



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

TESIS DOCTORAL
ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN DE
LOS IES DE GRANADA Y LA PERIFERIA

Concepción Torres del Moral

Directores:
Dra. D^a. Natividad López Urquizar
Dr. D. Tomás Sola Martínez

Año 2005

A mis padres, a "chama",
a ellos, por ellos, sin ellos...

*...Esa intimidad cordial, mezcla de amistad y de respeto
entre maestro y discípulos, sin la cual
la labor educadora constituye
el mayor de los martirios.*

Santiago Ramón y Cajal.

AGRADECIMIENTOS

A los Doctores D. Natividad López Urquizar y D. Tomás Sola Martínez, directores de esta Tesis Doctoral, de los que he obtenido una orientación valiosa y que entre sus múltiples ocupaciones y responsabilidades, han encontrado "tiempo" que dedicar a mi trabajo y a mi formación investigadora y han sido capaces de transmitirme sus conocimientos y experiencia que ahora les agradezco por la confianza que depositaron en mi.

Al Dr. D. Manuel Lorenzo Delgado, sus indicaciones iniciales y sus cursos preparatorios, contribuyeron a la realización de esta investigación.

A todos mis compañeros profesionales de la orientación, que creen que las instituciones educativas pueden mejorar, a través del estudio y la reflexión sobre la práctica de todos los que incidimos en la orientación educativa. A ellos, orientadores de los Institutos de Educación Secundaria de Granada, que colaboraron en la cumplimentación de cuestionarios y en la recogida de otros, imprescindibles en esta investigación.

A todos los tutores de los Institutos de Educación Secundaria que participaron desinteresadamente sin cuya aportación este trabajo habría resultado imposible.

A mi padre, su ausencia me induce a no desistir de mis investigaciones, siempre confié y esperé lo máximo de mí.

A mi madre, por su entrega inagotable a los demás, su amor a la enseñanza, su profesionalidad y sacrificio a la misma, ejemplos vividos desde mi infancia.

A "chama" mi tía, el mejor ejemplo de sufrimiento digno, de dolor en silencio... que he conocido jamás.

A Juan, cuyo amor se manifiesta de tantas maneras, pero especialmente en su inagotable paciencia y comprensión.

A mi hijo Juan Antonio que en todo momento aportó su sabia guía en conocimientos informáticos, su ayuda y experiencia fueron de suma utilidad.

A Paula, "mi chiquitilla", mi nieta, me ofreció en los momentos de descanso su mirada, su risa... me dio aliento y momentos de felicidad

A mi hijo Nacho, me adelanté a sus propósitos y desde aquí le animo a conseguir su meta, creo y apuesto por él.

A Javi, mi hijo, espero que mi ejemplo le sea de utilidad

A Carmen, porque siempre supo mantenerse en la distancia y confié en mi.

ÍNDICE

ANÁLISIS Y ESTUDIO DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACION EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRANADA Y LA PERIFERIA.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	19
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	27
Capitulo 1. MARCO TEÓRICO	29
1. Conceptualización, contextos de intervención y objetivos de la Orientación	31
1.1. Aproximación al concepto de orientación	31
1.2. Contextos de intervención en Orientación	33
1.2.1. Hacia una orientación profesional	33
1.2.2. Hacia una orientación personal	35
1.2.3. Hacia una orientación escolar	37
1.2.4. Hacia una orientación educativa.....	39
1.3. Reconsideración de las distintas definiciones de orientación.....	41
1.4. Modalidades de orientación.....	47
1.5. Objetivos de la Orientación.....	48
2.-Áreas de intervención en orientación educativa.....	48
2.1. Orientación para el futuro profesional.....	49
2-2.Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	54
2.3. Orientación para la prevención y el desarrollo	57
2.4. Atención a la diversidad.	58
3. Principios que fundamentan la actual concepción de la orientación	61
3.1 Principios de orientación.....	61
3.1.1. Principio de prevención.....	63
3.1.2. Principio de desarrollo	65
3.1.3. Principio de intervención social	67
4- Funciones y servicios de la orientación educativa	68

4.1. Funciones de la orientación	68
4.2. Servicios de la Orientación	75
5. Modelos de intervención en orientación	76
5.1. Concepto de modelo.	76
5.2. Análisis de los ejes vertebradores de la intervención	79
5.3. Propuestas de clasificación de modelos	82
5.3.1. Modelo clínico (counseling)	83
5.3.2.- El Modelo de Servicios.	84
5.3.3. Modelo de programas	86
5.3.4. Modelo de Consulta	89
5.3.5. Modelo Psicopedagógico	91
 CAPÍTULO 2: MARCO HISTÓRICO NORMATIVO	 93
1. Orígenes y desarrollo de la orientación	95
1.1. Antecedentes y precursores	95
1.2. La orientación en Estados Unidos	97
1.2.1. Orígenes	97
1.2.2. Surgimiento de los términos guidance y counseling.....	100
 2. La orientación en el marco de la Comunidad europea	 104
2.1. Antecedentes	104
2.2. Primera etapa desde 1957 a 1971.....	106
2.3. Segunda etapa, desde 1971 hasta 1985.....	107
2.4. Tercera etapa: Desde1985 hasta finales de 1991	107
2.5. Situación actual.....	108
 3. Los servicios de orientación según los diferentes Estados Miembros.....	 108
3.1. La orientación en Bélgica.	109
3.2. La orientación en Francia	111
3.3. La orientación en Alemania	114
3.4. La orientación en Irlanda	115
3.5. La Orientación en Italia	117
3.6. La orientación en Portugal.....	118
3.7. La orientación en el Reino Unido	119
3.8. La orientación en Holanda.....	122
3.9. La orientación en Austria	125
3.10. La orientación educativa en Finlandia.....	126

3.11. La Orientación educativa en Suecia	128
3.12. La Orientación educativa en Grecia	129
3.13. La orientación en Luxemburgo.....	130
3.14. La Orientación en Dinamarca	131
3.14.1. La Orientación en el Gymnasium	132
4. Tendencias comunes de la orientación en el Marco Comunitario ..	133
5. Diferencias significativas en los países de la Unión europea	134
6. Desarrollo Institucional de la orientación educativa en España	136
6.1. Situación anterior a la Ley General de Educación de 1970	136
6.1.1. La orientación en la Enseñanza Primaria.....	138
6.1.2. La orientación en las enseñanzas medias	139
6.1.3. La orientación en la formación profesional	139
6.2. La institucionalización de la orientación en el período que va de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) al Proyecto para la reforma de la enseñanza (1987)	141
6.2.1. La orientación en la educación general básica	143
6.2.2. El Libro blanco para la reforma del sistema educativo (MEC, 1989)	144
6.3. La Orientación Educativa en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)	145
7. Concreción del modelo general de orientación en las distintas comunidades autónomas. Modelo institucional	150
7.1. La orientación en las distintas Comunidades Autónomas	151
7.1.1. Canarias.....	152
7.1.2. Cataluña.....	155
7.1.3. Galicia.....	156
7.1.4. Navarra.....	159
7.1.5. País vasco	162
7.1.6. Comunidad valenciana.....	165
8. Los servicios de apoyo externo en las distintas comunidades autónomas	167
8.1. Equipos de orientación educativa en Canarias.....	167
8.2. Equipos de asesoramiento pedagógico en Cataluña	169
8.3. Equipos de orientación en Galicia.....	170
8.4. Equipos de orientación en Navarra.....	170

8.5. Centros de orientación pedagógica en el País Vasco	171
8.6. Servicios de orientación educativa en la comunidad valenciana .	173
8.7. Tendencias de los Equipos de sector.....	175
9. La orientación en la normativa del Ministerio de Educación y Ciencia. (MEC)	175
10. Las funciones del Departamento de Orientación.....	182
10.1. Funciones del Departamento de Orientación referentes al desarrollo del currículo.....	182
10.2. Funciones del Departamento de Orientación referentes al apoyo del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje.....	183
10.3. Funciones del Departamento de Orientación referentes a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales.....	183
CAPITULO 3: ORIENTACIÓN EN LOS INSTITUTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA	187
1. La orientación en el ámbito de nuestra comunidad autónoma	189
1.1. La orientación como un factor de calidad de la educación	189
1.2. Organización y funcionamiento del Departamento de Orientación en nuestro contexto.....	194
1.2.1. Delimitación conceptual.	194
1.2.2. El departamento de orientación en el marco actual de la reforma	195
1.2.3. Soporte legislativo en Andalucía	195
1.2.4. Composición de los Miembros del Departamento de Orientación.	196
1.2.5. Adscripción de los Miembros al Departamento de Orientación	197
1.2.6. Funciones de los Miembros al Departamento de Orientación	197
1.2.7. Funciones del Departamento de Orientación.....	198
1.2.8. Funciones del Jefe del Departamento de Orientación ..	199
1.2.9. Funciones del Departamento de Orientación respecto a: centro, alumnado, profesorado y familias..	200
1.2.10. Estructura de la orientación educativa: niveles de intervención.....	202
1.2.11. El departamento de orientación en la estructura orgánica de los IES	204
1.2.12. Objetivos del departamento de orientación.....	204
1.2.13. Características del departamento de orientación	205
1.2.14. Campos de actuación	206

1.2.14.1. Ámbito de actuación del departamento de orientación en la orientación académica y profesional	207
1.2.15. Roles del orientador según distintos autores	209
1.2.16. Consideraciones sobre la organización de los departamentos de orientación en Andalucía.....	213
1.3. Equipos de orientación educativa en Andalucía	215
2. Orientación y Tutoría en educación secundaria	220
2.1. La acción tutorial. Aceptación conceptual.....	220
2.2. Evolución en la concepción de la acción tutorial	226
2.3. La tutoría y la acción tutorial: elementos conceptuales	231
2.4. Funciones Tutoriales en Educación Secundaria Obligatoria.....	235
2.5. La acción tutorial entendida como una actividad compleja e integradora	237
2.6. Dificultades para la realización de la función tutorial.....	238
2.7. Nueva concepción de la acción tutorial	239
2.8. El tutor y la orientación educativa.....	240
2.9. La tutoría en grupo.....	242
2.10. La tutoría individual	243
3. Plan de Acción Tutorial y departamento de orientación.....	244
3.1. Plan de Acción Tutorial.....	244
3.2. Principios metas y objetivos del Plan de Acción Tutorial	246
3.3. El apoyo a la acción tutorial por parte del Departamento de Orientación	247
3.4. Elementos y características del PAT	249
3.5. Niveles de concreción de la acción tutorial en los centros de educación secundaria	252
3.6. Incardinación de la acción tutorial en el desarrollo curricular	253
3.6.1. Acción tutorial mediante programas	255
3.7. Modalidades de acción tutorial	258
3.7.1. Plan de acción tutorial con padres	258
3.7.2. Plan de Acción tutorial con profesores.....	258
3.7.3. Plan de acción tutorial con el grupo de alumnos	259
3.7.3.1. Bloques de contenidos para actividades de tutoría 1º y 2º ESO.....	260
3.7.3.2. Bloques de contenidos para actividades de tutoría 3º y 4º ESO.	262
3.7.3.3. Secuencia de actividades de Tutoría 1º ESO.	263
3.7.3.4. Secuencia de actividades de Tutoría 2º ESO.	266
3.7.3.5. Secuencia de actividades de Tutoría 3º ESO ..	268
3.7.3.6. Secuencia de actividades de Tutoría 4º ESO ..	271
3.8. Nueva propuesta, Plan de tutoría.....	273

