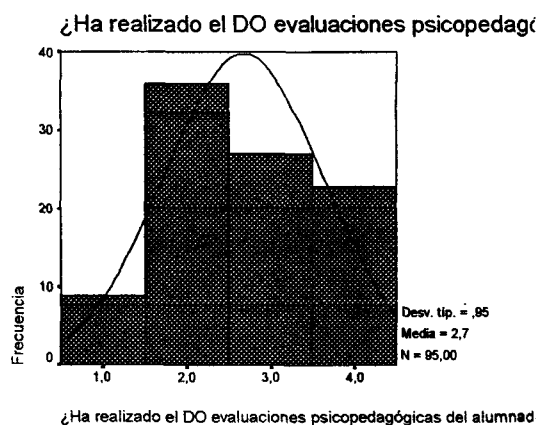
Referente a si el D.O. ha ayudado a preparar el asesoramiento a padres en el área de orientación vocacional y profesional 38 sujetos (40,0%) manifiestan no haber recibido esta ayuda nunca, 29 sujetos (30,5%) reconocen haberla recibido algunas veces, y 12 sujetos (12,6%) contestan que el D.O. les ha asesorado siempre.

**ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES**

**ITEM 47. ¿HA REALIZADO EL D.O. EVALUACIONES
PSICOPEDAGÓGICAS DEL ALUMNADO CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES?**

**Ha realizado el DO evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidad:
educativas especiales?**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	9,5	9,5	9,5
	Algunas veces	36	37,9	37,9	47,4
	Muchas veces	27	28,4	28,4	75,8
	Siempre	23	24,2	24,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

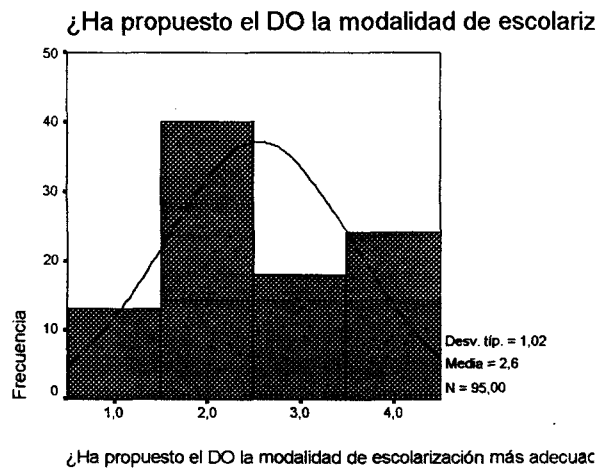


9 sujetos (9,5%) declaran que el D.O. nunca ha llevado a cabo evaluaciones psicopedagógicas de alumnos con necesidades educativas especiales (en adelante a.n.e.e); 23 sujetos (24,25) responden que esta evaluación se ha realizado siempre, muchas veces para 27 sujetos (28,4%) y algunas veces para 36 sujetos (37,9%).

ITEM 48. ¿HA PROPUESTO EL D.O. LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN MÁS ADECUADA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR?

¿Ha propuesto el DO la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	13,7	13,7	13,7
	Algunas veces	40	42,1	42,1	55,8
	Muchas veces	18	18,9	18,9	74,7
	Siempre	24	25,3	25,3	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

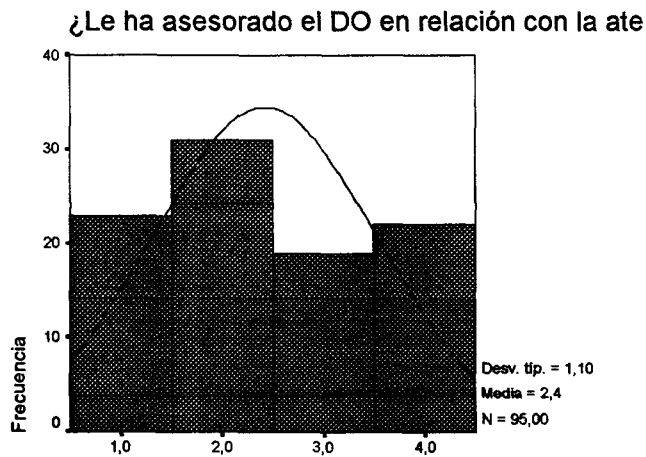


La modalidad de escolarización propuesta por el D.O. para a.n.e.e. ha sido valorada por los sujetos del siguiente modo: nunca para el 13,7%; muchas veces para el 18,9%; siempre para el 25,3% y algunas veces para el 42,1%.

ITEM 49. ¿LE HA ASESORADO EL D.O. EN RELACIÓN CON LA ATENCIÓN EDUCATIVA QUE PRECISA EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	23	24,2	24,2	24,2
	Algunas veces	31	32,6	32,6	56,8
	Muchas veces	19	20,0	20,0	76,8
	Siempre	22	23,2	23,2	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



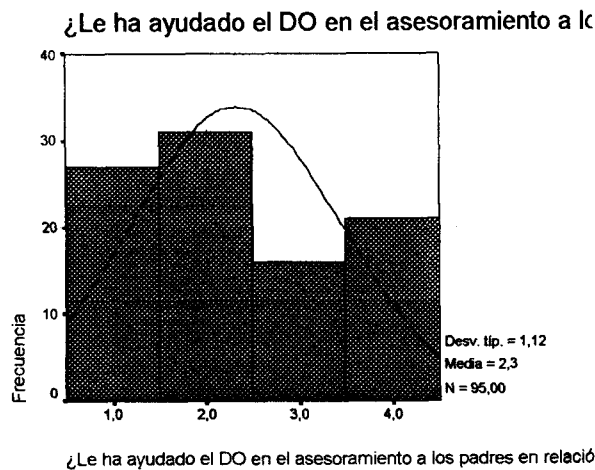
¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que p

El grado de asesoramiento dado por el D.O. a los sujetos muestrales en relación con las necesidades precisadas por los a.n.e.e ha sido valorado del siguiente modo: muchas veces para 19 sujetos (20,0%); siempre para 22 sujetos (23,2%); nunca para 23 sujetos (24,2%) y algunas veces para 31 sujetos (32,6%).

ITEM 50. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. EN EL ASESORAMIENTO A LOS PADRES EN RELACIÓN CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE REQUIEREN SUS HIJOS?

¿Le ha ayudado el DO en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requieren sus hijos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	27	28,4	28,4	28,4
	Algunas veces	31	32,6	32,6	61,1
	Muchas veces	16	16,8	16,8	77,9
	Siempre	21	22,1	22,1	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

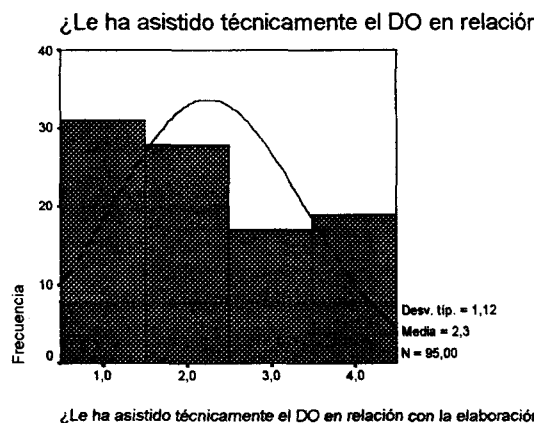


Consultados los sujetos en torno a este tipo de asesoramiento 16 sujetos (16,8%) responden haber recibido ayuda del D.O. muchas veces; 21 sujetos (22,1%) contestan que siempre han recibido consejo; 27 sujetos (28,4%) contestan que nunca recibieron recomendaciones para asesorar a las familias con hijos con n.e.e. y 31 sujetos (32,6%) manifiestan haber sido asesorados algunas veces.

ITEM 51. ¿LE HA ASISTIDO TÉCNICAMENTE EL D.O. EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS?

¿Le ha asistido técnicamente el DO en relación con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	31	32,6	32,6	32,6
Algunas veces	28	29,5	29,5	62,1
Muchas veces	17	17,9	17,9	80,0
Siempre	19	20,0	20,0	100,0
Total	95	100,0	100,0	

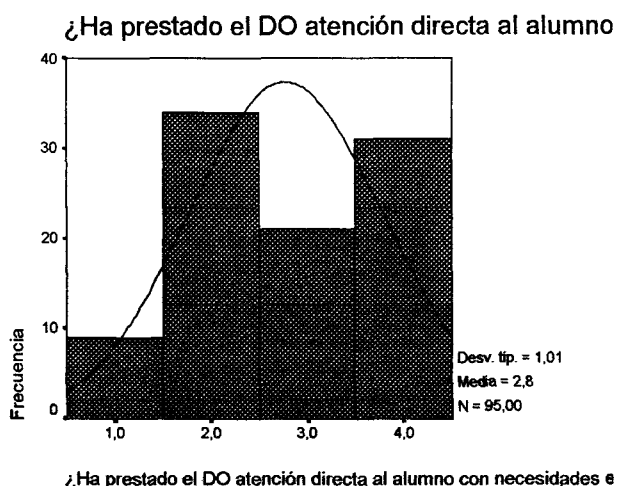


La asistencia técnica recibida por los tutores y profesores de los distintos departamentos didácticos referente a la elaboración de adaptaciones curriculares individualizadas (ACIs), ha sido valorado por los sujetos muestrales del siguiente modo: nunca 31 sujetos (32,6%); algunas veces 28 sujetos (29,5%); siempre 19 sujetos (20,0%) y muchas veces 17 sujetos (17,9%).

ITEM 52. ¿HA PRESTADO EL D.O. ATENCIÓN DIRECTA AL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE NECESITAN INTERVENCIÓN ESPECIALIZADA?

¿Ha prestado el DO atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	9	9,5	9,5	9,5
Algunas veces	34	35,8	35,8	45,3
Muchas veces	21	22,1	22,1	67,4
Siempre	31	32,6	32,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

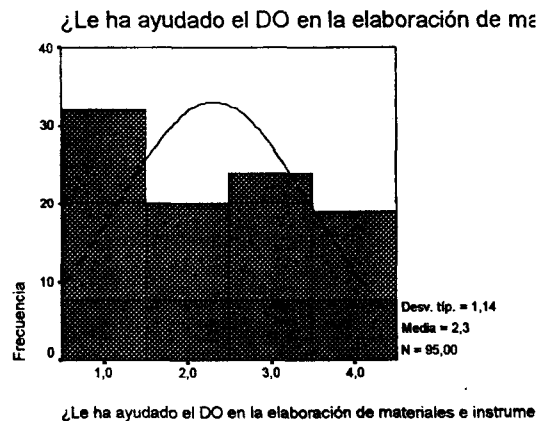


La atención directa que el D.O. debe proporcionar a los a.n.e.e. que necesitan una intervención especializada por parte de este, ha sido estimada por la muestra en las siguientes proporciones: nunca para 9 sujetos (9,5%); muchas veces para 21 sujetos (22,1%), siempre para 31 sujetos (32,6%) y algunas veces para 34 sujetos (35,8%).

ITEM 53. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. EN LA ELABORACIÓN DE MATERIALES E INSTRUMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS DE UTILIDAD EN RELACIÓN CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DEL ALUMNADO?

¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	32	33,7	33,7	33,7
Algunas veces	20	21,1	21,1	54,7
Muchas veces	24	25,3	25,3	80,0
Siempre	19	20,0	20,0	100,0
Total	95	100,0	100,0	

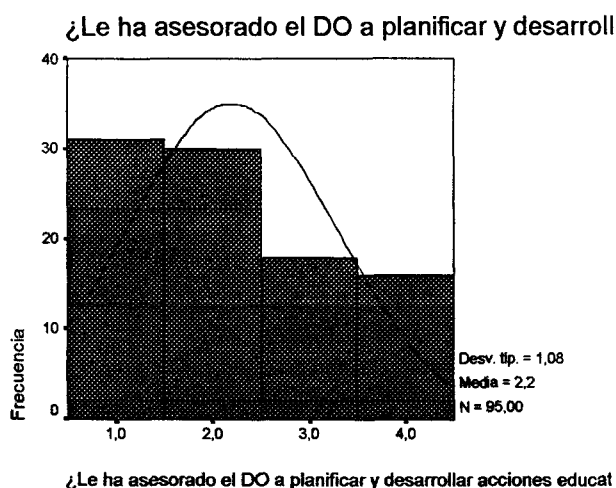


32 sujetos (33,7%) responden que nunca han recibido ayuda por parte del D.O. para elaborar materiales e instrumentos psicopedagógicos útiles relacionados con las n.e.e de los alumnos que tutorizan; 24 sujetos (25,3%) contestan haber recibido esta asistencia muchas veces, 20 sujetos (21,1%) manifiestan haber recibido apoyo algunas veces y 19 sujetos (20,0%) aseguran haberla recibido siempre.

ITEM 54. ¿LE HA ASESORADO EL D.O. A PLANIFICAR Y DESARROLLAR ACCIONES EDUCATIVAS PARA LA PREVENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

¿Le ha asesorado el DO a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	31	32,6	32,6	32,6
Algunas veces	30	31,6	31,6	64,2
Muchas veces	18	18,9	18,9	83,2
Siempre	16	16,8	16,8	100,0
Total	95	100,0	100,0	



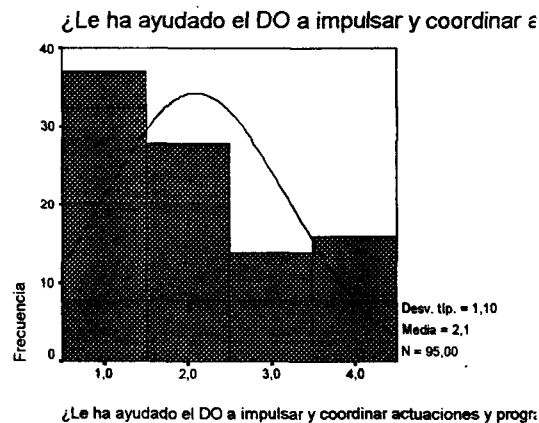
En la planificación y desarrollo de actividades para prevenir necesidades educativas especiales el 32,6% de los sujetos consideran que nunca fueron asesorados para ello; el 31,6% manifiestan que lo fueron algunas veces; 18,9% contestan que muchas veces y el 16,8% responden que siempre fueron asesorados por el D.O.

ÁREA DE COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

ITEM 55. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. A IMPULSAR Y COORDINAR ACTUACIONES Y PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA?

¿Le ha ayudado el DO a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	37	38,9	38,9	38,9
	Algunas veces	28	29,5	29,5	68,4
	Muchas veces	14	14,7	14,7	83,2
	Siempre	16	16,8	16,8	100,0
Total		95	100,0	100,0	

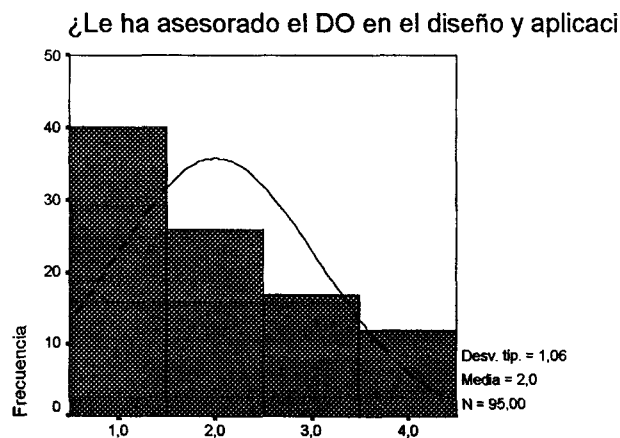


La ayuda prestada por el D.O., para impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa ha sido valorado por los sujetos consultados del siguiente modo: nunca para 37 sujetos (38,9%); algunas veces para 28 sujetos (29,5%); muchas veces para 14 sujetos (14,7%) y siempre para 16 sujetos (16,8%).

ITEM 56. ¿LE HA ASESORADO EL D.O. EN EL DISEÑO Y APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS TÉCNICAS Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA?

¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	40	42,1	42,1	42,1
Algunas veces	26	27,4	27,4	69,5
Muchas veces	17	17,9	17,9	87,4
Siempre	12	12,6	12,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	



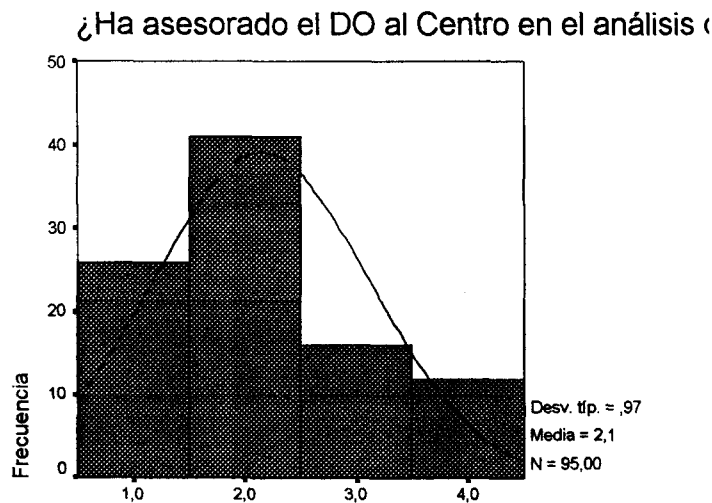
¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, t

En cuanto al asesoramiento prestado por el D.O. para planificar y desarrollar acciones educativas encaminadas a la prevención de necesidades educativas especiales, la respuesta de los sujetos ha sido la siguiente: nunca 40 sujetos (42,1%) de los casos; algunas veces 26 sujetos (27,4%) muchas veces 17 sujetos (17,9%) y siempre 12 (12,6%).

ITEM 57. ¿HA ASESORADO EL D.O. AL CENTRO EN EL ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE RIESGO O DESVENTAJA EN QUE DETERMINADOS GRUPOS DE ALUMNOS PUDIERAN ENCONTRARSE?

¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	26	27,4	27,4	27,4
Algunas veces	41	43,2	43,2	70,5
Muchas veces	16	16,8	16,8	87,4
Siempre	12	12,6	12,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	



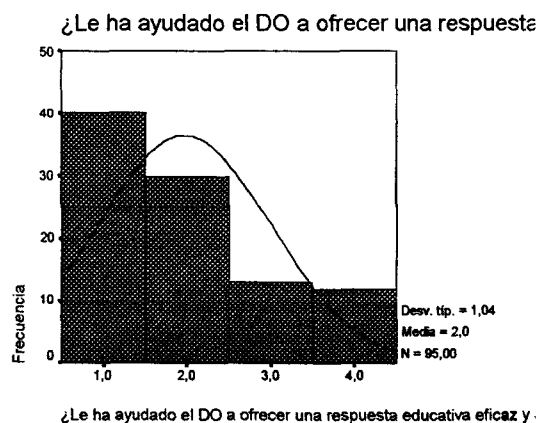
¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?

En el análisis de la situación de riesgo o desventaja que determinados alumnos del centro pudieran encontrarse, el asesoramiento del DO. al centro ha sido valorado así: algunas veces el 43,2%; nunca el 27,4%; muchas veces el 16,8% y siempre el 12,6%.

ITEM 58. ¿LE HA AYUDADO EL D.O. A OFRECER UNA RESPUESTA EDUCATIVA EFICAZ Y ADECUADA A LA POBLACIÓN ESCOLAR DE ZONAS MARGINADAS CUYAS CARENCIAS LA COLOCAN EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA?

Le ha ayudado el DO a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación desventaja?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	40	42,1	42,1	42,1
	Algunas veces	30	31,6	31,6	73,7
	Muchas veces	13	13,7	13,7	87,4
	Siempre	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

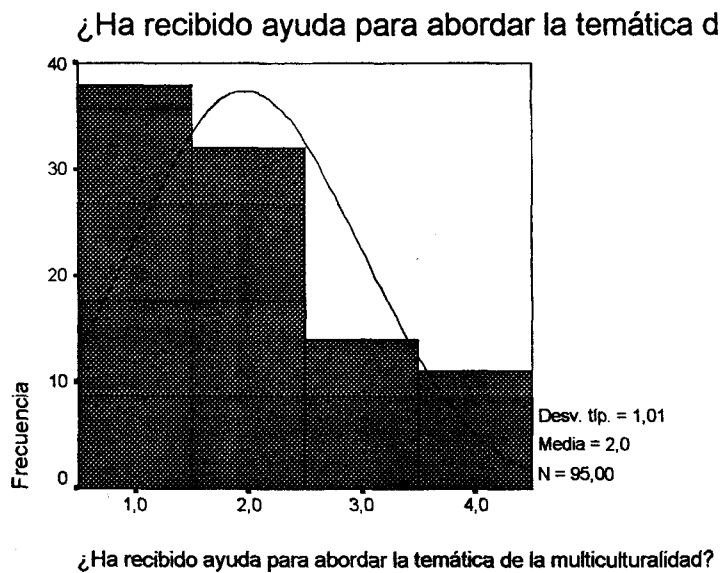


Los docentes consultados sobre el ofrecimiento del DO. para dar respuesta adecuada a los alumnos de zonas marginales y que en el contexto escolar se sitúan en una condición de desventaja se ha valorado del siguiente modo: 40 sujetos (42,1%) responden que nunca el DO. les ofreció esta ayuda; 30 (31,6%) consideran que recibieron ayuda algunas veces; 13 (13,7%) contestan que algunas veces y 12 (12,6%) responden que la recibieron siempre.

ITEM 59. ¿HA RECIBIDO AYUDA PARA ABORDAR LA TEMÁTICA DE LA MULTICULTURALIDAD?

¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	38	40,0	40,0	40,0
Algunas veces	32	33,7	33,7	73,7
Muchas veces	14	14,7	14,7	88,4
Siempre	11	11,6	11,6	100,0
Total	95	100,0	100,0	

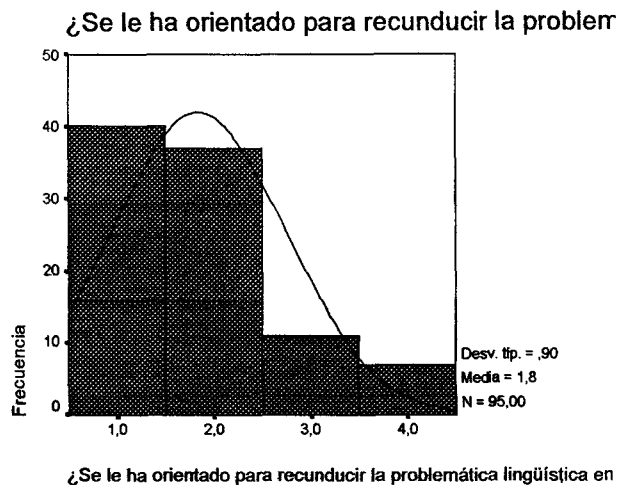


La ayuda para afrontar la cuestión de la multiculturalidad en nuestro contexto ha sido percibida por los sujetos encuestados como sigue: nunca para el 40,0% de la muestra; algunas veces para el 33,7%; muchas veces para el 14,7% y siempre para el 11,6%.

ITEM 60. ¿SE LE HA ORIENTADO PARA RECONducIR LA PROBLEMÁTICA LINGÜÍSTICA EN QUE SE ENCUENTRAN LOS ALUMNOS BILINGÜES?

¿Se le ha orientado para recunducir la problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	40	42,1	42,1	42,1
Algunas veces	37	38,9	38,9	81,1
Muchas veces	11	11,6	11,6	92,6
Siempre	7	7,4	7,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

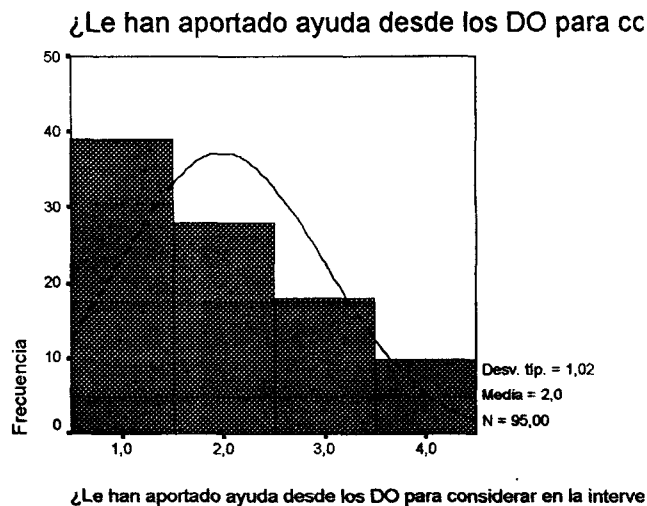


La orientación prestada por el D.O. para encaminar la problemática de los alumnos bilingües escolarizado en los IES de nuestra ciudad ha sido valorada por los sujetos encuestados del siguiente modo: nunca para 40 sujetos (42,1%); algunas veces para 37 (38,9%); muchas veces para 11 (11,6%) y siempre para 7 sujetos (7,4%).

ITEM 61. ¿LE HAN APORTADO AYUDA DESDE LOS D.O. PARA CONSIDERAR EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA LA DIVERSIDAD CULTURAL?

¿Le han aportado ayuda desde los DO para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	39	41,1	41,1	41,1
Algunas veces	28	29,5	29,5	70,5
Muchas veces	18	18,9	18,9	89,5
Siempre	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

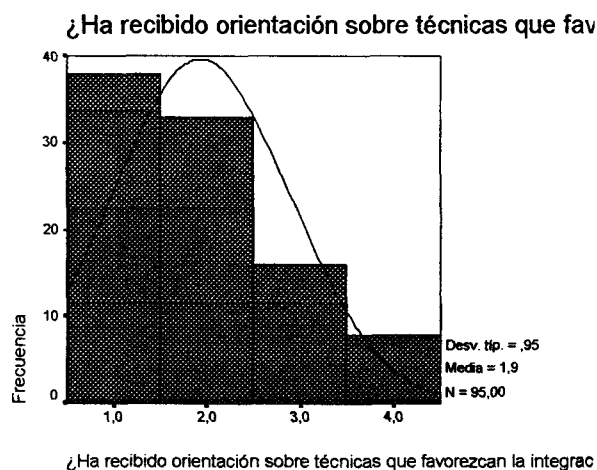


39 sujetos (41,1%) han estimado que el DO. nunca ha reparado en la diversidad cultural de los alumnos cuando se ha considerado la intervención educativa para ellos; 28 (29,5%) sujetos han contestado que se ha considerado algunas veces; 18 sujetos (18,9%) estiman la consideración planteada muchas veces y 10 sujetos (10,5%) han contestado que siempre.

ITEM 62. ¿HA RECIBIDO ORIENTACIÓN SOBRE TÉCNICAS QUE FAVOREZCAN LA INTEGRACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS ALUMNOS CULTURALMENTE DIVERSOS?

¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	38	40,0	40,0	40,0
Algunas veces	33	34,7	34,7	74,7
Muchas veces	16	16,8	16,8	91,6
Siempre	8	8,4	8,4	100,0
Total	95	100,0	100,0	

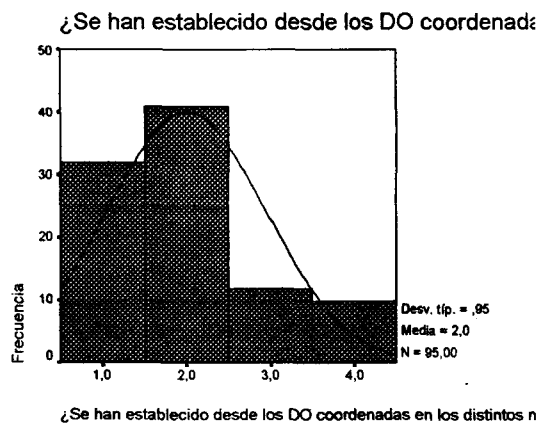


En cuanto a las técnicas que protejan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos, los docentes han contestado que la orientación prestada por el DO. ha sido la siguiente: para el 40,% de la muestra nunca se ha recibido orientación sobre las técnicas mencionadas; 34,7% han contestado que se les ha dirigido algunas veces; el 16,8% responden que se les ha guiado muchas veces y el 8,4% manifiestan haber sido informados siempre.

ITEM 63. ¿SE HAN ESTABLECIDO DESDE LOS D.O. COORDINACIÓN EN LOS DISTINTOS NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR RESPECTO A LA TOLERANCIA, COMPRESIVIDAD Y RESPETO HACIA LOS ALUMNOS DE DISTINTA PROCEDENCIA ÉTNICA?

¿Se han establecido desde los DO coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensividad y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	32	33,7	33,7	33,7
Algunas veces	41	43,2	43,2	76,8
Muchas veces	12	12,6	12,6	89,5
Siempre	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

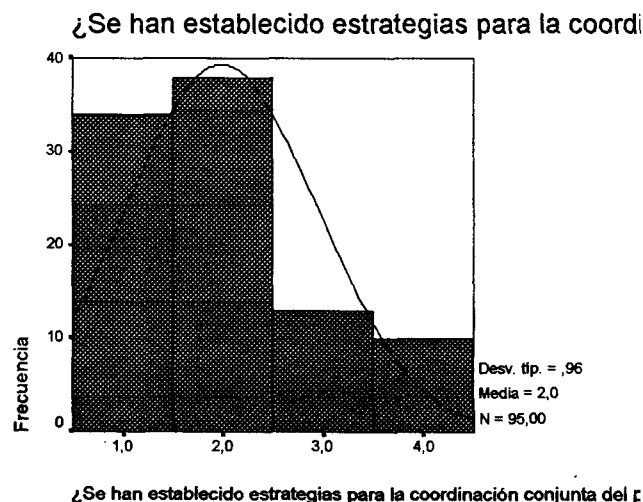


La coordinación que ha establecido el DO. en los distintos niveles de concreción curricular para determinar las coordenadas en cuanto a la comprensión y respeto hacia los alumnos de procedencia étnica diversa, se ha considerada por los sujetos de la muestra de la siguiente forma: algunas veces para 41 sujetos; nunca para 32 sujetos; muchas veces para 12 sujetos y siempre para 10.

ITEM 64. ¿SE HAN ESTABLECIDO ESTRATEGIAS PARA LA COORDINACIÓN CONJUNTA DEL PROFESORADO RESPECTO A LAS ACTUACIONES EN COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES?

¿Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	34	35,8	35,8	35,8
Algunas veces	38	40,0	40,0	75,8
Muchas veces	13	13,7	13,7	89,5
Siempre	10	10,5	10,5	100,0
Total	95	100,0	100,0	

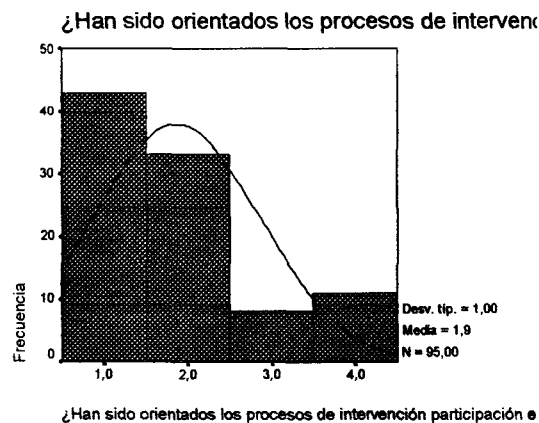


El establecimiento de acciones óptimas conjuntas entre el profesorado para actuar sobre la compensaciones de desigualdades, ha sido juzgada por los sujetos de la muestra del siguiente modo: algunas veces para 38 sujetos (40,0%); nunca para 34 sujetos (35,8%), muchas veces para 13 sujetos (13,7%) y siempre para 10 sujetos (10,5%).

ITEM 65. ¿HAN SIDO ORIENTADOS LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN, PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LOS PADRES PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN EN LA ESCUELA DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES?

¿Han sido orientados los procesos de intervención participación e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de los alumnos inmigrantes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	43	45,3	45,3	45,3
	Algunas veces	33	34,7	34,7	80,0
	Muchas veces	8	8,4	8,4	88,4
	Siempre	11	11,6	11,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	

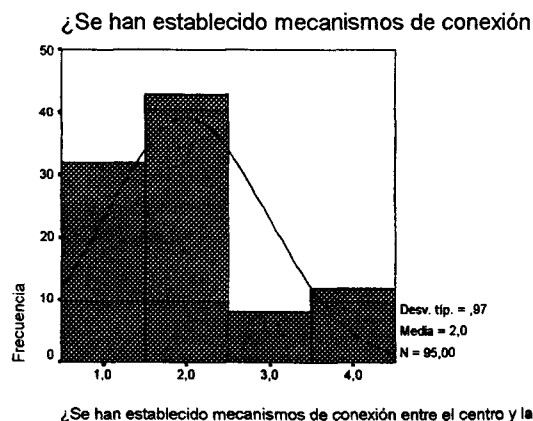


43 sujetos responden que nunca han sido orientados por el DO. en los procesos de intervención, participación e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de alumnos inmigrantes; 33 sujetos contestan que algunas veces fueron orientados en estos procesos; 8 sujetos declaran haber recibido orientación muchas veces y por último 11 sujetos consideran que la orientación para realizar estos procesos se produjo siempre.

ITEM 66. ¿SE HAN ESTABLECIDO MECANISMOS DE CONEXIÓN ENTRE EL CENTRO Y LAS DIFERENTES INSTITUCIONES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE MELILLA COORDINADOS POR EL D.O. PARA FAVORECER LOS PROCESOS DE INTEGRACIÓN?

¿Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el DO para favorecer los procesos de integración?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	32	33,7	33,7	33,7
	Algunas veces	43	45,3	45,3	78,9
	Muchas veces	8	8,4	8,4	87,4
	Siempre	12	12,6	12,6	100,0
	Total	95	100,0	100,0	



La coordinación establecida por el DO. entre los centros educativos y otras instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla para favorecer los procesos de integración de los alumnos en los I.E.S ha sido valorada así: el 45,3% de los sujetos consideran que se estableció la conexión algunas veces; el 33,7% responden que nunca se produjo; el 12,6% considera que siempre y el 8,4% entiende que la coordinación llevada a cabo por el DO. y otras instituciones de la Ciudad se realizó muchas veces.

3.1.3. Descripción global de las Dimensiones de la Escala

Nota: en la dimensión aspectos generales la escala es de 1 a 5, mientras que en las otras cuatro es de 1 a 4.

Como se deduce de los datos de la tabla en las dimensiones de aspectos generales, apoyo a la función tutorial, orientación vocacional y profesional y atención a las necesidades educativas especiales, la valoración global podemos entenderla como positiva (la media es superior a 2 y superior a 2,5, en el la primera Mientras que en el área de compensación de desigualdades la valoración es levemente negativa (la media es inferior a 2)

3.2 Cuestionario de Orientadores

3.2.1. Estadísticos utilizados en el estudio descriptivo global del cuestionario de Orientadores

Los estadísticos que hemos utilizado para el análisis de los items de respuesta valorativa en escala han sido los siguientes:

Media, Error típico de la media, Mediana, Moda, Desviación típica, Varianza, Asimetría, Error típico de asimetría, Curtosis, Error típico de curtosis, Rango Mínimo, Máximo y Percentiles.

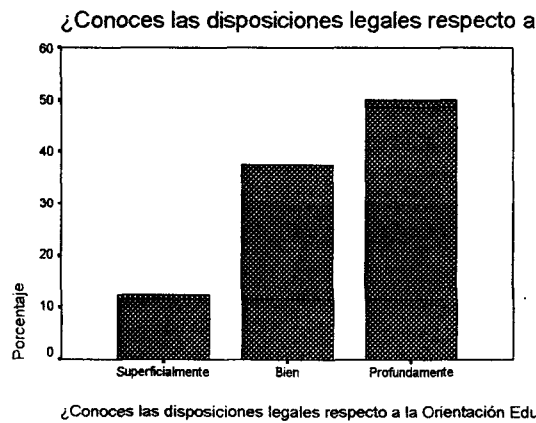
3.2.2. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de Orientadores

ASPECTOS GENERALES

ITEM 15. ¿CONOCES LAS DISPOSICIONES LEGALES RESPECTO A LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS?

¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Superficialmente	1	12,5	12,5	12,5
	Bien	3	37,5	37,5	50,0
	Profundamente	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



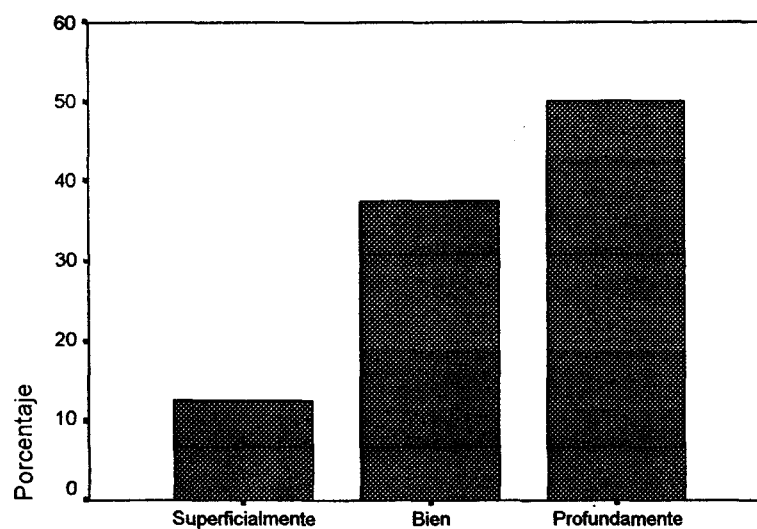
Respecto al conocimiento que tienen los orientadores sobre las disposiciones legales en torno a la orientación educativa en los centros, 4 sujetos (50,0%) contestan conocerla profundamente, 3 sujetos (37,5%) responden conocerla bien y un sujeto (12,5%) considera que la conoce superficialmente.

ITEM 16. ¿CONOCES LA REGLAMENTACIÓN LEGAL DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN?

¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Superficialmente	1	12,5	12,5	12,5
Bien	3	37,5	37,5	50,0
Profundamente	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Conoces la reglamentación legal del Departam



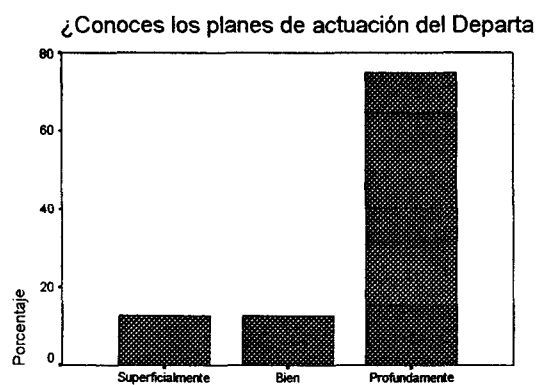
¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientació

Referente a la reglamentación legal del Departamento de Orientación, el conocimiento de los sujetos es el siguiente: 4 orientadores contestan que la conocen profundamente, 3 orientadores responden que la conocen bien y un sujeto manifiesta conocerla superficialmente.

ITEM 17. ¿CONOCES LOS PLANES DE ACTUACIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN?

¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Superficialmente	1	12,5	12,5	12,5
	Bien	1	12,5	12,5	25,0
	Profundamente	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



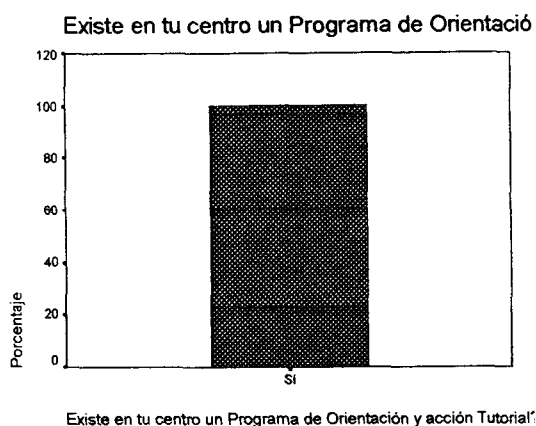
¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientaci

El conocimiento de los planes de actuación del DO. es valorado por lo sujetos muestrales así: dos sujetos contestan conocer estos planes superficialmente y bien, seis orientadores dicen conocerlos profundamente.

ITEM 18. ¿EXISTE EN TU CENTRO UN PROGRAMA DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL?

Existe en tu centro un Programa de Orientación y acción Tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	8	100,0	100,0	100,0

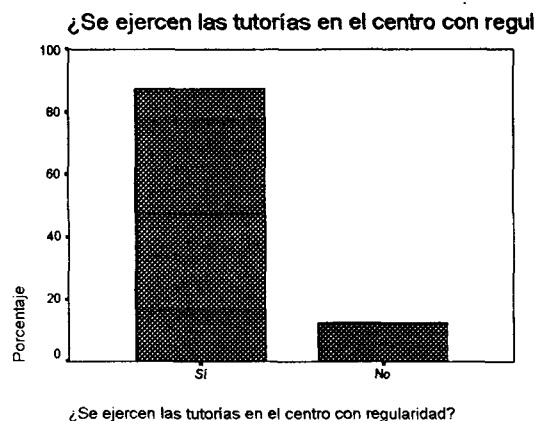


Todos los sujetos preguntados 8 orientadores (100,0%) manifiestan que en el centro existe un programa de orientación y acción tutorial.

ITEM 19. ¿SE EJERCEN LAS TUTORÍAS EN EL CENTRO CON REGULARIDAD?

¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	7	87,5	87,5	87,5
	No	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

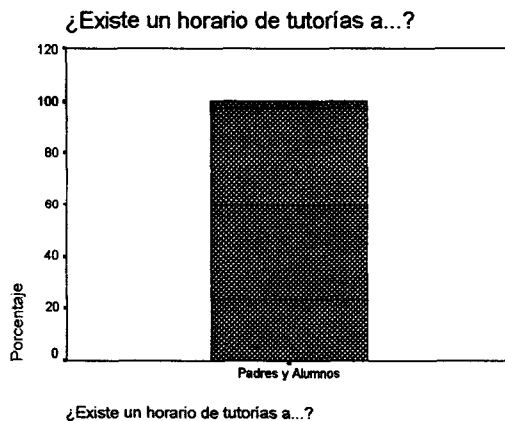


El 87,5 % de la muestra consideran que en el centro se ejercen las tutorías con regularidad y el 12,5% manifiestan que éstas no se ejercen con regularidad en el centro.

ITEM 20. ¿EXISTE UN HORARIO DE TUTORÍAS A ALUMNOS Y PADRES?