CAPÍTULO 4: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	277
1. Acepciones conceptuales. Comprensividad, diversidad	279
1.1. Contenido disciplinar de la Educación especial. Delimitación conceptual: consideraciones terminológicas.....	279
1.2. Reconceptualización del término de Educación Especial	282
1.3. Elementos comunes	286
1.4. Educación secundaria obligatoria: alumnos con necesidades educativas especiales. Aproximación histórica hasta la LOGSE ...	287
1.5. De la educación especial a la educación en y para la diversidad. Los principios de comprensividad y diversidad	296
1.5.1. Concepto de diversidad. La educación en la diversidad.	298
1.6. Educación secundaria obligatoria: alumnos con necesidades educativas especiales. Marco legislativo a partir de la LOGSE en nuestra comunidad andaluza	300
1.7. La LOCE o Ley Orgánica de la calidad Educativa, 10/2002 de 23 de diciembre.....	308
2. Medidas de flexibilización curricular en la atención a la diversidad	310
2.1. La atención a la diversidad en los documentos curriculares	310
2.2. Desarrollo curricular y atención a la diversidad	314
2.3. Estrategias curriculares para la atención a la diversidad	318
2.4. Las adaptaciones curriculares	319
2.4.1. Adaptaciones Curriculares Individualizadas	321
2.4.1.1. Adaptaciones Curriculares Individualizadas No Significativas.....	322
2.4.1.2. Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas	322
2.5. Elementos previos a la elaboración de ACIs	323
2.6. Fases de la Elaboración de la Adaptación Curricular Significativa	325
3. Adaptaciones curriculares individuales para alumnos con altas capacidades	327
3.1. Adaptación curricular individual para alumnos con sobredotación intelectual	327
3.1.1. Evaluación de alumnos con n.e.e. asociadas a altas capacidades	329
3.1.2. Planificación de la intervención educativa.....	330

3.1.3. Propuesta curricular	332
3.1.4. Programas de desarrollo	333
3.1.5. Flexibilización del periodo de escolarización	333
4. Vías y medidas específicas de atención a la diversidad	335
4.1. La Optatividad	335
4.2. Refuerzo educativo.....	336
4.3. La diversificación curricular en la ESO	338
4.3.1. Atención a la diversidad y diversificación curricular	340
4.3.2. Perfil del alumnado	340
4.3.3. Estructura y distribución horaria	341
4.3.4. Duración del programa	343
4.3.5. Agrupamientos del alumnado que sigue el PDC	343
4.3.6. Equipo educativo de diversificación.....	343
4.3.7. Profesorado que impartirá áreas y ámbitos.....	344
4.3.8. Proceso de desarrollo para la definición del Programa de diversificación	344
4.3.9. Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que siguen programas de diversificación ... Curricular.....	345
4.3.10. Evaluación de los Programas	346
4.4. Los Programas de Garantía Social.....	346
5. Evaluar en la diversidad.	
5.1. Evaluación psicopedagógica	347
5.2. Aspectos previos a la evaluación psicopedagógica	353
5.3. Instrumentos y técnicas.	353
5.3.1. Instrumentos para evaluar el contexto del aula	354
5.3.2. Instrumentos para evaluar el contexto del centro	354
5.3.3. Instrumentos para evaluar el contexto socio-familiar ..	355
5.4. Evaluación psicopedagógica de las distintas capacidades.....	355
5.4.1. Capacidades motrices.....	355
5.4.2. Capacidades cognitivas.....	356
5.4.3. Capacidades de desarrollo personal y social.....	356
5.5. Las pruebas psicopedagógicas.....	357
5.5.1. Instrumentos para la evaluación relativa al alumno	357
5.5.2. Instrumentos para evaluar el nivel de competencia curricular.	360
5.5.3. Instrumentos para evaluar el estilo de aprendizaje y motivación para aprender.....	361
5.6. El informe psicopedagógico.....	362
6. Programas de orientación como garantía de atención a la diversidad en los IES	365

6.1. Concepto y funciones de un programa de orientación.....	366
6.2. Fases en la elaboración y aplicación de programas	367
6.2.1. Propuesta clásica	368
6.2.2. Propuesta alternativa	370
6.3. Fases de elaboración del diseño y del programa	372
6.4. Programas desde la consideración de la intervención orientadora 374	
6.5. Evaluación de los programas de orientación según las fases del mismo	375
6.5.1. Evaluación del diseño	376
6.5.2. Evaluación del desarrollo.....	377
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	379
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	379
1. Justificación de la investigación	381
2. Problema de la investigación	385
3. Objetivos de la investigación	387
4. Diseño de la investigación.....	388
4.1. Instrumento de recogida de datos.....	395
4.1.1. Validación de los cuestionarios	396
4.1.2. Fiabilidad estadística de los cuestionarios.....	397
4.2. Variables de la investigación	398
4.3. Determinación y descripción de la Muestra	400
4.4. Técnicas de análisis de datos.....	404
4.4.1. Cuestionarios de orientadores y tutores.....	405
5. Análisis descriptivo de los datos de identificación	406
5.1. Datos de identificación de Orientadores y Tutores.....	407
6. Análisis descriptivo univariado de las respuestas de los cuestionarios	419
6.1. Cuestionario de Orientadores	419
6.1.1. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de orientadores.....	420
6.2. Cuestionario de tutores	474
6.2.1. Resultados del análisis descriptivo global del	

cuestionario de tutores.....	475
7. Diferencias estadísticamente significativas según las variables identificativas en las respuestas de los Orientadores	538
7.1. Estadísticos utilizados en las respuestas de los orientadores	538
8. Diferencias estadísticamente significativas según las variables identificativas en las respuestas de los Tutores	552
8.1. Estadísticos utilizados en las respuestas de los Tutores.....	552
9. Análisis exploratorio de las distintas dimensiones	590
9.1. El análisis factorial de los cuestionarios de Orientadores y Tutores	591
9.1.1.1. Cuestionario de Orientadores. Aspectos generales ...	592
9.1.1.2 Cuestionario de Orientadores. Apoyo a la acción Tutorial.....	596
9.1.1.3. Cuestionario de Orientadores. Atención a la Diversidad	600
9.1.1.4. Cuestionario de Orientadores. Orientación Académica Profesional	604
9.1.2.1. Cuestionario de Tutores. Aspectos generales.....	606
9.1.2.2. Cuestionario de Tutores. Apoyo a la acción Tutorial.....	609
9.1.2.3. Cuestionario de Tutores. Atención a la diversidad	613
9.1.2.4. Cuestionario de Tutores. Orientación Académica Profesional	615
9.3. Interpretación de los resultados	617
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	621

1. Conclusiones de la investigación aplicada.....	623
2. Conclusión final.....	628
3. Prospectiva	629
BIBLIOGRAFÍA.....	
631	
ANEXOS IMPRESOS.....	665
Carta de presentación	667
Cuestionario de orientadores	668
Cuestionario de tutores	674
ÍNDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Cuadro: 1.1. Definiciones de Orientación Educativa.....	45
Cuadro: 1.2. Objetivos generales de la orientación educativa	49
Cuadro: 1.3. Características de los programas de educación para la carrera.....	52
Cuadro: 1.4. Modelo de integración en paralelo	53
Cuadro: 1.5. Modelo de integración disciplinar.....	54
Cuadro: 1.6. Modelo de integración interdisciplinar	54
Cuadro: 1.7. Niveles de concreción curricular	61
Cuadro: 1.8. Funciones del orientador	70
Cuadro: 1.9. Modelos de intervención en Orientación	78
Cuadro: 1.10. Relación de los modelos con los ejes de intervención	81
Cuadro: 2.1. Motivos del desarrollo de la orientación educativa en EEUU	98
Cuadro: 2.2. Orientación educativa en Estados Unidos	99
Cuadro: 2.3. Diferencias de los términos Guidance y Counseling.....	102
Cuadro: 2.4. Orientación educativa en Bélgica.....	111
Cuadro: 2.5. Servicios de Orientación en Francia	112
Cuadro: 2.6. Servicios de Orientación en Alemania	115
Cuadro: 2.7. La orientación en Gran Bretaña.....	122
Cuadro: 2.8. Tendencias comunes de la orientación en el marco comunitario	133
Cuadro: 2.9. Diferencias significativas en los países de la unión europea	134
Cuadro: 2.10. Modelo organizacional de la orientación	147
Cuadro: 2.11. Orientación educativa en España.....	148
Cuadro: 2.12. Equipos de orientación educativa en Canarias.....	167
Cuadro: 2.13. Equipos de asesoramiento pedagógico en Cataluña	169
Cuadro: 2.14. Equipos de orientación en Galicia	170
Cuadro: 2.15. Equipos de orientación en Navarra	170
Cuadro: 2.16. Centros de orientación pedagógica en el País Vasco.....	172
Cuadro: 2.17. Servicios de orientación educativa en la comunidad Valenciana.....	173
Cuadro: 2.18. Ámbitos de la orientación en los niveles educativos	182
Cuadro: 3.1. Funciones del Departamento de Orientación	200
Gráfico: 3.2. Orientación educativa: niveles de intervención.....	203
Cuadro: 3.3. Características del departamento de orientación	205

Cuadro: 3.4.	Roles y funciones del orientador	210
Cuadro: 3.5.	Equipos de orientación educativa en Andalucía.	219
Cuadro: 3.6.	Las demandas cognitivas impuestas al alumnado.....	230
Cuadro: 3.7.	Dificultades para la realización de la función tutorial	238
Cuadro: 3.8.	El tutor y la orientación educativa.....	241
Cuadro: 3.9.	La acción tutorial individual y la acción tutorial en grupo	243
Cuadro: 3.10.	Principios y metas del PAT	246
Cuadro: 3.11.	La metodología de proceso aplicada a la elaboración del PAT.....	250
Cuadro: 3.12.	Niveles de concreción de la acción tutorial en los IES	252
Cuadro: 3.13.	Documentos del centro y tutoría.....	253
Cuadro: 3.14.	Órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica con responsabilidad en el desarrollo de la acción tutorial	254
Cuadro: 3.15.	Plan de acción tutorial con padres.....	258
Cuadro: 3.16.	Bloques de contenidos para actividades de tutoría 1º,2º ESO	260
Cuadro: 3.17.	Bloques de contenidos para actividades de tutoría 3º,4º ESO	262
Cuadro: 3.18.	Secuencia de actividades de Tutoría 1º, ESO.....	263
Cuadro: 3.19.	Secuencia de actividades de Tutoría 2º ESO.....	266
Cuadro: 3.20.	Secuencia de actividades de Tutoría 3º ESO.....	268
Cuadro: 3.21.	Secuencia de actividades de Tutoría 4º ESO.....	271
Cuadro: 4.1.	Terminología asociada a la educación especial.....	281
Cuadro: 4.2.	Aportaciones de la LOGSE según Vidal.....	296
Gráfico: 4.3.	Niveles de concreción curricular.....	312
Cuadro: 4.4.	Documentos curriculares para atender a la diversidad	315
Cuadro: 4.5.	Medidas de flexibilización curricular.....	317
Gráfico: 4.6.	Estrategias para atender a la diversidad	318
Cuadro: 4.7.	Elección de optativas de refuerzo.....	337
Gráfico: 4.8.	Medidas de atención a la diversidad	339
Cuadro: 4.9.	Estructura y distribución horaria de los programas de Diversificación . 342	
Cuadro: 4.10.	Tipos de pruebas para la evaluación psicopedagógica	361
Cuadro: 4.11.	Características de los programas de orientación.....	368
Cuadro: 4.12.	Fases del desarrollo de los programas de orientación	369
Cuadro: 4.13.	Programa desarrollo	370
Cuadro: 4.14.	Fases de elaboración del diseño y del programa.....	372
Cuadro: 4.15.	Fases de las distintas dimensiones del programa	372

ANEXOS EN CD-ROM

Análisis estadísticos de la investigación

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

He sido siempre una profesional de la educación. Maestra e hija de maestros, mi trayectoria vocacional, ha seguido en todo momento la línea del compromiso con la educación y la enseñanza pública. Quiero expresar mi satisfacción personal al haber afrontado este trabajo, en mi afán de seguir perfeccionándome e investigando, pero mi dilatada experiencia profesional, treinta años en la tarea educativa, me dice que todo avance en educación exige profesionales que lo lleven a cabo. A lo largo de ese tiempo, entre otras, mi especialización en Psicología, pienso que ha sido altamente positivo, esa formación psicológica, pues, me ha permitido actuar en esferas más estrictamente educativas como son las de la interacción social, la formación de actitudes, la motivación del logro, etc. En definitiva intervenir en la evolución del alumno para llevarle creativamente a término.

Por ello, me siento optimista para conformar mi labor en todas sus facetas y aspiro con esta investigación, continuar en la tarea de formar personas pero no con la vieja imagen del docente como depositario y distribuidor del saber, sino con nuevas y más complejas funciones: planificación, motivación, orientación, diagnóstico, etc. "Las funciones orientadas psicológicamente" Lindgren (artífice de relaciones humanas,

creador del grupo, catalizador y especialista en higiene mental), desde el convencimiento de que los profesionales de la orientación, desde los ámbitos en los que desarrollamos nuestro trabajo, hemos de asumir nuestra parte de compromiso para que "la calidad" sea una realidad en nuestros centros, ello significa un reto y un estímulo para nuestro quehacer profesional en la práctica diaria.

La progresiva implantación de los orientadores escolares en la Educación pública debe suponer un proceso de crítica y de búsqueda de modelos de intervención adecuados a ese contexto de trabajo, que no es asimilable ni reducible a otros ámbitos de actuación. Si la orientación es "el proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma." Lázaro, (1976). La definición que antecede implica una orientación junto al alumno, que ha de darse desde la figura del profesor-tutor. El concepto de orientación, tutoría y educación se funden en un único proceso, en el sentido de que orientar es estructurar de forma personalizada e integral el proceso de la enseñanza, tarea que está en manos de todo docente o tutor, y junto a ello, es necesaria la figura del orientador que anime, asesore y colabore en la orientación, proporcionando los medios, las técnicas y los datos para que no se quede en una mera intención, sino en una actuación científicamente diseñada y eficaz. Nuestra actuación debe ser un eslabón más del proceso educativo, ya que: "la educación presenta una meta a la que hay que llegar; la orientación es la concreción del camino por el que cada individuo puede llegar a aproximarse a ella." Gordillo, (1975). Por ello, la colaboración y coordinación con todos aquellos Programas que inciden en el hecho educativo es fundamental, para que la Educación no se convierta en una convergencia de múltiples influencias que la arrastren por senderos diversos, sino en el eje de una confluencia de esfuerzos que la impulsen por el camino socialmente necesario.

"El objetivo final de un Departamento de Orientación es conseguir una incidencia real y efectiva dentro de la institución escolar, tanto con vistas a contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza como a encontrar soluciones adecuadas a

los problemas de inadaptación y fracaso escolar." Bassedas (1981). Lo expuesto implica que se dé una estrecha colaboración con el profesorado que suponga una corresponsabilización en el trabajo, aunque cada profesional tenga unas funciones concretas que realizar.

Actualmente, en lugar de orientaciones psicologistas centradas en intervenciones individuales, nos interesa la naturaleza específicamente pedagógica/educativa de la orientación dirigida a apoyar, facilitar el desarrollo curricular en los centros. Sin embargo, si se tiene en cuenta que la educación es el perfeccionamiento de las facultades humanas, la orientación se convierte en pieza clave del proceso educativo, para cualquier sujeto, normal o distinto, desde el instante que el perfeccionamiento de las aptitudes requiere un conocimiento de su presencia en el sujeto, y las circunstancias intrínsecas o externas que puedan significar un freno a su óptimo desenvolvimiento. La orientación pues, tiene por objeto a cada persona y a toda la persona.

Para alcanzar este objetivo, la orientación, ha de incluir el estudio sistemático y completo de sus alumnos; proporcionándoles variedad de información acerca de ellos mismos y de sus oportunidades educacionales, vocacionales, profesionales y sociales.

Desde esta perspectiva, el papel del profesor en el área de orientación, es extremadamente importante, puesto que la orientación es inseparable de la enseñanza, es lógico que exista una relación comunicativa de colaboración, de trabajo entre orientador /profesor, para provocar una reflexión conjunta sobre la situación ¿qué hacemos?, deliberando de manera compartida sobre las decisiones a tomar ¿ qué nos gustaría hacer?, ya que la orientación, es un proceso complejo, que debe ayudar a cada individuo a comprenderse a sí mismo, a conocer sus necesidades y capacidades y a aceptar los hechos de manera realista.

Los departamentos de orientación en los IES de nuestra comunidad autónoma y por tanto Granada, desde su creación, llevan catorce años (1991- 2005) de

funcionamiento y se han consolidado como órganos útiles y necesarios en los centros, sin embargo la problemática sobre la "novedad" sobre la figura del orientador, en este nivel educativo, con las demandas y expectativas del centro y las formas de respuesta a esas demandas por parte del orientador ha creado una disparidad de criterios en torno a los papeles y funciones que ha de realizar. ¿Qué papel tienen los orientadores en los centros? "El sentimiento de extrañeza y la falta de comprensión del papel jugado por los orientadores en los escenarios educativos se dejan translucir con preguntas tales ¿para qué están aquí?" Santana Vega (2003)

Pero al mismo tiempo que existe tal confusión sobre el para qué de los orientadores, la extensa literatura y la práctica al respecto, nos dice que al orientador le corresponde realizar una gran diversidad de funciones y tareas de naturaleza tan dispar que a veces no podemos conseguir el efecto deseado: crear equipos educativos comprometidos con la orientación y desarrollo y potenciación de los mismos.

A pesar de la disparidad de papeles y funciones en torno a la figura del orientador en el entramado educativo con respecto a padres, profesores alumnos y la misma organización educativa, es necesario delinear ciertos aspectos que clarifiquen sus funciones en los institutos de la provincia de Granada, al tiempo que nos interesa conocer con claridad la respuesta a las demandas de los tutores por parte del orientador, teniendo en cuenta siempre "la finalidad de la educación y el origen de su existencia, es la mejora de la práctica que se realiza en los centros". Santos Guerra (1994)

Desde esta perspectiva y con la presente investigación tratamos de conocer y hacer un análisis crítico del funcionamiento de los departamentos de orientación de los institutos de Granada capital y la periferia, las opiniones de los orientadores respecto a las funciones que realizan y por otro lado los tutores respecto a si sus demandas son o no atendidas.

Nos encontramos en un momento de cambio, y nos moveremos en medio de este cambio con mayor facilidad si somos capaces de ver el camino por donde vamos, donde nos situamos... y pensamos que al investigar sobre nuestra práctica, aun reconociendo sus limitaciones, nos induce a reflexionar sobre lo que sucede en estos estamentos y cómo lo valoran los profesionales implicados.

Este trabajo lo hemos estructurado en dos partes. La primera o fundamentación teórica está compuesta por cuatro capítulos que abarcan desde los primeros enfoques teóricos de la orientación hasta la actualidad, tratando tanto los aspectos teóricos como legislativos, tratando de concretar la base sobre la que se apoyará la segunda parte de nuestra investigación.

El capítulo primero presenta el marco teórico de la orientación educativa, su delimitación conceptual en los diferentes contextos de intervención, objetivos, principios que fundamentan la actual concepción de la misma para terminar con los modelos de intervención en orientación educativa.

En el segundo capítulo referente al marco normativo de la orientación educativa, tratamos de hacer un rastreo histórico y geográfico del hecho orientador, sus orígenes y desarrollo, para llegar a comprender de que manera los antecedentes del movimiento de orientación han afectado al momento presente de la disciplina. Para ello el recorrido se hace desde la orientación en EEUU, países europeos, España y terminando en nuestra comunidad autónoma andaluza.

El tercer capítulo trata de los departamentos de orientación y la tutoría, ésta cubierta por la figura del tutor, como responsable de la acción tutorial del grupo clase y por el orientador, quien ha de asumir las actividades orientadoras prefijadas en el departamento de orientación en la normativa andaluza, población donde se contextualiza nuestro trabajo.

El último capítulo o cuarto de esta primera parte, se indican los pasos para tratar de atender la diversidad escolar en todas sus manifestaciones, la práctica educativa desde la diversidad y la orientación educativa como respuesta concreta a la diversidad. Se abordan adaptaciones tanto individuales como grupales, la evaluación psicopedagógica como proceso anterior a dichas adaptaciones y por último la intervención por programas como medida de atención a la diversidad.

La segunda parte del trabajo o Metodología de la Investigación tiene como objetivo hacer un análisis crítico de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada. 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, análisis descriptivo univariado de las mismas y análisis exploratorio de las distintas dimensiones.

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

El trabajo concluye con la bibliografía y un apartado de Anexos, donde se incluyen los cuestionarios y un CD-Rom, con todos 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.

Esperemos que este trabajo, de alguna manera, nos abra nuevas expectativas y nos permita a todos los que caminamos por el sendero de la orientación, que nuestro esfuerzo no caiga en el vacío y cada uno de los pasos que se den afiancen nuestra profesionalidad para alcanzar esos retos que el futuro nos depara.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTUALIZACIÓN, CONTEXTOS DE INTERVENCIÓN Y OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN

1.1. Aproximación al concepto de orientación

Desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas, a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas a las cuales no ha estado ligada siempre la educación y, por ende la función docente.

De acuerdo con Martínez de Codès (1998:3), el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla fueron, desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y, con frecuencia, contradictorios. Dada la complejidad de este término, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que nos ayuden a aproximarnos a su definición. Por ello, realizamos una revisión y análisis del significado, de la orientación.

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra y Álvarez (1998:20) sugieren que ello sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico. El análisis, desde el punto de vista histórico, nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

Lo conceptual plantea la necesidad de establecer acuerdos acerca del uso del lenguaje. En el campo de la orientación existen diversos enfoques, teorías, modelos y tendencias, de las cuales se han derivado conceptos y términos que no siempre son utilizados con el mismo sentido. Esto nos obliga a definir con precisión los términos utilizados.

El nivel prescriptivo implica formular propuestas y recomendaciones para el diseño de programas, basados en resultados de investigaciones psicopedagógicas, en teorías y modelos de intervención de probada eficacia, y la opinión de los expertos.

El nivel descriptivo tiene como objetivo describir lo que se está haciendo. Contempla las experiencias de orientación en los centros educativos o en una comunidad, estudios de casos, entre otros, es decir los hechos y fenómenos, tal como suceden.

El análisis normativo se fundamenta en instrumentos legales y en elementos que prescriben los especialistas, que sirven de patrón y/o referencia para el proceso orientador.

Por último, la reflexión crítica, de la práctica de la orientación en este caso, es un factor decisivo para la mejora de la propia praxis. Las discrepancias entre lo normativo (deber ser) y la práctica (ser) puede llevarnos a un discurso crítico, orientado a una postura constructiva que, en última instancia, contribuya a la mejora de la orientación.

Partiendo de que no existe una definición única acerca de la orientación educativa, y tomando como premisa estos niveles, trataremos de organizar los conceptos de acuerdo a su ubicación histórica, los objetivos que se persiguen, las áreas que se indagan los principios en que se basa, las funciones que se comparten y en definitiva acercarnos lo más posible a una mejor comprensión de nuestros objetivos.