¿Existe un horario de tutorías a...?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Padres y Alumnos	8	100,0	100,0	100,0

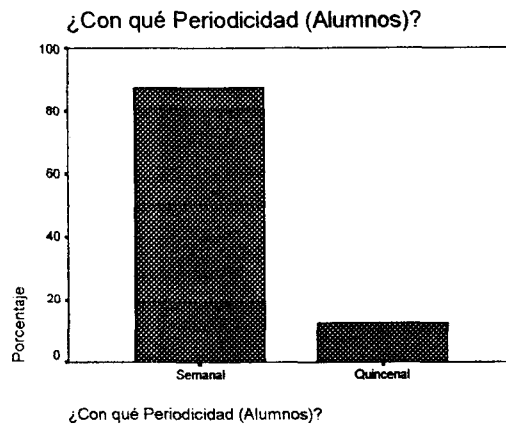


Todos los tutores consultados el 100,0%, manifiestan que el horario de tutorías para padres y alumnos existe en los centros donde desarrollan sus funciones.

ITEM 21.1 ¿CON QUÉ PERIODICIDAD (ALUMNOS)?

¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Semanal	7	87,5	87,5	87,5
Quincenal	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

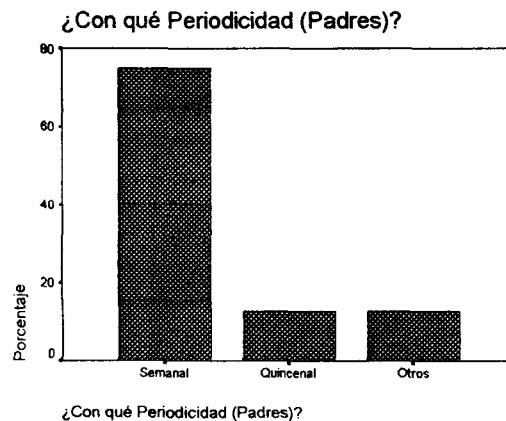


La periodicidad con que se realizan las tutorías de los alumnos varían según los centros, 7 orientadores (87,5%) contestan que en su centro se ejercen con una periodicidad semanal y un orientador (12,5%) responde que la frecuencia con la que se realizan las tutorías es quincenal.

ITEM 21.2. ¿CON QUÉ PERIODICIDAD (PADRES)?

¿Con qué Periodicidad (Padres)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Semanal	6	75,0	75,0	75,0
	Quincenal	1	12,5	12,5	87,5
	Otros	1	12,5	12,5	100,0
Total		8	100,0	100,0	



La periodicidad con la que se realizan tutorías para los alumnos de los Institutos de Educación Secundaria es semanal, según responden 7 orientadores (87,5%) y quincenal para un centro (12,55).

ITEM 22. SEÑALA EL CONTENIDO DE LAS TUTORÍAS

Group \$V22 Señala el contenido de las tutorías:

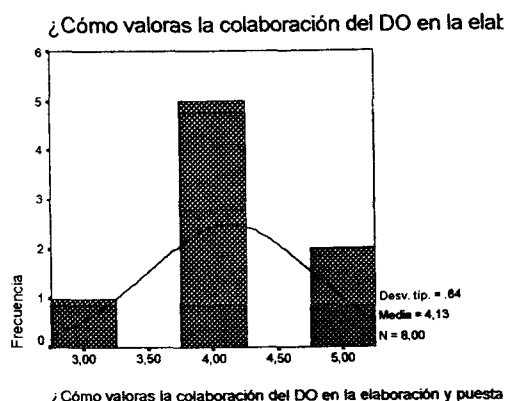
of Category label Cases	Code	Count	Pct of Responses	Pct
Problemas de Conducta 62,5	1	5	20,0	
Relaciones Personales 75,0	2	6	24,0	
Rendimiento 75,0	3	6	24,0	
Situación relacionada con la familia 37,5	4	3	12,0	
Cuestiones estrictamente personales 62,5	5	5	20,0	
Total responses	25	100,0	312,5	

El contenido de la tutorías se considera del siguiente modo: contenidos sobre relaciones personales y rendimiento para el 24,0% de los casos; problemas de conducta y cuestiones estrictamente personales para el 20,0%, otro contenido tratado con menor frecuencia, el 12,0%, se refiere a situaciones relacionadas con la familia.

ITEM 23. ¿CÓMO VALORAS LA COLABORACIÓN DEL DO. EN LA ELABORACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL?

¿Cómo valoras la colaboración del DO en la elaboración y puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Media	1	12,5	12,5	12,5
Alta	5	62,5	62,5	75,0
Muy importante	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

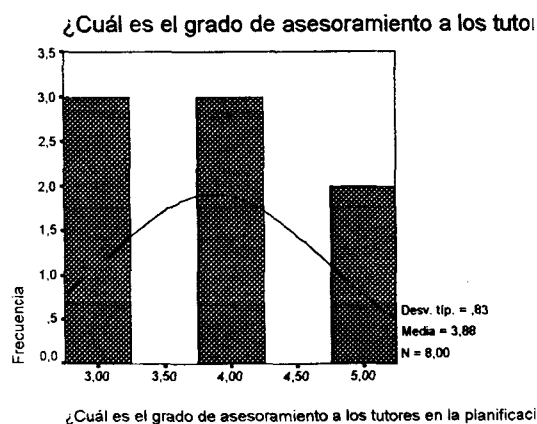


La valoración sobre la colaboración del DO. en la elaboración y puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial es ponderada por los orientadores así: alta para 5 orientadores (62,55%), muy importante para 2 orientadores (25,5%) y media para un orientador (12,5%).

ITEM 24. ¿CUÁL ES EL GRADO DE ASESORAMIENTO A LOS TUTORES EN LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LA FUNCIÓN TUTORIAL?

¿Cuál es el grado de asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Media	3	37,5	37,5	37,5
Alta	3	37,5	37,5	75,0
Muy Importante	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

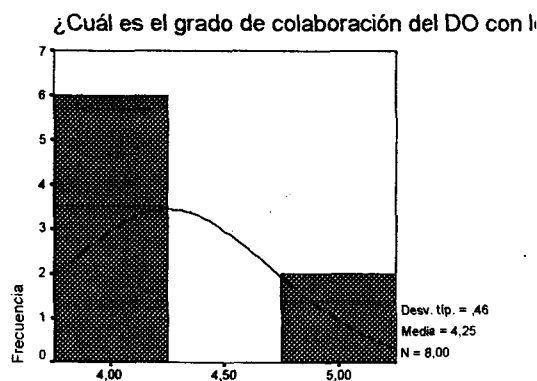


El grado de asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial es considerada muy importante para 2 orientadores (25,0%), alta para 3 orientadores (37,5%) y media igualmente para 3 orientadores (37,5%).

ITEM 25. ¿CUÁL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN DEL DO. CON LOS TUTORES PARA PREVENIR Y DETECTAR DIFICULTADES EDUCATIVAS O PROBLEMAS DE APRENDIZAJE QUE PRESENTAN LOS ALUMNOS?

¿Cuál es el grado de colaboración del DO con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presentan los alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alta	6	75,0	75,0	75,0
	Muy Importante	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



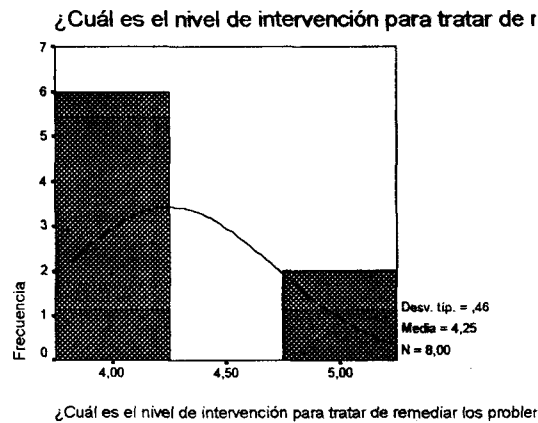
¿Cuál es el grado de colaboración del DO con los tutores para prev

2 orientadores valoran como muy importante el grado de colaboración del DO. con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presenten los alumnos, 6 orientadores consideran que esa colaboración es alta.

ITEM 26. ¿CUÁL ES EL NIVEL DE INTERVENCIÓN PARA TRATAR DE REMEDIAR LOS PROBLEMAS ANTERIORES?

¿Cuál es el nivel de intervención para tratar de remediar los problemas anteriores?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alta	6	75,0	75,0	75,0
	Muy Importante	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

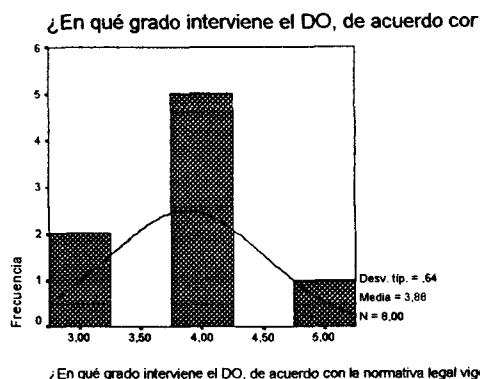


La intervención del DO. para tratar de detectar y prevenir problemas de aprendizaje es considerada por los sujetos consultados de muy importante para 2 orientadores (25,0%) y alta para 6 orientadores (75,0%).

ITEM 27. ¿EN QUÉ GRADO INTERVIENE EL DO. DE ACUERDO CON LA NORMATIVA LEGAL VIGENTE, EN LAS DECISIONES SOBRE LA EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS?

¿En qué grado interviene el DO, de acuerdo con la normativa legal vigente, en la toma de decisiones sobre la evaluación y promoción de alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Media	2	25,0	25,0	25,0
	Alta	5	62,5	62,5	87,5
	Muy Importante	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

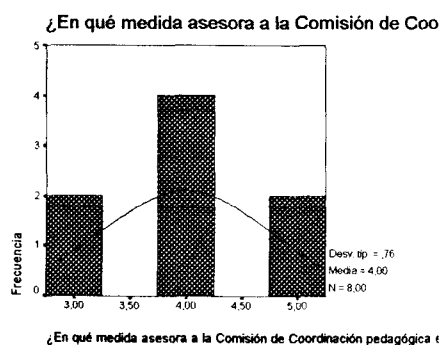


En cuestiones como la evaluación y promoción de los alumnos, el DO. interviene, siguiendo la normativa legal, en un grado alto para el 62,5% de los sujetos, en grado medio para el 25,0% y para el 12,5% el grado de esta intervención es muy importante.

ITEM 28. ¿EN QUÉ MEDIDA ASESORA A LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS Y METODOLÓGICOS PARA ELABORAR EL PROYECTO CURRICULAR?

¿En qué medida asesora a la Comisión de Coordinación pedagógica en aspectos psicopedagógicos y metodológicos para elaborar el Proyecto Curricular?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Media	2	25,0	25,0	25,0
Alta	4	50,0	50,0	75,0
Muy Importante	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

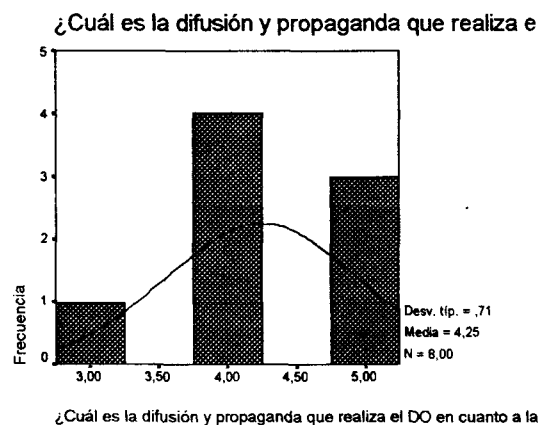


Sobre si el D.O. asesora a la Comisión de Coordinación Pedagógica en aspectos psicopedagógicos y metodológicos para elaborar el Proyecto Curricular, los sujetos encuestados consideran que esta colaboración es alta en un 50,0% de los casos, media para el 25% y muy importante para el resto.

ITEM 29. ¿CÚAL ES LA DIFUSIÓN Y PROPAGANDA QUE REALIZA EL DO. EN CUANTO A LA INFORMACIÓN SOBRE EL MUNDO LABORAL Y SALIDAS PROFESIONALES VINCULADAS A LA E.S.O?

Cuál es la difusión y propaganda que realiza el DO en cuanto a la información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la ESO?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Media	1	12,5	12,5	12,5
	Alta	4	50,0	50,0	62,5
	Muy Importante	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



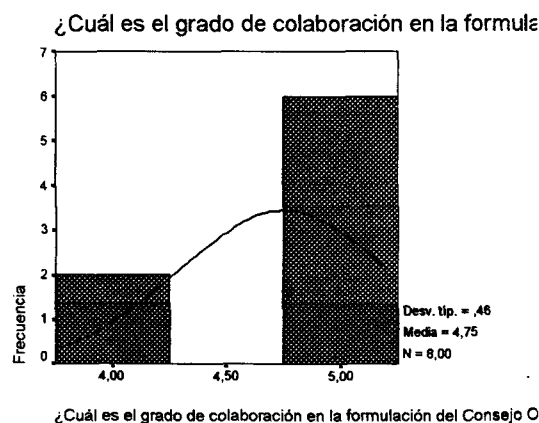
4 orientadores, (50,0%) manifiestan que la difusión que realiza el DO, para informar a los alumnos sobre salidas profesionales y cuestiones relacionadas con el mundo laboral vinculadas a la etapa de educación

obligatoria es alta, muy importante para 3 orientadores (37,5%) y media para un orientador (12,5%).

ITEM 30. ¿CÚAL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN EN LA FORMULACIÓN DEL CONSEJO ORIENTADOR AL TÉRMINO DE LA E.S.O?

¿Cuál es el grado de colaboración en la formulación del Consejo Orientador al término de la ESO?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Alta	2	25,0	25,0	25,0
Muy Importante	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

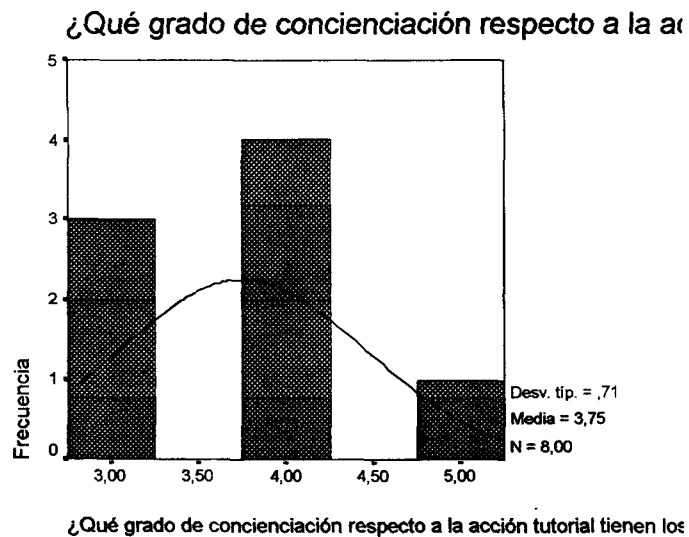


Igualmente al finalizar la ESO debe formularse a los alumnos un consejo orientador relacionado con las cuestiones tratadas en el punto anterior. Los orientadores en el 75,0% de los casos consideran colaboran de forma muy importante en su formulación y el 25% manifiestan que esta colaboración es alta.

ITEM 31. ¿QUÉ GRADO DE CONCIENCIACIÓN RESPECTO A LA ACCIÓN TUTORIAL TIENEN LOS PROFESORES DE TU CENTRO?

¿Qué grado de concienciación respecto a la acción tutorial tienen los profesores de tu centro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Media	3	37,5	37,5	37,5
	Alta	4	50,0	50,0	87,5
	Muy Importante	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

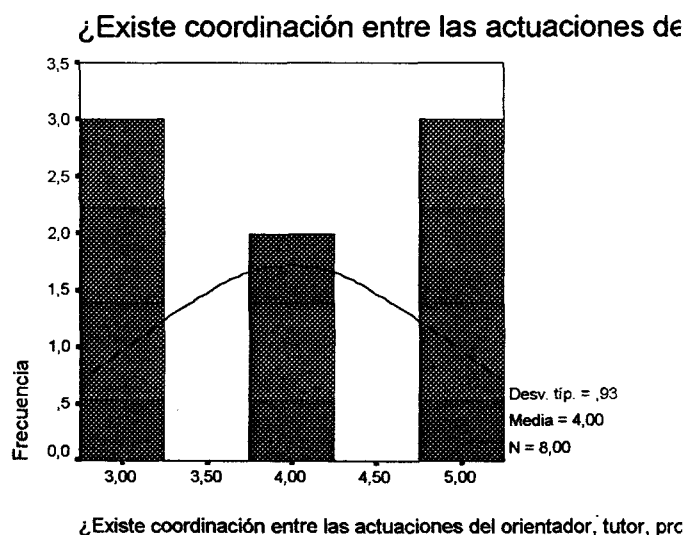


El 50,0% (4 sujetos) responden que el grado de concienciación del profesorado respecto a la acción tutorial es alta, el 37,5% (3 sujetos) consideran que es media y 12,5% (un sujeto) declara que el profesorado toma conciencia de esta tema de forma muy importante.

ITEM 32. ¿EXISTE COORDINACIÓN ENTRE LAS ACTUACIONES DEL ORIENTADOR, TUTOR, PROFESOR DE APOYO Y OTROS ESPECIALISTAS?

¿Existe coordinación entre las actuaciones del orientador, tutor, profesor de apoyo y otros especialistas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Media	3	37,5	37,5	37,5
Alta	2	25,0	25,0	62,5
Muy Importante	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

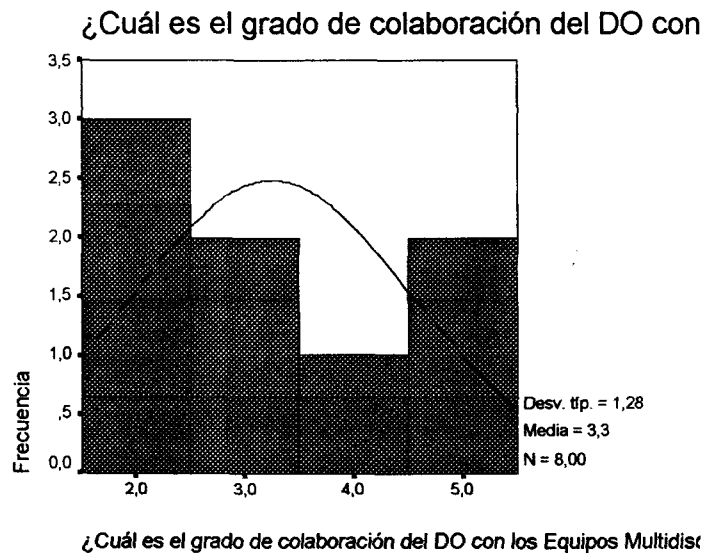


La coordinación existente relacionada con las actuaciones del orientador, tutor, profesor de apoyo y otros especialistas es valorada como muy importante por el 37,5% de los sujetos, media para el mismo porcentaje de orientadores consultados y alta para el 25,0% de los sujetos.

ITEM 33. ¿CUÁL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN DEL DO. CON LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES DE LA ZONA?

¿Cuál es el grado de colaboración del DO con los Equipos Multidisciplinares de la Zona?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	3	37,5	37,5	37,5
	Media	2	25,0	25,0	62,5
	Alta	1	12,5	12,5	75,0
	Muy importante	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

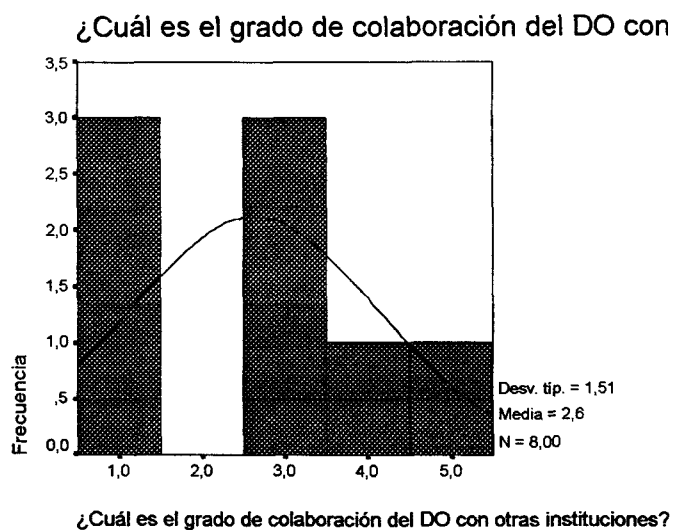


Los orientadores responden en un 37,5% de los casos, que el grado de colaboración del D.O. con los E.O.E.P. (equipos de orientación educativa y psicopedagógica) es baja, la misma colaboración es considerada como media para el 25,0%, alta para el 12,5% y muy importante para el 25,0%.

ITEM 34. 1. ¿CÚAL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN DEL DO. CON OTRAS INSTITUCIONES?: CIUDAD AUTÓNOMA

¿Cuál es el grado de colaboración del DO con otras instituciones?: Ciudad Autónoma.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	3	37,5	37,5	37,5
	Media	3	37,5	37,5	75,0
	Alta	1	12,5	12,5	87,5
	Muy importante	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

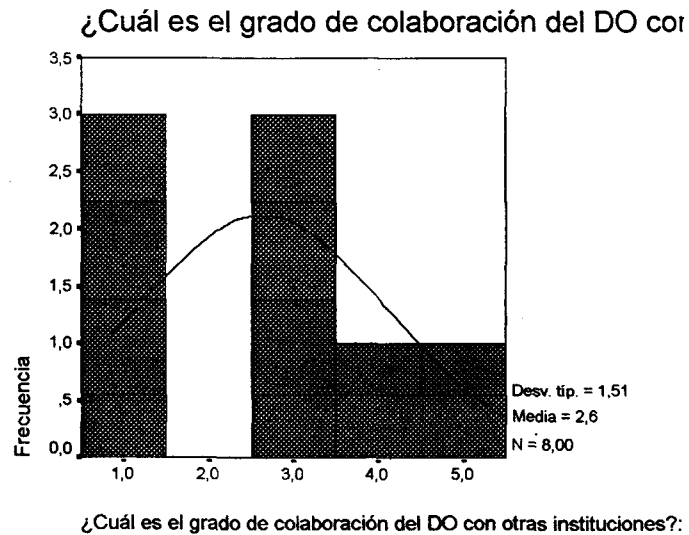


El grado de colaboración del DO. con la Ciudad Autónoma es valorado como muy importante para un orientador, alto para un orientador, medio para tres orientadores y nulo para tres orientadores.

ITEM 34. 2. ¿CUÁL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN DEL DO. CON OTRAS INSTITUCIONES?: CONSEJERÍA DE JUVENTUD Y DEPORTES

¿Cuál es el grado de colaboración del DO con otras instituciones?: Consejería Juventud y Deportes.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	3	37,5	37,5	37,5
Media	3	37,5	37,5	75,0
Alta	1	12,5	12,5	87,5
Muy importante	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

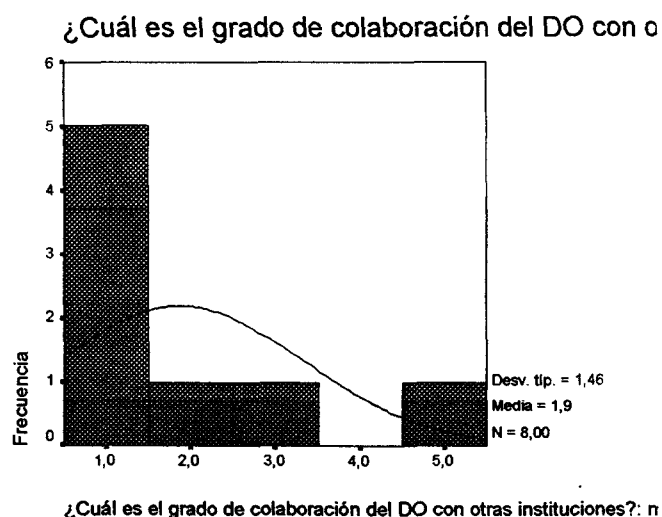


Cuando la colaboración del DO. se lleva a cabo con la Consejería de Juventud y Deportes la valoración es idéntica que para el ítem anterior.

ITEM 34. 3. ¿CUÁL ES EL GRADO DE COLABORACIÓN DEL DO. CON OTRAS INSTITUCIONES?: MUNDO EMPRESARIAL.

Cuál es el grado de colaboración del DO con otras instituciones?: mundo empresarial.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nula	5	62,5	62,5	62,5
Baja	1	12,5	12,5	75,0
Media	1	12,5	12,5	87,5
Muy Important	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



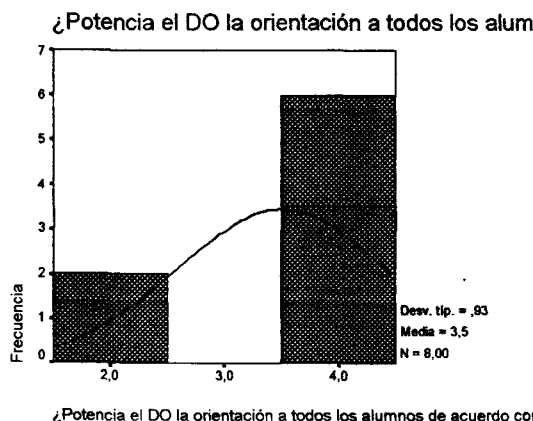
La intensidad con la que el DO. colabora con instituciones de la Ciudad Autónoma relacionadas con el mundo empresarial es nula para el 62,5% de los sujetos; media , baja o muy importante para el 12,5 de los sujetos consultados.

**FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON
TODOS LOS ALUMNOS DEL CENTRO**

ITEM 35. ¿POTENCIA EL DO. LA ORIENTACIÓN A TODOS LOS ALUMNOS DE ACUERDO CON SUS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES PROPIAS, Y NO SÓLO AQUELLOS QUE REQUIEREN ATENCIÓN ESPECIAL?

¿Potencia el DO la orientación a todos los alumnos de acuerdo con sus características y necesidades propias, y no solo aquellos que requieren atención especial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
	Siempre	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

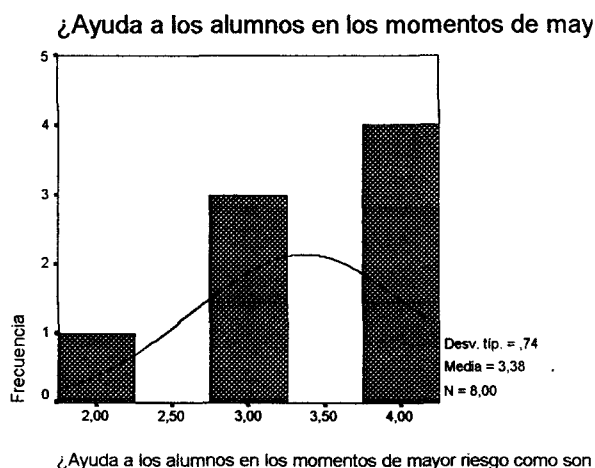


El 75% de los sujetos consideran que siempre el D.O. potencia la orientación de todos los alumnos del centro y no sólo de aquellos que precisan una orientación especial; EL 25% de los sujetos valoran que ello se produce algunas veces.

ITEM 36. ¿AYUDA A LOS ALUMNOS EN LOS MOMENTOS DE MAYOR RIESGO COMO SON: INGRESO EN UN NUEVO CENTRO, CAMBIO DE CICLO, ELECCIÓN ENTRE DISTINTAS MATERIAS OPTATIVAS, ITINERARIOS FORMATIVOS?

la a los alumnos en los momentos de mayor riesgo como son: ingreso en un nuevo centro, cambio de ciclo, elección entre distintas materias, optativa itinerarios formativos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	3	37,5	37,5	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

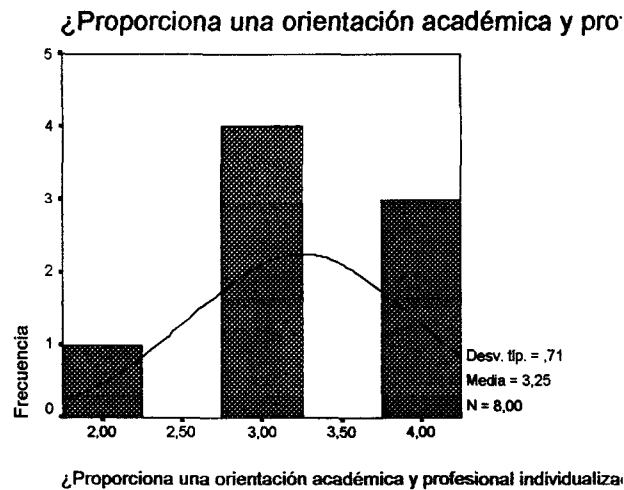


El 50% de los encuestados consideran que el D.O. ayuda siempre a los alumnos en los momentos críticos (ingreso en un nuevo centro, cambio de ciclo, etc.). El 37,5% lo valora que los hace muchas veces y el 12,5% algunas veces.

ITEM 37. ¿PROPORCIONA UNA ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL INDIVIDUALIZADA Y DIVERSIFICADA?

¿Proporciona una orientación académica y profesional individualizada diversificada?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	4	50,0	50,0	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

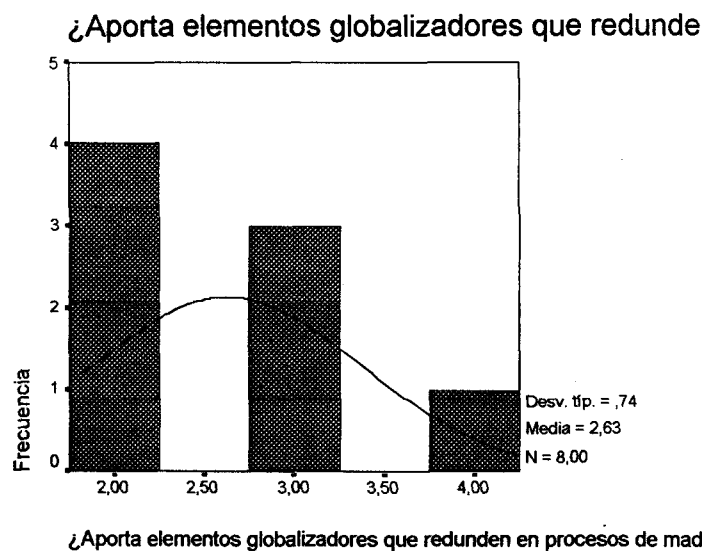


El 50% de los orientadores (4 sujetos) consideran que el DO. proporciona una orientación académica y profesional individualizada y diversificada muchas veces; el 37,5% (3 orientadores) valora que esta orientación se proporciona siempre y el 12,5% (1 orientador) considera que se ofrece algunas veces.

ITEM 38. ¿APORTA ELEMENTOS GLOBLIZADORES QUE REDUNDEN EN PROCESOS DE MADURACIÓN Y DESARROLLO PERSONAL DE LOS DEMÁS?

¿Aporta elementos globalizadores que redunden en procesos de maduración y desarrollo personal de los demás?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	4	50,0	50,0	50,0
Muchas veces	3	37,5	37,5	87,5
Siempre	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

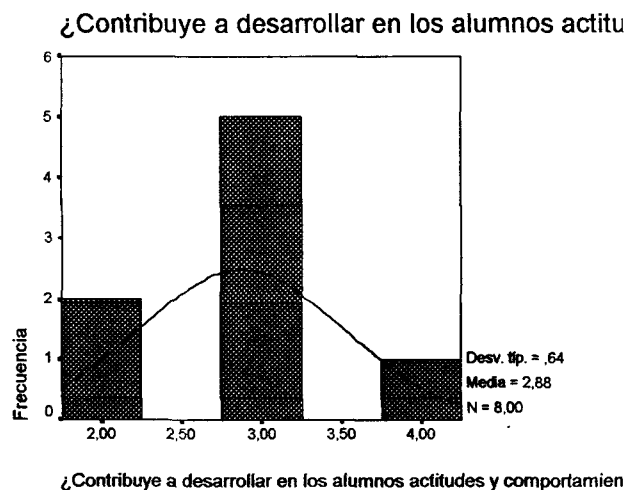


El 50% de la muestra (4 orientadores) declaran que algunas veces aportan elementos globalizadores que mejoran los procesos de maduración y desarrollo personal en los demás alumnos. El 37,5% (3 orientadores) consideran que estos elementos se aportan muchas veces; el 12,5% de (1 orientador) manifiesta que se aportan siempre.

ITEM 39 ¿CONTRIBUYE A DESARROLLAR EN LOS ALUMNOS ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS PERSONALES POSITIVOS QUE EXCLUYAN EL RIESGO DE CONDUCTAS PERJUDICIALES PARA EL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD?

¿Contribuye a desarrollar en los alumnos actitudes y comportamientos personales positivos que excluyan el riesgo de conductas perjudiciales para el individuo y la sociedad?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	5	62,5	62,5	87,5
Siempre	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

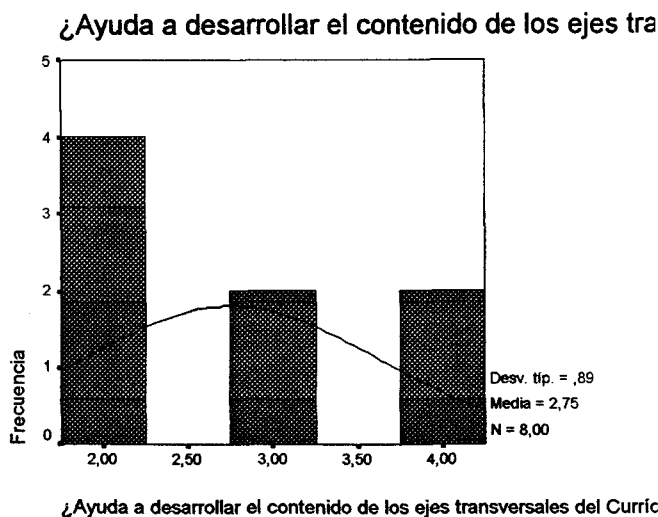


El 62,5% de los orientadores (5 sujetos) consideran que el DO. aporta muchas veces elementos que contribuyen a desarrollar en todos los alumnos actitudes y comportamientos positivos para excluir conductas perjudiciales; para el 25,0% de los encuestados (2 sujetos), la aportación de estos elementos se produce algunas veces y siempre se desarrolla esta función para el 12,5% (1 sujeto).

ITEM 40.1 ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO? EDUCACIÓN MORAL Y CÍVICA.

¿Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo?: Educación Moral y Cívica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	4	50,0	50,0	50,0
	Muchas veces	2	25,0	25,0	75,0
	Siempre	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

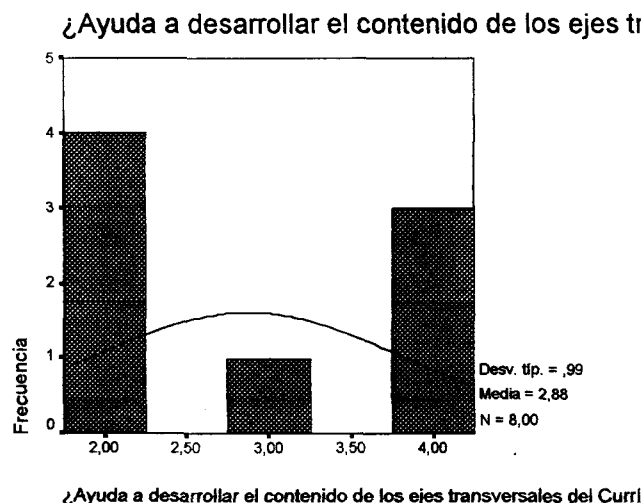


Sobre la contribución del DO. para desarrollar el contenido de los ejes transversales del currículo, el 50,0% de los orientadores consideran que para la educación moral y cívica estos contenidos se desarrollan algunas veces; muchas veces para el 25,0% de los sujetos y siempre para otro 25% de encuestados.

ITEM 40.2 ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES DEL CURRÍCULO?: EDUCACIÓN PARA LA SALUD.

¿Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo Educación para la Salud

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	4	50,0	50,0	50,0
Muchas veces	1	12,5	12,5	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

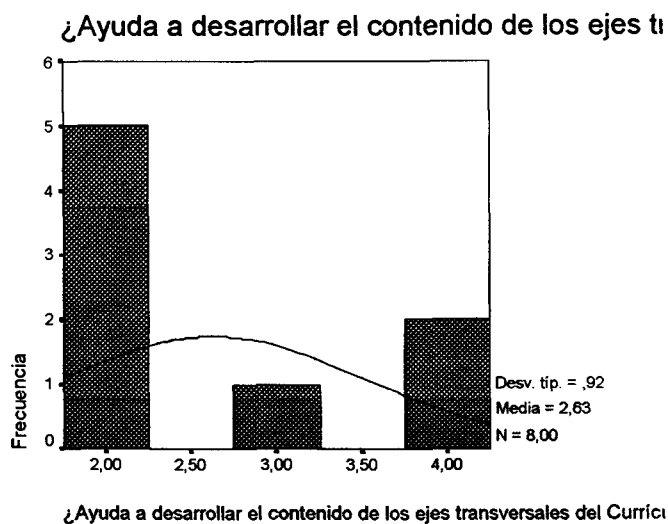


Los contenidos curriculares de la educación para la salud se desarrollan algunas veces, según la opinión del 50% de los orientadores, siempre para el 37,5% y muchas veces para el 12,5% de los encuestados.

ITEM 40.3 ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?:EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL.

¿Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo Educación Afectivo-Sexual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	5	62,5	62,5	62,5
Muchas veces	1	12,5	12,5	75,0
Siempre	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

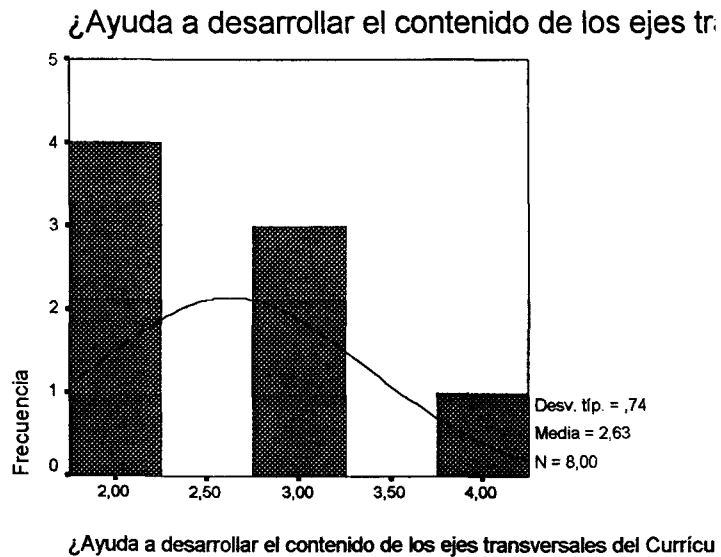


Los contenidos del tema transversal: educación sexual se desarrollan algunas veces según la opinión vertida por el 62,5% de los orientadores (5 sujetos); siempre para el 25,0% de los orientadores (2 sujetos) y muchas veces para el 12,5% de ellos (1 sujeto).

ITEM 40.4 ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?: EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

¿Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo?: Educación para la Paz

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	4	50,0	50,0	50,0
	Muchas veces	3	37,5	37,5	87,5
	Siempre	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

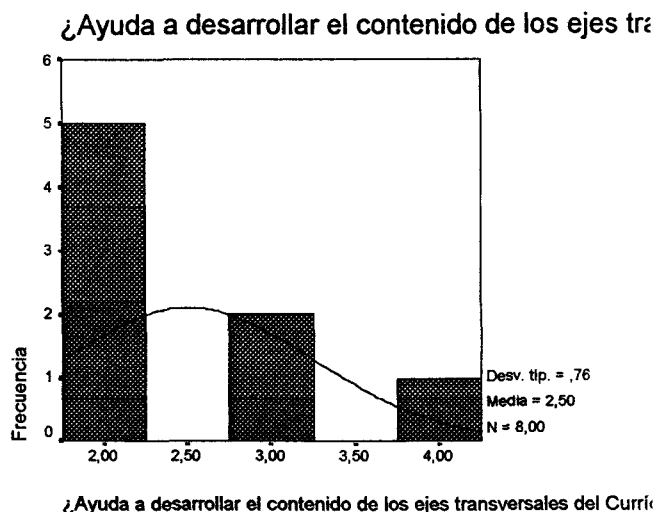


El D.O. propicia el desarrollo de los contenidos del eje transversal educación para la paz algunas veces según el 50,0% de los orientadores, (4 sujetos); muchas veces para el 37,5% (3 sujetos) y siempre para el 12,5% de los sujetos consultados (1 orientador).

ITEM 40.5 ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?: EDUCACIÓN DEL CONSUMIDOR.

¿Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo?: Educación del Consumidor

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	5	62,5	62,5	62,5
Muchas veces	2	25,0	25,0	87,5
Siempre	1	12,5	12,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

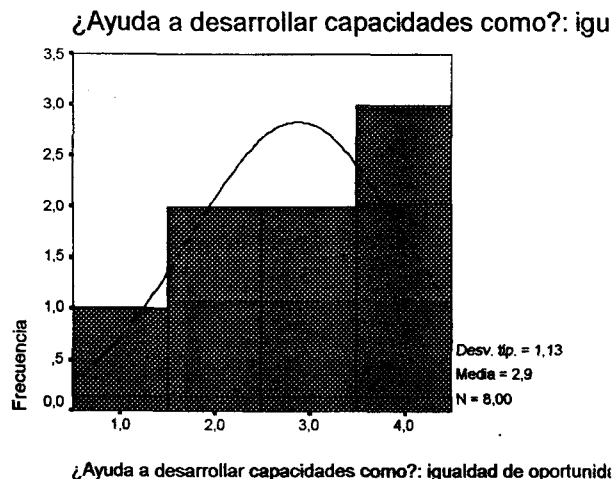


La ayuda prestada por el DO. para desarrollar los contenidos de la educación para el consumidor es valorada por los orientadores consultados del siguiente modo: algunas veces para el 62,5% de los sujetos; muchas veces para el 25,0% y siempre para el 12,5%.

ITEM 40.6. ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA AMBOS GÉNEROS?