1.2. Contextos de intervención en Orientación.

Vamos a ir analizando la orientación desde su nacimiento, es decir desde la práctica y los distintos enfoques o aspectos que van surgiendo de la misma. Siguiendo un criterio histórico señalaremos que la orientación surgió enfocada a la selección de personal de ahí el término *orientación profesional y vocacional*, este será nuestro primer apartado a indicar; más tarde fue tomando fuerza la educación psicológica de la persona dando lugar al enfoque de la *orientación personal*; la orientación como proceso de guía y ayuda en determinados momentos en la escuela conforma la *orientación escolar*. Todas ellas están interrelacionadas y normalmente la orientación se dirige al individuo como un todo y esa unidad en los últimos años ha originado la *orientación educativa*, aspectos que vamos a tratar seguidamente.

1.2.1. Hacia una orientación profesional

Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen una de las principales razones para quienes se interesaban por ella y manifiestan la significación parcializada, y limitada a un área de atención del sujeto que le atribuyeron al principio. De hecho, los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual enfocado a la orientación profesional.

Fue Parsons (1909) el primero que consideró a la orientación como orientación profesional tratando de ayudar y clarificar la toma de decisiones de los alumnos. Aunque la ayuda que ofrece es externa al sistema educativo tiene una clara intención educativa y compensadora de desigualdades. Para Parsons el objetivo de la orientación es estudiar las características del individuo para desempeñar una profesión y los requisitos de la misma para llevarla a cabo eficientemente.

Jones (1964: 50-57) citado por Molina (2003) fue también uno de los primeros en centrar la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones. En su obra afirma que en la vida se dan muchas situaciones críticas en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de gran alcance. Por ello es necesario proporcionar, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir acertadamente.

De esta forma, Jacobson, Reavis, citados por Vital (1976) considera a la orientación como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente, entre varias alternativas, la que se corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones.

En la misma línea de quiénes sostienen la toma de decisiones como el centro y objeto de orientación, Johnston (1977) citado por Molina (2003), expresa: "la orientación es la ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes".

Desde el mismo enfoque, Álvarez González, M. (1995:36) señala que: "La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las

personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas, aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, con la implicación de los agentes educativo socioprofesionales”

Para Ayala (1998), la orientación es un proceso de relación con el alumno, siendo la meta el esclarecimiento de la” identidad vocacional”, estimulando la capacidad de decisión y buscando la satisfacción de sus necesidades internas de orientación, y la realidad exterior le presenta.

Dando un paso en el tiempo, Delgado Sánchez (2005) indica que la finalidad última de la orientación, es contribuir a la madurez del alumno como persona, siendo el currículo el vehículo adecuado para ello.

Desde nuestra experiencia personal, podemos definir la orientación profesional, como *“Requisito desde las primeras etapas de la educación para generar en el individuo, el conocimiento sobre sí mismo y en su vida futura y profesional”*

1.2.2. Hacia una orientación personal

Así como los autores anteriores se refieren a la orientación como un proceso de ayuda para la toma de decisiones vocacionales, encontramos otros expertos que la definen como el proceso de asesoría y guía al sujeto para su desarrollo personal, con el fin de conseguir la adaptación y conocimiento de sí mismo, la socialización y comunicación en el ámbito de las buenas relaciones humanas.

En este sentido se manifiestan Authier et al. (1977:227), para quienes la orientación pretende “la enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros...”

Según Tyler (1978:87), la orientación intenta “descubrir el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que mejor pueda ofrecer a sí mismo y al mundo”.

García Hoz (1968), la orientación personal la entiende como aquella orientación más arraigada al hombre. “Proceso de ayuda a un sujeto para que llegue al suficiente conocimiento de si mismo, del mundo y su entorno, que le haga resolver los problemas de su vida”.

Repetto (1983) la ve como un proceso de ayuda al individuo para llegar a conocerse a si mismo y al mundo que le rodea para resolver los avatares de la vida.

Senta (1979:169), plantea la orientación como “un proceso o conjunto de acciones para ayudar a otros en la solución de situaciones críticas y conflictivas o en la satisfacción de necesidades para el logro de un estado de bienestar”

Lorenzo Delgado (1995:221), en su tesis de la Escuela como ecosistema, indica “desde el momento que el alumno entra en la escuela, necesita de mecanismos (bien sean desarrollados por él, o con ayuda), para adaptarse a la nueva situación”

Con una visión de la orientación dirigida al ámbito educativo, Curcho (1984:26) define la orientación como “un proceso destinado a atender a todos los alumnos en los aspectos de su personalidad, a lo largo de todos los niveles educativos”.

El conocimiento de sí mismo y del mundo que rodea al individuo constituye elementos esenciales en la conceptualización de Rodríguez (1991:11), quien señala: “orientar es, fundamentalmente, guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismo y al mundo que los rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre.”

Para Bisquerra (1998:9), la orientación es “un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida”.

El concepto de orientación de los autores reseñados se enmarca en el desarrollo personal-social, dirigida a promover la autoestima, relaciones humanas, socialización y atención a las necesidades e intereses del individuo, de acuerdo a sus potencialidades, habilidades y destrezas.

Todos estos autores enunciados expresan como idea principal el facilitar al sujeto el conocimiento de si mismo para que pueda establecer una línea de actuación personal que procure la felicidad interna y el equilibrio personal junto al conocimiento de la sociedad en que vive para conseguir su integración, socialización e interrelación y con ello su autorrealización.

1.2.3. Hacia una orientación escolar

Cuando el centro de atención se dirige a la dimensión escolar, la orientación es considerada un proceso educativo cuyo fin es ayudar al alumno a superar aquellas dificultades que surgen y encontrar solución satisfactoria a los problemas de aprendizaje. “La orientación tiene fundamentalmente un carácter educativo”. Delgado Sánchez (2005)

La orientación académica es definida por Nerici (1990:21) como “un proceso educativo a través del cual se asiste al educando con el fin de que éste pueda obtener pleno rendimiento en sus actividades escolares, formular y realizar planes según sus aptitudes e intereses para que alcance armónicamente los fines últimos de una educación integral”.

Para este autor el centro de atención de la orientación, es ayudar al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios. De ahí que la conceptualización que se aborda está dirigida a la ayuda y asesoría en actividades de aprendizaje, formación de hábitos de estudio y técnicas de aprendizaje eficaz.

García Hoz entiende la orientación escolar como "proceso de ayuda al estudiante para que sea capaz de resolver los problemas de su vida académica, especialmente elegir los contenidos y técnicas de estudio más adecuados a sus posibilidades"

Repetto E. (1983:54), citada por López Urquizar y Sola Martínez (2003), define la orientación escolar como "la ayuda que se presta al orientado para que su proceso de aprendizaje intelectual sea individualizado y eficiente... pretende que el alumno funcione más eficazmente en las tareas escolares, libere sus capacidades para el aprendizaje cognoscitivo y alcance el máximo rendimiento satisfactorio". Para conseguir lo enunciado mantiene la autora la idea de que el orientador escolar tiene un campo de actuación que abarca tres sectores: el profesorado, el currículum y el propio alumno, y al mismo tiempo el orientador cubrirá cuatro aspectos en su tarea: diagnóstico, pronóstico, información y evaluación. Mediante el diagnóstico conoceremos la personalidad del alumno y nos servirá para realizar un pronóstico del mismo, tareas ambas orientadoras que el alumno conocerá mediante un proceso informativo. El profesorado compartirá la actividad evaluativa.

La orientación escolar implica, según Ayala (1998), "un proceso de asesoramiento continuo donde el docente promueve actividades de tipo preventivo dirigidas a la formación de hábitos de estudio, atención y concentración en clase, aprovechamiento del tiempo y desarrollo de habilidades cognitivas".

Como asesoría y guía al alumno en el ámbito académico, Mora, J. A. (2000) considera la orientación escolar como "proceso dirigido a ofrecer ayuda y atención al alumno para que alcance un alto rendimiento académico y progrese en sus estudios".

Desde nuestra perspectiva profesional y refiriéndonos al ámbito escolar, la orientación se concibe como un proceso continuo, e integrado en la actividad ordinaria de enseñanza-aprendizaje. Mediante ella el docente atiende las necesidades individuales y grupales que requiere contar con la cooperación de todos los miembros de la comunidad educativa: orientador, tutor, equipo directivo, padres...

1.2.4. Hacia una orientación educativa

Las diversas concepciones presentadas con visión parcializada acerca de la orientación han sido superadas por un enfoque más amplio, integral, y holístico que incide en una orientación que tome en consideración los distintos contextos educativos, que atienda al alumno como un todo integrado, pero sobre todo, que asuma funciones de prevención y desarrollo.

Esta nueva propuesta, centrada en la atención, guía y asesoría del sujeto en lo personal, escolar y vocacional, surge en los años sesenta donde la orientación empieza a considerarse como un conjunto de áreas. (Delgado Sánchez, 2005), nos indica que el enfoque de la orientación como función total de la educación es mencionado ya por R. Mathewson (1955) que entiende la orientación como un proceso de ayuda a la persona a través de procedimientos educativos para llegar a un conocimiento de sus características y relacionarse de forma oportuna con su entorno de acuerdo a sus valores sociales y morales.

En esta época, con una visión integrada de la orientación, García Hoz (1960), expresa que la orientación se diversifica en función de las necesidades de atención del individuo en: orientación profesional, como una ayuda para atender a los alumnos, en los problemas relacionados con la escuela orientación escolar, y orientación personal a

través de la cual se promueve el conocimiento de si mismo para tratar de resolver los problemas de la vida.

Desde un punto de vista científico, Repetto et al. (1994:87), expresan : “la orientación es la ciencia de la acción que estudia desde la perspectiva educativa y por tanto diagnóstica, preventiva, evolutiva y ecológica, la fundamentación científica del diseño, la aplicación y la evaluación de los intercambios dirigidos al desarrollo y al cambio optimizado del cliente y de su contexto.

En este sentido, abogan por una orientación centrada en el acto pedagógico, con carácter de diagnóstico y de prevención, cuyo fin va dirigido al desarrollo del sujeto.

Con una visión más amplia, Álvarez y Bisquerra (1996:6) consideran la orientación como un enfoque vital que ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos.

La orientación como proceso integrado al acto educativo, según Martínez de Codès (1998), está íntimamente relacionada al desarrollo integral del alumno; la meta es lograr que éste adquiriera una mejor orientación escolar, y orientación personal a través de la cual se promueve el conocimiento de sí mismo para que sea capaz de resolver los problemas de la vida.

Desde un punto de vista constructivista, Álvarez, et al. (1998:67) expresan que la orientación constituye la suma total de experiencias dirigidas al máximo desarrollo del sujeto en las áreas personal escolar, vocacional y/o profesional, las cuales se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.

Así pues, la orientación ha evolucionado desde una actividad básicamente diagnóstica y de carácter puntual a un enfoque más amplio, rico y comprensivo, procesual y diferencial, tomando en consideración las distintas etapas de desarrollo del individuo. De una orientación de tipo remedial como respuesta a las demandas

sociales de la época, a una de tipo preventivo, destinada a influir sobre contextos sociales más amplios y a facilitar el desarrollo integral de la persona. De unos orígenes extraescolares y de carácter no educativo, a identificarse con la educación misma al considerarla como un proceso integrado al currículo.