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: igualdad de oportunidades para ambos sexos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	12,5	12,5	12,5
Algunas veces	2	25,0	25,0	37,5
Muchas veces	2	25,0	25,0	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



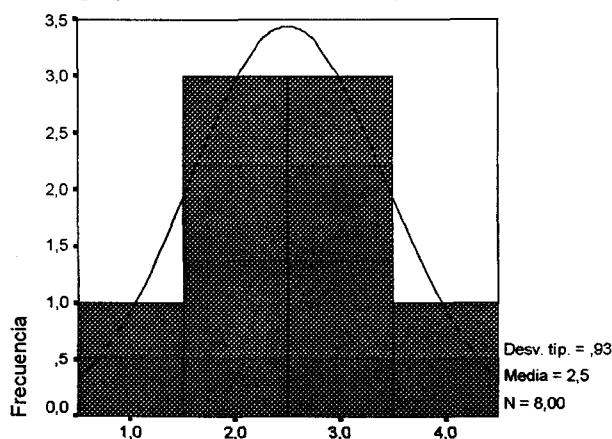
Los contenidos de estos ejes transversales son potenciados por el D.O. siempre para el 37,5% de los orientadores consultados (3 sujetos), muchas veces para el 25,0% de ellos (2 orientadores), algunas veces para el mismo porcentaje anterior (2 sujetos) y nunca se trabajan los contenidos de estos temas transversales para el 12,5% de los orientadores (1 sujeto).

ITEM 40.7. ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?: EDUCACIÓN AMBIENTAL.

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: educación ambiental

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	12,5	12,5	12,5
	Algunas veces	3	37,5	37,5	50,0
	Muchas veces	3	37,5	37,5	87,5
	Siempre	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: ed



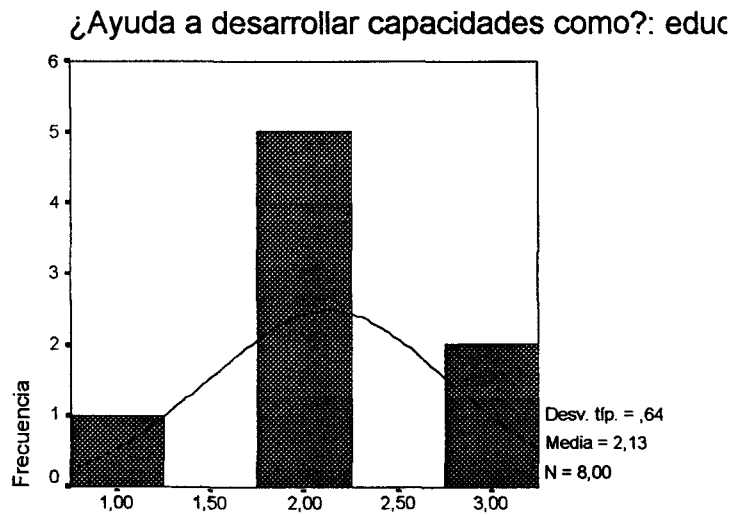
¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: educación ambiental

El D.O. nunca ha favorecido el desarrollo de la educación ambiental y sus contenidos para el 12,5% de los sujetos consultados, algunas veces se han desarrollado éstos, según el 37,5% de los orientadores, en la misma proporción se manifiestan los orientadores para considerar que se han desarrollado muchas veces y siempre para el 12,5% de los consultados.

ITEM 40.8. ¿AYUDA A DESARROLLAR EL CONTENIDO DE LOS EJES TRANSVERSALES?: EDUCACIÓN VIAL.

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: educación vial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	12,5	12,5	12,5
Algunas veces	5	62,5	62,5	75,0
Muchas veces	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



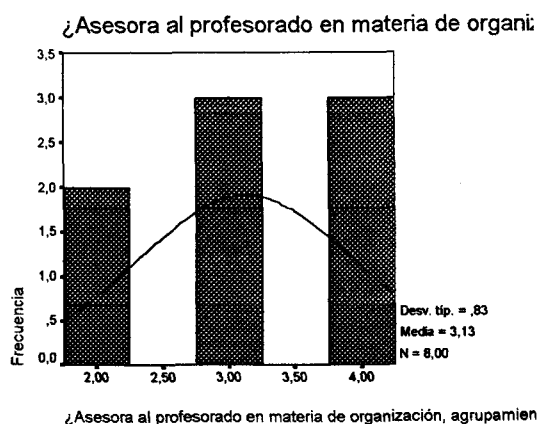
¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: educación vial

La educación vial, tema de los ejes transversales del currículo, nunca se ha desarrollado con los alumnos del centro para el 12,5% de los orientadores, algunas veces consideran que se han desarrollado sus contenidos el 62,5% de los consultados y muchas veces se trabajaron estos contenidos para el 25% de los orientadores.

ITEM 41. ¿ASESORA AL PROFESORADO EN MATERIA DE ORGANIZACIÓN, AGRUPAMIENTO, CON ATENCIÓN ESPECIAL AL TRATAMIENTO FLEXIBLE DE LA DIVERSIDAD DE ACTITUDES Y MOTIVACIONES DEL ALUMNADO?

¿Asesora al profesorado en materia de organización, agrupamiento, con atención especial al tratamiento flexible de la diversidad de actitudes y motivaciones del alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
	Muchas veces	3	37,5	37,5	62,5
	Siempre	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

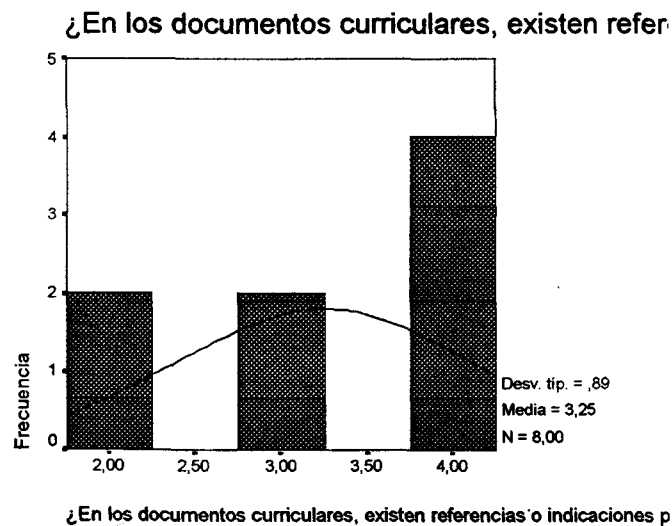


El asesoramiento que recibe el profesorado por parte del D.O. en cuestiones relacionadas con la organización, agrupamiento y tratamiento flexible de la diversidad de actitudes y motivaciones del alumnado en general, es valorado por los sujetos encuestados así: siempre para el 37,5% de los orientadores, muchas veces para el 37,5% de los sujetos y algunas veces para el 25,0% de éstos

ITEM 42. ¿EN LOS DOCUMENTOS CURRICULARES, EXISTEN REFERENCIAS O INDICACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS APOYOS A LOS ALUMNOS DEL CENTRO?

¿En los documentos curriculares, existen referencias o indicaciones para la organización de los apoyos a los alumnos del centro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
	Muchas veces	2	25,0	25,0	50,0
	Siempre	4	50,0	50,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

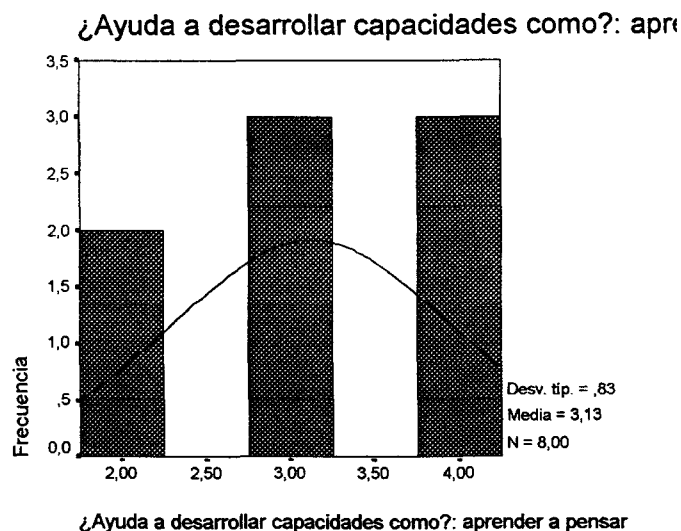


El 50,0% de los orientadores (4 sujetos) consideran que la organización de los apoyos para los alumnos del centro siempre está indicada en los documentos curriculares del Instituto, muchas veces se referencia en estos documentos para el 25,0% de los orientadores (2 sujetos) y algunas veces aparecen referencias en este aspecto para el 25,0% de los encuestados (2 sujetos).

ITEM 43.1. ¿AYUDA A DESARROLLAR CAPACIDADES COMO?: APRENDER A PENSAR.

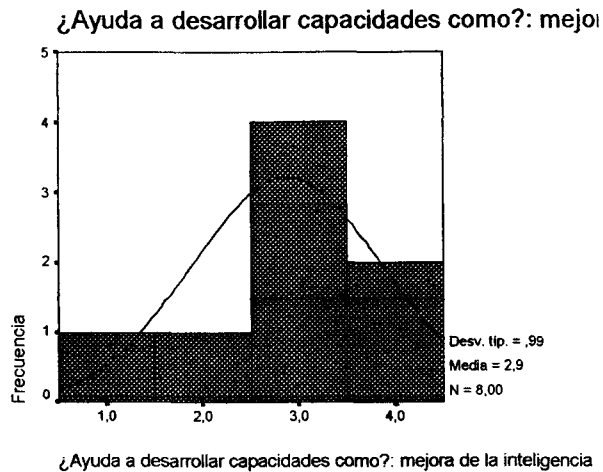
¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: aprender a pensar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	3	37,5	37,5	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



La contribución del D.O. para desarrollar en los alumnos del centro capacidades generales como aprender a pensar es ponderada por los encuestados en las siguientes proporciones: siempre para el 37,5% de los orientadores (3 sujetos), muchas veces para el 37,5% de los sujetos (3 orientadores) y algunas veces para el 25,0% de éstos (2 sujetos).

ITEM 43.2. ¿AYUDA A DESARROLLAR CAPACIDADES COMO?: MEJORA DE LA INTELIGENCIA.

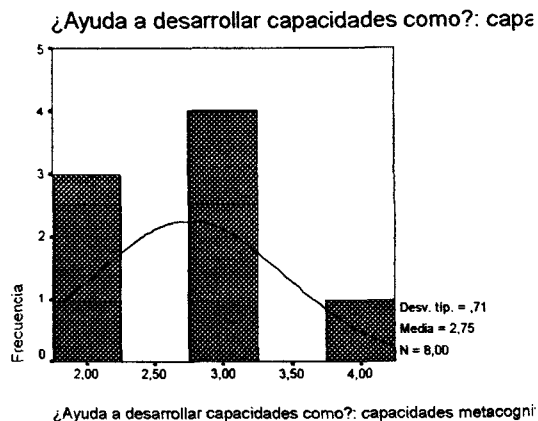


La mejora de la inteligencia es una capacidad general que se desarrolla por los D.O. muchas veces, para el 50,0% de los sujetos consultados (4 orientadores), siempre para el 25,0% de los orientadores (2 sujetos), algunas veces para el 12,5% (1 orientador) y nunca para el 12,5% (1 sujeto).

ITEM 43.3. ¿AYUDA A DESARROLLAR CAPACIDADES COMO?: CAPACIDADES METACOGNITIVAS.

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: capacidades metacognitivas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	37,5	37,5	37,5
	Muchas veces	4	50,0	50,0	87,5
	Siempre	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

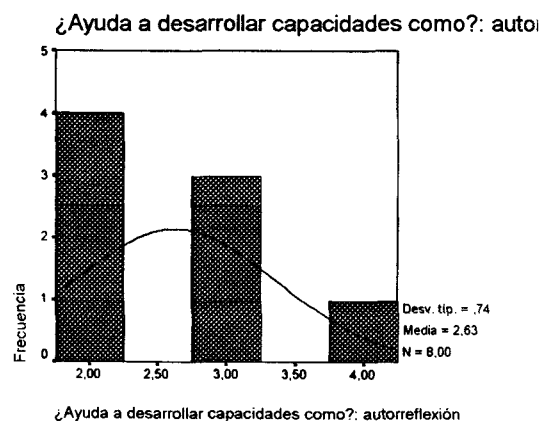


El DO. ayuda a desarrollar capacidades metacognitivas en los alumnos del centro muchas veces para el 50,0% de los consultados (4 orientadores), algunas veces es valorada esta ayuda para el 37,5% de los sujetos (3 orientadores) y siempre para el 12,5% (1 orientador).

ITEM 43.4. ¿AYUDA A DESARROLLAR CAPACIDADES COMO?: AUTORREFLEXIÓN.

¿Ayuda a desarrollar capacidades como?: autorreflexión

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	4	50,0	50,0	50,0
	Muchas veces	3	37,5	37,5	87,5
	Siempre	1	12,5	12,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

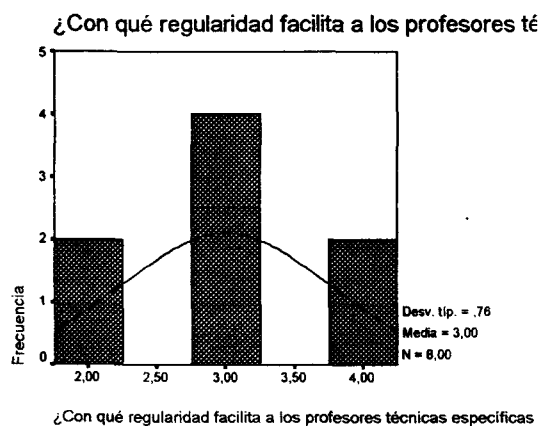


La autorreflexión es una capacidad general que el D.O. contribuye a desarrollar con todos los alumnos del centro muchas veces para el 50,0% de los orientadores consultados, algunas veces para el 37,5% de ellos y siempre para el 12,5% de los sujetos.

ITEM 44. ¿CON QUÉ REGULARIDAD FACILITA A LOS PROFESORES TÉCNICAS ESPECÍFICAS INSTRUCCIONALES RELATIVAS A HÁBITOS DE TRABAJO Y TÉCNICAS DE ESTUDIO?

¿Con qué regularidad facilita a los profesores técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo y técnicas de estudio?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	4	50,0	50,0	75,0
Siempre	2	25,0	25,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



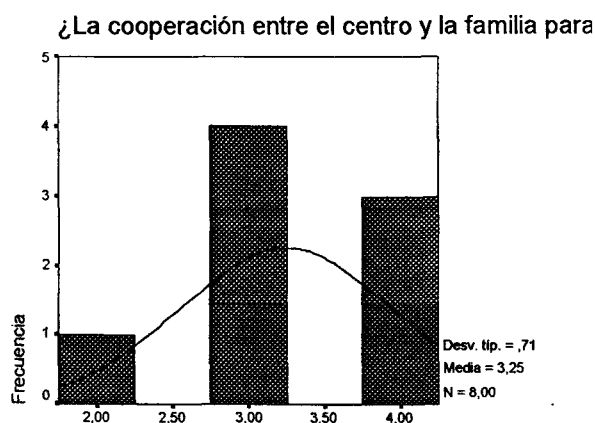
La regularidad con la que los profesores de los centros de educación secundaria reciben instrucciones del D.O. sobre hábitos de trabajo y técnicas de estudio para mejorar el aprendizaje de sus alumnos es valorada por los orientadores del siguiente modo: muchas veces para el 50% de los sujetos

consultados, algunas veces para el 25% y siempre para el mismo porcentaje anterior.

ITEM 45. ¿LA COOPERACIÓN ENTRE EL CENTRO Y LA FAMILIA PARA FACILITAR LA ORIENTACIÓN DE LOS ALUMNOS SE PRODUCE?

¿La cooperación entre el centro y la familia para facilitar la orientación de los alumnos se produce...?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	4	50,0	50,0	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



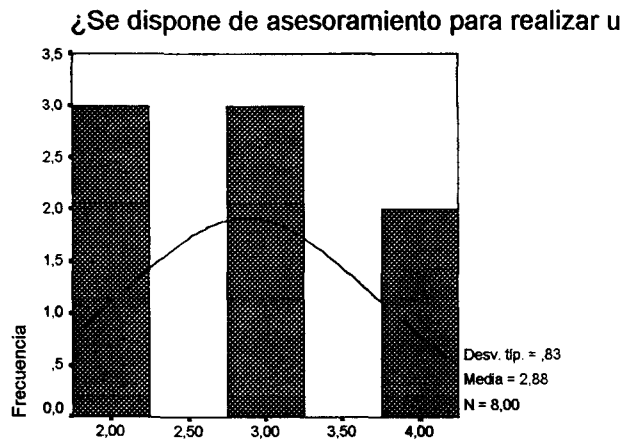
¿La cooperación entre el centro y la familia para facilitar la orientaci

La cooperación entre la familia y el centro educativo para facilitar la orientación de los alumnos se produce, según la opinión de los orientadores consultados, muchas veces para el 50% de los casos,(4 orientadores); siempre para el 37,5% de éstos (3 sujetos) y algunas veces para el 12,5% de los orientadores, (1 sujeto).

ITEM 46. ¿SE DISPONE DE ASESORAMIENTO PARA REALIZAR UNA EVALUACIÓN CONTINUA DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS?

¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	37,5	37,5	37,5
	Muchas veces	3	37,5	37,5	75,0
	Siempre	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación contir

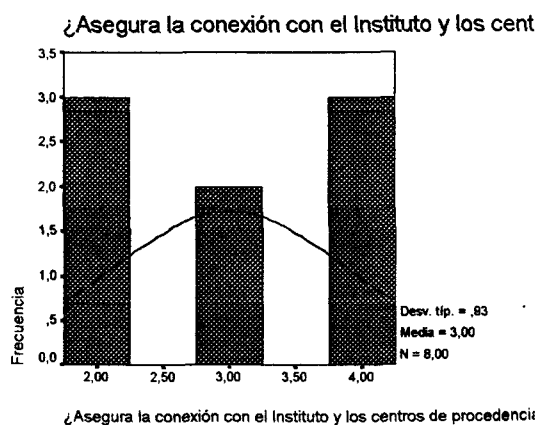
El DO. puede precisar asesoramiento de otros profesionales para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos. Según las opiniones de los orientadores, este asesoramiento se produce muchas veces para el 37,5% de los sujetos , algunas veces el 37,5% de los orientadores y siempre manifiestan recibir este asesoramiento el 25% de los sujetos.

FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON DETERMINADOS ALUMNOS. ALUMNOS CON NECESIADES EDUCATIVAS ESPECIALES

ITEM 47. ¿ASEGURA LA CONEXIÓN CON EL INSTITUTO Y LOS CENTROS DE PROCEDENCIA EN QUE ANTERIORMENTE LOS ALUMNOS RECIBEN UNA ATENCIÓN EDUCATIVA ADAPTADA A SUS NECESIADES?

¿Asegura la conexión con el Instituto y los centros de procedencia en que anteriormente los alumnos reciben una atención educativa adaptada a sus necesidades?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	37,5	37,5	37,5
	Muchas veces	2	25,0	25,0	62,5
	Siempre	3	37,5	37,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



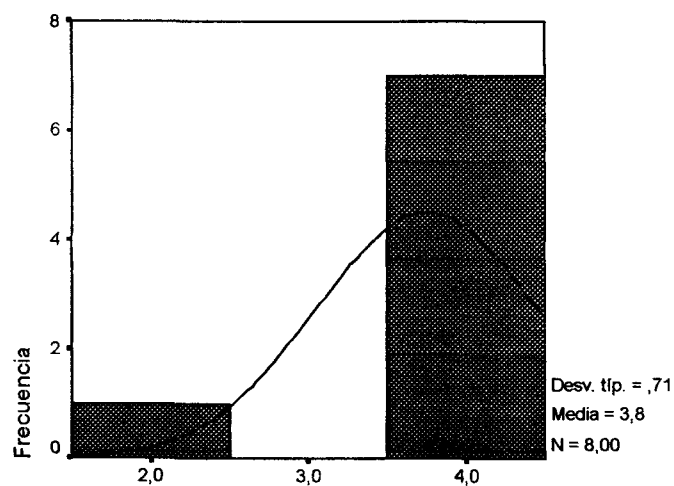
El D.O. debe asegurar la conexión entre el instituto y los centros de donde procedan los alumnos que han de recibir una atención adaptada a sus necesidades educativas. Esta conexión se produce siempre para el 37,5% de los orientadores consultados (3 sujetos), algunas veces para el 37,5% de éstos (3 orientadores) y muchas veces par el 25% de los consultados (2 orientadores).

ITEM 48. ¿REALIZA LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PREVIA A LAS ADAPTACIONES O DIVERSIFICACIONES?

¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Siempre	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?



¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?

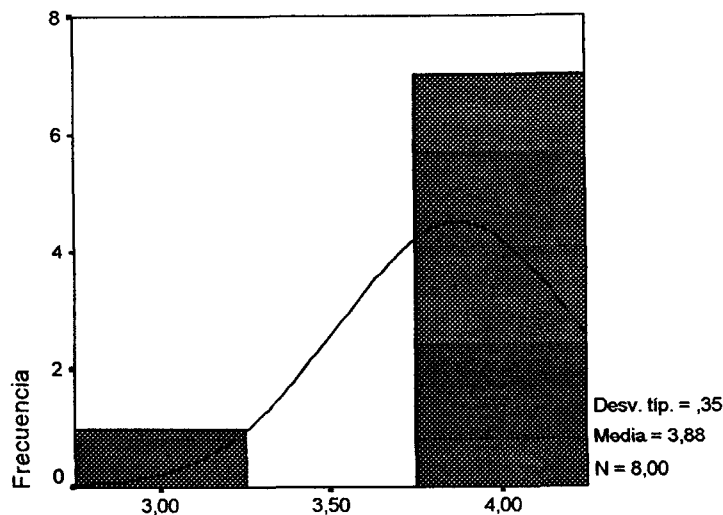
La evaluación psicopedagógica previa para poder realizar con posterioridad adaptaciones y diversificaciones curriculares pertinentes, se realiza siempre según el 87,5% de los orientadores (7 sujetos) y algunas veces para el 12,5% de los sujetos consultados (1 orientador).

ITEM 49. ¿PROPONE LA MODALIDAD DE ESCOLARIZACIÓN MÁS ADECUADA AL ALUMNO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DESDE UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINAR?

¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	1	12,5	12,5	12,5
	Siempre	7	87,5	87,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

¿Propone la modalidad de escolarización más



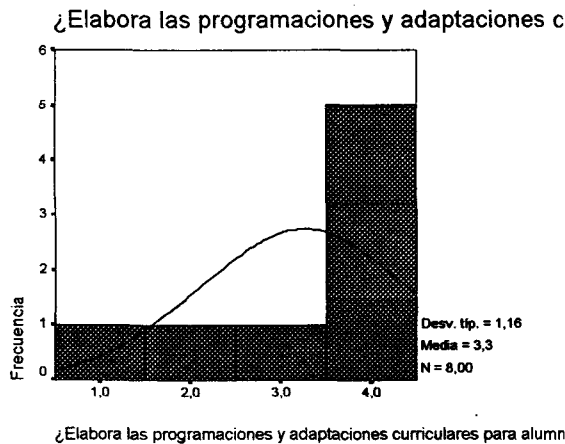
¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno

La propuesta de modalidad de escolarización más adecuada, necesaria para cada alumno, es prevista siempre por el 87,5% de los orientadores y muchas veces por el 12,5% de los sujetos consultados.

ITEM 50. ¿ELABORA LAS PROGRAMACIONES Y ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CUYA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PREVIA ACONSEJA TAL ADAPTACIÓN?

¿Elabora las programaciones y adaptaciones curriculares para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja tal adaptación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	12,5	12,5	12,5
Algunas veces	1	12,5	12,5	25,0
Muchas veces	1	12,5	12,5	37,5
Siempre	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



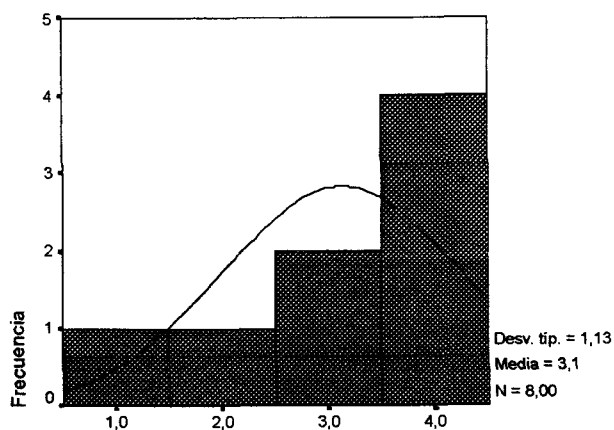
El 62,5% de los orientadores (5 sujetos), manifiestan que siempre elaboran las programaciones y las adaptaciones curriculares para los alumnos que precisan tal adaptación, el 12,5% de los consultados (1 orientador), manifiestan que elaboran estos materiales algunas veces, el mismo porcentaje para los que manifiestan realizarlas muchas veces y para los que nunca las realizan.

ITEM 51. ¿ASUME LA DOCENCIA QUE LE ES ASIGNADA DE GRUPOS ESPECÍFICOS QUE SE CONSTITUYAN PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

¿Asume la docencia que le es asignada de grupos específicos que se constituyan para alumnos con necesidades educativas especiales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	12,5	12,5	12,5
Algunas veces	1	12,5	12,5	25,0
Muchas veces	2	25,0	25,0	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Asume la docencia que le es asignada de gru



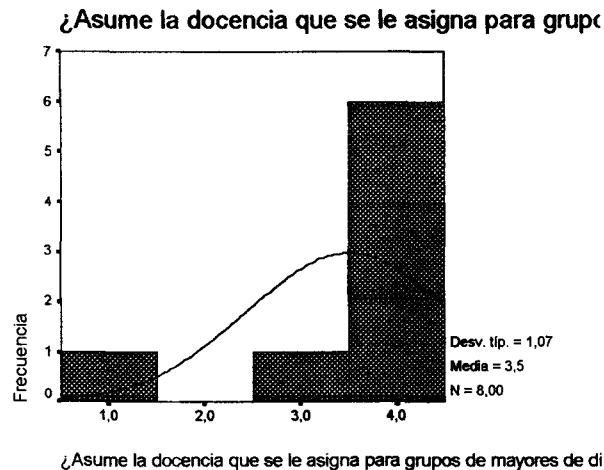
¿Asume la docencia que le es asignada de grupos específicos que se

El 50,0% de los orientadores, siempre asume la docencia que se les asigna para grupos específicos de alumnos con necesidades educativas especiales, ésta es asumida muchas veces por el 25,0% los orientadores, algunas veces la asume el 12,5% de los consultados y nunca el 12,5 de ellos.

ITEM 52. ¿ASUME LA DOCENCIA QUE SE LE ASIGNA PARA GRUPOS DE MAYORES DE DIECISÉIS AÑOS Y DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR?

¿Asume la docencia que se le asigna para grupos de mayores de dieciséis años y de diversificación curricular?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	12,5	12,5	12,5
	Muchas veces	1	12,5	12,5	25,0
	Siempre	6	75,0	75,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

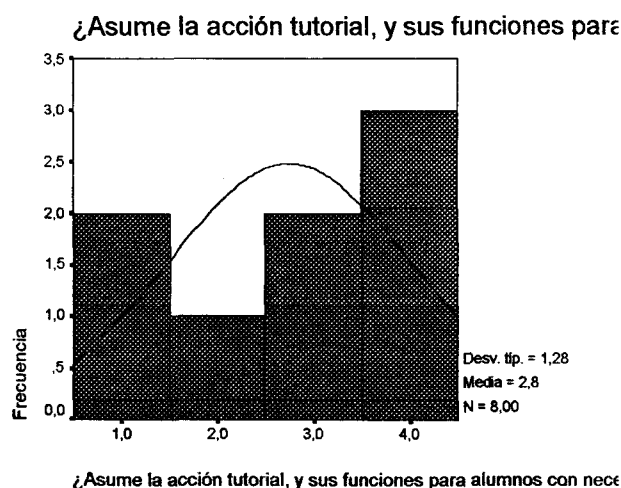


El 75% de los sujetos (6 orientadores) siempre asumen la docencia de grupos específicos de alumnos mayores de dieciséis años y de alumnos que reciben los programas de diversificación curricular. Este porcentaje disminuye considerablemente para los que manifiestan que muchas veces la asumen, el 12,5% de los sujetos consultados, (1 orientador) y para los que declaran no asumirla nunca, siendo el porcentaje del 12,5%. (1 orientador).

ITEM 53. ¿ASUME LA ACCIÓN TUTORIAL, Y SUS FUNCIONES PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR?

¿Asume la acción tutorial, y sus funciones para alumnos con necesidades educativas especiales y de diversificación curricular?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	2	25,0	25,0	25,0
Algunas veces	1	12,5	12,5	37,5
Muchas veces	2	25,0	25,0	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

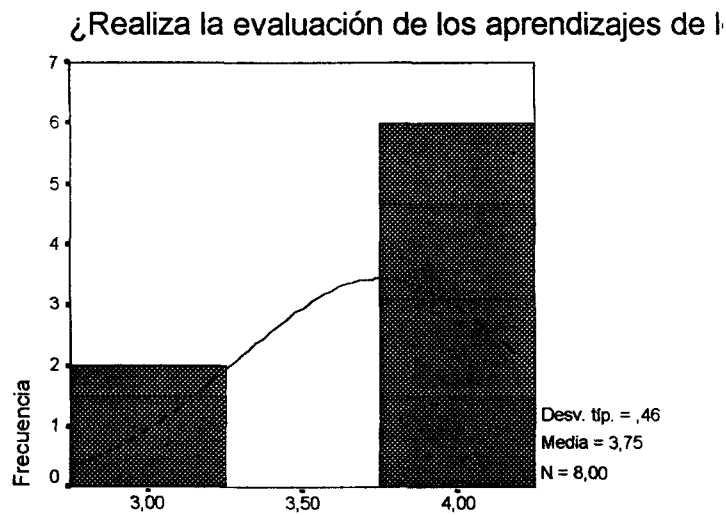


El 37,5% de la muestra (3 orientadores), siempre ejercen la acción tutorial y las funciones de ella derivadas para alumnos con necesidades educativas especiales y para alumnos de diversificación curricular. Muchas veces la asumen el 25,0% de los orientadores (2 sujetos), nunca la ejercen el 25,0% de ellos (2 orientadores), y algunas veces el 12,5% (1 orientador).

ITEM 54. ¿REALIZA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS DE SUS GRUPOS DOCENTES?

Realiza la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupo docentes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muchas veces	2	25,0	25,0	25,0
Siempre	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



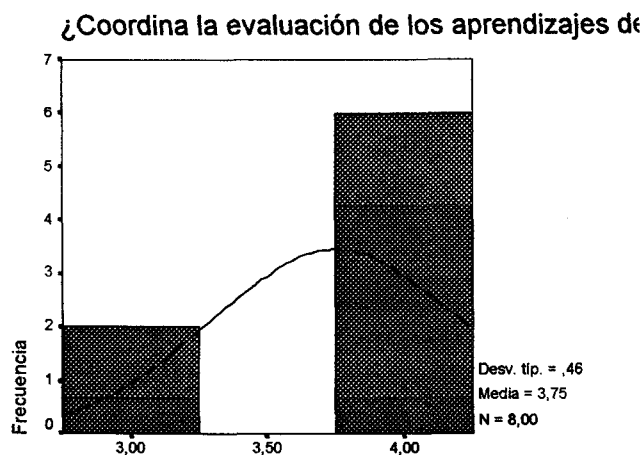
¿Realiza la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus gru

El 75% de los orientadores (6 sujetos), siempre realizan la evaluación de los aprendizajes del grupo de alumnos que tienen asignados, muchas veces la realizan el 25% de los sujetos (2 orientadores).

ITEM 55. ¿COORDINA LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS DE SUS GRUPOS DOCENTES?

Coordina la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupos docentes?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muchas veces	2	25,0	25,0	25,0
Siempre	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



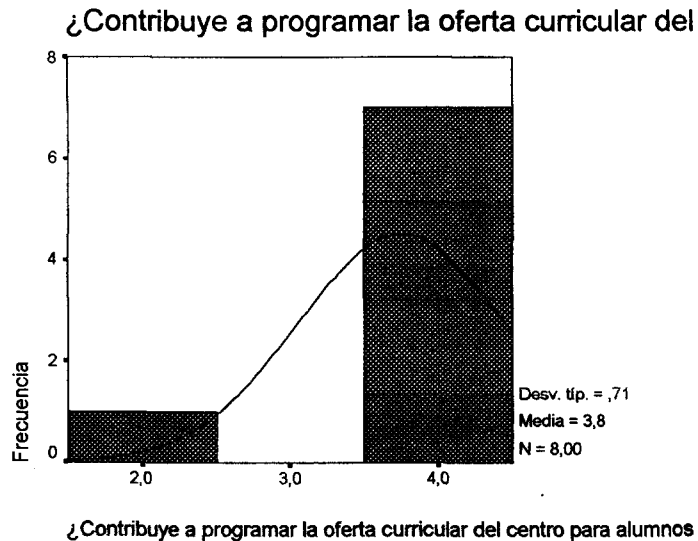
¿Coordina la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus :

La coordinación de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, de los que son responsables los orientadores de los Institutos de Educación Secundaria, nos arroja los siguientes resultados: siempre coordinan esta evaluación el 75% de los sujetos (6 orientadores) y muchas veces se produce la coordinación para el 25% de los orientadores (2 sujetos).

ITEM 56. ¿CONTRIBUYE A PROGRAMAR LA OFERTA CURRICULAR DEL CENTRO PARA ALUMNOS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR?

¿Contribuye a programar la oferta curricular del centro para alumnos de diversificación curricular?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Siempre	7	87,5	87,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

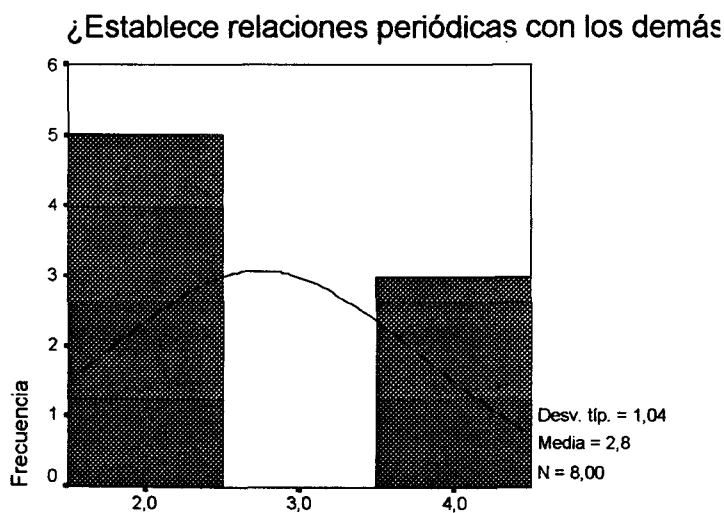


El 87,5 % de los orientadores (7 sujetos) siempre contribuyen a programar la oferta curricular del centro para los alumnos de diversificación curricular; algunas veces colaboran con el centro en la programación de esta oferta el 12,5% de los orientadores (1sujeto).

ITEM 57. ¿ESTABLECE RELACIONES PERIÓDICAS CON LOS DEMÁS DEPARTAMENTOS DIDÁCTICOS DEL CENTRO?

¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	5	62,5	62,5	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



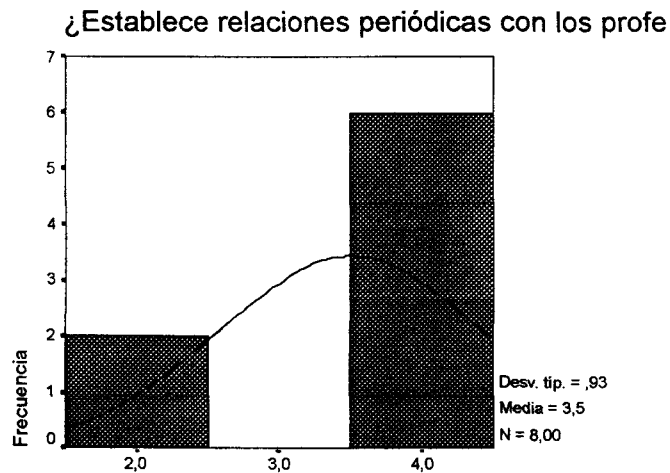
¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?

Las relaciones establecidas entre el D.O. y el resto de los departamentos didácticos del centro se produce algunas veces para el 62,5% de los sujetos consultados (5 sujetos) y siempre para el 37,5% de ellos (3 sujetos).

ITEM 58. ¿ESTABLECE RELACIONES PERIÓDICAS CON LOS PROFESORES ESPECIALISTAS MIEMBROS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN?

¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas miembros del departamento de orientación?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Siempre	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



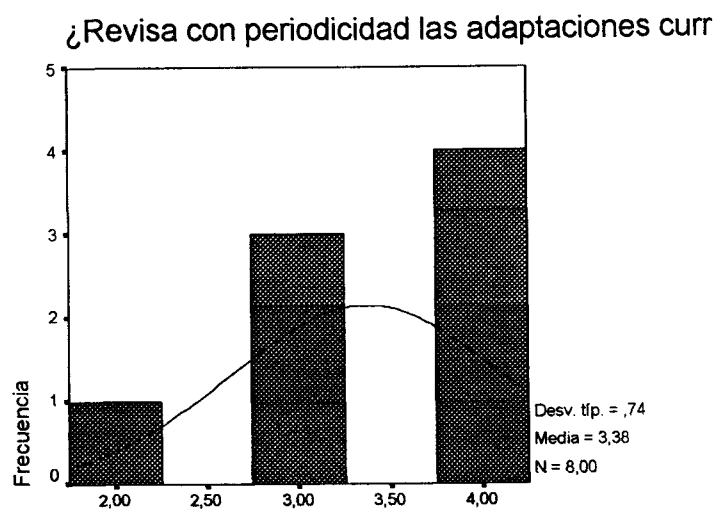
¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas mie

Siempre se establecen relaciones con los profesores especialistas, miembros del departamento de orientación, para el 75,0% de los orientadores (6 sujetos). El 25% (2 sujetos) de los encuestados consideran que estas relaciones se establecen algunas veces.

ITEM 59. ¿REVISAS CON PERIODICIDAD LAS ADAPTACIONES CURRICULARES DISEÑADAS?

¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	3	37,5	37,5	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	



¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?

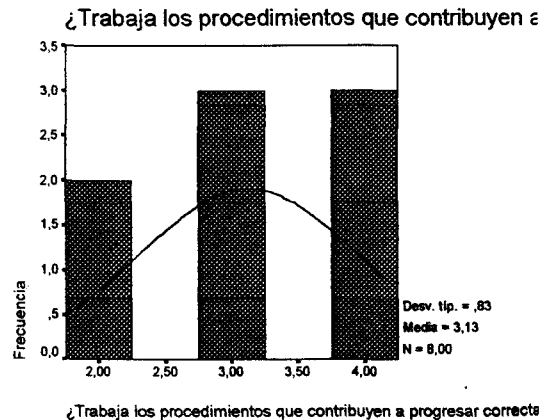
La revisión periódica de las adaptaciones curriculares diseñadas, se realiza siempre para el 50% de los sujetos (4 orientadores), muchas veces para el 37,5% de ellos (3 orientadores) y nunca para el 12,5% de ellos (1 orientador).

**ACTUACIONES DEL PROFESOR DE APOYO A LA
INTEGRACIÓN EN EL AULA**

**ITEM 60. ¿TRABAJA LOS PROCEDIMIENTOS QUE
CONTRIBUYEN A PROGRESAR CORRECTAMENTE EN CADA
ÁREA DE CONOCIMIENTO?**

¿Trabaja los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	3	37,5	37,5	62,5
Siempre	3	37,5	37,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

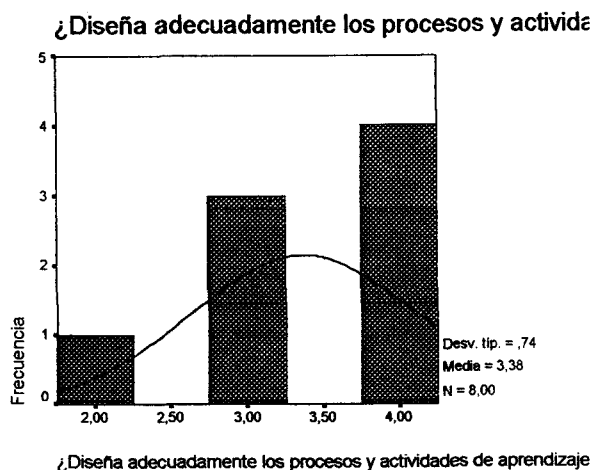


El 37,5% de los sujetos consultados (3 orientadores), consideran que el profesor de apoyo a la integración trabaja siempre los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento; el mismo porcentaje de orientadores (3 sujetos), considera que ello se produce muchas veces; y el 25,0% de la muestra (2 orientadores), consideran se contribuye a este logro algunas veces.

ITEM 61. ¿DISEÑA ADECUADAMENTE LOS PROCESOS Y ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE TENIENDO ENCUENTA LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS?

¿Diseña adecuadamente los procesos y actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	3	37,5	37,5	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

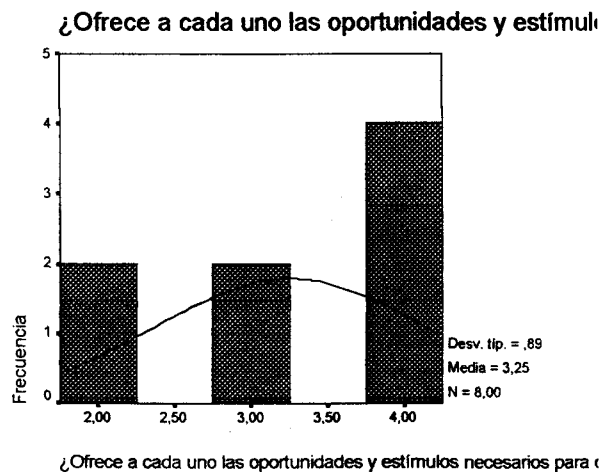


El 50,0% de los orientadores valoran que los profesores de apoyo a la integración siempre diseñan de forma adecuada los procesos y las actividades de aprendizaje, teniendo en consideración la diversidad del alumnado. El 37,5% de los encuestados dicen que se diseñan adecuadamente muchas veces, y el 12,5% de los sujetos exponen que la adecuación del diseño sólo se realiza algunas veces.

ITEM 62. ¿OFRECE A CADA UNO LAS OPORTUNIDADES Y ESTÍMULOS NECESARIOS PARA QUE DESARROLLEN EL MÁXIMO SEGÚN SUS POSIBILIDADES?