Del rastreo realizado en diferentes obras y a partir del análisis detenido sobre el significado de la orientación se desprenden las siguientes consideraciones:

La concepción actual de orientación integral viene a sustituir el esquema tradicional que limita la orientación a intervenir en alumnos con dificultades, basándose en la clínica, o en un mero servicio de información profesional.

- Hoy el contexto del alumno es tomado en consideración y trasciende el ámbito escolar. La orientación se concibe como un conjunto de actividades preventivas, de desarrollo y atención a los sujetos en formación que integra a los agentes educativos (padres, familia y comunidad).
- La orientación requiere estrategias y programas de intervención dirigidos a atender la diversidad de alumnos.
- La orientación no es sólo competencia del orientador sino de todos los miembros de la comunidad educativa, realizando un papel importante el profesor tutor.
- La orientación ha de integrarse en el currículum a lo largo de toda la vida, en el contexto tanto formal como informal, donde actúe el individuo e intervengan los elementos educativos.

Nosotros a la luz de todo lo expuesto definiremos la orientación educativa, *como el proceso de ayuda sistemática que se presta al sujeto en sus múltiples facetas, (de ahí los distintos tipos de orientación) a lo largo de toda su vida, para ayudarle a lograr un conocimiento adecuado de si mismo, una adaptación de sus valores y un ajuste a la realidad social para que pueda ejercer su derecho a la felicidad.*

1.3. Reconsideración de las distintas definiciones de Orientación.

Pienso que del rastreo realizado anteriormente y del análisis llevado a cabo sobre el significado de la orientación se ha llegado a una concepción amplia del concepto de la misma, pero vamos a tratar de profundizar en esta situación actual concretando algunas definiciones dadas por distintos expertos sobre la el concepto de orientación.

Según Postman (1999), las definiciones son instrumentos diseñados para alcanzar determinados propósitos.

Como ya hemos dicho ha habido múltiples y variadas definiciones reflejando las distintas opiniones de sus autores.

Es posible que esa excesiva abundancia de definiciones se deba a que en los primeros momentos que se hablaba de orientación, podríamos llamarle ensayos que con el paso del tiempo cobrarían consistencia. Lo que si es cierto, es que la mayoría de los autores coinciden en caracterizar la orientación como un proceso de ayuda técnica y humana para que el individuo consiga su autonomía personal y su madurez social.

Si recordamos los planteamientos de Parsons en la década de los sesenta (Wrenn, 1962) se plantea la orientación como factor de cambio. En los setenta las estrategias de intervención adquieren especial importancia con los términos – Guidance: guiar dirigir... Couseling: consejo, con planteamiento sociológico frente al psicologismo de la época.

Vemos que hasta los años 70 la orientación es eminentemente intervención individual hacia el sujeto, sin embargo a partir de esa fecha comienza la orientación para el desarrollo con enfoque sociológico y favoreciendo de esa forma al alumno.

Si volvemos la mirada hacia atrás observaremos como distintos autores han entendido y conceptualizado la orientación

Para Escolano (1976) la orientación es un sistema de optimización cuya finalidad es la búsqueda del equilibrio adecuado entre posibilidades y necesidades, entre demanda y oferta, entre aspiraciones y expectativas exteriores. Por ello, la orientación es una realidad cambiante como el sujeto al que va dirigida e importante dentro del proceso educativo, ya que ayuda al sujeto al conocimiento y aceptación de sí mismo.

Lázaro (1976) señala una serie de definiciones en las que resalta el carácter de ayuda:

- Proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el máximo ajuste con el centro docente, con la familia y con la comunidad (F. W. Miller, 1971).
- Fase del proceso evolutivo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar las decisiones y a realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad (Kelly, 1972).
- Proceso de ayuda a una persona para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea. (García Hoz, 1970).

En Mira y López, E. (1965) se 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".

García Yagüe, J. (1964) estima que por medio de la Orientación el sujeto debe resolver sus problemas y allanar los obstáculos, esto es, la Orientación debe

incardinarse en un proceso de ayuda permanente definiéndola como: "la ayuda técnica desde la actividad educativa".

En este mismo sentido Repetto, E. (1977: 189) define la Orientación como "proceso de ayuda sistemática y profesional a un sujeto, mediante técnicas psicopedagógicas".

Ferrández, A. y Sarramona, J. (1978: 522) sitúan a la Orientación en el plano personal e individual caracterizando al sujeto, mediante factores personales, como potencial para escoger y recibir un determinado tipo de ayuda. A esta consideración se ha venido en llamar "Información interna de la Orientación". Esta dimensión individual y autónoma de la Orientación se ha encuadrado en lo que llamaríamos la autoorientación. Estos mismos autores han llegado a considerar igualmente la dimensión social de la Orientación, ya que le correspondería "la información externa de lo que ocurre en el mundo circundante del sujeto, de la sociedad en que deberá insertarse, y que incide de manera más o menos intensa sobre su deseo individual". Como factores condicionantes destacan fundamentalmente la situación económica y el régimen político.

Por su parte, Echeverría (1993), conceptualiza la Orientación educativa como un "...proceso continuo, sistemático e intencional de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acordes a su potencial y trayectoria vital".

Para Rodríguez Moreno (1995), "orientar sería en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse así mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal dentro de un clima de igualdad de oportunidades y

actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral, como en su tiempo libre".

Alonso Tapia (1995), ofrece una amplia definición en la que se incluye una referencia a las fuentes disciplinares de la Orientación educativa, y se hace especial énfasis en su papel en la mejora institucional: "Proceso recurrente y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de ésta como sistema organizado con fines propios, con el objeto inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, y a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto de la propia actividad escolar, todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la Pedagogía y la Psicología, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza para conseguir sus finalidades propias".

Otros autores definen también la Orientación en la misma línea como "proceso de ayuda" entendiendo como tal la actitud de colaboración suficiente para que el sujeto, de forma sistemática y ocasional, afronte los obstáculos que se le presentan a lo largo de la vida: García Hoz, V. (1970), Kelly, W.A. (1964:440), Miller, F.W. (1971:35), Knapp, R.H.(1970: 17).

En el siguiente cuadro se exponen definiciones de distintos autores que reflejan la visión sobre este campo de investigación y cómo tales definiciones están en función de los enfoques o perspectivas desde los cuales son construidas. Como ya dijimos son infinitas las definiciones que podríamos aportar desde distintos enfoques de la orientación educativa pero quiero resaltar estas en concreto porque desde la Didáctica, fiel reflejo del ámbito desde el que se observa el proceso orientador dan un enfoque alternativo, tratando de incluir el proceso de la orientación en el proceso didáctico y presentando puntos en común.

Autor /año	Definiciones de Orientación Educativa
Escudero (1986)	Proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación.
Rodríguez y Forns (1977)	Proceso paralelo al mismo proceso educativo; su función central será la prevención: estudiar al alumno, sus posibilidades, la adecuación de las exigencias y contenidos escolares, estudio del fracaso escolar, búsqueda de causas de dichos problemas, examen de las estructuras grupales de la clase considerada como totalidad, y del tipo de comunicaciones que se establecen entre los alumnos, y alumnos profesor
Patterson (1968)	Define la Orientación señalando lo que no es: * No es dar información, aunque durante el asesoramiento pueda darse. * No es dar consejos, sugerencias y recomendaciones. * No es correcto disfrazarlos de asesoramiento. * No es influir sobre actitudes, creencias o conductas, influencias o convicciones, por más indirectas e inocuas que éstas sean. * No consiste seleccionar individuos para diversas actividades. * No consiste en realizar entrevistas.
Weimberg (1969)	La Orientación puede ser considerada como una filosofía, una función, un papel o una actividad. Como filosofía, la orientación supone la concepción programática, la relación existente entre la institución escolar y los alumnos. Como función, representa un sistema de responsabilidades que la escuela considera que legítimamente puede y debe asumir. Como papel, presupone un sistema de ocupaciones estructuradas que permite cubrir las responsabilidades. Como actividad, representa un conglomerado de prácticas que en cada institución han adquirido distintas formas de rutina, pero que serán coherentes con la filosofía, la función y el rol.
Zabalza (1984)	Conjunto de intervenciones especializadas dirigidas a la optimización del nivel de logro global del proceso de enseñanza aprendizaje.
García, Moreno y Torrego (1993)	Proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa en la sociedad.

Fuente: Adaptación de Santana Vega: (2003:44)

Cuadro: 1.1.

Si damos un paso en el tiempo, Delgado Sánchez (2005), hace referencia a una definición relevante en esta línea, de Sebastián Rodríguez Espinar (1996), que

conceptualiza la orientación educativa y propone abordarla desde diferentes perspectivas:

- Como disciplina científica: la orientación puede definirse como el conjunto de conocimientos que permite la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos de las ciencias humanas y sociales que facilitan el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de los cambios necesarios en el alumnado y en su contexto, a fin de lograr la plena autonomía y realización, tanto en su dimensión personal como social.
- Como concepto educativo: la orientación se entiende como la suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto. Lo escolar, vocacional y personal se funden interactivamente en una concepción holística de la personalidad.
- Como servicio: la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a las personas como a los agentes orientadores implicados o profesionales relacionados con el proyecto vital de las mismas.
- Como práctica profesional: "la orientación es la tarea ejercida por profesionales cuya competencia científica ha sido establecida por la comunidad social a través de normas y leyes".

Los puntos en común, que podrían ser consideradas como las invariantes de la Orientación de las definiciones anteriores son:

- La Orientación ha de atender a la educación en su doble vertiente de enseñanza y aprendizaje. Su objetivo primordial tratará de optimizar el nivel del logro.
- El papel que realizará el orientador es de total colaboración con el práctico de la educación (Escudero, 1986) y/o con todos los estamentos que conforman el sistema educativo (Zabalza, 1984).

- El aspecto asistencial de la Orientación, (intervención), dándole: una vertiente comunicacional, una vertiente didáctica, como es , entendida por Zabalza (1984: 391)
- El énfasis sobre el aprendizaje autónomo y la formación de una ciudadanía que adopte un estilo de vida caracterizado por una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad (García, Moreno y Borrego, 1993)

1.4. Modalidades de orientación

Siguiendo a López Urquizar y Sola Martínez (2003) existen diferentes modalidades de Orientación según la escuela filosófica a la que el orientador se adscribe. Estas modalidades según Barry, R. y Wolf, B. (1957:39-52) serían:

- Educativo-Vocacional: Sirve de ayuda a la hora de elección de oportunidades educativas y vocacionales.
- De servicios: Presta ayuda mediante los distintos servicios organizados al efecto.
- Consejo: Dirigida a la solución de problemas personales.
- De ajuste o Adaptación: Encaminada a la integración en el grupo.
- Centrada en el problema: Polariza su misión en las técnicas de Orientación.
- Educativa: Se interesa en la recogida de datos y el diseño de programas.
- De desarrollo: Resolución de los problemas en un proceso continuo.
- Integrado: Concede importancia al autoconocimiento y al autodesarrollo.

Es fácil comprobar que hay diferentes enfoques y matices en el momento de definir la orientación, pero se confirma la afirmación inicial de que en todas ellas subyace la noción de ayuda que debe llegar a todas las personas, de guía, además se trata de un "proceso", tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto, debe producirse a lo largo de toda la vida de

los sujetos y precisa de la intervención de un agente externo, preferentemente un profesional de la orientación.

1.5 Objetivos de la Orientación

El proceso orientador comprende una serie de objetivos que se pueden indicar de la siguiente manera:

OBJETIVOS GENERALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
* Ayudar a la personalización de la educación.
* Adaptar la respuesta educativa a las necesidades del alumnado.
* Favorecer la madurez personal, el desarrollo personal y sistema de valores.
* Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados.
* Prevenir los problemas 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.

Fuente: Adaptación de López Urquizar y Sola Martínez (2003) Cuadro. 1.2.

2. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En orientación psicopedagógica se pueden incluir diversas áreas de intervención: estas áreas tienen unas características comunes en sus modelos de desarrollo. Las áreas de intervención psicopedagógica según su orden de aparición en la historia de la Orientación, siguiendo a Vélaz de Medrano (1998), son las siguientes:

- Orientación para el desarrollo de la carrera.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La atención a la diversidad.
- Orientación para la prevención y el desarrollo humano

2.1. Orientación para el futuro profesional

A comienzos de los años cincuenta comienzan a aparecer en la literatura los conceptos de carrera y desarrollo de la carrera, durante los años sesenta y setenta el trabajo en este campo tuvo un gran auge, y los años noventa representan la etapa de consolidación conceptual, de esta forma se pasa de considerar la orientación como un hecho puntual a representar todo un proceso de desarrollo de la carrera que se extiende a lo largo de la vida del individuo. Wolfe y Kolb (1980) describieron el fenómeno de desarrollo de la carrera de la siguiente forma: "El desarrollo de la carrera abarca la vida global de una persona, no sólo su ocupación. Como tal, le preocupa la persona con sus necesidades, deseos, capacidades y potencialidades, emociones y ansiedades. Más que eso, le preocupa los contextos cambiantes de su vida. Las presiones y amenazas del entorno, los vínculos que le unen a otras personas, las responsabilidades con los niños y los padres ya de cierta edad, la estructura total de las circunstancias de uno constituyen también factores que tienen que ser comprendidos y tenidos en cuenta. En esos términos, convergen desarrollo de la carrera y el desarrollo de la persona el yo y las circunstancias constituyen el centro y el drama del desarrollo de la carrera"

Es cierto que la presencia de la educación para la carrera ha ido en constante progreso desde los años setenta hasta constituir, hoy día, una alta prioridad educativa.

"La Educación para la Carrera" es entendida por Law y Watt (1977) como el conjunto de actividades planificadas cuyo objetivo es el conocimiento de sí mismo, la habilidad para tomar decisiones y enfrentarse a la transición.

Asimismo la Orientación para el desarrollo para la Carrera parte de la anterior y representa el asesoramiento por el que una persona ayuda a otra a comprenderse a sí misma, a comprender su ambiente y a determinar su estilo de vida. Es de gran relevancia en el contexto educativo el desarrollo de la carrera, ya que es dentro de él, donde van a tener lugar las primeras etapas de la misma. Para dicha teoría, el desarrollo vocacional se produce desde los primeros años de la vida hasta el final de la existencia.

En el sistema educativo español la educación para la carrera ha sido considerada de muchas formas: a) como una materia similar a la formación profesional integrada en el currículo; b) como una estrategia instructiva para adaptar a los jóvenes a una sociedad en perpetuo cambio; c) como un proceso de desarrollo en el que se enfatizan las capacidades actitudinales y procedimentales, y d) como un programa curricular comprensivo y muy amplio de educación vocacional.

La aportación de Hoyt y otros (1975) fue muy importante en España indicando 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 donde eran más reacios al cambio, Rodríguez Moreno (1987).

La Orientación para la carrera como no es una materia curricular, es necesario explicitar los objetivos y contenidos básicos a incorporar desde el Proyecto Educativo del Centro para concretarla a continuación en el Proyecto Curricular. Siguiendo a Fernández Sierra (1993), esto habrá de hacerse desde la identificación de los elementos del currículo de la LOGSE ya que si nos centramos en sus planteamientos, dicha ley resalta la ayuda al alumnado de 12-18 años, para tomar decisiones académicas debido a la progresiva opcionalidad que se presenta en la ESO y a la doble finalidad de esta etapa educativa: propedéutica y terminal, es decir ayudar al alumno en su formación para la vida adulta en general y la vida activa en especial. Así

podemos observar como la LOGSE: “La educación ha de preparar para la vida a través de un diseño curricular flexible con una opcionalidad progresiva y con la responsabilidad de tener que dar respuesta a la diversidad de los alumnos, estimulando al máximo el desarrollo personal educativo y profesional y dando respuesta a las exigencias de una sociedad en constante cambio y preparándose para la vida adulta y activa” (LOGSE 1990)

El realizar lo expuesto contribuiría, según algunos autores (Pelletier y Bujold, 1984; Gibson y Mitchell, 1986) citados por (Santana Vega 2003) a acallar una de las críticas que de forma reiterada se ha venido emitiendo con respecto al uso del currículum: ser excesivamente academicistas y estar desligado de la realidad del contexto, del mundo del trabajo y del núcleo de experiencias vitales (Postman, 1999; Gimeno, 2001)

Los programas para el desarrollo de la carrera presentan normalmente las siguientes características:

Características de los programas de educación para la carrera
<ul style="list-style-type: none"> • Son programas de amplio alcance. Se dirigen a grupos de individuos, incluyen objetivos amplios y multidimensionales.
<ul style="list-style-type: none"> • Prestan una atención especial a la dimensión evolutiva. Entienden la decisión vocacional como un proceso más que como un acto aislado. Están pensados para desarrollarse durante la escolarización
<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan técnicas, actividades y medios, combinándolos en función de los objetivos y la etapa madurativa del sujeto. Suelen colaborar padres, profesorado, trabajadores
<ul style="list-style-type: none"> • Deben integrarse en el currículum (Jones, 1977; Perrone y Kile, 1975). Para algunos autores (Heyneman, 1979), los problemas curriculares podrían solucionarse si se incorporara la educación vocacional o educación para la carrera.
<ul style="list-style-type: none"> • En los programas, constan los objetivos, las actividades, los medios, las técnicas y los sistemas de evaluación. Sin embargo, en la evaluación sólo hace mención de los resultados finales y apenas existen alusiones a la valoración del proceso (Salvador y Peiró, 1986).

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 y 3) un modelo de integración interdisciplinar.

Veremos a continuación 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 participar ellos en su elaboración, y los alumnos no le dan la debida importancia

INDICADOR	Grado de integración curricular: modelo de orientación en paralelo
Programas	Prog. de Orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria Álvarez M., Fernández, R. (1987)
	"Sistema de autoayuda vocacional (SA V-90) Rivas, F. Y otros (1990)
	"¿Tengo que decidirme?" Sánchez Barranquero, A. Fuertes Ramos, C., (1992)
	'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)
--	---

Fuente: Adaptación de Álvarez Hernández (1999: 264).

Cuadro: 1.4.

Modelo de integración disciplinar:

- Integra los contenidos de la Orientación Profesional en los contenidos y materias de las áreas curriculares de cada etapa educativa. Tiene ventaja con respecto al modelo anterior, por su facilidad de 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	Grado de integración curricular :modelo de integración disciplinar
Programas	La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Fernández Sierra(1993)

Fuente: Álvarez Hernández (1999: 264).

Cuadro: 1.5

Modelo de integración interdisciplinar:

- Integra los contenidos de la Orientación Profesional en los contenidos y materias de las áreas curriculares de cada etapa educativa pero seleccionando aquellos contenidos y aprendizajes de interés para el alumno.

Indicador	Grado de integración curricular :modelo de integración interdisciplinar
Programas	La educación sociolaboral y profesional de los jóvenes. Fernández Sierra(1993)

Fuente: Álvarez Hernández (1999: 265).

Cuadro: 1.6

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, que han de tener un carácter preventivo y

estar basadas 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.

2.2. Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje

“Los cuatro pilares de la educación son: aprender a saber, a ser, a hacer y a vivir juntos” Jaques Delors (informe de la UNESCO)

Durante muchos siglos, la enseñanza y el aprendizaje se han llevado a cabo por imitación y repetición de los modelos de generaciones precedentes, pero en la actualidad debido a los cambios de la sociedad en todos los órdenes se han de encontrar nuevos caminos que den respuesta a las necesidades presentes y futuras.

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. Una consecuencia lógica es el énfasis en el “aprender a aprender” y el desarrollo de “estrategias de aprendizaje autónomo”. Para potenciar estos nuevos desarrollos en el sistema educativo se requiere una orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

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, en su artículo 18 sección 1 a: "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".

El profesor en la actualidad ha cambiado de rol y se constituye en el mediador de dicho proceso, favoreciendo el descubrimiento de los procesos mentales que realiza el individuo para aprender.

«El aprendizaje que realiza el alumno construyendo sobre sus propios esquemas, enganchando información sobre lo que ya tiene, supone un aprendizaje significativo. Aprendizaje significativo está en contraposición con aprendizaje memorístico que es aquel que, aunque en un principio permite repetir la información, no supone la reestructuración de ideas "Aprender de forma significativa tiene poco que ver con aprendizaje basado en la simple acumulación de conocimientos" Escaño (1994)

La orientación en el proceso de aprendizaje tratará de llevar al alumno a la construcción de los aprendizajes, lo que comportará que adquieran significación por lo que serán útiles y se podrán constituir en base de nuevos aprendizajes. En este sentido, el propio alumno será consciente de lo que sabe y lo que no sabe. Así el alumno llegará a ser mediador de otro compañero y podrá, a la vez, realizar un trabajo cooperativo con el grupo. Observamos que las tendencias más actuales sobre

la enseñanza de las estrategias de aprendizaje nos remiten a los modelos cognitivos como el constructivismo de Piaget, y el aprendizaje significativo de Ausubel. Sánchez Palomino y Torres González (1997), la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje se guía por estrategias como el trabajo en grupos cooperativos, o la enseñanza recíproca.

La integración de las estrategias en las distintas áreas curriculares es el objetivo para lograr un proceso de aprendizaje adecuado. Esto enlaza con el interés por lo curricular, y ello reclama una orientación curricular dirigida a los profesores en un marco de "consulta colaborativa" realizada por el orientador.

La orientación hacia las estrategias de aprendizaje va encaminada al desarrollo de las siguientes habilidades. Álvarez González y Bisquerra Alzina (1996):

Estrategias de aprendizaje.

-Habilidades cognitivas:

- * Habilidades de comunicación
- * De recepción
- * De expresión,
- * De procesamiento de la información
- * De manejo de la comunicación.

-Habilidades conductuales:

- * Habilidades para la planificación del estudio
- * Habilidades de control del ambiente
- * Habilidades de reducción de la ansiedad
- * Habilidades de control del ambiente.
- * Habilidades para el control del progreso

Dinámica personal del estudio:

- * Desarrollo de la motivación,
- * Desarrollo de una imagen positiva de sí mismo

* Desarrollo de los valores del estudio.

-Cambio del contexto institucional:

* Adecuación de la planificación de la docencia.

* Adecuación de los materiales de estudio

* Adecuación de la acción familiar.

Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual

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, luego parece evidente que la orientación en los procesos de enseñanza aprendizaje es una de las áreas fundamentales de la orientación psicopedagógica.

2.3. Orientación para la prevención y el desarrollo

Es por los años sesenta cuando el orientador en sus funciones se ve desbordado por los aspectos correctivos ante los cuales se siente impotente, pero a partir de los años setenta la prevención ha ido cobrando fuerza en orientación, y es a partir de esta década cuando se observa que muchos autores se ocupan de la orientación para el desarrollo el "developmental counseling". El objetivo que se propone consiste en potenciar el desarrollo humano de todos los individuos en todos sus aspectos. Dicho de otra forma, se trata de formar la personalidad integral del individuo.