¿Ofrece a cada uno las oportunidades y estímulos necesarios para que desarrollen el máximo según sus posibilidades cognitivas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	2	25,0	25,0	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

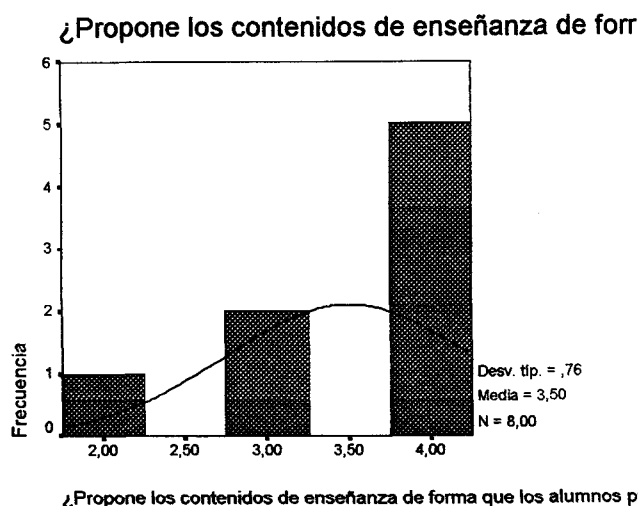


El 50% de los orientadores consideran que el profesor de apoyo a la integración en el aula, siempre ofrece a sus alumnos las oportunidades y los estímulos para que desarrollen el máximo en función de sus posibilidades cognitivas; el 25% de los sujetos consultados consideran que lo hacen muchas veces y el mismo porcentaje valora que algunas veces potencian al máximo las posibilidades cognitivas de sus alumnos.

ITEM 63. ¿PROPONE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA DE FORMA QUE LOS ALUMNOS PUEDAN REALIZAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS?

¿Propone los contenidos de enseñanza de forma que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
	Muchas veces	2	25,0	25,0	37,5
	Siempre	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

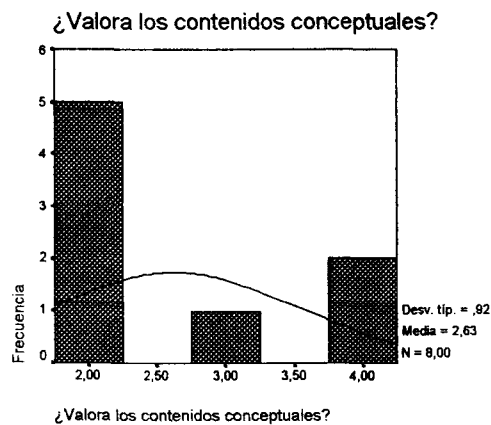


Los profesores de apoyo a la integración siempre proponen los contenidos de enseñanza de forma que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos según la valoración realizada por el 62,5% de los orientadores consultados; para el 25,5% de éstos los aprendizajes significativos se realizan muchas veces y para el 12,5% los contenidos propuestos por el profesorado de apoyo a la integración, para realizar aprendizajes significativos se proponen algunas veces.

ITEM 64. ¿VALORA LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES?

¿Valora los contenidos conceptuales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	5	62,5	62,5	62,5
	Muchas veces	1	12,5	12,5	75,0
	Siempre	2	25,0	25,0	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

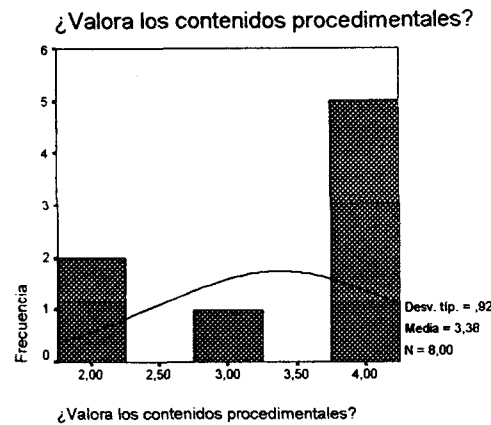


El 62,5% de la muestra considera que los profesores de apoyo a la integración en el aula, valoran los contenidos conceptuales algunas veces; el 25,0% de los sujetos manifiestan que se valoran siempre y 12,5 de los orientadores responde que la valoración de éstos se produce muchas veces.

ITEM 65. ¿VALORA LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES?

¿Valora los contenidos procedimentales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
	Muchas veces	1	12,5	12,5	37,5
	Siempre	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	

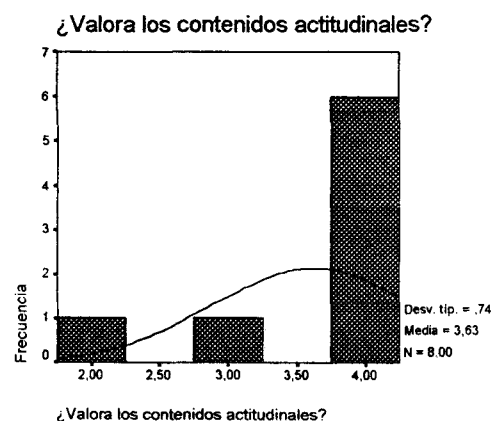


La valoración de los contenidos procedimentales por los profesores de apoyo a la integración es medurado por los orientadores en las siguientes proporciones: siempre para el 62,5% de los consultados; algunas veces por el 25% de éstos y muchas veces para el 12,5% de los encuestados.

ITEM 66. ¿VALORA LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES?

¿Valora los contenidos actitudinales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
	Muchas veces	1	12,5	12,5	25,0
	Siempre	6	75,0	75,0	100,0
Total		8	100,0	100,0	

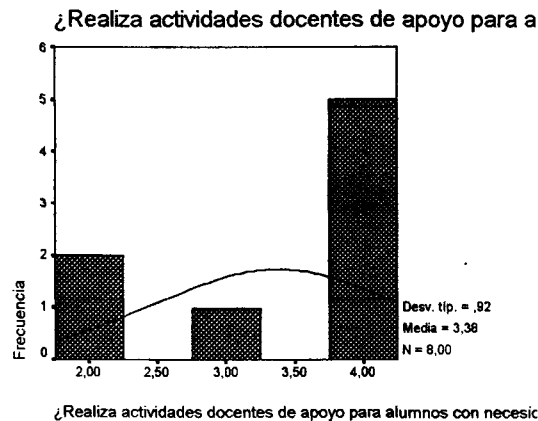


En cuanto a la valoración de los contenidos actitudinales, la evaluación que realizan los orientadores es la siguiente: siempre para el 75,0% de los consultados, muchas veces para el 12,5% de ellos y algunas veces para el 12,5% de los orientadores.

ITEM 67. ¿REALIZA ACTIVIDADES DOCENTES DE APOYO PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Realiza actividades docentes de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	1	12,5	12,5	37,5
Siempre	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



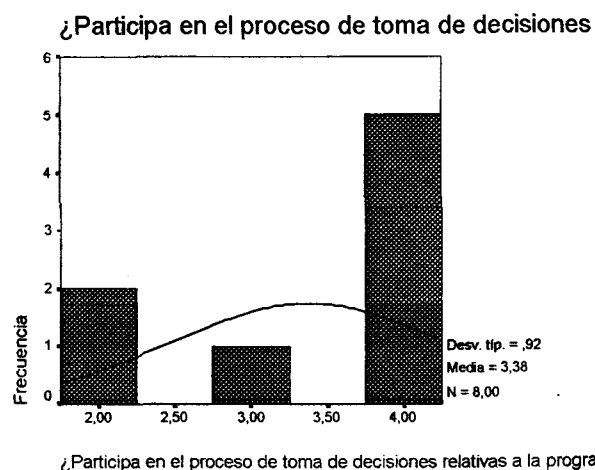
El 62,5% de los sujetos consultados (5 orientadores), considera que el profesor de apoyo a la integración siempre realiza actividades docentes de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales; el 25,0% de los orientadores (2 sujetos), manifiestan que estas actividades se realizan

algunas veces y el 12,5% restante, (1 orientador), responde que se llevan a cabo muchas veces.

ITEM 68. ¿PARTICIPA EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES RELATIVAS A LA PROGRAMACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES?

¿Participa en el proceso de toma de decisiones relativas a la programación de adaptaciones curriculares?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	25,0	25,0	25,0
Muchas veces	1	12,5	12,5	37,5
Siempre	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	



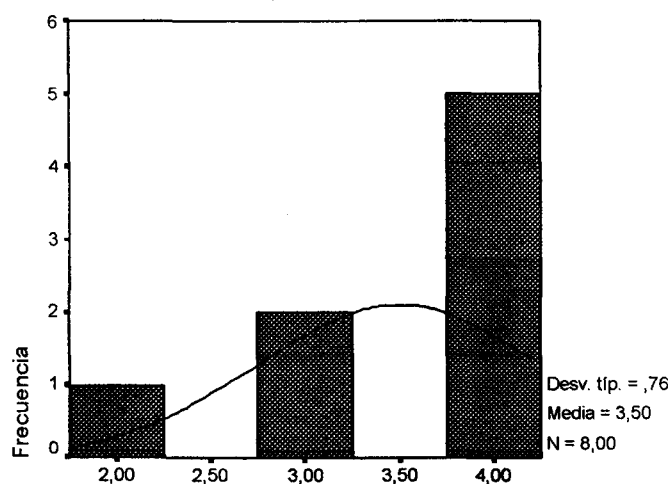
El 62,5% de los orientadores manifiestan que el profesor de apoyo a la integración siempre participa en el proceso de toma de decisiones relativas a la programación de adaptaciones curriculares; el 25,0% valora que esta participación se produce algunas veces y muchas veces participa según el 12,5% de los consultados.

ITEM 69. ¿DISEÑA EL SEGUIMIENTO DE CADA ALUMNO SEGÚN SUS NECESIDADES ESPECÍFICAS?

¿Diseña el seguimiento de cada alumno según sus necesidades específicas?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	2	25,0	25,0	37,5
Siempre	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Diseña el seguimiento de cada alumno según



¿Diseña el seguimiento de cada alumno según sus necesidades esp

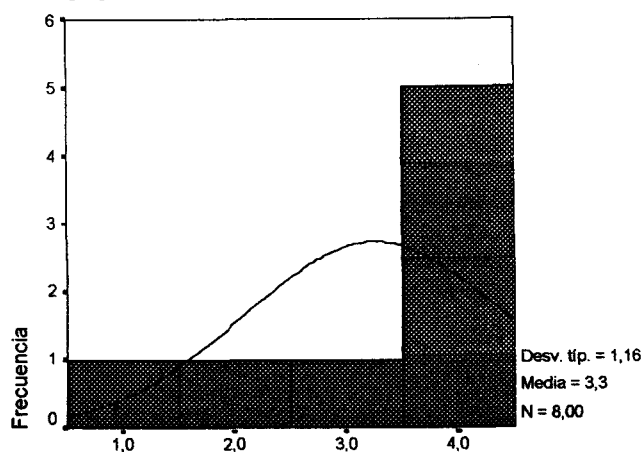
La valoración realizada por los orientadores, en cuanto al diseño del seguimiento que los profesores de apoyo a la integración realizan de los alumnos es la siguiente: el 62,5% de los orientadores manifiestan que siempre se realiza este seguimiento; el 25,0% valora que se realiza muchas veces y el 12,5% considera que algunas veces se produce.

ITEM 70. ¿EJERCE LA ACCIÓN TUTORIAL DE SU GRUPO DE ALUMNOS?

¿Ejerce la acción tutorial de su grupo de alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	12,5	12,5	12,5
Algunas veces	1	12,5	12,5	25,0
Muchas veces	1	12,5	12,5	37,5
Siempre	5	62,5	62,5	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Ejerce la acción tutorial de su grupo de alumnos?



¿Ejerce la acción tutorial de su grupo de alumnos?

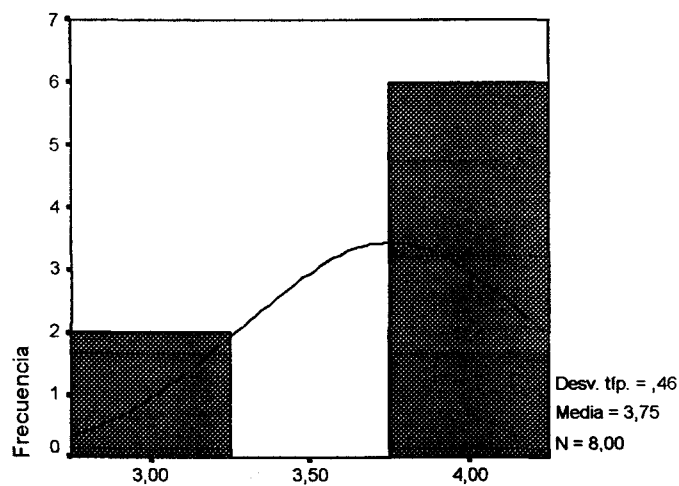
Los profesores de apoyo a la integración siempre ejercen la acción tutorial de su grupo de alumnos según el 62,5% de los orientadores consultados; algunas veces para el 12,5% de los sujetos consultados, muchas veces para el 12,5% de la muestra y nunca ejercen la acción tutorial según manifiestan el 12,5% de los orientadores.

ITEM 71. ¿REALIZA CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA CUANDO CADA CASO LO REQUIERE?

Realiza cambios en la metodología cuando cada caso lo requiere'

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Muchas veces	2	25,0	25,0	25,0
Siempre	6	75,0	75,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Realiza cambios en la metodología cuando ca



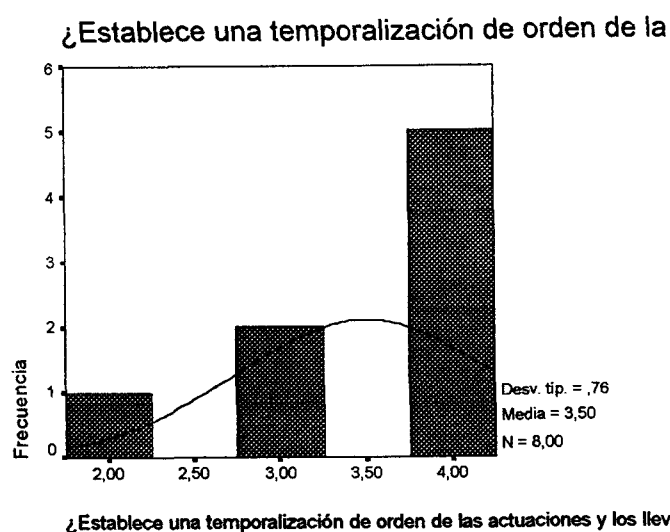
¿Realiza cambios en la metodología cuando cada caso lo requiere?

Los cambios en la metodología, en los casos requeridos, son valorados por los orientadores consultados del siguiente modo: el 75,0% de los orientadores consideran que los profesores de apoyo a la integración ajustan el método siempre, y muchas veces se realizan estos ajustes según declara el 25,0% de la muestra.

ITEM 72. ¿ESTABLECE UNA TEMPORALIZACIÓN DE ORDEN DE LAS ACTUACIONES Y LAS LLEVA A LA PRÁCTICA?

¿Establece una temporalización de orden de las actuaciones y los lleva a la práctica?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
	Muchas veces	2	25,0	25,0	37,5
	Siempre	5	62,5	62,5	100,0
	Total	8	100,0	100,0	



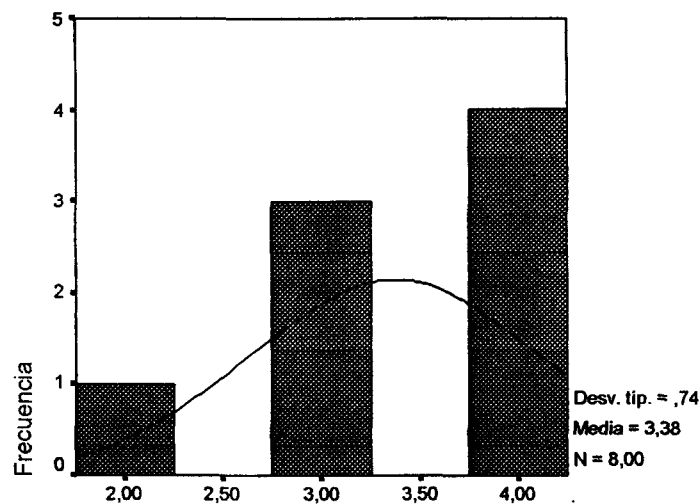
La temporalización ordenada de las actuaciones del profesor de apoyo a la integración y su puesta en práctica es valorada por los orientadores consultados del modo que sigue: siempre para el 62,5% de los sujetos consultados; muchas veces consideran que se produce esta temporalización el 25,0% de los sujetos y algunas veces se establece la temporalización según el 12,5% de la muestra.

ITEM 73. ¿COORDINA LAS DECISIONES EN LA PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS?

¿Coordina las decisiones en la promoción de los alumnos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	12,5	12,5	12,5
Muchas veces	3	37,5	37,5	50,0
Siempre	4	50,0	50,0	100,0
Total	8	100,0	100,0	

¿Coordina las decisiones en la promoción de lo



¿Coordina las decisiones en la promoción de los alumnos?

En cuanto a la coordinación de las decisiones a adoptar en la promoción de alumnos, el 50% de los orientadores consideran que se produce siempre por parte del profesorado de apoyo a la integración; muchas veces se coordinan las decisiones para el 37,5% de los sujetos consultados y algunas veces se acomodan estas decisiones para el 12,5% de la muestra.

3.2.3. Descripción global de las dimensiones de la escala

Estadísticos descriptivos

	N	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Aspectos Generales	8	3,6786	,2251	,6366	,405
Funciones del Departamento de Orientación con todos los alumnos del centro	8	2,8807	,1953	,5524	,305
Funciones del Departamento de Orientación con determinados alumnos: alumnos con necesidades educativas especiales	8	3,3942	,1582	,4475	,200
Actuación del profesor de apoyo a la integración en el aula	8	3,3571	,2020	,5714	,327
N válido (según lista)	8				

Nota: en la dimensión aspectos generales la escala es de 1 a 5, mientras que en las otras tres es de 1 a 4.

Como podemos apreciar en los datos de esta tabla, en todas las dimensiones la valoración global es altamente positiva, ya que todas las medias están muy por encima de 2,5 en aspectos generales y de 2,0 en los restantes.

4. Análisis Factorial del Cuestionario para Tutores

Considerando los ítems 16 a 66 se ha realizado un estudio siguiendo la técnica del análisis factorial. Dentro de las opciones de esta técnica estadística hemos utilizado como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación el Varimax con Kaiser.

La relación de estadísticos calculados en este estudio es la siguiente:

- Estadísticos descriptivos generales -media y desviación típica . (*)
- Matriz de correlaciones. (*)
- Matrices anti-imagen de covarianza y correlaciones. (*)
- Matriz inversa de la matriz de correlaciones. (*)
- Medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).
- Prueba de esfericidad de Barlett.
- Comunalidades. (*)
- Varianza total explicada.
- Gráfico de sedimentación.
- Matriz de componentes. (*)
- Matriz de correlaciones reproducidas y residuales. (*)
- Matriz de componentes rotados.
- Matriz de transformación de las componentes (*).
- Gráfico de componentes en espacio rotado para las 3 primeras componentes. (*)
- Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes. (*)
- Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes. (*)

* Se incluyen en el CD anexo dentro del archivo "Análisis factorial.spo".

Como a efectos de interpretación de los resultados nos interesaran fundamentalmente el KMO y la prueba de Barlett (que son las pruebas que definen la factibilidad y adecuación del análisis en función de la muestra y sus características), la tabla de varianza total explicada más su correspondiente gráfico de sedimentación (seleccionan las componentes a considerar) y la matriz de componentes rotados (mediante la cual definiremos las componentes), el resto de estadísticos mencionados se encuentran en el anexo correspondiente.

4.1. Medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin y Prueba de esfericidad de Bartlett.

Estos estadísticos nos determinarán la idoneidad de nuestra muestra y la significatividad de la rotación, que serán elementos esenciales para determinar la factibilidad del análisis.

Los resultados obtenidos en estos estadísticos son los siguientes:

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,904
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5796,356
	gl	1275
	Sig.	,000

El valor de la prueba KMO obtenido es de 0,904, que es un valor "excelente" según cualquier criterio o escala que empleemos, lo que unido al valor de significatividad inferior a 0,05 que obtenemos en la prueba de Bartlett indica que nuestros datos reúnen los requisitos óptimos para la realización de un análisis factorial.

Como ya hemos mencionado antes, hemos utilizado como método de extracción el análisis de componentes principales, el cual nos lleva a la existencia de un total de 51 componentes, de las cuales 7 poseen autovalores mayores que 1, tal y como puede observarse en la tabla de varianza total explicada y en el gráfico de sedimentación de las componentes que la ilustra.

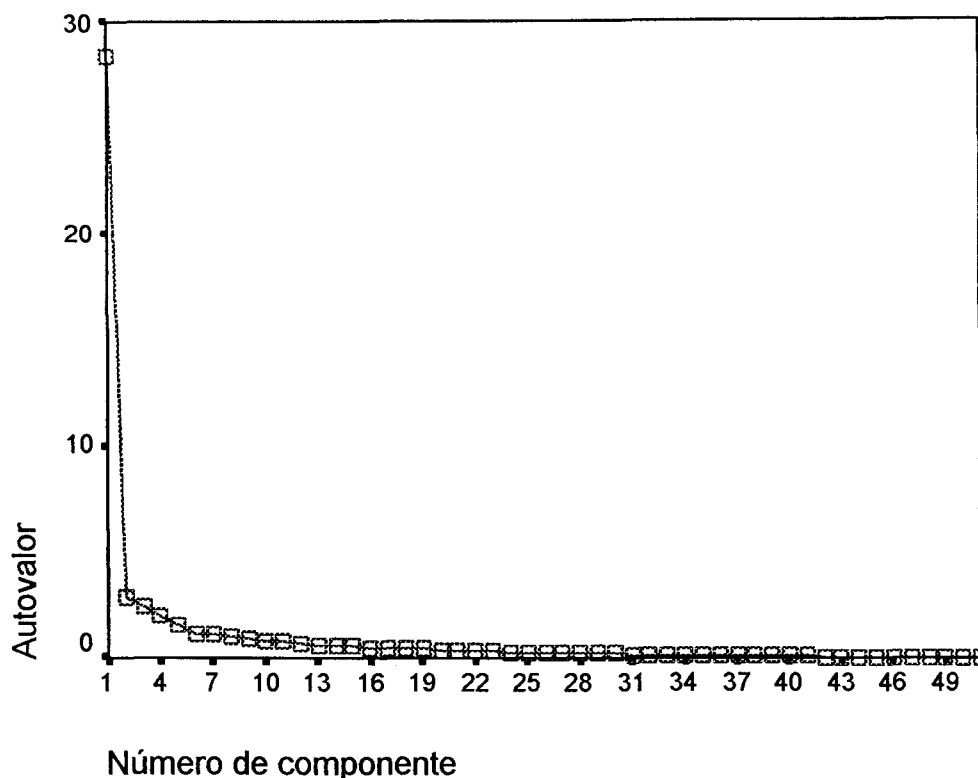
Son esas 7 componentes las que consideraremos a efectos de nuestro análisis.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	28,325	55,539	55,539	28,325	55,539	55,539	12,768	25,036	25,036
2	2,871	5,629	61,168	2,871	5,629	61,168	6,941	13,610	38,646
3	2,424	4,752	65,920	2,424	4,752	65,920	6,425	12,597	51,243
4	2,018	3,956	69,877	2,018	3,956	69,877	6,368	12,486	63,728
5	1,516	2,973	72,849	1,516	2,973	72,849	2,701	5,296	69,024
6	1,139	2,234	75,083	1,139	2,234	75,083	2,211	4,335	73,360
7	1,073	2,105	77,188	1,073	2,105	77,188	1,952	3,828	77,188
8	,943	1,848	79,036						
9	,870	1,705	80,741						
10	,790	1,549	82,291						
11	,744	1,459	83,750						
12	,611	1,198	84,948						
13	,585	1,147	86,095						
14	,551	1,081	87,175						
15	,518	1,016	88,191						
16	,469	,919	89,110						
17	,427	,836	89,947						
18	,419	,822	90,768						
19	,400	,784	91,552						
20	,369	,723	92,275						
21	,331	,648	92,923						
22	,308	,604	93,527						
23	,305	,598	94,125						
24	,272	,534	94,659						
25	,259	,508	95,167						
26	,228	,448	95,615						
27	,217	,425	96,040						
28	,200	,391	96,431						
29	,191	,374	96,805						
30	,173	,339	97,145						
31	,156	,306	97,451						
32	,147	,288	97,740						
33	,136	,267	98,006						
34	,112	,219	98,225						
35	,106	,208	98,433						
36	9,545E-02	,187	98,620						
37	8,813E-02	,173	98,793						
38	8,223E-02	,161	98,954						
39	7,960E-02	,156	99,110						
40	7,135E-02	,140	99,250						
41	6,091E-02	,119	99,370						
42	5,487E-02	,108	99,477						
43	5,076E-02	9,952E-02	99,577						
44	4,817E-02	9,444E-02	99,671						
45	3,758E-02	7,368E-02	99,745						
46	3,603E-02	7,065E-02	99,815						
47	2,757E-02	5,407E-02	99,870						
48	2,245E-02	4,402E-02	99,914						
49	2,016E-02	3,952E-02	99,953						
50	1,404E-02	2,753E-02	99,981						
51	9,881E-03	1,937E-02	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Gráfico de sedimentación



4.2. Estudio e interpretación de la matriz de componentes rotados.

La matriz de componentes rotados nos muestra las 7 de las 51 componentes obtenidas que poseen autovalores mayores que 1, y que son las que consideraremos en el análisis.

Para la definición de las componentes, consideraremos solo los valores absolutos mayores que 0,400 (el criterio standard más adecuado según la observación de la matriz de componentes rotados).

Las dos tablas siguientes nos muestran la matriz de componentes rotados, la primera al completo y la segunda con los descartes mencionados.

Matriz de componentes rotados ^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
V16R	,233	,140	,530	5,592E-02	,505	7,855E-02	,135
V17R	,239	6,263E-02	,197	,138	,256	,683	-,124
V18R	5,697E-02	,124	,152	4,684E-02	,836	,289	-2,85E-02
V19R	,183	-,153	,372	,238	,271	,591	-7,24E-02
V20R	,167	,112	,163	,190	,793	8,838E-02	2,515E-02
V21R	,585	-8,54E-02	,415	,191	,261	4,386E-02	-3,31E-02
V22R	,140	-1,67E-02	-9,03E-02	-7,35E-02	,248	,172	-,783
V23R	-7,03E-02	-,164	5,395E-02	3,694E-02	-,219	-3,63E-02	-,826
V24R	-3,97E-03	9,208E-02	-4,40E-03	,132	,420	,563	,495
V25R	,195	,308	,533	,248	-1,24E-04	,412	-,155
V26R	,215	,162	,711	8,008E-02	,144	,227	-6,62E-02
V27R	,329	7,012E-02	,759	6,463E-02	-4,47E-02	,259	-5,31E-02
V28	,202	,214	,654	,455	,141	4,182E-02	-1,14E-02
V29	,186	,355	,417	,542	-2,65E-03	,301	-5,58E-02
V30	,500	,210	,422	,155	-,152	,249	-,106
V31	,432	,350	,420	,295	6,049E-02	,179	,119
V32	,403	,373	,542	,417	,144	-2,29E-02	6,337E-02
V33	,293	,547	,379	,363	,131	,152	-,111
V34	,506	,352	,548	,134	,206	,104	,104
V35	,381	,408	,549	,202	,193	-,132	,215
V36	,275	,454	,651	8,892E-02	,247	-,149	,131
V37	,315	,378	,622	,237	,253	2,278E-02	,135
V38	,424	,644	,212	,367	,164	-7,99E-02	,173
V39	,396	,650	,232	,399	,114	-,127	,150
V40	,470	,721	,175	,166	,133	5,576E-02	1,619E-02
V41	,442	,578	,211	,345	-3,82E-03	,198	2,529E-02
V42	,561	,604	,226	,290	4,582E-02	,116	,104
V43	,380	,692	,266	,281	9,415E-02	-1,81E-02	,193
V44	,521	,648	,234	,272	8,088E-02	4,767E-02	-6,94E-05
V45	,601	,577	,338	,220	9,899E-02	9,310E-02	6,872E-02
V46	,555	,521	,166	,373	7,812E-02	,157	3,133E-02
V47	,281	,243	4,227E-02	,769	,113	,102	1,426E-02
V48	,404	,270	,218	,715	7,521E-02	,149	3,774E-02
V49	,532	,229	,162	,639	,119	,156	7,641E-02
V50	,600	,256	,188	,576	,125	,187	,119
V51	,606	,214	,245	,591	,114	,103	6,020E-02
V52	,381	,198	,148	,711	7,967E-02	8,973E-02	5,192E-02
V53	,584	,225	,217	,613	9,860E-02	-2,78E-02	7,505E-02
V54	,626	,304	,217	,436	-3,37E-02	,139	1,442E-02
V55	,721	,241	,185	,451	,173	8,960E-02	-8,19E-02
V56	,721	,362	,267	,350	,130	4,867E-03	-4,04E-02
V57	,665	,419	,299	,160	8,928E-02	7,374E-02	6,596E-02
V58	,771	,311	,156	,278	1,798E-02	,175	-8,05E-02
V59	,708	,248	,346	,292	6,322E-02	8,434E-02	-4,80E-03
V60	,751	,238	,188	,244	9,097E-02	,182	-3,06E-02
V61	,726	,393	,326	,159	6,011E-02	,113	3,758E-02
V62	,741	,389	,334	,114	,120	7,822E-02	5,534E-02
V63	,704	,440	,292	,131	3,537E-02	,165	,135
V64	,705	,269	,218	,385	,151	,126	-,104
V65	,778	,246	,174	,252	,129	6,265E-02	-9,21E-03
V66	,771	,177	,167	,334	,137	-6,91E-02	-8,18E-02

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Matriz de componentes rotados^a

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
V16R			,530		,505		
V17R						,683	
V18R					,836		
V19R						,591	
V20R					,793		
V21R	,585		,415				
V22R							-,783
V23R							-,826
V24R					,420	,563	,495
V25R			,533			,412	
V26R			,711				
V27R			,759				
V28			,654	,455			
V29			,417	,542			
V30	,500		,422				
V31	,432		,420				
V32	,403		,542	,417			
V33		,547					
V34	,506		,548				
V35		,408	,549				
V36		,454	,651				
V37			,622				
V38	,424	,644					
V39		,650					
V40	,470	,721					
V41	,442	,578					
V42	,561	,604					
V43		,692					
V44	,521	,648					
V45	,601	,577					
V46	,555	,521					
V47				,769			
V48	,404			,715			
V49	,532			,639			
V50	,600			,576			
V51	,606			,591			
V52				,711			
V53	,584			,613			
V54	,626			,436			
V55	,721			,451			
V56	,721						
V57	,665	,419					
V58	,771						
V59	,708						
V60	,751						
V61	,726						
V62	,741						
V63	,704	,440					
V64	,705						
V65	,778						
V66	,771						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 13 iteraciones.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7
1	,643	,446	,404	,416	,167	,143	,045
2	-,306	-,243	,533	-,166	,567	,461	-,033
3	,302	-,467	-,153	,204	-,139	,326	-,707
4	,112	,131	,553	-,570	-,395	-,240	-,355
5	,501	,008	-,382	-,596	,496	-,045	,001
6	-,366	,592	-,184	,090	,318	-,119	-,599
7	-,056	,395	-,209	-,264	-,359	,766	,107

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Componente	Ítem
1	21, 30, 31, 32, 34, 38, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, y 66.
2	33, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 57 y 63.
3	16, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36 y 37.
4	28, 29, 32, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 52, 54 y 55.
5	16, 18, 20 y 23.
6	17, 19, 24 y 25.
7	22, 23 y 24.

La componente 1 incluye todos los ítems de la dimensión "Área de Compensación de Desigualdades", todos menos dos de la dimensión "Área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales" y lo mismo de la dimensión "Área de Orientación Vocacional y Profesional". Incluye también cuatro ítems de la dimensión "Área de Apoyo a la Función Tutorial" y uno de la dimensión "Aspectos Generales". La parte más "fuertemente definida" es la que corresponde al "Área de Compensación de Desigualdades", aunque de los resultados obtenidos podemos deducir que la compensación de desigualdades es algo que implica a todas las demás áreas de actuación de los Departamento de Orientación.

La **componente 2** incluye todos los ítems de la dimensión "Área de Orientación Vocacional y Profesional", más tres del "Área de Apoyo a la Función Tutorial" y dos de la dimensión "Área de Compensación de Desigualdades".

La **componente 3** incluye todos los ítems menos uno (el 33, referido a la coordinación del profesorado de diferentes etapas y ciclos, que aparece en la componente 2) de la dimensión "Área de Apoyo a la Función Tutorial", así como 5 ítems de la dimensión "Aspectos Generales", tres de los cuáles hacen referencia explícita a la función tutorial.

La **componente 4** incluye todos los ítems de la dimensión "Área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales" más tres ítems de la dimensión "Área de Apoyo a la Función Tutorial" y uno de la dimensión "Área de Compensación de Desigualdades".

La **componente 5** incluye cuatro ítems de la dimensión "Aspectos Generales". Los cuatro ítems están relacionados con aspectos legales y organizativos de la Orientación y la Acción Tutorial.

La **componente 6** incluye cuatro ítems de la dimensión "Aspectos Generales". Los dos presentes con "más fuerza" y que no están presentes en otras componentes hacen referencia al conocimiento por parte de los tutores del Departamento de Orientación.

La **componente 7** incluye tres ítems de la dimensión "Aspectos Generales". Los tres ítems está relacionados con las actuaciones y tareas específicas y concretas del Departamento de Orientación y quiénes han de llevarlas a cabo.

En conclusión, podemos afirmar que el análisis factorial realizado:

1. Confirma la validez de constructo de nuestro instrumento, pues todas las dimensiones particulares que habíamos establecido están incluidas en alguna de las componentes detectadas.
2. La Compensación de Desigualdades aparece como el elemento fundamental y conlleva una relación muy estrecha con el resto de funciones del Departamento de Orientación.
3. Aparecen tres "dimensiones ocultas" que no habían sido consideradas a priori:
 - Los Aspectos Legales y Organizativos de la Orientación y la Acción Tutorial.
 - Conocimiento por parte de los tutores del Departamento de Orientación.
 - Actuaciones y tareas concretas del Departamento de Orientación.

5. Análisis Factorial del Cuestionario para orientadores

Una vez efectuados los cálculos estadísticos de viabilidad de análisis, nos encontramos con que la prueba de esfericidad de Barlett arroja un resultado de significatividad superior a 0.05 que implica que nos es posible efectuar la rotación y por tanto el análisis no es factible.

6. Estadísticos de Contraste del Cuestionario para Tutores

Todos los casos de contraste realizados han sido mediante comparación de medias (nominal x escala), y el procedimiento ha sido el determinar la normalidad y homocedasticidad (la aleatoriedad e independencia se asumen por las características de la muestra y el proceso de

recogida de datos), con objeto de establecer los supuestos de partida para realizar un Análisis de Varianza (ANOVA). El ANOVA es considerado en la práctica, como un procedimiento estadístico lo suficientemente robusto como para realizarlo habitualmente sin comprobar previamente los supuestos teóricos que determinan la posibilidad de su uso (los antes mencionados). No obstante, un análisis superficial de los estadísticos de distribución, dispersión y tendencia central de las diferentes variables, nos sugirió la posibilidad de que las características de nuestras variables se encontraban lo suficientemente alejadas de los modelos de normalidad y homocedasticidad (igualdad de las varianzas) como para dejar pasar esta circunstancia.

La idea es la siguiente:

- a) Si es posible asumir también los supuestos de normalidad y homocedasticidad usaremos la principal prueba paramétrica para estos casos:
 - ANOVA (Estadístico F), cuando la variable de agrupación tiene más de dos grupos.
 - Prueba T, en el caso particular de que la variable de agrupación tenga solo dos grupos.

- b) Si no es posible asumir también los supuestos de normalidad y homocedasticidad usaremos, según proceda, dos pruebas no paramétricas:
 - U de Mann-Whitney, cuando la variable de agrupación tiene solo dos grupos.
 - H de Krustal-Wallis, cuando la variable de agrupación tiene más de dos grupos.

[En todos los contrastes que hemos mencionado, el nivel de significación estadística se sitúa siempre en $p < 0,05$].

El supuesto de normalidad ha sido verificado mediante las siguientes pruebas:

- Estudio de los gráficos "Q-Q normales" y "Q-Q normales sin tendencias".
- Estadísticos de Komolgorov-Smirnov (corrección del contraste de Lilliefords).

El supuesto de homocedasticidad ha sido verificado mediante las siguientes pruebas:

- Estudio de los gráficos de la caja.
- Prueba de Levene.

Debido al número de cruces resultantes que son significativas, solamente comentaremos a continuación aquellas v.i. que con mayor frecuencia han obtenido diferencias significativas en relación con el resto de las v.d. Los resultados correspondientes al resto del análisis pueden consultarse en el CD adjunto.

6.1. Estudio de Dependencia de la variable número de unidades del centro, con el resto de las variables dependientes.

Estadísticos de contraste^a

	¿Cómo considera la colaboración del Departament o de Orientación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial de tu centro?	¿Qué grado de conocimiento tiene de las funciones del DO?	¿Qué grado de importancia concede al asesoramiento o del DO para el desarrollo de la función tutorial que te asigna la LOGSE?	Valore el grado de conocimiento que tiene el profesorado del DO	¿Cuál es la utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y la acción tutorial?
U de Mann-Whitney	189,500	253,000	336,500	240,000	281,500
W de Wilcoxon	3759,500	3823,000	3906,500	3810,000	3851,500
Z	-3,278	-2,606	-1,563	-2,734	-2,207
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,009	,118	,006	,027

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

En relación a las funciones generales que debe desarrollar el Departamento de Orientación, podemos apreciar existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la colaboración del DO. en la elaboración del Plan de Acción Tutorial; siendo más alta la colaboración en los centros que tienen menos unidades.

El grado de conocimiento que tienen los tutores en torno a las funciones del DO. es también superior en centros con un número de unidades entre 8 y 16.

El grado de conocimiento que tiene el profesorado del DO. es también mayor en centros con pocas unidades.

Se concede mayor utilidad al DO. para el desarrollo de la actividad docente en cuanto a la orientación y la acción tutorial en centros que cuentan con pocas unidades

Estadísticos de contraste^a

	La actuación del DO para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula ha sido...	Las actuaciones que ha desarrollado el DO en su centro ¿han tenido como eje único el diagnóstico del alumnado?	¿La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea exclusiva de los miembros del DO?	La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea conjunta del profesor y del Orientador del Centro	La participación del DO en la evaluación de los distintos ciclos en los aspectos didácticos y organizativos ha sido...
U de Mann-Whitney	107,500	345,500	397,000	282,000	199,000
W de Wilcoxon	3677,500	411,500	463,000	3852,000	3769,000
Z	-4,236	-1,404	-,799	-2,250	-3,179
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,160	,424	,024	,001

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Los tutores que están adscritos a centros de Educación Secundaria con un número de unidades comprendido entre 8 y 16 parecen percibir que el DO. les favorece en los procesos de innovación educativa para desarrollar en

sus aulas, pero esta actuación del DO. decrece ha medida que los centros son más grandes.

Siguiendo en la misma línea, los centros de 8 a 16 unidades entienden que la responsabilidad de la orientación y la acción tutorial es una tarea compartida, ha medida que aumenta el número de unidades de los centros, la cooperación en la responsabilidad decrece.

Estadísticos de contraste^a

	La asistencia técnica del DO a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial es:	El asesoramiento del DO en la prevención y tratamiento educativo en los distintos tipos de dificultades de aprendizaje es:	¿Ha facilitado el DO a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?	¿Ha asesorado el DO al profesorado en los procesos de evaluación del alumno?	¿Ha cooperado el DO en aspectos como el de la organización del aula y agrupamiento del alumnado?
U de Mann-Whitney	134,500	121,000	267,500	362,500	252,500
W de Wilcoxon	3704,500	3691,000	3837,500	3932,500	3822,500
Z	-3,963	-4,211	-2,385	-1,221	-2,578
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,017	,222	,010

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

En cuanto al área de apoyo a la función tutorial existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la asistencia técnica del D.O. a los profesores tutores en relación al desarrollo de esta función. Además los tutores que ejercen su función en los centros que cuentan con un número de unidades comprendidas entre 8 y 16 consideran que el apoyo técnico es mayor que en centros que cuentan con mayor número de unidades (17 a 32).

Lo mismo ocurre cuando el asesoramiento a los tutores va dirigido a prevenir y tratar distintos tipos de dificultades de aprendizaje.



Existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la cooperación del D.O. en la organización del aula y agrupamiento del alumnado y siempre a favor de los centros pequeños.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha ayudado el DO en el tema de asesoramiento a padres y madres?	¿Le ha ayudado el DO en el diseño de técnicas de estudio e integración social de alumnos y alumnas en el grupo?	¿Ha potenciado el DO la coordinación entre el profesorado de las distintas etapas y ciclos?	¿Ha desarrollado el DO junto con los tutores acciones de carácter preventivo en el medio en el que se desenvuelve el alumnado?	¿Ha favorecido el DO la integración de la acción tutorial en el currículo?
U de Mann-Whitney	240,000	221,500	349,500	184,000	177,500
W de Wilcoxon	3810,000	3791,500	3919,500	3754,000	3747,500
Z	-2,709	-2,990	-1,402	-3,541	-3,575
Sig. asintót. (bilateral)	,007	,003	,161	,000	,000

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

En centros, cuyo número de unidades están comprendidas entre 8 y 16 la ayuda del D.O. a los tutores en el asesoramiento a padres, es mayor que en centros que cuentan con 17 a 32 unidades.

En centros con pocas unidades se han desarrollado más acciones de carácter preventivo en coordinación con los tutores y el DO. para conocer el medio en que se desenvuelven los alumnos, que en centros más grandes.

Cuando consideramos la integración de la acción tutorial en el currículo, la tónica general que hasta ahora prevalece, nos lleva a explicar que en los Institutos de Educación Secundaria que cuentan entre 8 y 16 unidades esta integración es mayor.

Estadísticos de contraste^a

	¿Ha proporcionado el DO técnicas, instrumentos y materiales para facilitar el desarrollo de la función tutorial?	¿Ha facilitado el DO materiales, técnicas e instrumentos didácticos de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la evaluación de programas de orientación profesional integrados en el currículo?
U de Mann-Whitney	244,000	215,000	189,500	213,500	195,500
W de Wilcoxon	3814,000	3785,000	3759,500	3783,500	3765,500
Z	-2,905	-3,080	-3,337	-3,070	-3,361
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,002	,001	,002	,001

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Los tutores de los centros que cuentan con un número de unidades comprendidas entre 8 y 16 han recibido del D.O. más material, técnicas e instrumentos para desarrollar su función tutorial y para desarrollar actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular que los centros de 17 a 32 unidades.