En los años setenta surge el "primari preventive counseling" (orientación para la prevención primaria) y la educación psicológica, que complementan las aportaciones de la década anterior. Desde estos planteamientos se insiste en que la orientación debe centrarse más en la prevención y el desarrollo y no tanto en los aspectos correctivos como se había hecho hasta esos momentos. De esta forma surgen una serie de propuestas que no habían sido contempladas anteriormente.

Entre ellas están el desarrollo de habilidades de vida, habilidades sociales, autocontrol, autoestima, educación emocional etc.

La evolución lógica de estas propuestas desembocará posteriormente en nuestro contexto, en lo que se ha convenido denominar temas transversales, de especial relevancia en la década de los noventa donde se regulan de forma legal la implantación de los mismos en el currículo educativo de educación infantil, primaria y secundaria todos ellos propuestos por el MEC (1992) Entre ellos se incluyen educación para la salud, educación sexual, educación moral, educación ambiental, educación para la paz, educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos.

Las tendencias se enmarcan en cinco espacios:

- Se entenderá la orientación como un continuo que se inicia en las primeras edades del alumno y continuará durante toda su vida.
- La orientación para que tenga un carácter preventivo ha de integrarse en el proceso educativo.
- Potenciar la orientación a lo largo de la escolaridad
- El individuo es agente activo en su proceso de orientación
- Un cambio en la forma de actuar los profesionales siendo agentes de cambio

La orientación y la tutoría han de jugar un papel dinamizador esencial en la puesta en práctica de todas estas propuestas

2.4. Atención a la diversidad.

"El objetivo final de un servicio psicopedagógico es conseguir una incidencia real y efectiva dentro de la institución escolar, tanto con vistas a contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza como a encontrar soluciones adecuadas a los problemas de inadaptación y fracaso escolar." (Bassedas, E. y otros, 1981) Lo expuesto implica

que se dé una estrecha colaboración con el profesorado que suponga una corresponsabilización en el trabajo, aunque cada profesional tenga unas funciones concretas que realizar.

La realidad social y escolar requiere una atención a la diversidad y por la tanto es evidente la necesidad de profesionales formados en las estrategias de intervención más apropiadas.

Los alumnos de educación especial ya no son sólo los llamados niños deficientes sino todos aquellos con necesidades educativas especiales.

La LOGSE establece que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con NEE, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos ellos.

Dos puntos de referencia claves en la actual configuración de la educación especial en España los encontramos en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos -LISMI- y en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo Español -LOGSE- que representa la reforma del sistema educativo español.

La LISMI establece, entre otras cosas, los cuatro principios que han de presidir, todas las actuaciones relacionadas con las personas que presentan alguna minusvalía:

- 1.º Normalización. Las personas con discapacidad psíquica deben recibir la atención que necesitan por medio de los servicios ordinarios y propios de la comunidad.
- 2.º Integración escolar. Es el medio para lograr la normalización en el plano educativo.
- 3.º Sectorización. Se opone a la centralización de los servicios sociales, Se trata de que las personas deficientes reciban la atención que necesitan en lugares próximos a su residencia.

4.º Individualización. La atención personal debe adaptarse a las características y aptitudes personales de cada uno.

Por su parte, la LOGSE introduce una nueva concepción y práctica en relación con el término necesidades educativas especiales, y propicia un cambio de paradigma al pasar del modelo tradicional del déficit al modelo de NEE. Este concepto hace referencia a las dificultades para aprender que tiene un niño, bien por una discapacidad o bien por un planteamiento educativo inadecuado. Son necesidades que se dan en interacción del sujeto con su medio escolar. Estas, pueden atribuirse a diversas causas relacionadas con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas a una sobredotación intelectual, a una discapacidad psíquica, sensorial o motora o a trastornos graves de conducta.

También es preciso nombrar el Real Decreto de Ordenación de la Educación de los Alumnos con NEE (BOE núm. 131), que supone un desarrollo de los artículos 36 y 37 de la LOGSE, por primera vez en un documento legal, se habla de condiciones personales asociadas a sobredotación intelectual. En resumen, la educación especial ha seguido en su evolución desde concepciones segregacionistas hasta las integracionistas. Esto implica pasar del lenguaje del «trastorno» y los «déficits» a la “atención a la diversidad”, donde el orientador y el profesorado en general tienen competencias. Y desde esta perspectiva, la atención a la diversidad es una de las áreas prioritarias de la orientación.

El actual enfoque curricular se fundamenta en una concepción global del aprendizaje, tratando de desarrollar tanto los conceptos como los procedimientos y actitudes. Así, el nuevo planteamiento del sistema educativo -que pasa a ser decididamente curricular- supone un nuevo y diferente enfoque de la práctica escolar (Fierro, 1991).

Niveles de concreción curricular.

Diseño Curricular Base(DCB) Enseñanzas mínimas	Responde a los rasgos comunes del conjunto de la población escolar.
Currículum	Adaptación del currículo para los alumnos de los centros escolares de la Comunidad.
Proyecto Curricular de Centro (PCC)	Ajuste del currículo a las necesidades del alumnado de cada centro
Programación Curricular	La programación se ajusta a las necesidades del grupo-aula.
Adaptación Curricular (AC)	La programación se ajusta a las necesidades individuales de cada alumno

Fuente: Adaptado de Bisquerra Alzina (1998)

Cuadro: 1.7

Los niveles de concreción curricular garantizan el derecho a las experiencias educativas de todos los alumnos y, a la vez, permiten la autonomía curricular de los centros y equipos de profesores. Estos son considerados los responsables últimos del desarrollo y aplicación del currículo.

3. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ACTUAL CONCEPCIÓN DE LA ORIENTACIÓN

3.1. Principios de orientación

Anteriormente hemos visto cómo ha evolucionado la orientación a lo largo de su historia, hemos de considerar que detrás de cualquier concepción de una acción influyen:

- Los presupuestos justificativos de dicha acción, derivados tanto de la consideración filosófica-antropológica del ser humano, como del análisis de su situación en un momento y en un tiempo determinados.

- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora, producto del conocimiento acumulado a lo largo del desarrollo histórico de la disciplina.

Son muchos y distintos autores, los que en función de su perspectiva nos proponen diferentes principios para categorizar la intervención orientadora.

Vamos a ver esta evolución según distintos autores.

Fernández Huerta (1959) presenta diecinueve principios de la orientación que se pueden englobar en tres apartados: 1. Respeto a la dignidad humana, a la persona como unidad; control de datos experimentales y de los obtenidos mediante diálogo. 2. La orientación es prevención y previsión, más que rectificación y corrección. 3. La personalidad del orientador debe ser profunda y amplia, tendrá una preparación muy rigurosa, tanto técnica como práctica.

Lázaro, A. (1976), indica los principios de la orientación que propone Delay (1973): necesidad de una orientación centrada en el niño; la orientación es parte integrante del sistema escolar; la orientación debe ser continua; la orientación debe realizarse en equipo; la orientación debe desarrollar la información; participación del niño y de la familia; la Orientación debe estar abierta al mundo del trabajo.

Según López Urquizar y Sola Martínez (2003), los principios quedaron consagrados por Miller (1971:21) y seguidos y compartidos por gran número de autores entre otros Rodríguez Moreno M. L (1988:15) Santana Vega L. E (1993:34)

Miller (1971) estableció siete principios de la orientación que siguen en vigor, con los modelos actuales de orientación:

1. La orientación es para todos los alumnos. Superando la idea del enfoque clínico, de dirigir la ayuda exclusivamente a alumnos con problemas, la orientación se entenderá como una ayuda que se presta al escolar a lo largo de todo su desarrollo.

2. La orientación es para los alumnos de todas las edades. Se han de plantear programas de intervención para todas las etapas educativas, teniendo en cuenta las características individuales y aquello que nos dice la psicología evolutiva y realizando en momentos determinados actuaciones más concretas;
3. La orientación debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno. Se debe de superar la visión fragmentada del alumno, debemos cubrir todas las necesidades y atender al desarrollo íntegro del niño.
4. La orientación favorece el descubrimiento y el desarrollo de uno mismo. Se ha de procurar la, autonomía en el proceso de toma de decisiones, hemos de tender hacia el autodescubrimiento pero con la ayuda del orientador que servirá de estímulo para conseguir lo enunciado.
5. La orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, el padre, el profesor, el orientador y el equipo directivo del centro. Así el orientador se considerará un colaborador asesor del sistema educativo, pero no el único responsable de la orientación;
6. La Orientación ha de ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación. No se entiende la acción educativa sin su aspecto orientador que ha de realizar todo profesor tutor, ya que orientación y educación se fusionan en un único proceso,
7. La orientación debe ser responsable ante el individuo y la sociedad. Miller plantea la necesidad de una evaluación de los resultados de la orientación y considera la orientación como "la ayuda a los jóvenes para pasar de la dependencia a la independencia" pero la concepción del hombre como ser social ha hecho que en la actualidad se enuncie con "la ayuda a los jóvenes para que sean capaces de entender y reconocer nuestra interdependencia en todos los órdenes de la vida"

Rodríguez Moreno (1988) señala también siete principios de la orientación: se preocupa del desarrollo de la persona; sus procedimientos descansan en procesos de la conducta de la persona; es un proceso continuo; es estimulante, alentadora, animadora e incentivadora; es cooperativa; es un proceso de ayuda en estadios críticos y momentos claves del desarrollo; reconoce la dignidad y valía de la persona.

Vemos como los principios han evolucionado en la línea de aproximarse a las exigencias de la orientación educativa. Rodríguez Espinar (1993) plantea la nueva imagen de la orientación en el contexto escolar, que ha de ser proactiva, se anticipará a aquellas situaciones problema del desarrollo humano, con la prevención se reducirá el riesgo de ellas, se conocerá el contexto de condiciones así como el contexto de necesidades del alumno y su acción trascenderá al propio marco escolar. Para él esta concepción debe apoyarse en tres principios básicos: prevención, desarrollo e intervención social.

3.1.1. Principio de prevención.

Bertrán-Quera en el VIII Congreso Nacional de Pedagogía (1984) decía que si educar era prevenir, debería igualmente decirse que la orientación educativa es sobre todo preventiva, y va dirigida a aprender a vivir. Vallés (1984) considera que la prevención hace referencia al control y neutralización de aquellas causas que generan desórdenes o problemas de carácter psicopedagógico.. El concepto de prevención llega al campo de la orientación desde el ámbito de la Salud Mental. Se distinguen tres tipos de prevención:

- *La prevención primaria* trata de reducir el número de nuevos casos problemáticos surgidos en un periodo de tiempo en una población. En el caso de la orientación se entiende como la necesidad de incidir sobre todos los alumnos y sobre todo el sistema, sobre el contexto docente, familiar y comunitario (Rus, 1996)
- *La prevención secundaria* que dirige su acción a tratar de reducir el número o intensidad de los casos ya aparecidos. Realizaríamos por ello el diagnóstico precoz y la intervención temprana.
- *La prevención terciaria* permite reducir los casos ya surgidos. En este caso ya no sería preventiva, sino reactiva ante el problema, pero intentando actuar lo antes posible.

La orientación enfocada mediante el modelo de servicios no ha sido preventiva. Con el desarrollo del modelo de programas se ayuda en el avance de esta actuación preventiva o proactiva. "El principio de prevención asume que la orientación es esencialmente proactiva". Sánchez Delgado, (2005), es decir, debe anticiparse a la posible aparición de las situaciones que obstaculizan el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Los tres niveles de prevención nos llevan a intervenir alterando los contextos ambientales, que son los agentes generadores de las situaciones de conflicto, o bien, dotando a los individuos de competencias que les permitan afrontar con mayor posibilidad de éxito dichas situaciones (Valls Fernández, 1998).