Para el área de apoyo a la orientación y vocacional de los alumnos, existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la colaboración prestada por el DO. a los tutores de los Centros de Educación Secundaria para elaborar programas de orientación vocacional ésta es mayor en los centros de 8 a 16 unidades y menor en centros con más unidades; ocurre lo mismo cuando los tutores demandan la ayuda del D.O. para elaborar documentos y materiales dirigidos a la orientación vocacional y profesional de sus alumnos.

Estadísticos de contraste^a

	¿Ha colaborado el DO con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos?	¿Ha colaborado el DO en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado?	¿Le ha ayudado el DO a favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional en tus alumnos?
U de Mann-Whitney	249,500	221,500	252,000	256,500	164,000
W de Wilcoxon	3819,500	3791,500	3822,000	3826,500	3734,000
Z	-2,602	-2,946	-2,625	-2,518	-3,676
Sig. asintót. (bilateral)	,009	,003	,009	,012	,000

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

El número de unidades del centro influye en la colaboración que el DO. proporciona a los tutores de los Institutos de Educación Secundaria para favorecer el desarrollo de actuaciones tan importantes como es, el cambio de una etapa educativa a otra, siendo mayor la colaboración en centros menores que en centros con más unidades.

La Orientación vocacional y profesional, exige en muchas ocasiones adaptar los materiales curriculares que van a ser aplicados en las aulas en función de las características de los alumnos a los que se dirigen, El asesoramiento para la modificación de éstos y la adaptación al contexto escolar concreto es mayor en centros pequeños que en centros con unidades comprendidas entre 17 y 32.

Los procesos necesarios para favorecer la maduración vocacional y profesional de los alumnos son más frecuentes y la ayuda prestada es mayor a medida que disminuye el número de unidades de los Institutos de Educación Secundaria.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha asesorado el DO a preparar el asesoramiento a padres en este área?	¿Ha realizado el DO evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales?	¿Ha propuesto el DO la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplin al?	¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requirieren sus hijos?
U de Mann-Whitney	190,500	333,000	219,000	174,000	163,000
W de Wilcoxon	3760,500	3903,000	3789,000	3744,000	3733,000
Z	-3,327	-1,575	-2,979	-3,472	-3,612
Sig. asintót. (bilateral)	,001	,115	,003	,001	,000

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la ayuda prestada por el DO. en organizar el asesoramiento a los padres de los alumnos en la orientación vocacional y profesional; estas diferencias difieren en función del número de unidades de los centros, siendo mayor la ayuda prestada en los centros que tienen entre 8 y 16 unidades, que entre los que cuentan con 17 a 32.

Para el área de atención a las necesidades educativas especiales, existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la propuesta por parte del DO. de la modalidad de escolarización más adecuada para alumnos con necesidades educativas especiales; estas propuestas se llevan a cabo más en los centros cuyo número de unidades está comprendido entre 8 a 16, que entre los centros que el número de éstas oscila entre 17 a 32.

Podemos decir que las diferencias significativas existen entre el número de unidades del centro y el asesoramiento recibido por los tutores en

relación con la atención educativa que precisa el alumnado con n.e.e.; volvemos a confirmar que ésta es mayor en centro pequeños (8-16 unidades), que en centros grandes (17-32).

La diferencia es altamente significativa en cuanto a la ayuda que el D.O, ha proporcionado a los tutores para asesorar a los padres sobre las necesidades educativas especiales que precisan sus hijos, y el número de unidades de los Institutos de Educación Secundaria. Este asesoramiento es mayor en los centros con pocas unidades y disminuye cuando el número de unidades del centro aumenta.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha asistido técnicamente el DO en relación con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas?	¿Ha prestado el DO atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?
U de Mann-Whitney	156,500	241,500	195,000	245,500	177,000
W de Wilcoxon	3726,500	3811,500	3765,000	3815,500	3747,000
Z	-3,692	-2,692	-3,223	-2,622	-3,480
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,007	,001	,009	,001

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Una preocupación muy recurrente entre los profesores y tutores de alumnos con necesidades educativas especiales es la asistencia de especialistas, en nuestro caso el DO., para la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas. Existen diferencias significativas entre el número de unidades y esta demanda; con diferencias considerables cuando examinamos el número de unidades de los

centros, apareciendo una relación inversamente proporcional al número de unidades.

Los tutores deben ser asistidos por el D.O., en cuanto a la producción de materiales e instrumentos psicopedagógicos relacionados con las n.e.e. de los alumnos, las diferencias entre el número de unidades de los centros y esta asistencia es significativa. Se incrementa la cooperación en los centros pequeños y decrece en los centros con más unidades.

Examinando el área de compensación de desigualdades, existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y la ayuda que los tutores han recibido por parte del D.O. para impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa con sus alumnos. Como viene siendo habitual las divergencias en relación con las unidades de los centros son importantes. Se recibe más ayuda en centros pequeños que en centros grandes.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?	¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?	¿Le ha ayudado el DO a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación de desventaja?	¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?	¿Se le ha orientado para recundir la problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?
U de Mann-Whitney	168,500	208,500	158,500	156,000	238,000
W de Wilcoxon	3738,500	3778,500	3728,500	3726,000	3808,000
Z	-3,604	-3,121	-3,743	-3,766	-2,802
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,002	,000	,000	,005

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Los programas específicos de compensación educativa deben ser diseñados y aplicados mediante estrategias y técnicas especiales, los tutores precisan del asesoramiento del DO. para realizarlos y ello se ve más reforzado cuando se emplea en centros con unidades comprendidas entre 8 y 16, que cuando se acomoda a centros mayores.

Los centros educativos de Educación Secundaria, han recibido asesoramiento por parte del DO., en el análisis de las situaciones de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos pudieran encontrarse; este estudio del contexto social se ha llevado a cabo con mayor profundidad en los centros pequeños que en aquellos que cuentan con más unidades.

Existen diferencias significativas a favor de los centros con unidades comprendidas entre 8 y 16, cuando el DO., ha debido de ofrecer una respuesta eficaz a aquella población escolar de zonas marginadas cuyas carencias sitúan a estos alumnos en una situación de desventaja en el contexto escolar.

Muy significativa ha sido la ayuda recibida por los tutores para abordar la temática de la multiculturalidad, siendo ésta más intensa cuando examinamos centros con pocas unidades.

Existen diferencias significativas entre el número de unidades de los centros y la orientación que han recibido los tutores para encaminar la problemática lingüística en la que se encuentran los alumnos bilingües. Volvemos a apreciar un incremento en la orientación que se dirige a centros con menos unidades.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le han aportado ayuda desde los DO para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?	¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?	¿Se han establecido desde los DO coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensividad y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?	¿Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?	¿Han sido orientados los procesos de intervención e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de los alumnos inmigrantes?
U de Mann-Whitney	149,000	188,500	203,000	150,500	167,500
W de Wilcoxon	3719,000	3758,500	3773,000	3720,500	3737,500
Z	-3,843	-3,374	-3,214	-3,848	-3,687
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,001	,001	,000	,000

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Aparecen diferencias muy significativas entre el número de unidades de los centros y la aportación que desde los D.O. se ha prestado a los tutores para la intervención educativa dirigida a la diversidad cultural. La consideración de la diversidad cultural en las aulas es más importante cuando nos referimos a centros que cuentan con un número de unidades menor.

Es también considerable el valor de significación cuando contrastamos el número de unidades y la orientación recibida sobre técnicas que favorecen la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos, consideran los tutores de los centros que cuentan entre 8 y 16 unidades, que esta orientación ha sido mayor que los que están adscritos a centros que tienen entre 17 y 32 unidades.

Sobre las diferencias entre el número de unidades de los centros podemos considerar que en el grupo de centros que cuentan con menos unidades se establecen con mayor frecuencias coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, la comprensividad

y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica, que en los centros que cuentan con más unidades.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre el número de unidades del centro y el establecimiento de estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a la actuaciones en compensación de las desigualdades, a favor de los centros que cuentan con menos unidades.

Podemos afirmar que existen diferencias entre el número de unidades de los centros de los Institutos de Educación Secundaria de Melilla en relación con los procesos de intervención y participación de los padres para favorecer la integración de los alumnos inmigrantes. Las medias entre los grupo indican que los centros más pequeños han orientado con mayor frecuencia estos procesos que los centros con más unidades.

Estadísticos de contraste

	¿Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el DO para favorecer los procesos de integración?	Aspectos Generales	Área de Apoyo a la Función Tutorial	Área de Orientación Vocacional y Profesional	Área de Atención a las Necesidades Educativas Especiales	Área de Compensación de Desigualdades
U de Mann-Whitney	220,500	116,500	191,000	191,000	184,000	151,500
W de Wilcoxon	3790,500	3686,500	3761,000	3761,000	3754,000	3721,500
Z	-3,017	-4,024	-3,156	-3,160	-3,239	-3,623
Sig. asintót. (bilateral)	,003	,000	,002	,002	,001	,000

a. Variable de agrupación: Número de Unidades del Centro

Los resultados nos indican que la coordinación, a través del D.O., entre el centro y las distintas instituciones de la Ciudad Autónoma de Melilla, es más intensa cuando se establece desde los centros con unidades comprendidas entre 8 y 16, que cuando se realizan desde centros con mayor número de unidades.

En general los resultados obtenidos nos llevan a concluir que existen diferencias significativas entre el número de unidades de los centros de los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, y las actuaciones que los tutores esperan de los DO., en todas sus áreas de intervención: aspectos generales, apoyo a la función tutorial, apoyo a la orientación vocacional y profesional, apoyo a la necesidades educativas especiales y apoyo al área de compensación de desigualdades.

6.2. Estudio de dependencia de la variable área donde imparte su docencia: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, con el resto de las variables dependientes

Estadísticos de contraste^a

	¿Cómo considera la colaboración del Departamento de Orientación en la elaboración del Plan de Acción Tutorial de tu centro?	¿Qué grado de conocimiento tiene de las funciones del DO?	¿Qué grado de importancia concede al asesoramiento del DO para el desarrollo de la función tutorial que te asigna la LOGSE?	Valore el grado de conocimiento que tiene el profesorado del DO	¿Cuál es la utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y la acción tutorial?
U de Mann-Whitney	338,000	301,500	399,500	479,500	431,500
W de Wilcoxon	3741,000	3704,500	3802,500	570,500	3834,500
Z	-2,184	-2,688	-1,548	-,613	-1,155
Sig. asintót. (bilateral)	,029	,007	,122	,540	,248

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a los funciones generales que ha de desarrollar el D.O., existen diferencias significativas entre el área donde imparten la docencia el profesorado de Educación Secundaria, en este caso, profesores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración que éstos hacen en cuanto a la colaboración del D.O. en la elaboración del plan de acción tutorial del centro. Las medias consultadas entre las distintos áreas donde el profesorado imparte docencia nos indican que esta colaboración es más valorada por los profesores de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos centros.

La variable estudiada establece diferencias significativas con el grado de conocimiento que se tiene de las funciones del DO.; la diferencia de medias entre las distintas áreas donde se imparte docencia expresa que los profesores de apoyo tienen un conocimiento mayor de estas funciones.

Estadísticos de contraste

	La actuación del DO para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula ha sido...	Las actuaciones que ha desarrollado el DO en su centro ¿han tenido como eje único el diagnóstico del alumnado?	¿La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea exclusiva de los miembros del DO?	La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea conjunta del profesor y del Orientador del Centro	La participación del DO en la evaluación de los distintos ciclos en los aspectos didácticos y organizativos ha sido...
U de Mann-Whitney	338,500	401,000	461,000	491,500	318,000
W de Wilcoxon	3741,500	3804,000	552,000	3894,500	3721,000
Z	-2,164	-1,481	-,824	-,483	-2,420
Sig. asintót. (bilateral)	,030	,139	,410	,629	,016

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Se establecen diferencias significativas para la variable estudiada y la actuación del D.O. para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula. Los resultados indican que los profesores de apoyo al proceso de

enseñanza-aprendizaje de los Institutos de Educación Secundaria son los que más consideran que se favorecen estos procesos de innovación.

Los resultados indican que los profesores que imparten su docencia en el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje consideran más que otros la participación del D.O. en la evaluación de los aspectos didácticos y organizativos en los distintos ciclos, ello también es bien considerado por los profesores del área de tecnología.

Estadísticos de contraste^a

	La asistencia técnica del DO a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial es:	El asesoramiento del DO en la prevención y tratamiento educativo en los distintos tipos de dificultades de aprendizaje es:	¿Ha facilitado el DO a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?	¿Ha asesorado el DO al profesorado en los procesos de evaluación del alumno?	¿Ha cooperado el DO en aspectos como el de la organización del aula y agrupamiento del alumnado?
U de Mann-Whitney	514,000	513,000	352,500	307,000	450,500
W de Wilcoxon	3917,000	604,000	3755,500	3710,000	3853,500
Z	-,214	-,230	-,2060	-,2,583	-,945
Sig. asintót. (bilateral)	,831	,818	,039	,010	,345

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

En cuanto al área de apoyo a la función tutorial, existen diferencias significativas entre el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y los elementos necesarios que les ha facilitado el DO. para el ejercicio de la acción tutorial. Los docentes adscritos al ámbito científico-tecnológico y los que imparten docencia en el área de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje son los que mejor consideran la facilitación de estos elementos.

Los resultados arrojan que existe valor de significatividad entre el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y el asesoramiento por parte del D.O. al profesorado en el proceso de la evaluación de sus alumnos. Este

asesoramiento es más valorado por los profesores de apoyo y menos considerado por los que imparten docencia en el ámbito sociolingüístico.

Estadísticos de contraste^a

	¿Ha proporcionado el DO técnicas, instrumentos y materiales para facilitar el desarrollo de la función tutorial?	¿Ha facilitado el DO materiales, técnicas e instrumentos didácticos de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo?	¿Ha colaborado el DO con los tutores en la evaluación de programas de orientación profesional integrados en el currículo?
U de Mann-Whitney	501,500	372,000	348,500	324,000	376,000
W de Wilcoxon	3904,500	3775,000	3751,500	3727,000	3779,000
Z	-,391	-1,869	-2,103	-2,404	-1,844
Sig. asintót. (bilateral)	,696	,062	,035	,016	,065

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Para el área de Orientación Vocacional y Profesional, existen diferencias significativas entre la variable estudiada y la colaboración del D.O. con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional. La diferencia de medias entre las áreas en las que imparten docencia los docentes, expresan que esta colaboración es mayor para los profesores de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y menor para los profesores del área de matemáticas.

Los resultados muestran diferencias significativas entre la variable área de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la colaboración del DO. con los tutores en la aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo. Las diferencias de medias muestran que los docentes que prestan apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje consideran que en la aplicación de estos programas se ha colaborado, y los profesores del área de matemáticas consideran que esta colaboración ha sido menor.

Estadísticos de contraste^a

	¿Ha colaborado el DO con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos?	¿Ha colaborado el DO en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado?	¿Le ha ayudado el DO a favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional en tus alumnos?
U de Mann-Whitney	326,500	343,500	375,500	353,500	426,500
W de Wilcoxon	3729,500	3746,500	3778,500	3756,500	3829,500
Z	-2,354	-2,161	-1,833	-2,048	-1,223
Sig. asintót. (bilateral)	,019	,031	,067	,041	,221

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Los resultados muestran diferencias significativas entre la variable en consideración y la colaboración del D.O. con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra. Los profesores del área de Geografía e Historia son los que peor han valorado esta colaboración.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre los profesores que imparten su docencia en el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y la ayuda ofrecida por el D.O. en la elaboración de materiales y documentos para la orientación vocacional y profesional de los alumnos. La diferencia de medias muestra que los docentes que imparten el área de Ciencias-Biología, son los que peor valoran esta ayuda por parte del Departamento de Orientación, siendo mejor valorada por los profesores de apoyo.

Lo mismo podemos verificar cuando valoramos el asesoramiento prestado por el D.O. en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Estadísticos de contraste

	¿Le ha asesorado el DO a preparar el asesoramiento a padres en este área?	¿Ha realizado el DO evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales?	¿Ha propuesto el DO la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplin al?	¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requieren sus hijos?
U de Mann-Whitney	321,500	225,500	240,000	242,500	249,500
W de Wilcoxon	3724,500	3628,500	3643,000	3645,500	3652,500
Z	-2,413	-3,495	-3,345	-3,261	-3,189
Sig. asintót. (bilateral)	,016	,000	,001	,001	,001

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

Existen diferencias significativas entre la variable estudiada y la ayuda prestada por el D.O. para preparar el asesoramiento a los padres de los alumnos en el área de orientación vocacional y profesional; las mayores diferencias se encuentran entre los profesores de apoyo y los profesores de ciencias-biología.

En cuanto al área de atención a las necesidades educativas especiales, existen diferencias significativas entre el área de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, y las evaluaciones psicopedagógicas realizadas por el D.O. para los alumnos con necesidades educativas especiales. La diferencia de medias indican que los profesores de matemáticas y los del ámbito sociolingüístico de los programas de diversificación curricular, son los que en menor medida han considerado la realización de estas evaluaciones.

Existen diferencias significativas entre la variable estudiada y la modalidad de escolarización propuesta por el D.O. para los alumnos con n.e.e.. La diferencia de medias arroja que los profesores de matemáticas,

educación física y biología y ámbito sociolingüístico, son los que peor han valorado esta propuesta, siendo mejor valorada por los profesores de apoyo.

Los resultados muestran diferencias significativas entre el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y el asesoramiento que el D.O. ha prestado a los tutores para atender educativamente a los alumnos con n.e.e. Los profesores que menos han considerado esta ayuda han sido los que imparten docencia en el área de matemáticas, biología, los que están adscritos al 2º ciclo de la etapa y los profesores del ámbito sociolingüístico; los profesores de apoyo son los que mejor la han valorado.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre los profesores que imparten docencia en el área de apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje y la ayuda del D.O. en el asesoramiento a padres en relación con las n.e.e. que requieren sus hijos; los profesores que imparten docencia en las áreas de matemáticas, biología, ámbito sociolingüístico y geografía e historia son los que en menor medida han valorado esta ayuda.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha asistido técnicamente el DO en relación con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas?	¿Ha prestado el DO atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?
U de Mann-Whitney	255,500	325,000	329,000	278,500	273,500
W de Wilcoxon	3658,500	3728,000	3732,000	3681,500	3676,500
Z	-3,123	-2,364	-2,293	-2,870	-2,950
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,018	,022	,004	,003

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje con las siguientes variables dependientes:

-La asistencia técnica del D.O. en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individuales, siendo los profesores de matemáticas, y los del ámbito sociolingüístico (programas de diversificación curricular) los que menos han valorado esta asistencia; ha sido mejor considerada por los profesores de apoyo.

-La atención prestada por el D.O. de forma individualizada a los alumnos con n.e.e. Las áreas que mejor han considerado esta atención han sido las de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y las de lengua y literatura; para los profesores del ámbito sociolingüístico esta atención no ha sido suficiente.

-La ayuda para elaborar materiales e instrumentos pedagógicos útiles. Para los profesores de matemáticas y los de ámbito sociolingüístico esta ayuda ha sido insuficiente.

- El asesoramiento para planificar y desarrollar acciones educativas encaminadas a prevenir necesidades educativas especiales. Este asesoramiento ha sido satisfactorio para los profesores de apoyo e insuficiente para la áreas de matemáticas y ámbito sociolingüístico.

Estadísticos de contraste^a

	¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?	¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?	¿Le ha ayudado el DO a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación de desventaja?	¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?	¿Se le ha orientado para recundir le problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?
U de Mann-Whitney	309,000	318,500	284,500	307,500	319,500
W de Wilcoxon	3712,000	3721,500	3687,500	3710,500	3722,500
Z	-2,561	-2,459	-2,853	-2,584	-2,487
Sig. asintót. (bilateral)	,010	,014	,004	,010	,013

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

En el área de compensación de desigualdades, existen diferencias significativas entre los profesores que imparten docencia en el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y todas las variables que configuran esta área. Así pues al analizar los resultados comprobamos el valor de significación de la variable considerada y :

- El asesoramiento recibido por el DO. en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa. La diferencia de medias entre todas las áreas consultadas expresan que los profesores de apoyo manifiestan haber recibido más asesoramiento, y los profesores del ámbito sociolingüístico de los programas de diversificación curricular menos. Esta tónica se va a mantener con bastante frecuencia a lo largo del estudio de estas variables.
- El asesoramiento al centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja que determinadas grupos pudieran encontrarse.

- La ayuda para ofrecer una respuesta eficaz hacia la población escolar de zonas marginales.
- La ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad.
- La orientación para reconducir la problemática de los alumnos bilingües.

Estadísticos de contraste

	¿Le han aportado ayuda desde los DO para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?	¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?	¿Se han establecido desde los DO coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensión y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?	¿Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?	¿Han sido orientados los procesos de intervención e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de los alumnos inmigrantes?
U de Mann-Whitney	339,500	354,000	350,000	309,000	331,500
W de Wilcoxon	3742,500	3757,000	3753,000	3712,000	3734,500
Z	-2,212	-2,056	-2,114	-2,576	-2,348
Sig. asintót. (bilateral)	,027	,040	,034	,010	,019

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el profesorado imparte docencia, y la ayuda recibida desde el DO. para considerar en la intervención educativa, la diversidad cultural. Los docentes que más han valorado esta ayuda han sido los profesores de apoyo, y los que peor la han valorado fueron los profesores del ámbito sociolingüístico.

Existen diferencias significativas entre el área de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje, y la orientación recibida por el D.O. sobre técnicas

que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos. Los profesores que mejor han valorado esta orientación son aquellos que imparten su docencia en el área científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular, también es bien considerada por los profesores de apoyo, ha sido considerada en menor medida por los profesores del ámbito sociolingüístico de estos programas.

La variable estudiada mantiene valor de significación con la coordinación establecida en los distintos niveles de concreción curricular para aspectos como: la tolerancia, la comprensividad y el respeto hacia alumnos de distinta procedencia étnica; estimando los profesores del apoyo y los de ámbito científico-tecnológico esta coordinación por parte del D.O. en mayor medida que el resto de los docentes de otras áreas. Los que peor han evaluado esta disposición son los profesores de ámbito sociolingüístico.

Los resultados arrojan diferencias significativas entre la variable examinada, y el establecimiento de estrategias para la coordinación conjunta del profesorado, respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades. De nuevo los profesores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y los profesores de ámbito científico-tecnológico son los que de forma más positiva han evaluado esta coordinación.

Observamos diferencias significativas entre el profesorado que imparte docencia en el área de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la orientación necesaria para implicar a los padres de los alumnos inmigrantes en la integración de sus hijos en la escuela. Los profesores que más han valorado esta orientación son los del programa de diversificación curricular, para el ámbito científico-tecnológico, pero ha sido poco valorada por los profesores del ámbito sociolingüístico de dichos programas.

Por último el valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable área donde imparte su docencia: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y el establecimiento de mecanismos de conexión entre los Institutos de Educación Secundaria y las distintas instituciones de la Ciudad Autónoma coordinados por el D.O., para favorecer los procesos de integración; siendo valorada de forma positiva por los profesores de apoyo y del ámbito científico-tecnológico, y poco valorada por los profesores de ámbito sociolingüístico.

Estadísticos de contraste

	¿Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el DO para favorecer los procesos de integración?	Aspectos Generales	Área de Apoyo a la Función Tutorial	Área de Orientación Vocacional y Profesional	Área de Atención a la Necesidades Educativas Especiales	Área de Compensación de Desigualdades
U de Mann-Whitney	321,500	352,000	343,500	297,500	251,500	269,000
W de Wilcoxon	3724,500	3755,000	3746,500	3700,500	3654,500	3672,000
Z	-2,460	-1,963	-2,054	-2,556	-3,054	-2,868
Sig. asintót. (bilateral)	,014	,050	,040	,011	,002	,004

a. Variable de agrupación: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

En la tabla anterior observamos que el valor de significación establece que existen diferencias significativas entre la variable examinada, y todos los aspectos que han de ser considerados por parte del Departamento de Orientación respecto a las funciones que ha de desempeñar con tutores y profesores de los Institutos de Educación Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla; recordamos que estos aspectos son los siguientes: a) aspectos generales, b) área de apoyo a la función tutorial, c) área de orientación

vocacional y profesional, d) área de atención a las necesidades educativas especiales y e) área de compensación de desigualdades.

6.3. Estudio de la variable área donde imparte su docencia: ámbito sociolingüístico, con el resto de las variables dependientes

Estadísticos de contraste^b

	La asistencia técnica del DO a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial es:	El asesoramiento del DO en la prevención y tratamiento educativo en los distintos tipos de dificultades de aprendizaje es:	¿Ha facilitado el DO a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?	¿Ha asesorado el DO al profesorado en los procesos de evaluación del alumno?	¿Ha cooperado el DO en aspectos como el de la organización del aula y agrupamiento del alumnado?
U de Mann-Whitney	151,000	70,000	120,000	81,000	79,500
W de Wilcoxon	161,000	80,000	130,000	91,000	89,500
Z	-,598	-2,204	-1,211	-1,975	-2,009
Sig. asintót. (bilateral)	,550	,028	,226	,048	,045
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,585 ^a	,035 ^a	,266 ^a	,061 ^a	,055 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Para el área de apoyo a la función tutorial, el valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable área donde imparte su docencia: ámbito sociolingüístico, y el asesoramiento del DO. en la prevención y tratamiento educativo de los distintos tipos de dificultades de aprendizaje. El estudio de diferencias de medias, expresa que los docentes que mejor valoran este asesoramiento, son los profesores especialistas en Educación Física y los que peor lo han valorado han sido los profesores del ámbito sociolingüístico, de los programas de diversificación curricular.

Estadísticos de contraste^b

	¿Le ha ayudado el DO en el tema de asesoramiento a padres y madres?	¿Le ha ayudado el DO en el diseño de técnicas de estudio e integración social de alumnos y alumnas en el grupo?	¿Ha potenciado el DO la coordinación entre el profesorado de las distintas etapas y ciclos?	¿Ha desarrollado el DO junto con los tutores acciones de carácter preventivo en el medio en el que se desenvuelve el alumnado?	¿Ha favorecido el DO la integración de la acción tutorial en el currículo?
U de Mann-Whitney	34,000	54,000	77,000	79,500	97,000
W de Wilcoxon	44,000	64,000	87,000	89,500	107,000
Z	-2,877	-2,535	-2,086	-2,080	-1,702
Sig. asintót. (bilateral)	,004	,011	,037	,037	,089
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,003 ^a	,014 ^a	,050 ^a	,055 ^a	,120 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Existen diferencias significativas entre la variable estudiada, y la ayuda ofrecida por el D.O. en el asesoramiento a padres. Los resultados arrojan que los profesores que mejor han considerado esta ayuda son los especialistas en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, educación física y ámbito científico-tecnológico; los que han considerado esta ayuda en menor medida son los especialistas del ámbito sociolingüístico.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable área donde imparte docencia: ámbito sociolingüístico y la ayuda del D.O. en el diseño de técnicas de estudio e integración social de alumnos y alumnas en el grupo. La diferencia de medias indica que en el diseño de estas estrategias, los profesores especialistas en educación física y apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje son los que mejor han valorado esta ayuda; nuevamente los profesores de ámbito sociolingüístico son los que peor la han valorado.

Los resultados expresan diferencias significativas entre la variable considerada y la coordinación potenciada por el D.O. entre el profesorado de las distintos ciclos y etapas del centro; ésta ha sido bien valorado por los especialistas en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y poco valorada por los especialistas en geografía e historia y ámbito sociolingüístico.

Estadísticos de contraste^b

	¿Ha colaborado el DO con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos?	¿Ha colaborado el DO en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado?	¿Le ha ayudado el DO a favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional en tus alumnos?
U de Mann-Whitney	40,000	60,000	120,500	94,000	68,000
W de Wilcoxon	50,000	70,000	130,500	104,000	78,000
Z	-2,770	-2,381	-1,225	-1,718	-2,241
Sig. asintót. (bilateral)	,006	,017	,221	,086	,025
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,005 ^a	,020 ^a	,266 ^a	,107 ^a	,032 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Área de Orientación Vocacional y Profesional. Se aprecian diferencias significativas entre la variable área donde imparte su docencia el profesorado: ámbito sociolingüístico de los programas de diversificación, y la colaboración del D.O. con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra. La valoración de medias arroja como resultados, que los docentes que mejor han evaluado esta actuación del D.O. son los profesores especialistas en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se aprecian diferencias significativas entre la variable estudiada y la ayuda del D.O. a los tutores para elaborar documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos. Los especialistas que

más han valorado esta ayuda son los profesores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El valor de significación expresa diferencia significativas entre la variable área donde imparte docencia el profesorado: ámbito sociolingüístico, y el apoyo que el D.O. ha prestado a los tutores para favorecer procesos de maduración vocacional y profesional; siendo los profesores del ámbito científico-tecnológico los que mejora han valorado esta ayuda. De igual modo ha sido bien valorada, por estos especialistas y por los profesores de apoyo, la ayuda del D.O. a los tutores para preparar el asesoramiento a los padres en la orientación vocacional y profesional de sus hijos.

Estadísticos de contraste^b

	¿Le ha asesorado el DO a preparar el asesoramiento a padres en este área?	¿Ha realizado el DO evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales?	¿Ha propuesto el DO la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplin al?	¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requirieren sus hijos?
U de Mann-Whitney	68,000	77,500	97,500	92,000	75,000
W de Wilcoxon	78,000	87,500	107,500	102,000	85,000
Z	-2,226	-2,033	-1,651	-1,729	-2,060
Sig. asintót. (bilateral)	,026	,042	,099	,084	,039
Sig. exacta [2*(Sig. unilaterial)]	,032 ^a	,050 ^a	,120 ^a	,098 ^a	,046 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Área de atención a las necesidades educativas especiales. Existen diferencias significativas entre la variable área donde imparte docencia: ámbito sociolingüístico, y la realización de evaluaciones psicopedagógicas por parte del D.O. para alumnos con necesidades educativas especiales. Los

profesores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje son los que en mayor medida han valorado que estas adaptaciones se realizan, siendo negativa, la valoración realizada por los profesores de ámbito sociolingüístico.

Los resultados expresan diferencias significativas entre la variable estudiada y el asesoramiento que han recibido los padres en la relación a las necesidades educativas especiales que necesitan sus hijos. La valoración realizada por los profesores especialistas en las distintas áreas es la misma que en la consideración anterior.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre el área donde imparte docencia el profesorado del ámbito sociolingüístico de los programas de diversificación curricular, y la atención directa al alumno con necesidades educativas especiales, que de forma especializada, el D.O. debe atender. Son los profesores especialistas al apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje los que mejor han valorado esta atención directa por el D.O.

Estadísticos de contraste^b

	¿Le ha asistido técnicamente el DO en relación con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas?	¿Ha prestado el DO atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?
U de Mann-Whitney	83,500	74,500	82,000	84,500	66,000
W de Wilcoxon	93,500	84,500	92,000	94,500	76,000
Z	-1,897	-2,091	-1,923	-1,881	-2,257
Sig. asintót. (bilateral)	,058	,037	,054	,060	,024
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,067 ^a	,043 ^a	,064 ^a	,070 ^a	,028 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Área de Compensación educativa. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre el área del ámbito sociolingüístico de los programas de diversificación curricular, donde algunos docentes imparten docencia, y las actuaciones coordinadas e impulsadas por el D.O., para poner en marcha programas de compensación educativa. El estudio de la diferencia de medias nos indican, y esta va a ser una tónica general para esta área (compensación de desigualdades), que los profesores especialistas que mejor han valorado la actuación del departamento de orientación en el cumplimiento de sus funciones han sido los profesores especialistas al proceso de enseñanza-aprendizaje siendo los especialistas en el ámbito sociolingüístico los que peor han valorado estas actuaciones.

Estadísticos de contraste

	¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?	¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?	¿Le ha ayudado el DO a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación de desventaja?	¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?	¿Se le ha orientado para recundir la problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?
U de Mann-Whitney	72,000	77,500	72,000	68,000	72,000
W de Wilcoxon	82,000	87,500	82,000	78,000	82,000
Z	-2,152	-2,050	-2,161	-2,235	-2,192
Sig. asintót. (bilateral)	,031	,040	,031	,025	,028
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,039 ^a	,050 ^a	,039 ^a	,032 ^a	,039 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

Existen diferencias significativas entre la variable estudiada y:

- El asesoramiento del D.O. a los docentes en el diseño de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa.

- El asesoramiento del D.O. al centro, en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupo de alumnos pudieran encontrarse.
- El ofrecimiento del D.O. a los docentes de una respuestas educativa eficaz y adecuada para la población escolar de zonas marginales, cuyas carencias le colocan en situación de desventaja.
- La ayuda recibida para abordar la temática de la multiculturalidad.
- La orientación recibida por el D.O. para reconducir la problemática lingüística en la que se encuentran algunos alumnos.

Estadísticos de contraste^b

	¿Le han aportado ayuda desde los DO para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?	¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?	¿Se han establecido desde los DO coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensividad y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?	¿Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?	¿Han sido orientados los procesos de intervención participativa e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de los alumnos inmigrantes?
U de Mann-Whitney	70,000	68,000	56,000	60,000	78,000
W de Wilcoxon	80,000	78,000	66,000	70,000	88,000
Z	-2,191	-2,241	-2,491	-2,401	-2,074
Sig. asintót. (bilateral)	,028	,025	,013	,016	,033
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,035 ^a	,032 ^a	,016 ^a	,020 ^a	,053 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

- La ayuda prestada para considerar en la intervención educativa, la diversidad cultural.
- La orientación recibida sobre técnicas que favorecen la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos. En esta cuestión el estudio de medias arroja los siguientes resultados: los profesores del

ámbito científico-tecnológico, son los que han valorado de forma más positiva las orientaciones recibidas, los especialistas en el ámbito sociolingüístico son los que peor han valorado estas orientaciones.

- La coordinación realizada por el D.O., en los distintos niveles de concreción curricular, para desarrollar el respeto, la tolerancia, la comprensividad y el respeto hacia alumnos de distinta procedencia étnica. Como en la variable anterior, expresamos que se ha comprobado una valoración idéntica de los especialistas.
- El establecimiento de estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades.
- La orientación prestada por el D.O., para implicar a los padres en los procesos de integración de alumnos inmigrante en el centro. El estudio de media indica que los profesores del ámbito científico tecnológico son los que de forma más positiva han evaluado estos procesos de intervención.

Estadísticos de contrastè

	¿Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el DO para favorecer los procesos de integración?	Aspectos Generales	Área de Apoyo a la Función Tutorial	Área de Orientación Vocacional y Profesional	Área de Atención a la Necesidades Educativas Especiales	Área de Compensación de Desigualdades
U de Mann-Whitney	93,500	147,500	68,500	54,000	58,000	42,000
W de Wilcoxon	103,500	157,500	78,500	64,000	68,000	52,000
Z	-1,762	-,640	-2,106	-2,378	-2,302	-2,603
Sig. asintót. (bilateral)	,078	,522	,035	,017	,021	,009
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,103 ^a	,537 ^a	,032 ^a	,014 ^a	,018 ^a	,006 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Ámbito sociolingüístico

En el cuadro precedente observamos que el valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable área donde se imparte docencia: ámbito sociolingüístico, y el área de apoyo a la función tutorial; la variable estudiada y el área de orientación vocacional y profesional; la variable considerada y el área de atención a las necesidades educativas especiales y la variable área donde imparte su docencia, ámbito sociolingüístico, y el área de compensación de desigualdades.

6.4. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, con el resto de las variables dependientes.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Le ha asesorado el DO a preparar el asesoramiento a padres en este área?	¿Ha realizado el DO evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales?	¿Ha propuesto el DO la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinial?	¿Le ha asesorado el DO en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requirieren sus hijos?
Chi-cuadrado	7,304	10,515	14,375	14,878	15,794
gl	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,199	,062	,013	,011	,007

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Área atención a las necesidades educativas especiales. Del valor Chi-cuadrado se deriva que existen diferencias significativas entre los cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades

educativas especiales, y la propuesta que realiza el D.O. para la modalidad de escolarización más adecuada para estos alumnos desde un enfoque multidisciplinar. La diferencia de medias nos indica que los docentes que han realizado cuatro cursos de formación, valoran de manera más alta esta propuesta. Para todas las variables examinadas se va a mantener constantes con esta última valoración.

El estadístico de contraste indica que existen diferencias significativas entre la variable estudiada y el asesoramiento que ha recibido el profesorado en relación con la atención educativa que precisa el alumno con n.e.e. y la ayuda que ha recibido por parte del D.O. en el asesoramiento a los padres en relación con las n.e.e. que requieren sus hijos

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Le ha asistido técnicamente el DO en relación con la elaboración de las adaptaciones curriculares individualizadas?	¿Ha prestado el DO atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?	¿Le ha ayudado el DO en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?	¿Le ha asesorado el DO a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?	¿Le ha ayudado el DO a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?
Chi-cuadrado	15,922	12,523	9,953	11,842	16,104
gl	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,007	,028	,077	,037	,007

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Se aprecian diferencias significativas entre la variable considerada, y el resto de las variables dependientes del área de atención a las

necesidades educativas especiales, valorando de manera más positiva estas funciones, todos los docentes que en su formación continua han realizada más de 3 cursos de formación en materia de atención educativa a alumnos con n.e.e.

Destacamos las variables que de forma significativa han contrastado con la variable independiente: cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales:

- La asistencia técnica del D.O. en relación a la elaboración de adaptaciones curriculares.
- La atención directa prestada por el D.O. de forma individualizada, a alumnos con n.e.e.
- El asesoramiento para planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de n.e.e.

En el área de compensación de desigualdades, el estadístico de contraste indica que existen diferencias significativas entre la variable: cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, y el impulso dado por el D.O. para impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Estadísticos de contraste ^{a,b}

	¿Le ha asesorado el DO en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?	¿Ha asesorado el DO al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en el que determinados grupos pudieran encontrarse?	¿Le ha ayudado el DO a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación de desventaja?	¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?	¿Se le ha orientado para recunduir la problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?
Chi-cuadrado	12,924	10,336	12,015	9,986	9,057
gl	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,024	,066	,035	,076	,107

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable considerada y el asesoramiento en el diseño y aplicación de estrategias y programas específicos de compensación educativa. Esta función ha sido altamente valorada por los docentes que han realizado más de 3 cursos de formación.

Estadísticos de contraste ^{a,b}

	¿Le han aportado ayuda desde los DO para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?	¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?	¿Se han establecido desde los DO coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensividad y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?	¿Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?	¿Han sido orientados los procesos de intervención participación e implicación de los padres para favorecer la integración en la escuela de los alumnos inmigrantes?
Chi-cuadrado	10,081	8,873	8,845	11,086	10,878
gl	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,073	,114	,115	,050	,054

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

El establecimiento de estrategias que permitan la coordinación conjunta del profesorado, para actuaciones de compensación de desigualdades ha sido valorado de forma positiva por los docentes, que en su formación continua han cursado más de 3 cursos en esta materia.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el DO para favorecer los procesos de integración?	Aspectos Generales	Área de Apoyo a la Función Tutorial	Área de Orientación Vocacional y Profesional	Área de Atención a la Necesidades Educativas Especiales	Área de Compensación de Desigualdades
Chi-cuadrado	9,587	8,142	6,673	6,298	14,353	11,390
gl	5	5	5	5	5	5
Sig. asintót.	,088	,149	,246	,278	,014	,044

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales

Del análisis realizado destacamos que el estadístico de contraste indica que existen diferencias significativas entre la variable: cursos de formación específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales y las siguientes funciones del departamento de orientación: área de atención a las necesidades educativas especiales y área de compensación de desigualdades.

7. Estadísticos de Contraste del Cuestionario para Orientadores

En el caso de los contrastes realizados mediante tablas de contingencia (nominal x nominal) los estadísticos utilizados han sido los siguientes:

- Chi-cuadrado de Pearson: en las tablas I x J en las que I e/o J son/es mayor/es que 2.
- Phi de Cramer: en las tablas 2 x 2.

Para los contraste realizados mediante comparación de medias (nominal x escala) el procedimiento ha sido el determinar la normalidad y homocedasticidad (la aleatoriedad e independencia se asumen por las características de la muestra y el proceso de recogida de datos), con objeto de establecer los supuestos de partida para realizar un Análisis de Varianza (ANOVA). El ANOVA es considerado, en la práctica, como un procedimiento estadístico lo suficientemente robusto como realizarlo habitualmente sin comprobar previamente los supuestos teóricos que determinan la posibilidad de su uso (los antes mencionados). No obstante, un análisis superficial de los estadísticos de distribución, dispersión y tendencia central de las diferentes variables nos sugirió la posibilidad de que las características de nuestras variables se encontraban lo suficientemente alejadas de los modelos de normalidad y homocedasticidad (igualdad de las varianzas) como para dejar pasar esta circunstancia.

La idea es la siguiente:

a) Si es posible asumir también los supuestos de normalidad y homocedasticidad usaremos la principal prueba paramétrica para estos casos:

- ANOVA (Estadístico F), cuando la variable de agrupación tiene más de dos grupos.
- Prueba T, en el caso particular de que la variable de agrupación tenga solo dos grupos.

b) Si no es posible asumir también los supuestos de normalidad y homocedasticidad, usaremos según proceda dos pruebas no paramétricas:

- U de Mann-Whitney, cuando la variable de agrupación tiene solo dos grupos.
- H de Krustal-Wallis, cuando la variable de agrupación tiene más de dos grupos.

[En todos los contrastes que hemos mencionado, el nivel de significación estadística se sitúa siempre en $p < 0,05$]

El supuesto de normalidad ha sido verificado mediante las siguientes pruebas:

- Estudio de los gráficos "Q-Q normales" y "Q-Q normales sin tendencias".
- Estadísticos de Komolgorov-Smirnov (corrección del contraste de Lilliefords).

El supuesto de homocedasticidad ha sido verificado mediante las siguientes pruebas:

- Estudio de los gráficos de la caja.
- Prueba de Levene.

Debido a la gran cantidad de espacio que abarcaría, no expondremos aquí los estadísticos y gráficos mencionados; nos limitaremos a mencionar los resultados. Los resultados obtenidos han sido los siguientes: es posible asumir la normalidad de algunos contrastes, pero en ningún caso la homocedasticidad, debido sobre todo al reducido número de casos. Por ello,

en todos los contrastes nominal x escala utilizaremos las pruebas no paramétricas antes citadas.

Solamente comentaremos a continuación aquellas v.i. que con mayor frecuencia han obtenido diferencias significativas en relación con el resto de las v.d.

Los resultados correspondientes al resto del análisis pueden consultarse en el CD adjunto.

7.1. Estudio de dependencia de la variable tipo de centro: público o concertado, con el resto de las variables dependientes

¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?

Pruebas de chi-cuadrado

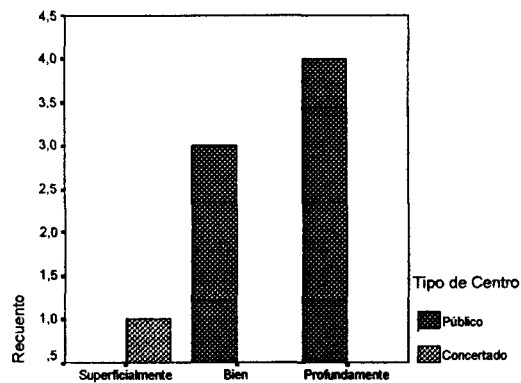
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	6,028	2	,049
Asociación lineal por lineal	3,903	1	,048
N de casos válidos	8		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre el tipo de centro (público, concertado), y el conocimiento que tienen los Departamentos de Orientación sobre las disposiciones legales respecto a la orientación educativa.

Tabla de contingencia

			Tipo de Centro		Total
			Público	Concertado	
¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	Superficialmente	Recuento		1	1
		% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?		100,0%	100,0%
		% de Tipo de Centro		100,0%	12,5%
	Bien	Recuento	3		3
		% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	100,0%		100,0%
		% de Tipo de Centro	42,9%		37,5%
	Profundamente	Recuento	4		4
		% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	100,0%		100,0%
		% de Tipo de Centro	57,1%		50,0%
Total	Recuento	7	1	8	
	% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	87,5%	12,5%	100,0%	
	% de Tipo de Centro	100,0%	100,0%	100,0%	



¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?

El análisis estadístico arroja los siguientes resultados: un orientador de un centro concertado (12,5%) señala conocer superficialmente las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros; tres orientadores (37,5%), declara conocer bien estas disposiciones y cuatro orientadores (50%), consideran que las conocen profundamente.

¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?

Pruebas de chi-cuadrado

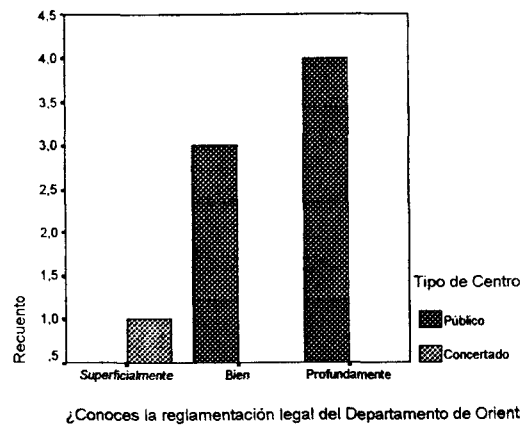
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	6,028	2	,049
Asociación lineal por lineal	3,903	1	,048
N de casos válidos	8		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El estadístico de contraste indica que existen diferencias significativas entre la variable estudiada y el grado de conocimiento que tienen los orientadores sobre la reglamentación legal del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia

			Tipo de Centro		Total
			Público	Concertado	
¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	Superficialmente	Recuento		1	1
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?		100,0%	100,0%
		% de Tipo de Centro		100,0%	12,5%
	Bien	Recuento	3		3
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	100,0%		100,0%
		% de Tipo de Centro	42,9%		37,5%
	Profundamente	Recuento	4		4
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	100,0%		100,0%
		% de Tipo de Centro	57,1%		50,0%
Total	Recuento	7	1	3	
	% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	87,5%	12,5%	100,0%	
	% de Tipo de Centro	100,0%	100,0%	100,0%	



Comprobamos que un orientador (12,5%), de un centro concertado conoce superficialmente esta reglamentación legal. En cuanto a los centros públicos el grado de conocimiento que tienen los orientadores es el siguientes: tres orientadores (37,5%) declaran conocerla bien, y cuatro orientadores (50%) dicen conocer la reglamentación profundamente.

¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	6,028	2	,049
Asociación lineal por lineal	5,452	1	,020
N de casos válidos	8		

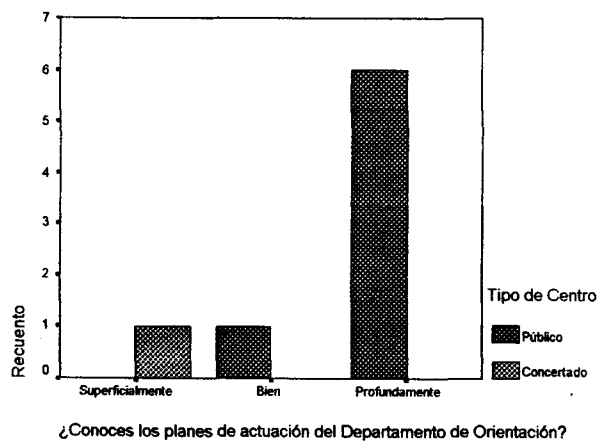
a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable tipo de centro: público, concertado, y el conocimiento que sobre los planes de actuación tiene el D.O.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Tabla de contingencia

			Tipo de Centro		Total
			Público	Concertado	
¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?	Superficialmente	Recuento		1	1
		% de ¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?		100,0%	100,0%
		% de Tipo de Centro		100,0%	12,5%
	Bien	Recuento	1		1
		% de ¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?	100,0%		100,0%
		% de Tipo de Centro	14,3%		12,5%
Profundamente	Recuento	6		6	
	% de ¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?	100,0%		100,0%	
	% de Tipo de Centro	85,7%		75,0%	
Total	Recuento	7	1	8	
	% de ¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?	87,5%	12,5%	100,0%	
	% de Tipo de Centro	100,0%	100,0%	100,0%	



La tabla de contingencia indica que un orientador, perteneciente a un centro concertado, (12,5%) conoce superficialmente los planes de actuación del Departamento de Orientación. Un orientador (12,5%) de centro público, manifiesta conocer estos planes bien, y seis orientadores (75%) declaran que los conocen profundamente.

Estadísticos de contraste^b

	¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos?	¿Asegura la conexión con el Instituto y los centros de procedencia en que anteriormente los alumnos reciben una atención educativa adaptada a sus necesidades?	¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?	¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?	¿Elabora las programaciones y adaptaciones curriculares para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja tal adaptación?
U de Mann-Whitney	3,000	1,000	,000	,000	2,000
W de Wilcoxon	31,000	2,000	1,000	1,000	3,000
Z	-,231	-1,155	-2,646	-2,646	-,750
Sig. asintót. (bilateral)	,817	,248	,008	,008	,453
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	1,000 ^a	,500 ^a	,250 ^a	,250 ^a	,750 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Tipo de Centro

Para el área correspondiente a las funciones de departamento de orientación con determinados alumnos: alumnos con necesidades educativas especiales. Los estadísticos de contraste indican que existen diferencias significativas entre la variable valorada y la evaluación psicopedagógica previa a la elaboración de adaptaciones curriculares que el D.O. debe realizar. El estudio de medias arroja que los centros públicos efectúan estas evaluaciones con mayor frecuencia que los centros concertados.

Existen diferencias significativas entre la variable tipo de centro, y la propuesta de modalidad de escolarización más adecuada para alumnos con n.e.e. desde un enfoque multidisciplinar. La diferencia de medias indica que estas propuestas se realizan con mayor frecuencia en los centros públicos que en los centros concertados.

Estadísticos de contrasté

	¿Contribuye a programar la oferta curricular del centro para alumnos de diversificación curricular?	¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?	¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas miembros del departamento de orientación?	¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?	¿Trabaja los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento?
U de Mann-Whitney	,000	2,000	,500	,000	,500
W de Wilcoxon	1,000	3,000	1,500	1,000	1,500
Z	-2,646	-,775	-1,732	-1,673	-1,386
Sig. asintót. (bilateral)	,008	,439	,083	,094	,166
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,250 ^a	,750 ^a	,250 ^a	,250 ^a	,250 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Tipo de Centro

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre el tipo de centro: público o concertado, y la contribución del Departamento de Orientación para programar la oferta curricular de los alumnos que se conducen a los programas de diversificación curricular. Podemos señalar que los orientadores de los centros públicos realizan esta función con mayor frecuencia que los orientadores de los centros concertados.

Estadísticos de contrasté

	¿Valora los contenidos actitudinales?	¿Realiza actividades docentes de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales?	¿Participa en el proceso de toma de decisiones relativas a la programación de adaptaciones curriculares?	¿Diseña el seguimiento de cada alumno según sus necesidades específicas?	¿Ejerce la acción tutorial de su grupo de alumnos?
U de Mann-Whitney	,000	,500	,500	,000	2,000
W de Wilcoxon	1,000	1,500	1,500	1,000	30,000
Z	-2,000	-1,512	-1,512	-1,764	-,750
Sig. asintót. (bilateral)	,046	,131	,131	,078	,453
Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]	,250 ^a	,250 ^a	,250 ^a	,250 ^a	,750 ^a

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Tipo de Centro

Área de actuación del profesor de apoyo a la integración en el aula.

Los resultados indican que existen diferencias significativas entre la variable

considerada, y cómo el profesor de apoyo a la integración en el aula valora los contenidos actitudinales. El estudio de medias realizado indica que esta valoración es más positiva para los profesores de los centros públicos, que para los profesores de los centros privados.

7.2. Estudio de dependencia de la variable tipo de unidades del centro, con el resto de las variables dependientes

¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,400 ^a	4	,034
Razón de verosimilitud	8,859	4	,065
Asociación lineal por lineal	4,330	1	,037
N de casos válidos	8		

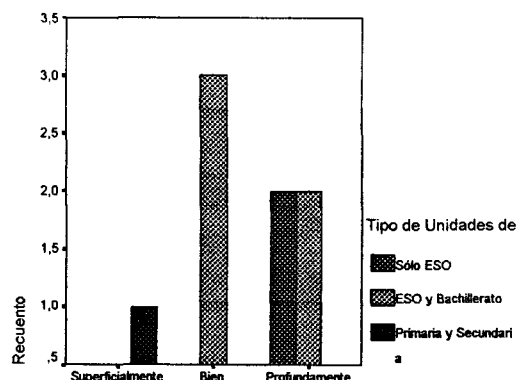
a. 9 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable tipo de unidades del centro: sólo ESO, ESO y Bachillerato, Primaria y Secundaria, y el conocimiento sobre las disposiciones legales en materia de orientación educativa.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Tabla de contingencia

			Tipo de Unidades del Centro			Total
			Sólo ESO	ESO y Bachillerato	Primaria y Secundaria	
¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	Superficialmente	Recuento			1	1
		% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?			100,0%	100,0%
		% de Tipo de Unidades del Centro			100,0%	12,5%
	Bien	Recuento		3		3
		% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?		100,0%		100,0%
		% de Tipo de Unidades del Centro		60,0%		37,5%
Profundamente	Recuento	2	2		4	
	% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	50,0%	50,0%		100,0%	
	% de Tipo de Unidades del Centro	100,0%	40,0%		50,0%	
Total	Recuento	2	5	1	8	
	% de ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?	25,0%	62,5%	12,5%	100,0%	
	% de Tipo de Unidades del Centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



¿Conoces las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los Centros Educativos?

Los resultados de las tablas anteriores indican que: dos orientadores adscritos a centros que cuentan sólo con unidades de Educación Secundaria Obligatoria (25%), conocen profundamente las disposiciones legales respecto a la Orientación Educativa en los centros; para centros con unidades de Educación Secundaria y Bachillerato, tres orientadores conocen bien estas disposiciones legales y dos declaran conocerlas profundamente; suponen el

62,5% y por último, para centros de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria donde encontramos un orientador (12,5%), éste indica que su conocimiento en cuanto a las disposiciones legales es superficial.

Contenido de las tutorías: relaciones Personales

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	8,997	2	,011
Asociación lineal por lineal	4,971	1	,026
N de casos válidos	8		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.

Los estadísticos de contraste indican que existen diferencias significativas entre la variable estudiada y el contenido de la tutorías: relaciones personales. En el análisis estadístico comprobamos que cinco orientadores de centros de Educación Secundaria, que cuentan con unidades de ESO y Bachillerato, abordan en sus tutorías temas personales suponen el 83,3% de la muestra. Un orientador adscrito a un centro, que cuenta con unidades de educación primaria y secundaria, aborda este contenido.

Contenidos de las Tutorías: Rendimiento

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	8,997	2	,011
Asociación lineal por lineal	4,971	1	,026
N de casos válidos	8		

a. 6 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,25.

El valor de significación establece diferencias significativas entre la variable considerada y el contenido de las tutorías: rendimiento. De los

resultados obtenidos podemos considerar lo siguiente: cinco orientadores de centros que cuentan con unidades de ESO y Bachillerato, abordan estos contenidos (83,5%); y un orientador (16,7%) adscrito a un centro que cuenta con unidades de primaria y secundaria también lo hace. En la siguiente tabla comprobamos los resultados sobre el contenido de las tutorías (relaciones personales y rendimiento)

Count	Sólo ESO	ESO y Ba	Primaria	Row
Row pct	1	2	3	
Col pct				
\$V22				
1	1	3	1	5
Problemas de Conduct	20,0	60,0	20,0	62,5
	50,0	60,0	100,0	
2	0	5	1	6
Relaciones Personale	,0	83,3	16,7	75,0
	,0	100,0	100,0	
3	0	5	1	6
Rendimiento	,0	83,3	16,7	75,0
	,0	100,0	100,0	
4	0	3	0	3
Situación relacionad	,0	100,0	,0	37,5
	,0	60,0	,0	
5	2	3	0	5
Cuestiones estrictam	40,0	60,0	,0	62,5
	100,0	60,0	,0	
Column	2	5	1	8
Total	25,0	62,5	12,5	100,0

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos?	¿Asegura la conexión con el Instituto y los centros de procedencia en que anteriormente los alumnos reciben una atención educativa adaptada a sus necesidades?	¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?	¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?	¿Elabora las programaciones y adaptaciones curriculares para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja tal adaptación?
Chi-cuadrado	3,136	1,400	7,000	7,000	,875
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,208	,497	,030	,030	,646

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo de Unidades del Centro

El estadístico de contraste indica que podemos establecer diferencias significativas entre la variable estudiada, y la realización de evaluaciones psicopedagógicas previas a las adaptaciones curriculares o diversificación del currículo. La diferencia de medias nos indica que éstas se realizan con mayor frecuencia en los centros que cuentan con unidades de ESO, Bachillerato, que en el centro que cuenta con unidades de Primaria y Secundaria.

Una de las funciones a desarrollar por el Departamento de Orientación con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, es la propuesta de la modalidad de escolarización más adecuada para éstos desde un enfoque multidisciplinar. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre la variable estudiada y esta función del DO. La diferencia de medias, como el caso anterior, arroja resultados a favor de los centros que cuentan con unidades de ESO y Bachillerato, siendo menos frecuente esta propuesta en el centro que tiene la etapa de educación primaria.

Estadísticos de contraste^b

	¿Contribuye a programar la oferta curricular del centro para alumnos de diversificación curricular?	¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?	¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas miembros del departamento de orientación?	¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?	¿Trabaja los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento?
Chi-cuadrado	7,000	,653	3,267	2,835	4,401
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,030	,721	,195	,242	,111

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Tipo de Unidades del Centro

Siguiendo con las funciones a desarrollar por el D.O. con determinados alumnos (a.n.e.e.), el estadístico de contraste indica que podemos establecer diferencias significativas entre la variable considerada y la contribución que desarrollada por el D.O. para programar una oferta curricular a los alumnos del centro que siguen Programas de Diversificación Curricular. El estudio de medias vuelve a coincidir con los dos contrastes anteriores.

7.3. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación en materia de orientación educativa, con el resto de las variables dependientes

¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,778 ^a	4	,044
Razón de verosimilitud	7,951	4	,093
Asociación lineal por lineal	4,553	1	,033
N de casos válidos	8		

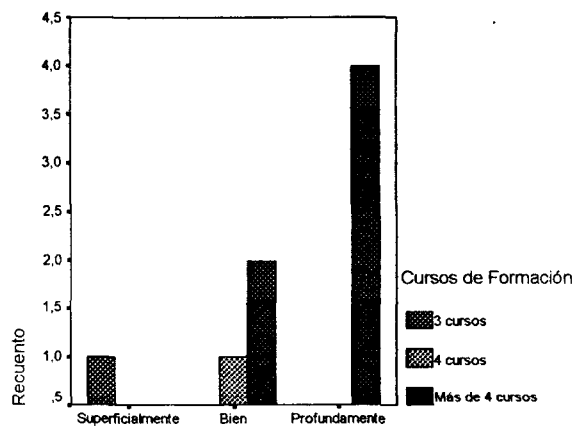
a. 9 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

Consideramos que existen diferencias significativas entre la variable: cursos de formación en materia de orientación educativa y el conocimiento

que tienen los tutores a cerca de la reglamentación legal del Departamento de Orientación. En las tablas siguientes comprobamos que:

Tabla de contingencia

			Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa			Total
			3 cursos	4 cursos	Más de 4 cursos	
¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	Superficialmente	Recuento	1			1
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	100,0%			100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%			12,5%
	Bien	Recuento		1	2	3
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?		33,3%	66,7%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa		100,0%	33,3%	37,5%
	Profundamente	Recuento			4	4
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?			100,0%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa			66,7%	50,0%
Total	Recuento	1	1	6	8	
	% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%	
	% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación

Un orientador con tres cursos de formación en esta materia, conoce superficialmente la reglamentación legal del D.O. (12,5%), un orientador con cuatro cursos de formación declara conocerla bien; dos orientadores con más de cuatro cursos manifiestan lo mismo (37,5%) y cuatro orientadores con más de cuatro cursos de formación, consideran que conocen en profundidad la reglamentación legal del Departamento. (50%).

¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?

Pruebas de chi-cuadrado

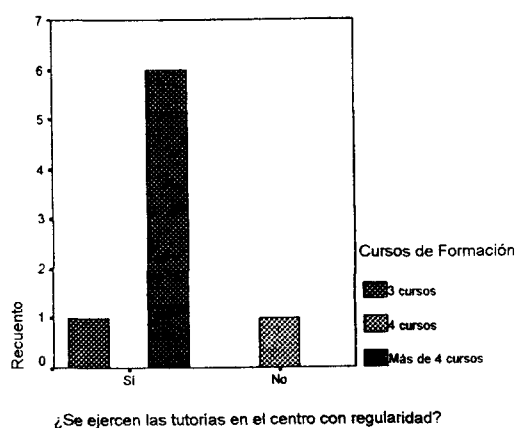
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	6,028	2	,049
Asociación lineal por lineal	,806	1	,369
N de casos válidos	8		

a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de Chi-Cuadrado indica que podemos establecer diferencias significativas entre los cursos de formación en materia de orientación educativa, y el ejercicio regular de las tutorías en los centros de Educación Secundaria.

Tabla de contingencia

			Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa			Total
			3 cursos	4 cursos	Más de 4 cursos	
¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	Si	Recuento	1		6	7
		% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	14,3%		85,7%	100,0%
	No	% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%		100,0%	87,5%
		Recuento		1		1
Total	Si	% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?		100,0%		100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa		100,0%		12,5%
	No	Recuento	1	1	6	8
		% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%
Total	% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



siete orientadores (87,5%) declaran que sí se ejercen las tutorías en los centros con regularidad; de ellos uno ha realizado tres cursos de formación y seis han practicado más de cuatro. Un orientador (12,5%) con cuatro cursos de formación, declara que en su centro no se realizan las tutorías con regularidad.

Periodicidad de las tutorías: alumnos

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	2	,018
Razón de verosimilitud	6,028	2	,049
Asociación lineal por lineal	,806	1	,369
N de casos válidos	8		

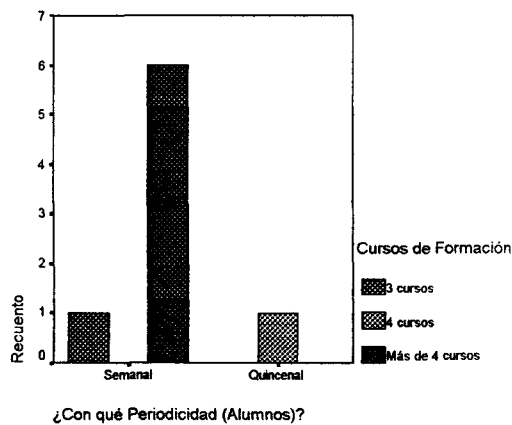
a. 5 casillas (83,3%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El estadístico Chi-Cuadrado indica que, existen diferencias significativas entre la variable cursos de formación en materia de orientación educativa, y la periodicidad con la que se ejercen las tutorías con los alumnos en los centros.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Tabla de contingencia

			Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa			Total
			3 cursos	4 cursos	Más de 4 cursos	
¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	Semanal	Recuento	1		6	7
		% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	14,3%		85,7%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%		100,0%	87,5%
	Quincenal	Recuento		1		1
		% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?		100,0%		100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa		100,0%		12,5%
Total	Recuento	1	1	6	8	
	% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%	
	% de Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



De los gráficos anteriores podemos deducir que un orientador, que ha realizado 3 cursos de formación en esta materia, ejerce semanalmente las tutorías con sus alumnos; seis orientadores con más de 4 cursos de formación también la ejercen semanalmente (85,7%). Un orientador con 4 cursos de formación manifiesta que las realiza quincenalmente (12,5%).

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos?	¿Asegura la conexión con el Instituto y los centros de procedencia en que anteriormente los alumnos reciben una atención educativa adaptada a sus necesidades?	¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?	¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?	¿Elabora las programaciones y adaptaciones curriculares para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja tal adaptación?
Chi-cuadrado	1,338	3,111	7,000	7,000	2,443
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,512	,211	,030	,030	,295

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

Los estadísticos de contraste indican que existen diferencias significativas entre la variable cursos de formación en materia de orientación educativa, y las evaluaciones que ha de realizar el D.O. previa a las adaptaciones y diversificaciones curriculares. La diferencia de medias indica que los orientadores con más de cuatro cursos de formación en esta materia, realizan estas funciones con más frecuencia que los orientadores que han realizado sólo tres cursos.

El valor de significación indica que existen diferencias significativas entre la variable considerada, y la propuesta de modalidad de escolarización más adecuada para alumnos con n.e.e. El estudio de medias apunta que estas propuestas se realizan siempre por los orientadores con independencia del número de cursos de formación que hayan realizado.

Estadísticos de contraste^{a,b}

	¿Contribuye a programar la oferta curricular del centro para alumnos de diversificación curricular?	¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?	¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas miembros del departamento de orientación?	¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?	¿Trabaja los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento?
Chi-cuadrado	7,000	1,400	3,111	3,733	2,108
gl	2	2	2	2	2
Sig. asintót.	,030	,497	,211	,155	,349

a. Prueba de Kruskal-Wallis

b. Variable de agrupación: Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa

Existen diferencias significativas entre la variable estudiada, y la programación ofertada por el centro para el desarrollo curricular de los alumnos adscritos a programas de diversificación curricular. La diferencia de medias indica que esta contribución es mayor cuando los orientadores han realizada cuatro cursos de formación o más, y menor cuando sólo ha realizado tres cursos de formación en materia de orientación educativa.

7.4. Estudio de dependencia de la variable cursos de formación en materia de atención a la diversidad, con el resto de las variables dependientes

¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,000 ^a	6	,014
Razón de verosimilitud	15,589	6	,016
Asociación lineal por lineal	6,672	1	,010
N de casos válidos	8		

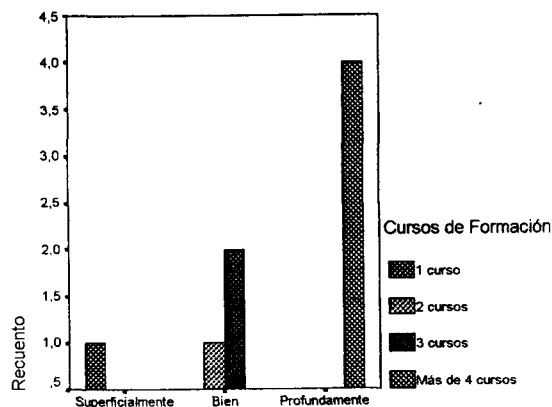
a. 12 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El valor de Chi-Cuadrado indica que existen diferencias significativas entre la variable cursos de formación en materia de atención a la diversidad

y el conocimiento que tienen los orientadores de la reglamentación legal del Departamento de Orientación.

Tabla de contingencia

			Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad				Total
			1 curso	2 cursos	3 cursos	Más de 4 cursos	
¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	Superficialmente	Recuento	1				1
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	100,0%				100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%				12,5%
	Bien	Recuento		1	2		3
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?		33,3%	66,7%		100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad		100,0%	100,0%		37,5%
Profundamente	Recuento				4	4	
	% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?				100,0%	100,0%	
	% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad				100,0%	50,0%	
Total		Recuento	1	1	2	4	8
		% de ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación

Los resultados indican que un orientador con un curso de formación conoce de forma superficial esta reglamentación (12,5%); un orientador con dos cursos de formación la conoce bien, dos orientadores con tres cursos de

formación la conocen bien (37,5%); cuatro orientadores con más de cuatro cursos de formación conocen la reglamentación en profundidad (50%).

¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?

Pruebas de chi-cuadrado

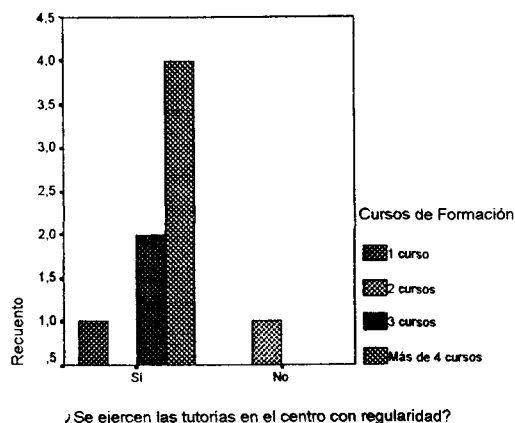
	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	3	,046
Razón de verosimilitud	6,028	3	,110
Asociación lineal por lineal	1,182	1	,277
N de casos válidos	8		

a. 8 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

Los estadísticos de contraste indican que existen diferencias significativas entre el ejercicio regular de las tutorías y los cursos de formación en materia de atención a la diversidad

Tabla de contingencia

		Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad				Total	
		1 curso	2 cursos	3 cursos	Más de 4 cursos		
¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	SI	Recuento	1		2	4	7
		% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	14,3%		28,6%	57,1%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%		100,0%	100,0%	87,5%
	No	Recuento		1			1
	% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?		100,0%			100,0%	
	% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad		100,0%			12,5%	
Total		Recuento	1	1	2	4	8
	% de ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	100,0%	
	% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	



Los resultados indican que siete orientadores si las ejercen regularmente; de ellos un orientador ha realizado un curso de formación (14,3%); dos orientadores han cursado tres cursos de formación (28,6%) y cuatro orientadores tiene más de cuatro cursos de formación (57,1%). Un orientador con dos cursos de formación, manifiesta no ejercer las tutorías en el centro con regularidad.

¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asint. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,000 ^a	3	,046
Razón de verosimilitud	6,028	3	,110
Asociación lineal por lineal	1,182	1	,277
N de casos válidos	8		

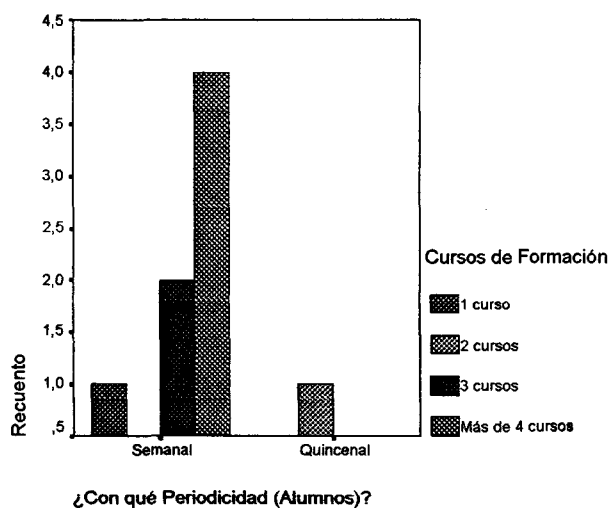
a. 8 casillas (100,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,13.

El estadístico de contraste indica que existen diferencias significativas entre la variable estudiada y la periodicidad con la que se ejercen las tutorías en el centro con los alumnos.

LA FUNCIONALIDAD DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ESO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA. LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA COMO REALIDAD

Tabla de contingencia

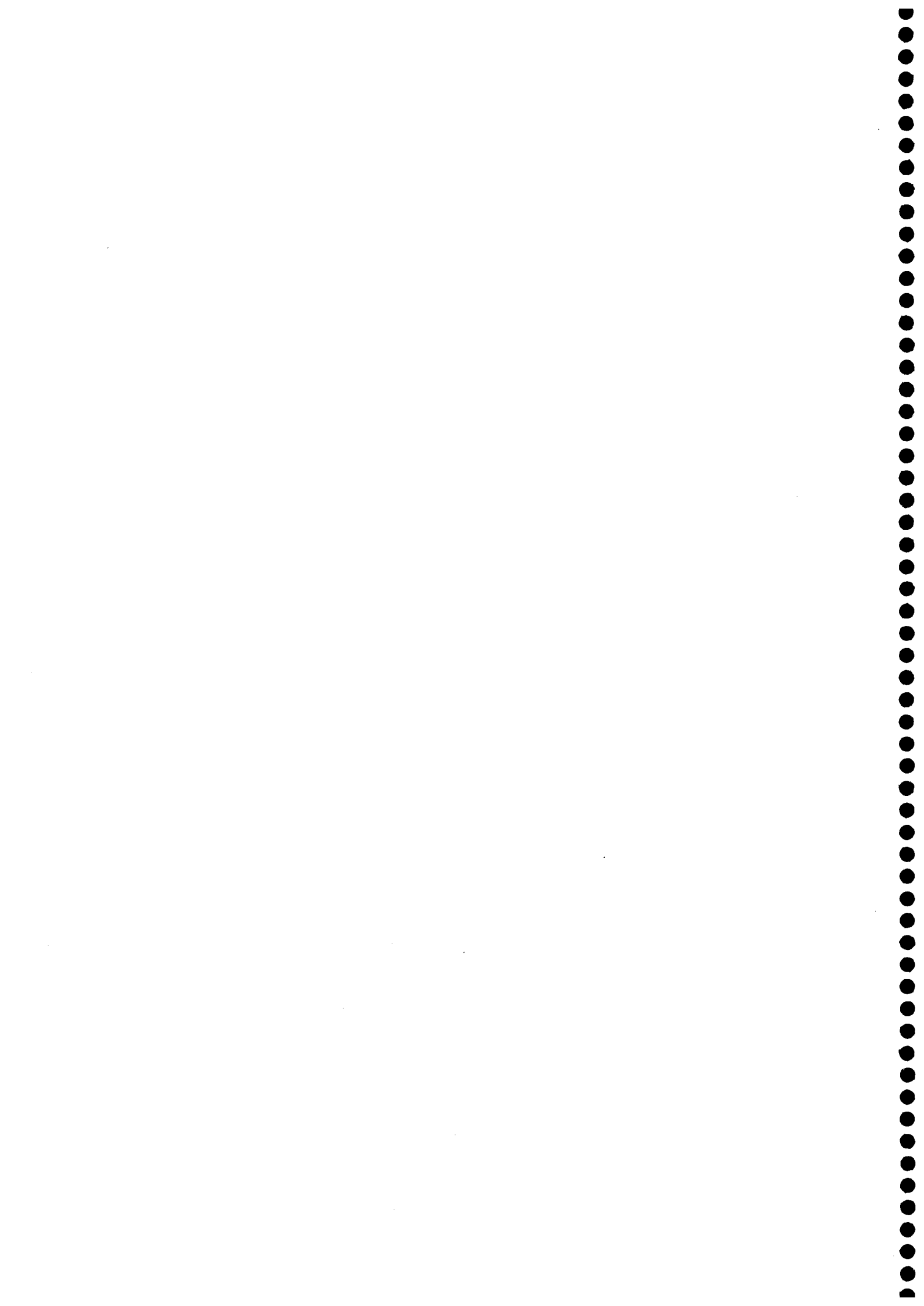
			Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad				Total
			1 curso	2 cursos	3 cursos	Más de 4 cursos	
¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	Semanal	Recuento	1		2	4	7
		% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	14,3%		28,6%	57,1%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%		100,0%	100,0%	87,5%
	Quincenal	Recuento		1			1
		% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?		100,0%			100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad		100,0%			12,5%
Total		Recuento	1	1	2	4	8
		% de ¿Con qué Periodicidad (Alumnos)?	12,5%	12,5%	25,0%	50,0%	100,0%
		% de Cursos de Formación en Materia de Atención a la Diversidad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



La tabla de contingencia arroja los siguiente resultados: siete orientadores tutorizan semanalmente a los alumnos; de ellos uno ha realizado un curso de formación (14,3%); dos orientadores han cursado tres cursos de formación (28,6%) y cuatro orientadores declaran que tienen cursados más de cuatro cursos de formación (57,1%). Un orientador, con un curso de formación, manifiesta que las tutorías se practican en su centro quincenalmente.



CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA



8. Conclusiones y Prospectiva

8.1. Conclusiones de la investigación aplicada

- I. El cuestionario construido para determinar el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria demuestran una alta fiabilidad, no ha sido posible realizar un análisis factorial del mismo.
- II. El cuestionario construido para valorar la percepción de los tutores de los Institutos de Educación Secundaria sobre el funcionamiento de los Departamentos de Orientación arrojan una alta fiabilidad y validez.
- III. Los Orientadores valoran sensiblemente mejor que los Tutores el funcionamiento de los Departamentos de Orientación. De hecho, en el caso de los tutores, pese a que existe una visión positiva en los Aspectos Generales relativos al funcionamiento de los Departamentos de Orientación, cuando se concreta en cualquiera de la áreas analizadas, la percepción es negativa, y muy negativa en el caso del Área de Compensación de Desigualdades.
- IV. Las áreas mejor valoradas por los Orientadores son las relativas a las funciones a desarrollar con los alumnos con necesidades educativas especiales y la referente a la actuación del profesor de apoyo a la integración en el aula.

- V. La mayoría de las funciones desempeñadas por los orientadores se centran en la evaluación psicopedagógica previa a la programación de adaptaciones curriculares, la modalidad de escolarización propuesta para alumnos con necesidades educativas especiales y la programación de los Programas de Diversificación Curricular.
- VI. Los problemas tratados en la tutorías que con mayor frecuencia son abordados por los orientadores, se refieren a la relaciones personales y el rendimiento académico. Los problemas de conducta, la situación relacionada con la familia y las cuestiones estrictamente personales, no suelen ser objeto de atención en la tutorización de los alumnos.
- VII. La formación permanente de los orientadores, en materia de orientación educativa, y en atención a la diversidad en general, tiene relación directa con el ejercicio de las funciones a desarrollar por éstos.
- VIII. Según los centros, su número y tipo de unidades, aparecen diferencias en la valoración por parte de los tutores en todas las áreas de actuación del Departamento de Orientación. Los centros cuyo número de unidades oscila entre 8 y 16 realizan una valoración más positiva de la actuación del Departamento de Orientación. Estas diferencias son muy considerables cuando se aborda el área de compensación de desigualdades. Para esta área, la valoración realizada por los tutores de estos centros ha sido muy positiva en cuanto a : el estudio del contexto social, la ayuda recibida para abordar la

temática de la multiculturalidad, el refuerzo a la problemática lingüística, la intervención dirigida a la diversidad cultural, las técnicas que han favorecido la integración y la socialización de estos alumnos, las estrategias de coordinación conjunta para abordar las actuaciones en compensación educativa, y la implicación de los padres de alumnos inmigrantes, para integrar a sus hijos en la escuela.

- IX. Los tutores de centros pequeños tienen una mejor percepción del desarrollo del Plan de Acción Tutoría, y de que éste ha de ser aplicado de manera compartida entre el profesorado y el Departamento de Orientación. Los aspectos que han recibido un mejor tratamiento en el área de apoyo a la función tutorial han sido los siguientes: la asistencia técnica del Departamento para el desempeño de la función tutorial, la prevención y tratamiento educativo para los distintos tipos de dificultades de aprendizaje, el agrupamiento y la organización del alumnado en el aula, el asesoramiento a padres, el desarrollo de acciones de carácter preventivo, la integración de la acción tutoría en el currículo, la utilidad de los instrumentos didácticos, que el Departamento les ha proporcionado, para desarrollar actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular. Estos mismos tutores, han valorado de forma positiva la actuación del Departamento de Orientación en los procesos de innovación educativa.
- X. Los docentes adscritos a centros con pocas unidades, han arrojado una valoración positiva en lo referente a las



actuaciones del Departamento de Orientación con todos los alumnos del centro, en el desarrollo de la Orientación Vocacional y profesional. Éstas se han centrado sobre todo, en las estimaciones realizadas para la elaboración del programa de orientación, de materiales didácticos para el desarrollo de estas áreas, la adaptación de éstos y el asesoramiento a padres en el área que comentamos.

- XI. La actuación del Departamento de Orientación para los alumnos con necesidades educativas especiales, ha sido satisfactoriamente valorada por los docentes que desempeñan sus funciones en centros que tienen pocas unidades. Las valoraciones más interesantes se han focalizado en los siguientes aspectos: la modalidad de escolarización propuesta por el Departamento, el asesoramiento a la atención directa con estos alumnos, el asesoramiento a padres, la elaboración, aplicación y evaluación de las Adaptaciones Curriculares, y la producción de materiales didácticos para estos alumnos.
- XII. Las consideraciones anteriores contrasta muy significativamente con la valoración, predominantemente negativa, (salvo en los Aspectos Generales) por parte de los tutores que trabajan en centros de 17 a 32 unidades.
- XIII. Los profesores de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, son los especialistas que de una forma más positiva, han valorado la actuación del Departamento de Orientación en el área de Compensación de Desigualdades. Sin embargo los profesores del área sociolingüística de los

Programas de Diversificación Curricular han valorado de forma muy negativa la actuación del Departamento de Orientación en esta área y en el área de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

- XIV. En los tutores con poco experiencia docente (0-2 años), la valoración es muy negativa en todas las áreas del actuación del Departamento.

- XV. Los tutores que han realizado más de tres cursos de formación complementaria específica, en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales, valoran positivamente el desarrollo de la actuación del Departamento de Orientación sobre todo en el área de atención a las necesidades educativas especiales y el área de compensación de desigualdades.

8.1.2. Conclusión Final

La investigación aplicada de esta tesis doctoral, pone de manifiesto la necesidad de que se apliquen de forma directa los elementos determinantes de la intervención orientadora, para dar respuesta desde los programas de acción tutorial y orientación educativa, a los problemas de los adolescentes relacionados con su proceso de maduración, y que estas acciones estén conexionadas entre sí, de manera que queden explicitados los contenidos, principios y metas en un “currículum de orientación”, que favorezca la participación cooperativa de todos los miembros vinculados al proceso educativo de los escolares: profesores tutores, equipo docente, padres, y entidades externas a la escuela.

8. 2. Prospectiva

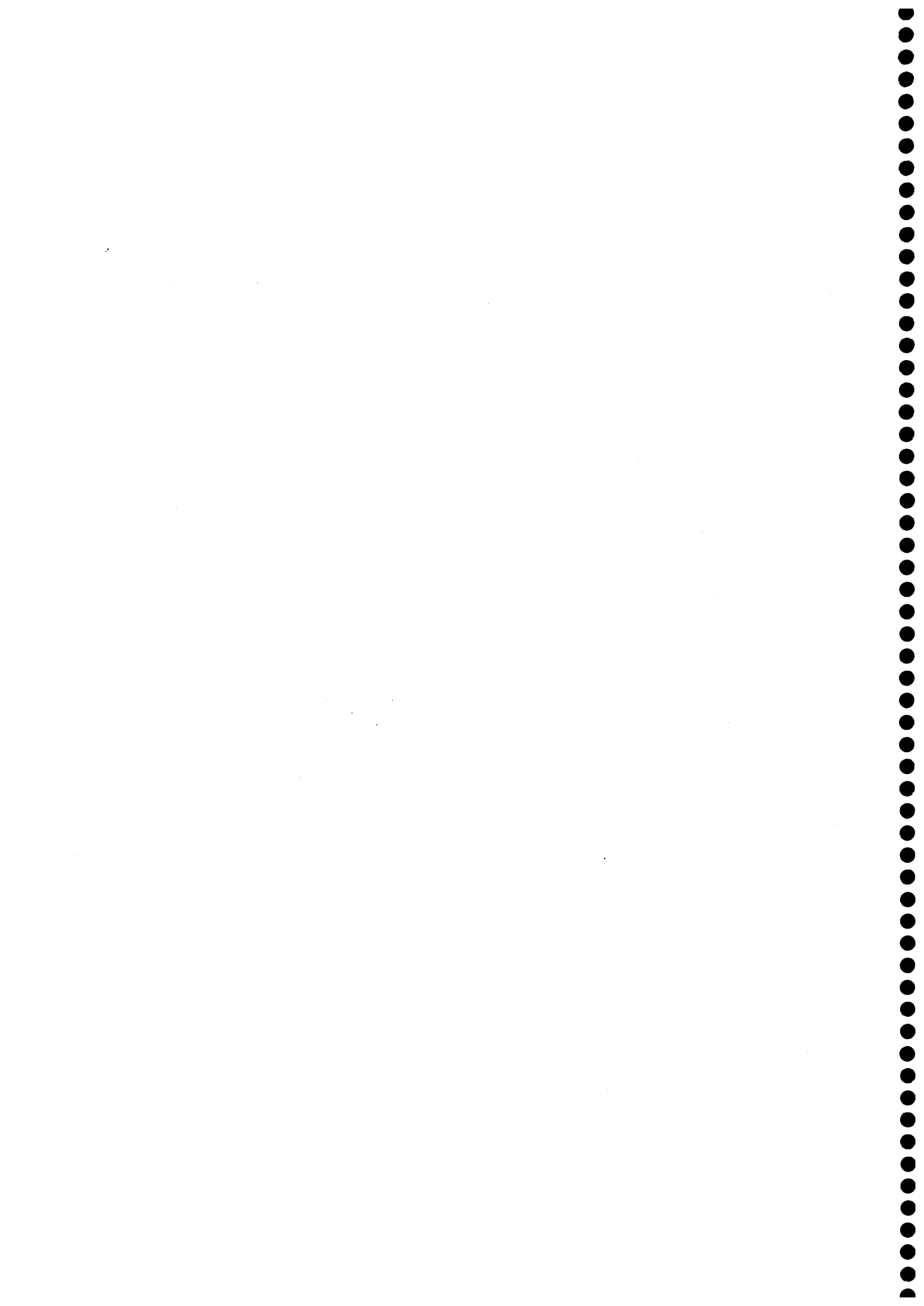
Los resultados de nuestra investigación ponen de manifiesto la enorme importancia que supone la toma de conciencia por parte de los tutores de los Institutos de Educación Secundaria de las actuaciones del Departamento de Orientación en dichos centros, y de la percepción de éstos con respecto al ejercicio y desarrollo de la acción tutorial y orientadora. Esta toma de conciencia les debería conducir a la reflexión y al análisis de sus actuaciones y sus relaciones con el Departamento de Orientación en su conjunto, y con cada uno de sus miembros, ya que algunos de ellos parecen estar alejados de sus compromisos iniciales y de las funciones que se les asignan.

La necesidad social de la orientación educativa, queda justificada por la amplitud de sus ámbitos de intervención, por la dinámica social y contextual a la que debe dar respuesta, y por su propia práctica. Una cuestión que nos preocupa, es la que se deriva de la intervención orientadora en y sobre los contextos sociales. En y sobre nuestro contexto particular.

Si la intervención ideal debe dar como respuesta la transformación, no sólo del individuo, sino de la posibilidad de que éste posea un conocimiento de sus circunstancias para transformarlas, apostamos desde este momento por las futuras líneas de investigación que quedan abiertas, y que a mi juicio comenzarían por la formación de los orientadores basadas en sus competencias y que englobaría, los conocimientos teóricos para el desarrollo de su tarea, las actitudes y destrezas prácticas, y la formación para la comprensión, la tolerancia y la solidaridad.

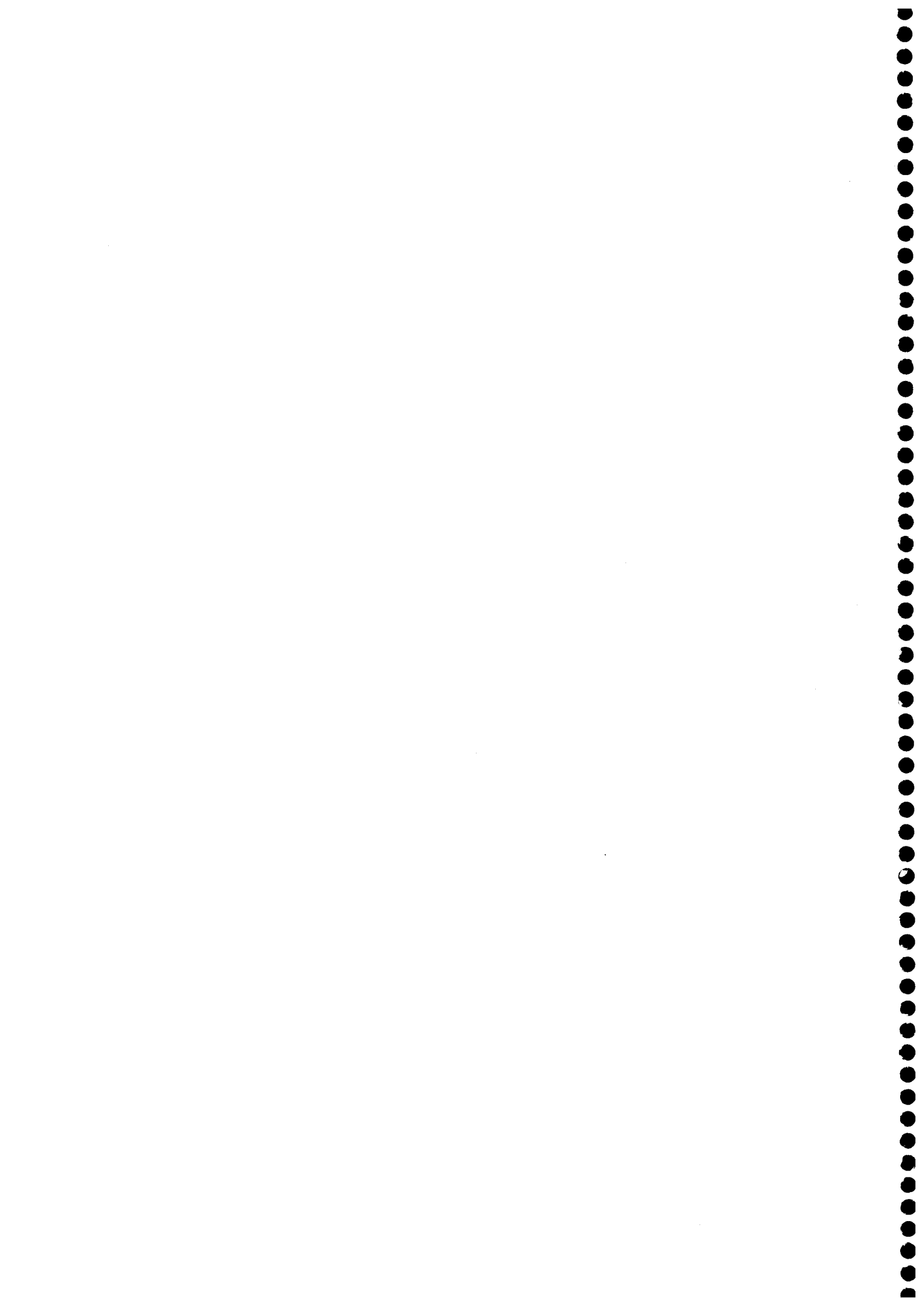
Esta investigación viene a coincidir en el tiempo con el fin de una etapa legal en materia educativa, Ley de Ordenación General del Sistema

Educativo, y el inicio de otra, con la aprobación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. Esta coyuntura, pudiera servir en un futuro como referente, para análisis comparativos entre dos situaciones distintas.





BIBLIOGRAFÍA



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. y otros (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE, MEC .
- Aguado Odina, T. (1995). Un modelo de Orientación para la comprensión y competencias multiculturales. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Vol. 6, N. 10, 104-110.
- Álvarez González, M. (1991). *Modelos y Programas de intervención en orientación*". Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora Estatal de Pedagogía: Pedagogía y Orientación en la Reforma. Albacete 26-28 de Abril.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: CEDECs.
- Álvarez González, M. (1996): La acción tutorial. En M. Álvarez González, y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cispraxis.
- Álvarez González, M. (1997): La formación de orientadores. En M. Álvarez y R. Bisquerra. (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*.(pp.469-478). Barcelona: Cispraxis.
- Álvarez González, M., y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Aproximación al concepto de Orientación y Tutoría*. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 1-18). Barcelona: Praxis.
- Álvarez Hernández, J. (1999). *Análisis Psicopedagógica de los programas de Orientación Profesional y Vocacional* .en *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. (coord.). Fernández Sierra, J. Málaga: Aljibe.

- Álvarez L. y Soler, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.
- Álvarez M. (1994). *El modelo organizativo y funcional de la orientación en el MEC*, Actas de las V Jornadas de l'Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP) sobre Orientació Psicopedgògica i Atenció a la Diversitat, Barcelona 17-18 marzo 1994, pp.126-140.
- Álvarez Pérez, L. (1991): Habilidades sociales y Aprendizaje escolar. *Aula Abierta*, 57, 35-41.
- Álvarez Pérez, L. (1995): Alumnos con necesidades educativas especiales. *Aula Abierta*, 65, 75-100.
- Álvarez Pérez, L., Soler, E. y Hernández, J. (1995): *Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y Programación de aula. Orientaciones y documentos para una nueva concepción del aprendizaje*. Madrid: Ediciones S.M.
- Álvarez Pérez, L., y Soler Vázquez, E. (1997): *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre teoría y práctica*. Madrid: Eos.
- Álvarez, J. y Soler, E. (1997): *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS
- Arméntia, M.; Koukoetxa, P.; Orduña, E.; San Martín, N.; Toca, T. (1997). *La Tutoría en la Educación Secundaria: Propuestas y Sugerencias*. Navarra: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.
- Arnaiz Pascual, P. (1996): El Plan de Acción Tutorial. En M. Álvarez. y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cispraxis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz Sánchez, P. y Grau Company, S. (1977): Adaptaciones curriculares en Educación Secundaria. En A. Sánchez Palomino, y J.A. Torres González (coords.). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide.
- Arnáiz Sanchez, P. y Guerrero Romero, C. (1999). Discapacidad Psíquica: Formación y Empleo. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P., y Garrido Gil, C.F. (2001). El currículo y las necesidades educativas especiales. En F. Salvador Mata (Dir.). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales Vol II*. Archidona (Málaga):Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P., y Grau Company, S. (1997). Las adaptaciones curriculares en secundaria. En A. Sánchez y J.A. Torres (coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 263-272) Madrid: Pirámide.
- Arnaiz Sánchez, P., y Ortiz González, M^a.C. (1997). El Derecho a una educación inclusiva. En A. Sánchez y J.A.. Torres (coord.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 191-205). Madrid: Pirámide.
- Asemar, C. (1993). *Some examples of research into guidance in secondary education in Sweden en Council of Europe. Council for cultura cooperation*. Estrasbourg.
- Aula de Innovación Educativa (2002). Un nuevo modelo ideológico: sobre la ley de calidad de la Enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, nº 11, 4-5. Barcelona: Graó.
- Aula Provença (1993). L'orientació profesional inicial: de la LOGSE a la seva aplicació, *Debats*, nº20.
- Barberá Albalat, V.(1995): *El proyecto curricular en Educación Secundaria Obligatoria. Normas prácticas para su elaboración*. Madrid: Escuela Española.

- Barberá Albalat, V. (1995). *Normas para la elaboración del Proyecto Curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Escuela Española.
- Bartolomé Pina, M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Bartolomé, M. (1978): Estudio de las variables de la experimentación educativa. En Arnau, J. (Dir.), *Métodos de Investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona: Omega.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas. Ponencia de la Décima Conferencia Mundial Triannual de Pedagogía de la diversidad: Creando una cultura de paz. UNED 10-14 Septiembre 2001.
- Bataillon, M. (1976). *Reconstruir la Escuela*. Buenos Aires: Ateneo.
- Belmonte, M (1998). *Atención a la diversidad*. Bilbao: Mensajero.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benavent Oltra, J. (1990). *La Orientación Educativa ante la Reforma de la Educación Primaria*. La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia 27-30 de Noviembre 1989. A.E.O.E.P, 41.
- Benavent Oltra, J.V. (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la ley General de Educación de 1970*. Vol II. Valencia: Promolibro.
- Best, J.W. (1970). *Research in Education* (Prentice-Hall- Englewood Cliffs), Nueva Jersey.
- Bisquerra Alzina, R. (1992). *Orientación Psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra Alzina, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 21-28). Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2002). La competencia emocional. M. Álvarez, y R. Bisquerra, (coords), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M., (1996). Modelos de Intervención en Orientación. En M. Álvarez, y R. Bisquerra, (coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 331-351) Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R., y Álvarez González, M.(1996). Áreas de Intervención En M. Álvarez, y R. Bisquerra (coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 99-109). Barcelona: Praxis.
- Black, M. (1967). *Modelos y metáforas*. Madrid: Tecnos.
- Blanco, F. (1994): *La Evaluación en la Educación Secundaria*. Salamanca: Amarú.
- Blanco, R. y otros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.
- Blocker, D.H., y Biggs, S.D. (1986). *La Psicología del Counseling en Medios Comunitarios*. Barcelona: Herder.
- Bogdan, R.C., y Biklen, S.R. (1982). *Qualitative research for education. And introduction to theory and methods*. Boston: Allyn-Bacon.
- Borders, L.D. y Drury, S.M. (1992). Comprehensive Scholl Counseling Programs: A Review for Policymakers and Practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498.
- Brees, C. (1908). *The mind taht found itself*. Nueva York: Longmans.
- Brennan, K. (1988). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid. MEC:Siglo XXI.
- Brewer, J.M. (1942). *History of Vocational Guidance*. Nueva York: Harper & Brothers.

- Brotons González, E. y Rubio Rubio, C. (1999). Ser tutor en secundaria obligatoria. En J. Fernández Sierra (coord.). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bruckner, S. T. y Thompson, CH. L. (1987). Guidance program evaluation: A example, *Elementary Scholl Guidance and Counseling*, 21, 193-196.
- Brunet Gutiérrez, J.J., y Negro Falide, J.L. (1987). *Tutoría con adolescentes*. Madrid. San Pio X.
- Buendía, L. (1998): El proceso de investigación. En M^a. P. Colás, y L. Buendía, *Investigación Educativa* (3^a Ed.). Sevilla: Alfar.
- Burck, H. D. y Peterson, G.W. (1975). Hended: More evaluation, not research, *Personal and Guidance Journal*, 53, 563-569.
- Burgos, Zaera, P. (1990). *La Orientación educativa en las escuelas infantiles*. En La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. 27-28 Noviembre 1989. Valencia: A.E.O.E.P.
- Burks, H. M. y Stefflre, B. (1973). *Theories of counseling*. Nueva York. McGraw-Hill, Book Co.
- Cabrera, F. (1987): *La investigación evaluativa en la educación*” en Gelpi y otros. Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional. Madrid: Largo Caballero.
- Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.
- Carney, C.G. y Kahn, K.B. (1984). *Building competencies for effective cross-cultural counseling*. *Counseling Psychologist*, 12 (1), 11-119.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casanova Rodríguez, M^a. A. y Vera Mur, J. M^a. (coords.) (1996-). *Manual de Legislación Educativa: Estatal y Autonómica*. Barcelona: Praxis.
- Castaño López Mesas, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional (Un enfoque interactivo)* Madrid: Marova.
- Castaño López-Mesas, C. (1983). *Psicología y Orientación Vocacional (Un enfoque interactivo)*. Madrid: Marova.
- Castillo Arredondo, S. (1989). *Orientación Educativa. El consejo orientador al término de la E.G.B.* Madrid: Cincel.
- Castillo Arredondo, S. (1989). *Orientación Educativa. Evaluación de la eficacia del Consejo Orientador*. Madrid: Cincel.
- Cembranos, C.; Gallego, C.; Perosanz, C. y Gutiérrez, C. (1987). *Orientaciones Pedagógico-didácticas para la etapa 12-16*. Madrid: Narcea.
- Chamberlain, J. (1990). *Les services d'Orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes 14-25 ans dans le Republique d'Irlande*. En *L'Orientation scolaire et professionnelle*. INETOP. Septiembre, vol 19,3: 237-252.
- Cohen, L., y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas y Buendía, (1992). *Investigación Educativa*. E. Sevilla: Alfar.
- Colás, M^a. P. (1998a): Los métodos de investigación en educación. En M^a. P. Colás, y L. Buendía, *Investigación Educativa* (3^a Edición). Sevilla. Alfar.
- Coll, C. (1989). *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona: Barcanova.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Texto del mensaje clave 5*. Documento de Trabajo de los Servicios de la Comisión. Bruselas, 30.10.2000.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Plan de acción eLearnig. Concebir la educación del futuro*. Comunicación de la Comisión al Consejo Europeo (2001). Bruselas 28.3.2001. Unidad Europea de Eurydice.
- Contreras Domingo, J. (1994). El currículum como formación. En J.F. Angulo, y N. Blanco (Coords.). *Teoría y Desarrollo del Currículo*. Málaga: Aljibe.
- Corominas Rovira, E. (2001). La orientación y la tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.) *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cispraxis.
- Cotton, P. (1990). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle en Belgique*. En *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Vol. 19,3:181-198.
- Cremades, M^a. A. (1995). Temas transversales: Del origen a la práctica: *Escuela Española*, 3225, (9de marzo), 13-14.
- Crites, J. O (1981). *Career Counseling. Models, Methods, and Materiales*. Nueva York: McGraw Hill.
- Cronbach, L. J. (1967). *How can instruction bee adapted to individual differences?* En R. M. Gagné (ed), *Learning and individual differences*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Delors , J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dessent, T. (1987). *Making the Ordinary School Special*, Filadelfia. The Falmer Prees.
- Diario ABC (2002). *Reforma educativa en Italia*. 02.02.2002.
- Díaz Allué, M^a T. y otros (1997): Orientación en Educación Secundaria Obligatoria. Situación actual y prospectiva de futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 9-83.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Díaz Allue, M^a T. (1993). Bases científicas de Orientación Educativas. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, nº 5, vol II, 45-66.
- Dinkmeyer, D.C. y Carlson, J. (1976). *El consultor psicopedagógica en la escuela*. Guapalupe. Buenos Aires.
- Donigan, J. (1974). *Whatcounselor need: Profesional Lidere-hip*. Counselor Education and Supervision, 13, 316-317.
- Edebé (1993). *Necesidades Educativas Especiales y respuestas desde la Escuela (12-16 años)*. Barcelona: Edebé.
- Elliott, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escolano, A. (1976). Nuevas perspectivas en los estudios sobre orientación. *Revista Vida Escolar*, 183-184.
- Escudero Muñoz, J.M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos: Tau.
- Escudero Muñoz, J.M., y Moreno Olmedilla. (1992). Estudio Comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en los países de la OCDE. En J.M. Escudero y Moreno Olmedilla (coords). *El Asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Escudero, J. M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*, Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona, 189-222.
- Escudero, J. M., y Moreno, J. M. (1992). *El Asesoramiento a centros educativos*. Madrid. Comunidad de Madrid.
- EURYDICE (1997a). *Una Década de Reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- EURYDICE (1997b). *La educación Secundaria en la Unión Europea: Estructuras, Organización y Administración*. Bruselas: EURYDICE.

- Fernández Bartolomé, A. y Rojas Ruiz, G. (2002). La Orientación Vocacional y Profesional de Alumnos con necesidades educativas especiales. En M. Lorenzo, y T.Sola (Coords), *Didáctica y Organización de la Educación Especial* (pp.369-382). Madrid: Dykinson.
- Fernández Fernández, S. (1995): *La Acción Tutorial en los Centros de Enseñanza Secundaria*. ICE, Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- Fernández Huerta, J. (1974). *Conceptos Didácticos Fundamentales. Enciclopedia Didáctica Aplicada*. Madrid: Labor.
- Fernández Sánchez, P. (1991). La función tutorial. Madrid: Castalia-M.E.C.
- Fernández Sierra, J. (1993). Orientación Profesional y Currículum de Secundaria. La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Málaga: Aljibe.
- 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). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1999). (coord.). *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe.
- Fernández Torres, C. (1991): *La Función Tutorial*. Madrid: MEC-Castalia.
- Ferreira Marques, J. (1990). *La Orientación escolar y profesional en los países de la Comunidad Europea*. La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia 27-30 de Noviembre 1989. A.E.O.E.P.
- Figgs, J., y Stocker, R. (1990). *Mental health consultation in education. Theory and practice*. En C. Aubrey (Ed.). *Consultancy in the United Kingdom*. London: Flamer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fortes, A. (1994). Modelos de Organización escolar. En S. Molina (dir), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp.35-53). Alcoy: Marfil.
- Fox, D. J. (1987): *El proceso de investigación en Educación* (2ª Ed.). Pamplona: EUNSA.
- Fox, D.J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fulat , O. (1978). *Filosofías de la Educación Hoy*. Barcelona: CEAC.
- Fulat, O. (1990). Pedagogías marxistas. En Masota y otros, *Filosofía de la Educación Hoy* (pp. 295-312). Madrid: Dikynson.
- Fullat, Octavi (1978). *Filosofías de la Educación*. Barcelona: Ceac.
- Gade, E. (1981). How to evaluate a School Guidance Program. En Walz, G.R. et al. (1983), *Resources for Guidancen Program Improvement*, ERIC/CAPS, Ann Arbor, Michigan.
- Gairín, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto para la actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2001): El contexto como referente para la innovación. En Gestión e Innovación escolar. J. Gairín, y S. Antúnez (coords.). *Revista Temáticos Escuela Española*: Barcelona, nº 3, año I: pp 9-11 Cisspraxis.
- Garanto Alos, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En G. Comes, G y M. Gisbert, *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona. URV.
- García Garrido, J.L. (1993). *Sistemas Educativos de Hoy*. Madrid: Dykinson.
- García Hoz, V. (1964). *Diccionario de Pedagogía* (2 Tomos). Barcelona: Labor.
- García Hoz, V. (1967). *Principios de la Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- García Hoz, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: CSIC.

- García Nadal, R. (1997). La Respuesta Educativa a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Los programas de Diversificación Curricular. En N. Illán y A. García (Coords.), *La Diversidad y la Diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos Educativos para el Siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- García Nieto, N. (1999): Técnicas de dinámica de grupos. En M. Álvarez, y R. Bisquerra, (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cispraxis.
- García Nieto, N., y otros (1991): *La tutoría en las Enseñanzas Medias*. ICCE (Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación). Madrid.
- García Pastor, C., y Álvarez, V. (1995). La orientación profesional de jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE): Las funciones del departamento de orientación y los nuevos roles de los orientadores. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria* (pp. 329-342). Málaga: Aljibe.
- García Vidal, J. (1996). *Guía para realizar Adaptaciones Curriculares*. (2ª Ed). Madrid: Eos.
- García Yagüe, J. (1964). La Orientación psicológica de los escolares. *Revista Educadores* nº27 Madrid.
- García Yagüe, J. (1985). *Perspectivas Étnicas de la Orientación en España*. En Actas de Orientación Educativa. Madrid: Universidad Complutense, (pp.29-36).
- Garrido Landivar, J. (1993). *Adaptaciones Curriculares. Guía para los profesores tutores de Educación primaria y Educación especial*. Madrid: Cepe.
- Genovard, G. (1981). *Psicología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gimeno Sacristán, J. , y Pérez Gómez, A.I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gómez Ruiz, C. (1995): *El Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria*. En J. Fernández Sierra (Cord), *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Granada: Aljibe.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Temprano, J.A. (1999): *La Orientación en la Educación Secundaria*, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10, 18, 315-330.
- González, M.A., y Sabaté, J. (1991). *La Integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Ciclo Superior*. Vol. III. Madrid: Alianza.
- Good, C.V. (1963). *Introduction to Educational Research* (Appleton-Century-Crofts), New York.
- Gray, H.L. (1988). *Management consultancy in education: and introduction to practice*. En Gray H.L. (Ed.), *Management consultancy in schools*. London: Cassell.
- Green, A.; Leney, T. y Wolf, A (2001). *Convergencias y Divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Gysbers, N. , y Henderson, P. (1988): *Developing and Managing your School Guidance Program*. Alexandria V.A.: American Association for Counseling and Development.
- Gysbers, N. , y Henderson, P. (1994): *Developing and Managing your School Guidance Program*. Alexandria V.A.: American Association for Counseling and Development (2ª ed, 1ª ed 1988).
- Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós.

- Hegarty, S. (1990). *La integración escolar: Una escuela para todos*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (1999a): Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía; M^a. P. Colás, y F. Hernández, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Mc Graw Hill. Madrid.
- Herr, E. L.(1975). *The emerging history of career education*. Washington, D.C. National Advisory Council for Career Education.
- Herr, E.L. (1979). *Guidance and Counseling in the schools*. Falls Church, Vi.: A.P.G.A.
- Hinojo Lucena, J.F. (2002). *Análisis de la Orientación Escolar en la Instituciones Educativas en el marco del Sistema Educativo Español*. En M. Lorenzo et. al (coord). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol II.
- Hinojo Lucena, J.F. (2002). *Centros educativos y Familia: Colaboracion y participación activa para la mejora de la calidad de la educación*. En Lorenzo Delgado et. al (coords). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Vol II.
- Hoyt, K.B. (1967). Attaining the promise of guidance for all. *Personnel and Guidance Journal*, 45 (1), 624-630.
- Hoyt, K.B. (1975). An introduction to career education. A policy paper of the U. S. Office of Education. Washington, DU : U.S. Government Printing Office.
- Hoyt, K.B. (1987). Trends in career education: implicarions for the future. En K.B. Hoyt y K.R. Shylo (Eds.). *Career education in transition: trends and implications for the future*. Columbus, Ohio: ERIC.
- Hubert, R. (1970). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Ateneo.
- Jiménez Martínez, P., y Vilá Suñé, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jiménez Torres, M. (1999). *El impacto de la orientación externa: estudio analítico-descriptivo de las actuaciones y estrategias metodológicas de los equipos de orientación educativa de la provincia de Granada*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (inédito).
- Jonson, T. H. (1982). *Currículum y educación*. Barcelona: Piados-Educador.
- Juif, P. y Legrand, L. (1980). *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Narcea.
- Kirk, D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in the teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2,2, 155-169.
- Knapp, R. H. (1970). *Orientación del escolar*. Madrid: Morata.
- Latorre Beltrán, A.. (1977). Modelos de desarrollo profesional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 479-484). Barcelona: Praxis.
- Law, B. (1981): "Careers education and currículo priorities in secondary schools". *Educational Analysis*, 3, 2, 53-64.
- Lázaro Carreter, A y Asensi, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Rev. Vida Escolar N°S 183-184.
- Lázaro Martínez y Asensi (1987). *Manual de Orientación y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- Lázaro Martínez, A. (1990). *La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria*. La Reforma Educativa: un reto para la Orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia 27-30 de Noviembre 1989. A.E.O.E.P.
- Lázaro, A. (1995): La Orientación y la Tutoría en la Educación Obligatoria. En R. Sanz, F. Castellano y J.A. Delgado (Eds). *Tutoría y Orientación* (pp.143-155). Barcelona: Cedecs .

- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Narcea: Madrid.
- Lázaro, A.; Asensi, J. y Gonzalo, M.L. (1982). *El desarrollo de la Orientación Institucional en España*. Revista de educación, 270: 159-187. Madrid.
- León Guerrero, M.J. (1977). El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad. En A. Sánchez y J. A. Torres (coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- León Guerrero, M^a.J. (coord) (2000). *Evaluación de los Programas de Garantía Social en Andalucía*. Granada: Force.
- Ley de Calidad de la Educación (borrador 2002). *Revista Aula de Innovación Educativa*, 111, 79-96. Barcelona: Graó.
- López Melero, M. (1997). Escuela Pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En A.A.V.V. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. (pp. 115-150). Málaga: Aula Libre.
- López Sánchez, M. (2001). *La percepción de los tutores y tutoras de Educación Infantil y Educación Primaria como usuarios /as de los equipos de orientación de la Comunidad Autónoma Andaluza*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- López Urquizar, N. (2002). La orientación educativa en la educación especial. En M. Lorenzo y T. Sola (Coords), *Didáctica y Organización de la Educación Especial* (pp. 317-340). Madrid: Dykinson.
- López Urquizar, N. y Sola Martínez, T. (1999). *Orientación Escolar y Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Lorenzo Delgado, M. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. En M. Lorenzo, y O. Sáenz (Dir), *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- Lorenzo Delgado, M. (1994). Teorías Curriculares. En Sáenz, O. (Dir.): *Didáctica General. Un enfoque Curricular*. Alcoy: Marfil.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Lorenzo Delgado, M. (2001). Las Organizaciones educativas ante la Multiculturalidad. En M. Cuevas; A. Fuentes; J.A. Pareja; M. Gervilla; F. Díaz (coords). *Atención a la Diversidad en contextos Multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Maalouf A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- Mallart, J. (1974). Cincuentenario del originalmente llamado Instituto de Orientación y Selección de Personal. *Revista de Psicología General y Aplicada*. 131, 929-1009.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (eds), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- Marín Ibáñez, R. (1990). *La Educación en la Comunidad Europea. La Reforma Educativa: Un reto par la Orientación*. V Jornadas nacionales de Orientación Educativa. Valencia 27-30 Noviembre 1989: A.e.o.e.p.
- Marín, M.A. (1996). La orientación en el marco de la Reforma Educativa. Aproximación crítica y prospectiva, Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía, (Donosti, 1996), pp. 291-320.
- Marland, S. (1974). *Career Education: a proposal for reform*. New York: McGraw-Hill.

- Martín, E. (1988). Las adaptaciones curriculares en la educación primaria. En C.N.R.E.E. *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado*. Madrid: M.E.C.
- Martínez Díaz, M. (1991). *Actividades de Tutoría con alumnos de Enseñanzas Medias*. Madrid: M.E.C.
- Martínez Reina, L., y Prada García, C. (1995): La acción tutorial desde la perspectiva de la colegialidad. En J. Fernández Sierra (coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Secundaria Obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Mayor Sánchez, J. (dir) (1988). Manual de Educación Especial. Madrid: Anaya.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.
- M.E.C. (1969). *La Educación en España. Bases para una política Educativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del M.E.C.
- M.E.C (1987). Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate. Madrid: Autor.
- MEC (1987). Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate. (Libro Blanco). Madrid.
- MEC (1989). Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria I. Madrid: Autor.
- MEC (1989). Diseño Curricular Básico. Educación Primaria y Secundaria. Madrid: Autor.
- MEC (1989). Plan de Investigación y de Formación del profesorado. Madrid.
- M.E.C (1990). *La Orientación Educativa y la intervención Psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica. M.E.C.
- M.E.C. (1992). Cajas Rojas. Educación Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría. Madrid: Autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- MEC (1992). *Materiales para la Reforma Educativa*. Autor.
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria*. MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1992). *Proyecto Curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1994). *La educación especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas*. Madrid. MEC. Secretaría de Estado de Educación.
- MEC (1996). *Alumnos con necesidades educativas especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid. MEC. Secretaria de Estado de Educación.
- MEC (1999). *La Nueva Formación Profesional*. Madrid. MEC.
- Medina Rivilla, A y Sevillano Garrcía , M^a L. (1990). *Didáctica. El Currículo: Fundamento, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Méndez, A., Sánchez, E., Morales, J.M., Herrero, M^a.C. (2000). *Alumnos con necesidades educativas permanentes en la ESO. Legislación en esquemas*. Barcelona: Cisspraxis.
- Menéndez Martín, E. (1997). *Los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo en la Comunidad Autónoma Gallega*. Tesis Doctoral. UNED: Madrid (inédito).
- Mesa, M.C.; Sánchez, S.; Rico, A.; Seijo, D.; Alemany, I.; Fernández Bartolomé, A.; Jimenez,A.; Ortiz, M.; Rojas, G. y Calzado, J. (2002 a). *Investigar en contextos multiculturales: aportaciones teóricas y empíricas*. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad. Santiago de Compostela, 1-3 abril.

- Mesa, M.C.; Sánchez, S.; Rico, A.; Seijo, D.; Alemany, I.; Fernández Bartolomé, A.; Jimenez, A.; Ortiz, M.; Rojas, G. y Calzado, J. (2002 b). Prevención en contextos multiculturales: actividades para potenciar la convivencia positiva. Comunicación presentada al VII Congreso Internacional Exigencias de la Diversidad. Santiago de Compostela, 1-3 abril.
- Mesanza López, J. (1984) (coord.). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (2 Tomos). Madrid: Santillana.
- Mialaret, F. (1977). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de la orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Miller, F.W. (1971): *Principios y servicios de Orientación Escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Mira y López, E. (1965). *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Moles, A. (1975). *La comunicación y los mass media*. Bilbao: Mensajero.
- Monereo, C. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebe.
- Monereo, C., y Solé, I. (1996). El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructiva. Madrid: Alianza Psicología.
- Monjas Casares, M^a I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria. Un difícil y complejo reto. Siglo Cero. Vol. 26 (4) 5-23. Madrid: Biblioteca Universitaria.
- Montané, J., y Getzens, C. (1985) *Guía Básica y programa razonado para orientadores educativos*. Universidad Autónoma de Barcelona, Departamento de Pedagogía y Didáctica. Barcelona: Bellaterra.
- Moral Santaella, C. (1977). Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Albolote (Granada): Force.

- Moreno Castellano, F.; Delgado Sánchez, J.A. y San Oro, R. (1996):
 “Diseño de Programas de Orientación”. En Álvarez González, M. y
 Bisquerra Alzina, R. (coord.). *Manual de Orientación y Tutoría*.
 Barcelona: Praxis.
- Moreno Castellano, F.; Delgado Sánchez, J.A. y San Oro, R. (1996):
 Evaluación de programas de orientación. En M. Álvarez y R.
 Bisquerra (coords.). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 383-394).
 Barcelona: Praxis.
- Munn, P., y Drever, E. (1995). *Using questionnaires in samll-scale research*.
 Glasgow. SCR.
- Muñoz, E., y Maruny, L. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de
 Pedagogía*, 202, 11-15.
- Murria, P. V. et al. (1987). Qualitative evaluation, scientific inquiri and
 counseling psychology, *Journal of Counseling and Development*, 65,
 259-261.
- Nieto Cano, J. M. (1993). *El Asesoramiento Pedagógico a Centros
 Escolares. Revisión Teórica y Estudio de Casos*. Tesis Doctoral.
 Universidad de Murcia. Departamento de Currículo e Investigación
 Educativa. Murcia.
- Nieto Cano J. M. (1996). Educación Secundaria Obligatoria. Pautas para la
 elaboración del Proyecto Curricular. Madrid: CCS.
- Nieto Cano, J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y
 necesidades especiales. En N. Illán (Coord.), *Didáctica y organización
 en Educación Especial*. Málaga: Aljibe.
- Nisbet, J.D., y Entwisle, N.J. (1989). *Métodos de Investigación educativa*.
 Barcelona: Oikus-Tau.

- Noiseaux, G. (1984). Le programme d'études education aux choix de carrière du ministère de l'éducation du Québec en Pelletier y Bujold, R. (Eds). Pour una approche éducative en orientation. Chicoutimi (Québec), Gaëtan, Morin.
- Orden, A. de la (1985). *Investigación Educativa*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya.
- Orth, G. (1993). *Recherche sur l'Orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement secondaire*. En Conseil de L'Europe, Conseil de la Cooperation Culturelle. Estrasbourg.
- Palacios, J., Lera, M^a .J. y Moreno, M^a.C. (1994). Evaluación en los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: Escalas HOMES Y ECERS, en *Infancia y Aprendizaje*, 66, 71-78.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pastor, E. y otros (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: CE.
- Pedersen, P. (1994). Multiculturalismo como acercamiento genérico al asesoramiento. *Diario del Asesoramiento y del Desarrollo*, 70, 6-12.
- Pérez Boullosa, A. (1986). La Orientación Educativa: Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual. Valencia: Promolibro.
- Pérez Boullosa, A. y Fossati, R. (2003). Líneas emergentes de investigación a partir de las reformas educativas en España en el ámbito de la "orientación educativa", en: <http://www.uv.es/aidipe/Ponenci5.html>. con acceso a la página el 21 de enero de 2003.
- Pérez Ferra, M., y Torres Gonzáles, J. A. (1995). En torno al perfil y funciones del psicopedagogo. *La escuela en Acción*, IX, 10. 546.
- Pérez Gómez, A. I. (1995). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En J.Fernández Sierra (coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pérez Gómez, A.I. (1992). *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*: Gimeno.
- Pérez Juste, R. (1989). *Pedagogía Experimental. La Medición en Educación*. Madrid: UNED.
- Pérez Yuste, R. (1992). Evaluación de Programas de Orientación. V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AEOEP.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Educativa. Retos e Interrogantes. I Métodos. Madrid: Muralla.
- Peters, H.J., y Aubrey, R.F. (1975). *Guidance: Strategies and Techniques. Essays from Focus on Guidance*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Pintrich, P.R. y DE Groot, E.V. (1990): Motivational and self regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Planchard, E. (1969). *Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Quesada del Valle, E. Y Bolívar Nieto, E. M^a. (2000). Los padres en la escuela: entre el mito y la realidad. En J. Domingo, F. Martínez y L. Ortiz (Coords), *Educación y Participación* (pp. 287-291). Granada: Adhara.
- Quinquer Vilamitjana, D. (2001). La evaluación, ¿clave del aprendizaje?. En Evaluar para aprender. N. Sanmartí (coord.). *Temáticos Escuela Española*. Barcelona: Cisspraxis.
- Quintana, J.M. (1983). Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación, en Varios: *Estudios sobre epistemología y Pedagogía* (pp, 75-107). Madrid: Anaya.
- Repetto Talavera, E. (1977). *Orientación Escolar, Profesional y Personal*. Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (1983). *Orientación Escolar, Personal y Profesional*. Madrid. UNED.

- Repetto Talavera, E. (1987). Evaluación de Programas de Orientación. En V. Álvarez Rojo (ed.). *Metodología de la Orientación Educativa* (pp. 247-275). Sevilla: Alfar.
- Repetto Talavera , E. (1993): Perspectivas de la formación de Orientadores. El problema de la Capacitación en una dimensión europea. Conferencia en el V Seminario Iberoamericano de Tenerife, 13-16 de mayo de 1992: “El compromiso de la Orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad”, Actas, Madrid, AEOEP, pp. 30-39.
- Repetto Talavera, E. (2001). La Orientación Intercultural: problemas y perspectivas. Ponencia de la Décima Conferencia Mundial Triannual de Pedagogía de la diversidad: Creando una cultura de paz, 10-14. UNED Septiembre 2001.
- Repetto Talavera, E. (2002). *El papel de los programas de orientación profesional: claves facilitadoras de la orientación*. Página Web (<http://www.orientared.com>), con acceso a la página el 16 de abril de 2002.
- Repetto, E.; Rus, V. y Puig, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Reuchelin, M. (1964). *L’Orientation pendant la periode scolaire. Ideas et Problemes*. L’Education en Europe. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de L’Europe. Strasbourg.
- Rey, R. y Santamaría, J.M. (1992): *El proyecto educativo de centro: la teoría y la acción educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez Diéguez, A. y Padilla, T. (1994). La educación para la carrera y la reforma del sistema educativo, *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, V, 7,67-83.
- Rodríguez Espinar, S. (1986). *Proyecto Docente e investigador. Memoria para la Cátedra de Orientación Educativa*. Barcelona. Inédito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez Espinar, S. (1988): La Orientación educativa y la calidad de la educación. *Revista Bordón*, 40, 2, 235-255.
- Rodríguez Espinar, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (1997). *La Orientación ante los nuevos contextos y necesidades en : Simposium sobre Orientación ¿Para dónde camina la orientación?*, pp.19-37. La Coruña: Servicio de publicaciones de la Universidad de la Coruña, 1997
- Rodríguez Espinar, S. (coord.), Álvarez, M., Echevarría, B., y Marín, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1987). *Metodologías para integrar la orientación en el currículum escolar*. Madrid: Álvarez Ediciones.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1991). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M^a.L. (1997). Conferencia pronunciada en el Institut National d'Etude du Travail et d'Oriention Professionnelle, INETOP, Paris 1997 el 16 de mayo en el marco del Séminaire INTOP 1996-97.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1998). *La Orientación Profesional. Teoría*. Barcelona: Ariel Educación.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (1998). Modelos organizativos de Orientación de la Unión Europea. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Rodríguez Moreno, M^a. L. (2002): "Boletín de la AEOP (5-2001)". Página Web (http://www.uned.es/aeop/boletin_555.doc) con acceso a la página el 24 de abril de 2002.

- Rodríguez Moreno, M^a.L. (2002). La Orientación Escolar y Profesional en el sistema educativo español. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cisspraxis.
- Rogers, C. R. (1958). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C.R. (1961). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, A., Fernández Prados, J.S. y Pérez Meléndez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamento teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz Castilla, J. (1922). La Orientación profesional y los modernos sistemas escolares. *Revista de Pedagogía*. 1, 7, 1922, 242-244.
- Rus Arboledas, A. (1996). *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sampascual, G. ; Navas, L. ; Castejón, J.L. (1999). *Funciones del Orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez Fernández, S., y Mesa Franco, M^a.C. (Coords.) (2002). Los Relatos de Convivencia como Recurso Didáctico. Elaboración de materiales curriculares como estrategia para la prevención y modificación de estereotipos en contextos multiculturales. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sánchez Fernández, S. (1996). Construir desde la diversidad. La educación intercultural y su tratamiento en los proyectos de centro. *Aldaba* n°27, 29-55. Melilla.: UNED.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sánchez Palomino, A. (1996). *Necesidades educativas especiales por privación sociocultural*. En Jurado de los Santos (coord.). Las necesidades educativas: presente y futuro. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1977). *Educación Especial I: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1977). *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J.A. (1977). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En A. Sánchez y J.A. Torres. *Educación Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional* (pp. 23-42). Madrid: Pirámide.
- Sánchez Palomino, A. (2002). La organización de los elementos personales, materiales y funcionales en el centro escolar. En Lorenzo Delgado et.al. (coords.). *Liderazgo Educativo y escuela rural*, Vol. II.. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez, S. ; Mesa, M.C.; Alemany, I.; Rojas, G. Fernández, A.; Jiménez, A.; Rico, A.; Ortiz, M.; Seijo, D. y Calzado, J.M. (2002). *Melilla: un espacio para la investigación educativa intercultural*. Comunicación presentada al I Congreso Nacional sobre educación intercultural. Aguadulce (Almería), 26-28 abril.
- Sánchez, S.; Rojas, G.; Fernández, A.; y Torres, C. (1999). La Gestión de Centros desde la perspectiva de la educación intercultural para la paz. En M. Lorenzo; J. A. Ortega; F. Peñafiel; y R. Arroyo. (Coords.), *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía*. Vol.I. Granada: Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.

- Sandín Esteban, P. (1998). Una experiencia de intervención en el ámbito de la orientación multicultural desde la investigación-acción. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 29-41). Barcelona: Cispraxis.
- Sanmartí Puig, N. (2001). Aprendiendo a Evaluarse. N. Sanmartí Puig (coord.). *Evaluar para aprender. Temáticos Escuela Española*. Barcelona: 2001, 2, 4-8: Cisspraxis.
- Santana Vega, L. (1997). La formación del profesorado en su función tutorial: Una de las asignaturas pendientes de la Reforma Educativa. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp.485-493). Barcelona: Praxis.
- Santana Vega, L. (1997). La formación del profesorado en su función tutorial: Una de las asignaturas pendientes de la Reforma Educativa. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp.485-493). Barcelona: Praxis.
- Santana Vega, L. (1990). Una revisión de los programas de salud mental en contextos escolares desde tres perspectivas teóricas: conductual, cognitiva y humanista. *Bordón*, 42, 1, 95-101.
- Santibáñez Velilla, J. (2000). Paradigma Tecnológico y Postmodernismo. *Revista Interuniversitaria de Tecnología Educativa*, 2000 ,60-73.: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Santos Guerra, M.A. (1999): *El Contexto organizativo de la Orientación Escolar*. En *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. J. Fernández Sierra (coord.). Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sanz, Oro, R. (1996). *Evaluación de Programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sarramona, J. (1985). La Pedagogía, hoy. En J. Sarramona y S. Marqués. *¿Qué es la Pedagogía?* (pp. 9-84). Barcelona: CEAC.

- Selltitz, C y otros (1980). *Métodos de Investigación en relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Servicios de Orientación Educativa y Vocacional de Móstoles (1990). *Análisis Histórico de la Situación de los Servicios de Orientación Escolar y la de sus miembros. Proyección ante la Reforma del Sistema Educativo*. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. (pp.189-194). Valencia 27-30 Noviembre 1989: A..E.O.E.P.
- Shertzer, B. y Stone, S.C. (1972). *Manual para el asesoramiento Psicológico (Counseling)*. Buenos Aires. Piados.
- Sola Martinez, T., López Urquizar, N., Salvador Mata, F., y Torres González J.A. (1995). *Las Necesidades en Formación del Profesorado en Educación Infantil (Investigación realizada en la Zona Norte de Granada)*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Stainback, S. y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Sue, D.W. y otros (1982). *Position paper: Cros-cultural counseling competencias*. *Counseling Psychologist*, 10, 45-52.
- Sue, D.W. y otros (1998). *Multicultural Counseling Competencies: Individual and Organizational Development*. Californiathousand Oaks, London New Delhi.: SAGE Publications.
- Tamayo, M. (1981). *El proceso de investigación científica. Fundamento de investigación*. México: Limusa.
- Tedesco, J.C. (1999). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad, y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Anaya.
- Tejedor, F.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *RIE*, 23,93-127.
- Tirado Bauza, V. (1993). Características de la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, nº 12, Barcelona.
- Titone, R. (1976). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.

- Torrego Seijo, y J.C., Negro Moncayo, A. (1997). Apoyo y Asesoramiento a Centros. Elemento Clave para la Atención a la Diversidad: Estrategias de Asesoramiento para la respuesta a la Diversidad. En N. Illán y A. García (coords.). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Torres González, J.A. (1996). La formación del profesor como tutor orientador. Análisis de las necesidades de formación del profesor-tutor en el marco de atención de la diversidad para desempeñar tareas de orientación en el aula: Universidad de Jaén.
- Torres González, J.A. y Sánchez Palomino, A. (1997). El Psicopedagogo, el currículo y la atención a la diversidad. En A. Sánchez, y J.A Torres (coord.). Educación Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional (pp. 169-188) Madrid: Pirámide.
- Torres Martín, C., y Mingorance Estrada, A.C. (2002). Diversificación Curricular. En M. Lorenzo y T. Sola (Coords.). *Didáctica y Organización de la Educación Especial* (pp.141-155). Madrid: Dykinson.
- Tyler Leona, E. (1991): *La función del orientador*. (2ªEd). Méjico: Trillas.
- UNESCO (1983). *Terminología de la educación especial*. París. Ibedata.
- V.V.A.A. (1990). *Filosofías de la Educación Hoy*. Madrid: Dykinson.
- Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estrategias de Asesoramiento Curricular para el Tratamiento a la diversidad*. Madrid: Dykinson.
- Välijärvi, J. (1993). *Educational Collo gny*. En *Research into guidance in secondary education*. Ghent (Belgium). Council of Europe. Strasbourg.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education*. Albany: State University of New York Press.

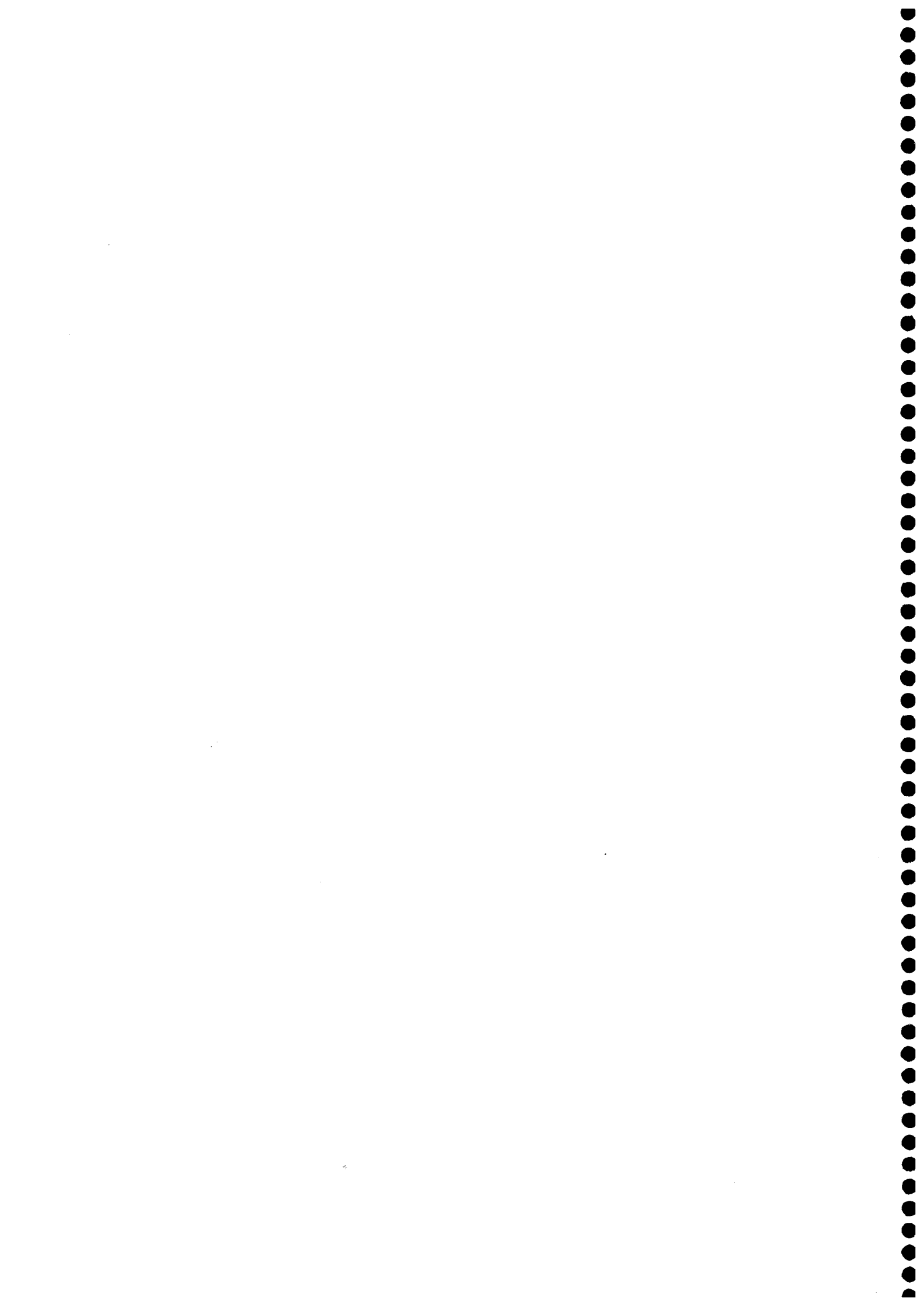
- Valls Fernández, F. (1998). *Fundamentos de Orientación Profesional para Psicopedagogos*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Van Delen, D.B., y Meyers, W.J. (1981). *Manual de técnica de la Investigación Educativa*. Buenos Aires: Paidós .
- Velázquez de Medrano Ureta (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Verdugo Alonso, M.A. (dir) (1995). *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadores*. Madrid: Siglo XXI.
- Villa Bruned, J. (1998): *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.
- Villar, L.M (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Walsh, W.M. (1975). *Classics in Guidance and Counseling*, Personal and Guidance Journal 54, 219,220.
- Walz, G. R. y Benjamín, L. (1984): *A systems approach to career guidance*. Elementary School Guidance y Counseling, 33, 1, 26-33.
- Wang, M.C. (1998). *Atención a la Diversidad del Alumnado*. (3ª Ed.) Madrid: Narcea.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, Londres: Her Majesty's Stationery Office.
- Watts, A.G. (1994). *Información and guidance: Bulletin of the AIOSP/IAEVG*. 41,15-22.
- Watts, A.G. (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Watts, A.G. (1999). *Reshaping Career Development for the 21 Century*. Derby: University de Derby.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Watts, A.G., Dartois, C y Plant, P (1988). *Los servicios de orientación escolar y profesional para grupos de edad 14-25 años en los estados miembros de la Comunidad Europea*. Maastricht: Press Interuniversitaires Européennes.
- Watts, A.G., J. Guichard, P. Plant, y M^a.L. Rodríguez (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*, Luxemburgo: Oficina de Publicación.
- Williamson, E.G. (1939). *How to Counsel Students: a manual of techiques for clinical conselors*. Nueva York: McGrawHill.
- Willmann, O. (1948). *Teoría de la formación humana*. Madrid: CSIC.
- Wilson, P. (1986). *School counseling progrms: Aresource and planning guide*. Madison: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Yus Ramos, R. (1996). *Temas transversales: Hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- Zabalza, M.A. y Parrilla, A. (1990). La organización escolar frente a la Integración. En J. López, y B. Bermejo (Eds.): *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas* (pp. 381-416). Sevilla: G.I.D.



ANEXOS IMPRESOS



Querido Compañero:

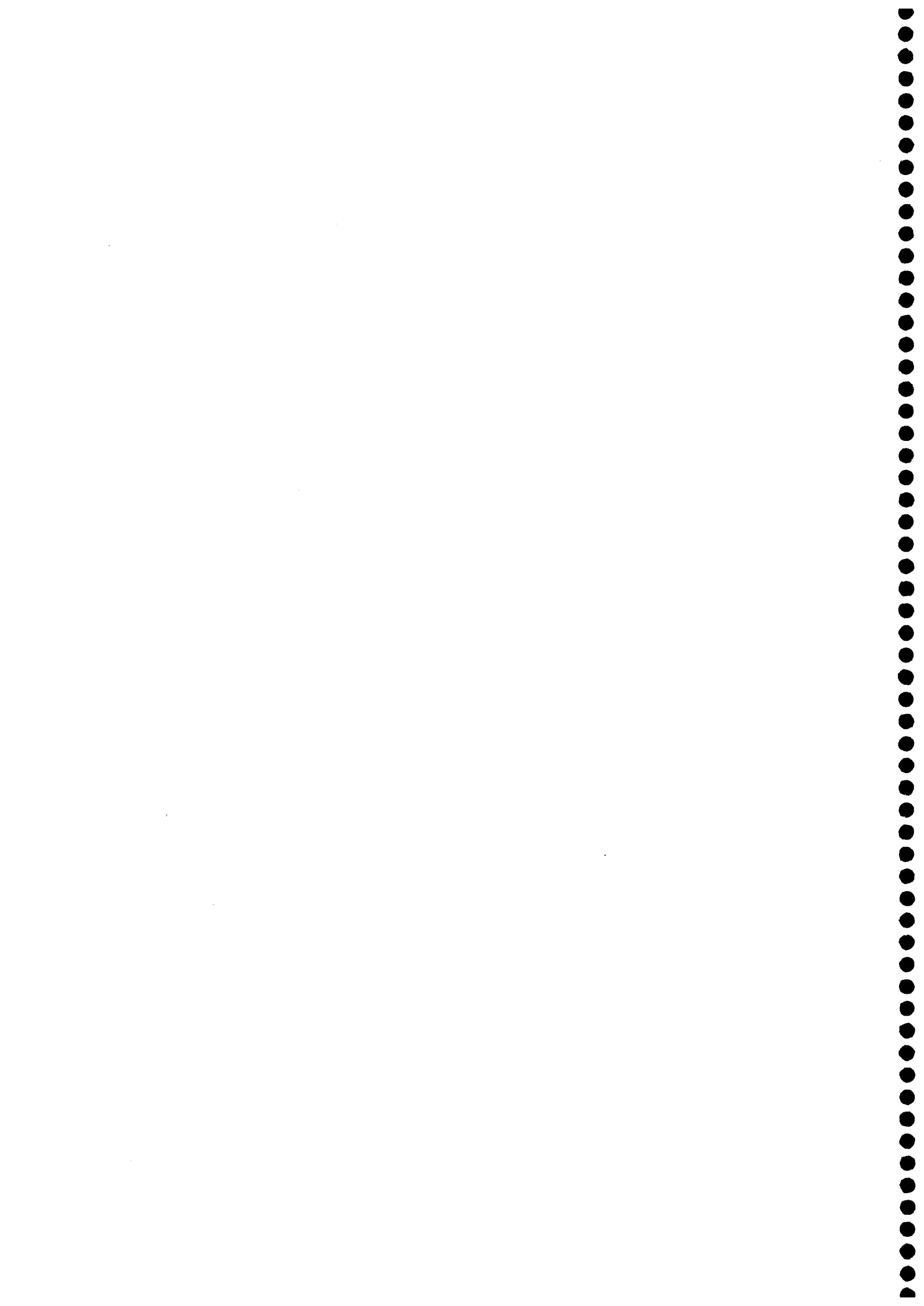
Pido tu colaboración para cumplimentar este cuestionario, con objeto de recabar datos que me permitan conocer el funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los Insitutos de Educación Secundaria de Melilla. Los resultados obtenidos conformarán la parte metodológica de la tesis doctoral que estoy elaborando, en la que pretendo conocer la funcionalidad de los Departamento de Orientacion y la relación de éstos con los tutores de los Centros. Los cuestionarios son anónimos, pero sin vuestra colaboración este trabajo sería imposible.

Comprendo que al final de curso todos estamos muy cansados y con mucho trabajo, pero rellenar este cuestionario te llevará muy poco tiempo.

Gracias de nuevo por vuestro tiempo, y vuestra colaboración.

Melilla, 9 de Junio de 2002

Ana M^a Fernández Bartolomé



CUESTIONARIO PARA TUTORES

CUESTIONARIO PARA TUTORES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.
CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA

1.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Poner una cruz donde corresponda

<p>1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>2. Edad: <input type="checkbox"/> 22-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50</p> <p>3. Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Divorciado</p> <p>4. Unidad Familiar: ¿tiene hijos? <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no ¿Cuántos? <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>5. ¿Tiene algún familiar con deficiencias? <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no Tipo:</p> <p>6. Nombre del Centro:</p> <p>7. Tipo de Centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado</p> <p>8. Número de Unidades del Centro: <input type="checkbox"/> Menos de 8 <input type="checkbox"/> 8-16 <input type="checkbox"/> 17-32 <input type="checkbox"/> sólo ESO <input type="checkbox"/> ESO y Bachillerato <input type="checkbox"/> Primaria y Secundaria</p> <p>9. Titulación: <input type="checkbox"/> Diplomado <input type="checkbox"/> Licenciado <input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> Otras titulaciones</p>	<p>10. Cargo que ocupa: <input type="checkbox"/> Director <input type="checkbox"/> Jefe de Estudios <input type="checkbox"/> Coordinador de Departamento <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Otros</p> <p>11. Área donde imparte su docencia: <input type="checkbox"/> 1º ciclo <input type="checkbox"/> 2º ciclo <input type="checkbox"/> Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> Lengua y Literatura <input type="checkbox"/> Tecnología <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Geografía e Historia <input type="checkbox"/> Ed. Física <input type="checkbox"/> Ciencias Biología <input type="checkbox"/> Música <input type="checkbox"/> Diversificación Curricular: <input type="checkbox"/> ámbito científico-tecnológico <input type="checkbox"/> ámbito sociolingüístico</p> <p>12. Experiencia Docente: <input type="checkbox"/> 0-2 años <input type="checkbox"/> 3-6 años <input type="checkbox"/> 7-10 años <input type="checkbox"/> 11-15 años <input type="checkbox"/> 16-20 años <input type="checkbox"/> más de 20 años</p> <p>13. Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>14. Cursos de Formación en Materia de Atención a la diversidad. <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>15. Cursos de Formación Específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p>
--	--

CUESTIONARIO PARA TUTORES

2. ASPECTOS GENERALES

Poner una cruz donde corresponda

<p>16. ¿Cómo considera la colaboración del Departamento de Orientación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial de su centro?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>21. La actuación del D.O. para favorecer algún proceso de innovación educativa en su aula ha sido.</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>
<p>17. ¿Qué grado de conocimiento tiene de las funciones del D.O.?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>22. Las actuaciones que ha desarrollado el D.O. en su centro, ¿han tenido como eje único el diagnóstico del alumnado?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>
<p>18. ¿Qué grado de importancia concede al asesoramiento del D.O para el desarrollo de función tutorial que le asigna la L.O.G.S.E?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>23. ¿La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea exclusiva de los miembros del D.O.?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>
<p>19. Valore el grado de conocimiento que tiene el profesorado del D.O.</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>24. ¿La responsabilidad de la orientación y acción tutorial debe ser tarea conjunta del profesor y del Orientador del Centro?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>
<p>20. ¿Cuál es la utilidad del D.O. para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y la acción tutorial?</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>25. La participación del D.O. en la evaluación de los distintos ciclos en los aspectos didácticos y organizativos ha sido.</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>

CUESTIONARIO PARA TUTORES

3. ÁREA DE APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL

Poner una cruz donde corresponda

<p>26. La asistencia técnica del D.O. a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial es:</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>32. ¿Le ha ayudado el D.O. en el diseño de técnicas de estudio e integración social de alumnos y alumnas del grupo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>27. El asesoramiento del D.O. en la prevención y tratamiento educativo de los distintos tipos de dificultades de aprendizaje es:</p> <p>1. Nula 2. Baja 3. Media 4. Alta 5. Muy Importante</p>	<p>33. ¿Ha potenciado el D.O. la coordinación entre el profesorado de distintas etapas y ciclos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>28. ¿Ha facilitado el D.O. a los profesores elementos de soporte para su actividad tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>34. ¿Ha desarrollado el D.O. junto con los tutores acciones de carácter preventivo en el medio en el que se desenvuelve el alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>29. ¿Ha asesorado el D.O. al profesorado en los procesos de evaluación del alumno?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>35. ¿Ha favorecido el D.O. la integración de la acción tutorial en el currículo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>30. ¿Ha cooperado el D.O. en aspectos como el de la organización del aula y agrupamiento del alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>36. ¿Ha proporcionado el D.O. técnicas, instrumentos y materiales para facilitar el desarrollo de la función tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>31. ¿Le ha ayudado el D.O. en el tema de asesoramiento a padres y madres?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>37. ¿Ha facilitado el D.O. materiales, técnicas e instrumentos didácticos de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>

4. ÁREA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL

Poner una cruz donde corresponda

<p>38. ¿Ha colaborado el D.O. con los tutores en la elaboración de programas de orientación vocacional?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>43. ¿Ha colaborado el D.O. en la difusión de documentos y materiales para la orientación profesional y vocacional del alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>39. ¿Ha colaborado el D.O. con los tutores en la aplicación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>44. ¿Le ha asesorado el D.O. en la adaptación de materiales para la orientación vocacional y profesional del alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>40. ¿Ha colaborado el D.O. con los tutores en la evaluación de programas de orientación profesional integrados en el currículo?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>45. ¿Le ha ayudado el D.O. a favorecer los procesos de maduración vocacional y profesional de sus alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>41. ¿Ha colaborado el D.O. con los tutores en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>46. ¿Le ha ayudado el D.O. a preparar el asesoramiento a padres en esta área?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>42. ¿Le ha ayudado el D.O. en la elaboración de documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	

5. ÁREA DE ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Poner una cruz donde corresponda

<p>47. ¿Ha realizado el D.O. evaluaciones psicopedagógicas del alumnado con necesidades educativas especiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>51. ¿Le ha asistido técnicamente el D.O. en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>48. ¿Ha propuesto el D.O. la modalidad de escolarización más adecuada del alumnado con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>52. ¿Ha prestado el D.O. atención directa al alumno con necesidades educativas especiales que necesitan intervención especializada?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>49. ¿Le ha asesorado D.O. en relación con la atención educativa que precisa el alumno con necesidades educativas especiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>53. ¿Le ha ayudado el D.O. en la elaboración de materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad en relación con las necesidades educativas especiales del alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>50. ¿Le ha ayudado el D.O. en el asesoramiento a los padres en relación con las necesidades educativas especiales que requieren sus hijos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>54. ¿Le ha asesorado el D.O. a planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención de necesidades educativas especiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>

6.- ÁREA DE COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES

<p>55. ¿Le ha ayudado el D.O. a impulsar y coordinar actuaciones y programas de compensación educativa?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>58. ¿Le ha ayudado el D.O. a ofrecer una respuesta educativa eficaz y adecuada a la población escolar de zonas marginadas cuyas carencias la colocan en situación de desventaja?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>56. ¿Le ha asesorado el D.O. en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>59. ¿Ha recibido ayuda para abordar la temática de la multiculturalidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>

CUESTIONARIO PARA TUTORES

<p>57. ¿ Ha asesorado el D.O. al Centro en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos pudieran encontrarse?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>61. ¿Le han aportado ayuda desde los D.O. para considerar en la intervención educativa la diversidad cultural?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>62. ¿Ha recibido orientación sobre técnicas que favorezcan la integración y socialización de los alumnos culturalmente diversos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>63. ¿Se han establecido desde los D.O. coordinadas en los distintos niveles de concreción curricular respecto a la tolerancia, comprensividad y respeto hacia los alumnos de distinta procedencia étnica?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>60. ¿Se le ha orientado para reconducir la problemática lingüística en que se encuentran los alumnos bilingües?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>64. ¿ Se han establecido estrategias para la coordinación conjunta del profesorado respecto a las actuaciones en compensación de desigualdades?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>65. ¿Han sido orientados los procesos de intervención, participación e implicación de los padres para favorecer la integración en las escuela de los alumnos inmigrantes?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>66. ¿ Se han establecido mecanismos de conexión entre el centro y las diferentes instituciones de la Comunidad Autónoma de Melilla coordinados por el D.O para favorecer los procesos de integración?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
--	---

Muchas gracias por su tiempo, y su colaboración. Melilla 16 de mayo de 2002

Un saludo

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN
DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MELILLA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

<p>1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer</p> <p>2. Edad: <input type="checkbox"/> 22-30 <input type="checkbox"/> 31-40 <input type="checkbox"/> 41-50 <input type="checkbox"/> Mayor de 50</p> <p>3. Estado Civil: <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Soltero <input type="checkbox"/> Viudo <input type="checkbox"/> Separado <input type="checkbox"/> Divorciado</p> <p>4. Unidad Familiar: ¿tiene hijos? <input type="checkbox"/> Sí : <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>5. ¿Tiene algún familiar con deficiencias? <input type="checkbox"/> si <input type="checkbox"/> no Tipo:</p> <p>6. Nombre del Centro:</p> <p>7. Tipo de Centro: <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Concertado</p> <p>8. Número de Unidades del Centro. <input type="checkbox"/> Menos de 8 <input type="checkbox"/> 8-16 <input type="checkbox"/> 17-32 <input type="checkbox"/> sólo ESO <input type="checkbox"/> ESO y Bachillerato <input type="checkbox"/> Primaria y Secundaria</p>	<p>9. Titulación: <input type="checkbox"/> Licenciado <input type="checkbox"/> Doctor <input type="checkbox"/> Otras titulaciones</p> <p>10. Cargo que ocupa: <input type="checkbox"/> Director <input type="checkbox"/> Jefe de Estudios <input type="checkbox"/> Otros</p> <p>11. Experiencia Docente: <input type="checkbox"/> 0-2 años <input type="checkbox"/> 3-6 años <input type="checkbox"/> 7-10 años <input type="checkbox"/> 11-15 años <input type="checkbox"/> 16-20 años <input type="checkbox"/> más de 20 años</p> <p>12. Cursos de Formación en Materia de Orientación Educativa: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>13. Cursos de Formación en Materia de Atención a la diversidad: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p> <p>14. Cursos de Formación Específica en atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> más de 4</p>
---	--

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

2. ASPECTOS GENERALES

<p>15. ¿Conoces las disposiciones legales respecto a la O.Educativa en los centros educativos?</p> <p><input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Superficialmente <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Profundamente</p> <p>16. ¿Conoces la reglamentación legal del Departamento de Orientación?</p> <p><input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Superficialmente <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Profundamente</p> <p>17. ¿Conoces los planes de actuación del Departamento de Orientación?</p> <p><input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Superficialmente <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Profundamente</p> <p>18. ¿Existe en tu centro un Programa de Orientación y Acción Tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p>	<p>19. ¿Se ejercen las tutorías en el centro con regularidad?</p> <p><input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No</p> <p>20. ¿Existe un horario de tutorías a:?</p> <p><input type="checkbox"/> Alumnos <input type="checkbox"/> Padres</p> <p>21. ¿Con qué periodicidad?</p> <p>Alumnos: <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quincenal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Otros</p> <p>Padres: <input type="checkbox"/> Semanal <input type="checkbox"/> Quincenal <input type="checkbox"/> Mensual <input type="checkbox"/> Otros</p> <p>22. Señala el contenido de las tutorías:</p> <p><input type="checkbox"/> Problemas de Conducta <input type="checkbox"/> Relaciones Personales <input type="checkbox"/> Rendimiento <input type="checkbox"/> Situación relacionada con la familia <input type="checkbox"/> Cuestiones estrictamente personales</p>
---	--

A partir de aquí, para valorar cada pregunta utilizaremos una escala del 1 al 5, en la que 1 indica el valor mínimo y 5 el máximo. Señale el valor que considere más adecuado según su opinión.

<p>23. ¿Cómo valoras la colaboración del D.O. en la elaboración y puesta en práctica del Plan de Acción Tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>24. ¿Cuál es el grado de asesoramiento a los tutores en la planificación de actividades para el desarrollo de la función tutorial?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>25. ¿Cuál es el grado de colaboración del D. O. con los tutores para prevenir y detectar dificultades educativas o problemas de aprendizaje que presentan los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>26. ¿Cuál es el nivel de intervención para tratar de remediar los problemas anteriores?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p>	<p>29. ¿Cuál es la difusión y propaganda que realiza el D.O. en cuanto a la información sobre el mundo laboral y salidas profesionales vinculadas a la ESO?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>30. ¿Cuál es el grado de colaboración en la formulación del Consejo Orientador al término de la ESO?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>31. ¿Qué grado de concienciación respecto a la acción tutorial tienen los profesores de tu centro?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>32. ¿Existe coordinación entre las actuaciones del orientador, tutor, profesor de apoyo y otros especialistas?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p>
--	---

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

<p>27. ¿En qué grado interviene el D.O. de acuerdo con la normativa legal vigente, en las decisiones sobre la evaluación y promoción de los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>28. ¿ En qué medida asesora a la Comisión de Coordinación Pedagógica en aspectos psicopedagógicos y metodológicos para elaborar el Proyecto Curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p>	<p>33. ¿Cuál es grado de colaboración del D.O. con los Equipos Multidisciplinares de la Zona?</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>34. ¿Cuál es el grado de colaboración del D.O. con otras instituciones?</p> <p>Ciudad Autónoma <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>Consejería, juventud, deportes <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p> <p>mundo empresarial <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p>
---	---

A partir de aquí valore cada respuesta del 1 al 4 con los siguientes valores:

- 1: Nunca
- 2: Algunas Veces
- 3: Muchas Veces
- 4: Siempre

3. FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON TODOS LOS ALUMNOS DEL CENTRO

<p>35. ¿Potencia el DO la orientación a todos los alumnos de acuerdo con sus características y necesidades propias, y no sólo a aquellos que requieren atención especial?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>36. ¿Ayuda a los alumnos en los momentos de mayor riesgo como son: ingreso en un nuevo centro, cambio de ciclo, elección entre distintas materias optativas, itinerarios formativos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>37. ¿Proporciona una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>38. ¿ Aporta elemento globalizadores que redunden en procesos de maduración y desarrollo personal de los demás?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>39. ¿ Contribuye a desarrollar en los alumnos actitudes y comportamientos personales positivos que excluyan el riesgo de conductas perjudiciales para el individuo y la sociedad?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>40. ¿ Ayuda a desarrollar el contenido de los ejes transversales del Currículo?:</p> <p>educación moral y cívica. <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación para la salud. <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación afectivo-sexual. <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación para la paz. <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación del consumidor. <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
---	---

GUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

<p>41. Asesora al profesorado en materia de organización, agrupamientos, con atención especial al tratamiento flexible de la diversidad de actitudes y motivaciones del alumnado?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>42. ¿ En los Documentos Curriculares, existen referencias o indicaciones para la organización de los apoyos a los alumnos del centro?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>43. ¿Ayuda a desarrollar capacidades generales como?</p> <p>aprender a pensar.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>mejora de la inteligencia.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>capacidades meta cognitivas.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>autorreflexión.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>igualdad de oportunidades para ambos sexos.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación ambiental.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>educación vial.</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>44. ¿Con qué regularidad facilita a los profesores técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo y técnicas de estudio?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>45. ¿ La cooperación entre el centro y la familia para facilitar la orientación de los alumnos se produce?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p> <p>46. ¿Se dispone de asesoramiento para realizar una evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
--	--

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

4.- FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN CON DETERMINADOS ALUMNOS. ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

<p>47. ¿Asegura la conexión con el Instituto y los centros de procedencia en que anteriormente los alumnos reciben una atención educativa adaptada a sus necesidades?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>53. ¿Asume la acción tutorial, y sus funciones para alumnos con necesidades educativas especiales y de diversificación curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>48. ¿Realiza la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones o diversificaciones?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>54. ¿Realiza la evaluación de los aprendizajes de los alumnos de sus grupos docentes?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>49. ¿Propone la modalidad de escolarización más adecuada al alumno con necesidades educativas especiales desde un enfoque multidisciplinar?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>55. ¿Coordina la evaluación de sus alumnos de tutoría?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>50. ¿Elabora las programaciones y adaptaciones curriculares para alumnos cuya evaluación psicopedagógica previa aconseja tal adaptación?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>56. ¿Contribuye a programar la oferta curricular del centro para alumnos de diversificación curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>51. ¿Asume la docencia que le es asignada de grupos específicos que se constituyan para alumnos con necesidades educativas especiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>57. ¿Establece relaciones periódicas con los demás departamentos didácticos del centro?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>52. ¿Asume la docencia que se le asigna para grupos de mayores de dieciséis años y de diversificación curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>58. ¿Establece relaciones periódicas con los profesores especialistas miembros del departamento de orientación?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>59. ¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>59. ¿Revisa con periodicidad las adaptaciones curriculares diseñadas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>

5.- ACTUACIÓN DEL PROFESOR DE APOYO A LA INTEGRACIÓN EN EL AULA

<p>60. ¿Trabaja los procedimientos que contribuyen a progresar correctamente en cada área de conocimiento?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>67. ¿ Realiza actividades docentes de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>61. ¿ Diseña adecuadamente los procesos y actividades de aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>68. ¿ Participa en el proceso de toma de decisiones relativas a la programación de adaptaciones curriculares?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>62. ¿ Ofrece a cada uno las oportunidades y estímulos necesarios para que desarrollen el máximo según sus posibilidades cognitivas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>69. ¿ Diseña el seguimiento de cada alumno según sus necesidades específicas?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>63. ¿ Propone los contenidos de enseñanza de forma que los alumnos puedan realizar aprendizajes significativos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>70. ¿Ejerce la acción tutorial de su grupo de alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>64. ¿Valora los contenidos conceptuales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>71. ¿ Realiza cambios en la metodología cuando cada caso lo requiere?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>65. ¿ Valora los contenidos procedimentales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>72. ¿ Establece una temporalización en el orden de las actuaciones y las lleva a la práctica?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p>66. ¿ Valora los contenidos actitudinales?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>	<p>73. ¿ Coordina las decisiones en la promoción de los alumnos?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Algunas Veces <input type="checkbox"/> Muchas Veces <input type="checkbox"/> Siempre</p>

Muchas Gracias por su colaboración
 Melilla, 4 de Mayo de 2002

Circular del 27 de julio de 1993 de la Dirección General de Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de orientación de los institutos de Educación Secundaria, las responsabilidades. Los puntos 17, 18, 19, 20, 21, 22 y 23, se centran en potenciar la acción tutorial en los centros.

Constitución Española de 1978.

Decreto 342/1963, de 21 de febrero, por el que se estructuran los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotécnica, (BOE del 2 de marzo).

Decreto 147/71, de 28 de enero de 1971, por el que se crea el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional en el M.E.C.

Decreto 1521/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.

Decreto 1521/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial.

Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (BOJA, de 18 de mayo de 2002).

Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación. 11 de Marzo de 2002. inédito.

Funciones del Instituto Nacional de Educación Especial (BOE 132, 3-6-1975).

Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica de mayo de 1994, por la que se desarrolla la Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992.

Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE del 18 de julio).

Ley de 26 de febrero de 1953, Ordenación de la Enseñanza Media (BOE del 27 de febrero).

Ley de 20 de julio de 1955, de Formación Profesional Industrial (BOE del 21 de julio).

Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre Reforma de la Enseñanza Primaria. (BOE del 23 de diciembre).

Ley General de Educación de 1970.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970 (BOE 187, 6-8-1970).

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, (BOE del 6 de agosto).

Ley 5/1980, de 19 de junio, de la Jefatura del Estado, de regulación del Estatuto de Centros Escolares y donde se mencionan las funciones de orientación escolar y vocacional en los artículos 2.2; 27. 2e y 36 e. (BOE del 27 de junio).

Ley 13/1982, de 7 de abril de Integración Social de los Minusválidos (BOE, del 30 de abril de 1982).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, (BOE del 4 de julio).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, (BOE, del 4 de octubre de 1990).

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ley Orgánica 1/1990 de octubre (BOE 20, 15-9-1990).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del derecho a la Educación.

MEC (1989). Libro Blanco para la reforma educativa, en su capítulo X dedicado a la educación especial.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE de 21 de noviembre de 1995).

- Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación, de 18 de noviembre (BOJA, 2 de diciembre de 1999).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación. Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- Orden Ministerial de 23 de julio de 1955, por la que se constituye una Comisión encargada del estudio y redacción del anteproyecto de Estatuto de Orientación Profesional, (BOE del 20 de agosto).
- Orden Ministerial de 28 de febrero de 1959, por la que se crea el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media. (BOE de 22 de abril).
- Orden Ministerial de 23 de marzo de 1967 por la que se establece el Servicio de Orientación Escolar de Enseñanza Media. (BOE del 8 de abril).
- Orden Ministerial de 16 de noviembre de 1970, donde se contempla la necesidad de la orientación educativa y profesional a lo largo de “todo el sistema educativo” (BOE de 25 de noviembre de 1970).
- Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las Orientaciones Pedagógicas.
- Orden Ministerial de 31 de julio de 1972, en la que se establecen los Servicios de Orientación Universitaria (BOE de 31 de agosto de 1972).
- Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1975, en que se propone el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional y donde se contemplan, en los artículos 60/70, la creación de Departamentos de Orientación.
- Orden Ministerial de 25 de abril de 1975, por la que se establece como responsabilidad del equipo de profesores, la formulación de un consejo orientador.

Orden Ministerial de 30 de noviembre de 1975, por la que se crean los Departamentos de Orientación en los Centros de Formación Profesional.

Orden Ministerial de 30 de abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica. (BOE del 13 de mayo).

Orden Ministerial de 30 de abril de 1977. Creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional. (B.O.E. de 30 de mayo de 1977).

Orden Ministerial de 9 de mayo de 1982. Composición y funciones de los Equipos Multiprofesionales. (B.O.E. de 15 de septiembre de 1982).

Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982, por la que se crean los Equipos Multiprofesionales dirigidos fundamentalmente a desarrollar sus actividades en el ámbito de la educación especial.

Orden Ministerial del 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial.

Orden Ministerial del 4 de Junio de 1987, por la que se implantan programas de orientación y tutoría en centros de Enseñanza Secundaria y se convocan proyectos de Orientación Educativa en Centros de Enseñanzas Medias (B.O.E. de 6 de junio de 1987).

Orden Ministerial de 25 de febrero de 1988, por la que prosigue para el curso 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación educativas en centros públicos docentes de Enseñanzas Medias y por la que se convocan, para el curso 1988/89, con carácter experimental, proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en centros de Educación General Básica. (B.O.E. de 3 de marzo de 1988).

Orden Ministerial del 28 de febrero de 1988, por la que se implantan programas de Orientación y Tutoría en los centros de Enseñanza, General Básica.

Orden del Ministerio para las Administraciones Públicas de 22 de marzo de 1988, por la que se establece el marco jurídico para la provisión de puestos de trabajo de Orientadores del Servicio de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.), dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia (B.O.E. de 8 de abril).

Orden Ministerial de 28 de marzo de 1988, por la que se convocan para el curso 1989/90 proyectos de Orientación Educativa en centros de Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias.

Orden Ministerial de 26 de mayo de 1989 por la que se convoca concurso de méritos para cubrir los puestos de Orientadores vacantes en los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.), dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia.

Orden Ministerial de 19 de febrero de 1990 por la que se convocan para el curso 1990/91 proyectos de Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica y Enseñanzas Medias (B.O.E. de 27 de febrero de 1990).

Orden Ministerial de 16 de julio de 1990, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dispone la publicación de los centros de Educación Básica y Enseñanzas Medias, para implantar proyectos de Orientación Educativa.

Orden Ministerial de 12 de Noviembre de 1992, sobre la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria, que plantea una concepción de la evaluación educativa al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje e integradora en el quehacer diario del aula y del centro educativo.

ANEXO LEGISLATIVO

- Orden Ministerial de 9 de Diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. (BOE del 18 de diciembre de 1992).
- Orden Ministerial de 16 de Diciembre de 1993, por la que se amplía el programa de integración en la nueva etapa educativa de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Orden Ministerial de 27 de abril de 1992, por la que se dictan instrucciones sobre la implantación anticipada del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 8 de mayo de 1992).
- Orden Ministerial de 16 de julio de 1993, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación y se autoriza la experimentación de la integración y de los programas de garantía social en centros de enseñanzas medias y educación secundaria y se regula la organización y funcionamiento de los mismos.
- Orden Ministerial de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la educación secundaria obligatoria.
- Orden Ministerial del 29 de Junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Los puntos 12 (Designación de tutores); 13 (criterios para la designación de tutores,); 14 (Horario del profesor-tutor), 15 y 16 (Coordinación de las funciones de orientación y tutoría).
- Orden Ministerial de 10 de julio de 1995, que regula la adaptación del currículo de la Educación Física para alumnos con necesidades educativas especiales.

- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, que regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden Ministerial de 28 de febrero de 1996, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada de las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria.
- Plan Nacional de Educación Especial de 1978.
- Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (BOMECE, 13/5/96).
- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987). 18.17 (figura y funciones del tutor) y 18.18 (funciones).
- Real Decreto 1023/1976, de 9 de abril, por el que se crea el Real Patronato de Educación Especial.
- Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, para la aprobación del reglamento de los institutos de Bachillerato, que contempla la acción tutorial, coordinada por el jefe de estudios.
- Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, por el que los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (I.O.E.P.).
- Real Decreto 2639/1982, de 15 de octubre, de ordenación de la Educación Especial.
- Real Decreto 334/85, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (BOE de 16 de marzo de 1985).
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de orientación de la Educación Especial donde se establece el funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales en el marco de la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. (B.O.E. de 13 de mayo).
- Real Decreto 1533/86 de 11 de julio, (BOE de 29 de julio).

Real Decreto 986/1991. Calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo.

Real Decreto 1004/1991, por el que se determinan los requisitos mínimos que tienen que reunir los centros docentes para la impartición de las nuevas etapas, ciclos y niveles de enseñanza no universitaria.

Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria. (B.O.E. de 26 de junio de 1991).

Real Decreto 1345/1991, por el que se establece el currículo de Enseñanza Obligatoria para el ámbito de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 929/93, de Regulación de las funciones del tutor en Secundaria. (BOE de 18 de julio de 1993).

Real Decreto 696/1995, de 2 de junio, por el que se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, y se regulan aquellos aspectos relativos a la ordenación, planificación de los recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes.

Real Decreto 86/96 de 26 de enero, de Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOE de 21 de febrero de 1996).

Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, de Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE, de 26 de enero de 1996).

Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.
Art. 42 sobre las líneas de actuación de un Plan de Acción Tutorial.

Resolución de 17 de septiembre de 1981, por la que se establecen las normas de organización docente de los nuevos centros de Enseñanzas Integradas y se asignan funciones de orientación a sus Servicios Psicotécnicos.

Resolución de 15 de septiembre de 1987, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, publicando los centros seleccionados para implantar proyectos de Orientación Educativa (BOE de 26 de septiembre de 1987).

Resolución de 29 de julio de 1988, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, publicando los centros de Enseñanza General Básica y Enseñanzas Medias seleccionados para implantar proyectos de Orientación Educativa. (B.O.E. de 6 de septiembre de 1988).

Resolución de 10 de agosto de 1988 por la que se resuelve el concurso para cubrir los puestos de Orientadores vacantes en los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.), convocado por Orden de 4 de abril de 1988.

Resolución de 26 de julio de 1989 de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dispone la publicación de centros de Educación General Básica y Enseñanzas Medias para implantar proyectos de Orientación Educativa, durante el curso 1989/90.

Resolución de 25 de octubre de 1989, de la Dirección General de Personal y Servicios, por al que se resuelve el concurso para cubrir los puestos de Orientadores vacantes en los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.) convocados por Orden de 26 de mayo de 1989.

Resolución de 5 de marzo de 1992, por la que se propone, con carácter orientador, un modelo de posible distribución de los objetivos y contenidos en los distintos ciclos de la Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución de 2 de septiembre de 1993. Por la que se regula el nombramiento de los Directores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Resolución de 26 de julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los Equipos de Apoyo Externo, para el curso académico 1993/94.

Resolución de 12 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE 107/96 de 3 de mayo de 1996).

Resolución de 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares sobre organización de los Departamentos de Orientación (B.O.E de 31 de mayo de 1996).

Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

Referencias Documentales

1968: Declaración de los Derechos generales y especiales de los Retrasados Mentales (Liga, 24 de octubre de 1968).

1981: Año Internacional de los Derechos de los Impedidos (ONU).

1989: Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño.

1990: Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia).

ANEXO LEGISLATIVO

- 1993: Normas uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (ONU, 20 de diciembre de 1993).
- 1994: Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (punto 2) (10 de junio de 1994).
- 1996: Simposio internacional sobre la convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI (Unicef, Salamanca, 2,3,y 4 de mayo de 1996).