Para Rodríguez Espinar (1993) la orientación educativa, y el trabajo de sus profesionales, es esencialmente proactiva, debe anticiparse a la aparición de circunstancias o situaciones que puedan ser un obstáculo al desarrollo de una personalidad capaz de expresar sus máximas potencialidades. La prevención, como concepto comunitario, no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el riesgo de la totalidad de los miembros de un sistema. Se hará especial hincapié a los momentos de transición del alumno en sus diferentes etapas educativas: familia-escuela, entre ciclos, enseñanza obligatoria-enseñanza postobligatoria, escuela-trabajo.

La necesaria adaptación afectiva a las nuevas demandas reclama que los ambientes a los que se accede reúnan las condiciones necesarias para acoger a los nuevos alumnos. Los programas de acogida a los nuevos alumnos cobran gran importancia desde la perspectiva preventiva.

Es importante conocer lo antes posible las características y circunstancias personales del alumno a fin de detectar las posibilidades de riesgo de la aparición de dificultades. El diagnóstico exhaustivo y precoz del alumno y su contexto en el primer año de escuela es un objetivo preventivo irrenunciable. Pero tal diagnóstico ha de estar científica y técnicamente programado. La demostrada importancia de los

primeros tres años en el desarrollo del alumno reclama la intervención orientadora en esta etapa. La investigación ha demostrado:

- El carácter preventivo de la pronta relación familia-escuela
- La intervención sobre el marco familiar ha de ser tanto de educación como de apoyo afectivo.
- La conjunción de estrategias individuales y grupales es la que produce los mayores efectos positivos.
- Los esfuerzos educativos de mayor productividad son los realizados por los niños antes de los tres años

La rentabilidad de la prevención primaria está demostrada. El problema estriba en asumir la necesaria inversión inicial. Es conocido y claro el famoso lema de más vale prevenir que curar.

3.1.2. Principio de desarrollo

Se concibe la orientación como agente activador y potenciador del desarrollo humano. Delgado Sánchez, (2005) fija que a partir de los años setenta, y como resultado de las aportaciones de los teóricos evolutivos como Piaget (1936, 1947, 1972, 1975), Érikson (1968), establecen que dicho desarrollo acontece en etapas bajo una cronología concreta, y que se fundamenta en los presupuestos de la orientación para el desarrollo. El conocimiento científico sobre los estadios de la vida y tareas de desarrollo pone de manifiesto la necesidad de una intervención educativa planificada si se quiere lograr el objetivo de desarrollo individual. Según Delgado Sánchez, (2005), la educación se propone el máximo desarrollo de las potencialidades de las personas bajo la concepción de que éstas son organismos activos que van creciendo a lo largo de un continuo.

En este sentido Vygotski (1934/1977;1979), realiza indicaciones interesantes. Para él la educación se anticipa al desarrollo, el concepto de zona de desarrollo

próximo convierte a la intervención educativa en motor de desarrollo. Mas tarde Bruner (1988) identificaría ambos conceptos: educación y desarrollo.

De igual forma, para Rodríguez Espinar (1993) la defensa de que la meta de toda educación es el desarrollo del potencial de la persona, convenientemente generado y activado.

El dotar al sujeto de las competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva (enfoque madurativo) o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista) son objetivos plenamente asumidos por los planteamientos de la Orientación para el desarrollo. Por tanto la orientación es un proceso que ha de acompañar al sujeto a lo largo de su desarrollo, para activarlo. (Álvarez, V. 1994).

La educación se propone el máximo desarrollo de las potencialidades de la persona bajo la concepción de que éstas son organismos activos que van creciendo a lo largo de un continuo. La orientación ha de acompañar en este continuo. Delgado Sánchez (2005).

El concebir la orientación como un proceso continuo dirigido al desarrollo integral de la persona es una consecuencia de la aceptación de este principio. Así, facilitar el desarrollo personal, la clarificación de valores o el desarrollo para la toma de decisiones, pueden considerarse como tres grandes objetivos de un enfoque moderno de la orientación.

3.1.3. Principio de intervención social.

Santana Vega (2003) cita como antecedentes de este principio a: Parson, ya que su preocupación fue atender a jóvenes socialmente desfavorecidos y con dificultades para insertarse en el mundo laboral, e indica la intervención sobre el

contexto social; Menacker (1974) y Wrenn (1962), enfatizan la función preeminente de la orientación como factor de cambio del propio contexto y consideran al orientador como agente de cambio social; según Santana Vega (2003), señala a Menacker, (1974), que a través de "Activist Guidance", destaca el compromiso del orientador que desde planteamientos sociológicos, ha de trabajar en entornos urbanos caracterizados por su deprivación económica, social y cultural.

Para Rodríguez Espinar (1993) el principio de intervención social lleva consigo que: la orientación ha de ir enfocada a modificar aspectos del contexto educativo (dirección, sistemas de evaluación, metodología, etc) y del contexto social (empleo juvenil, formación postobligatoria, becas, asistencia social, etc). Para ello el orientador actuará de forma activa y ha de ayudar al sujeto y hacerle consciente de los obstáculos ambientales que impiden la plena realización personal. Este proceso de concienciación es necesario para generarle una actitud activa para conseguir el cambio de tales factores a lo largo de todo el proceso educativo. La creencia de que el futuro se construye desde el presente y de que es posible alterar el posible futuro para convertirlo en algo deseable es, una condición necesaria en la labor orientadora.

Al mismo tiempo es necesario admitir la existencia de una real discrepancia entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución educativa, así como entre los de la persona y la sociedad. Tal discrepancia implica que hay que hacer un esfuerzo para cambiar determinadas características del contexto.

4. FUNCIONES Y SERVICIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

4.1. Funciones de la orientación

Por función se entiende el conjunto de actividades asignadas a un rol (Santana Vega 2003). En Orientación, se entiende por función la "actividad" o "ejercicio" a llevar a cabo por la persona o personas que se ocupan de la misma para atender las demandas de un grupo social. A pesar de la disparidad de criterios en torno a los papeles y funciones del orientador en el proceso educativo, es posible marcar determinados aspectos comunes que posibiliten establecer sus funciones. 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 la misma preocupados por el hecho de no ajustar un modelo teórico de acuerdo con los tiempos actuales. Rodríguez Espinar (1986). En otro lugar como ha señalado Lázaro (1978), no debemos pretender hacer una enumeración exhaustiva de las funciones si no queremos enfrentarnos a una tarea inacabable. Se trata sin duda de un tema complejo, máxime cuando las diferentes aportaciones que recoge la literatura especializada en relación a este tema exponen una gran cantidad de funciones que responden al "deber ser" de la intervención psicopedagógica, más que a lo que ésta "es" en la práctica.

La cuestión es «qué y quién (o quiénes) han de determinar la función del orientador». Las respuestas ofrecidas por Sherzer y Stone a finales de la década de los sesenta según Santana Vega (2003) apuntan:

- El orientador y su contexto de trabajo; es el profesional de la orientación quien puede valorar cuál es la mejor aplicación posible de sus destrezas y aptitudes. Por otro lado, los contextos son tan variados que las funciones específicas a desempeñar deben adecuarse a las situaciones existentes para ser eficaces.
- La persona que busca esa orientación espera que se realice un conjunto de tareas precisas y definidas. En definitiva, tanto los orientadores como aquellos con quienes se relacionan esperan ciertos modos de comportamiento.

Pero antes de profundizar en esta situación actual veamos el proceso en que distintos autores a lo largo de la historia han resuelto este tema según Santana Vega (2003)

Autor/Año	FUNCIONES
Stevic (1963)	No parecen tener un compromiso claro los orientadores con el rol y responden de forma desordenada ante las presiones. Ello denotaba la carencia de una filosofía personal de asesoramiento y de una política profesional aceptada por la comunidad de prácticos que les sirva de guía de dicha práctica.
Shertzer y Stone (1971)	Para los orientadores responder a los interrogantes ubicuos de «quién soy yo» (rol) y «qué es lo que hago» (función) ha de constituir una exigencia profesional. Determinar el rol permitirá diferenciar funcionalmente los servicios ofrecidos por los orientadores, de aquellos que ofrece el psicólogo, el profesor, otros Sus funciones serán distintas de las de otros, según el contexto, su personalidad, su formación y su experiencia.
Hill (1973)	La complejidad de funciones se plantea así: «De qué forma puedo cumplir con todas estas tareas, cada una de las cuales es tan importante, dentro de los límites de un día de trabajo razonable y cómo puedo hacerlo con eficacia». La elaboración de las funciones prioritarias en el aquí y el ahora sería un recurso razonable si implicase un examen crítico de las funciones y procesos de orientación en una escuela, pero «si se reduce a desembarazarse de las tareas más fácilmente eludidas, no es profesionalmente válido»
Miller (1971)	Expone elaborar una lista de funciones prioritarias. Habría que preguntarse: ¿qué es lo que debería soslayarse o aun rechazarse como parte de las responsabilidades de los orientadores?
Selvini y otros 1986; 1987	Resaltan la necesidad de establecer una jerarquía de funciones, así como el contexto de funcionamiento. Por lo general la petición de asesoramiento se hace para los demás, no incluye a la persona que lo solicita. Un director, por ejemplo, puede pedir ayuda para solventar problemas con los docentes y/o entre los docentes. Los profesores, a su vez, demandan ayuda para solucionar los problemas de los alumnos. Normalmente la atribución causal de los problemas suele ser externa a la persona que solicita la ayuda. Si el asesor acepta la petición asume la definición de la relación y, por tanto, carece de autoridad para estructurar un contexto de asesoramiento adecuado. Ello dificulta los cambios e impide que se incluya a todas aquellas personas que tengan algo que ver con la naturaleza del problema.
Sancho, 1987	Se mueve en la misma línea de clarificación y priorización de funciones. Además, apunta a que si bien no hay que desatender las expectativas de la comunidad educativa con respecto a las funciones y al papel del asesor, éstas necesitan ser ampliadas para dar cabida a sus prerrogativas como profesional (función). Y si bien se puede asumir el problema tal como lo planea el claustro, (por ejemplo, «análisis del fracaso escolar sobre la base de suspensos/abandonos del alumnado,») posteriormente

Autor/Año	FUNCIONES
	el profesional ha de redefinirlo para recoger su perspectiva de trabajo: en este caso el enfoque sistémico y ecológico.
Morril, Oetting Hurst, 1974 Drapela, 1983	Han elaborado mapas topográficos tratando de demarcar las funciones de los orientadores. Para estos autores, dichos mapas descriptivos son necesarios dada la expansión actual de los Servicios de atención y apoyo. Generalmente se utiliza el cubo para ofrecer una visualización de las dimensiones de la intervención orientadora, especificándose <i>los objetivos de la intervención</i> (individuo, grupo primario, institución, comunidad), <i>tipos de intervención</i> (preventiva, terapéutica. Desarrollo), <i>estrategias</i> (directa, formación y consulta, utilización de diferentes medios)
Jiménez y Porras, 1997	Desde las coordenadas de la reestructuración se genera una nueva línea de acción en la organización que da lugar al denominado mosaico móvil, expresándose como una forma de colaboración entre profesores y otros agentes educativos (entre ellos los asesores), mediante redes, asociaciones y alianzas que propician relaciones flexibles, democráticas y no jerárquicas para emprender acciones innovadoras de forma compartida.
Nieto y Botías, 2000	La LOGSE configura un nuevo modelo de actuación que requiere nuevos roles y funciones con padres, profesores, alumnos y la misma organización educativa, la función orientadora es parte de la función docente, así como un nuevo marco de relaciones entre los agentes de la institución educativa y los asesores externos; se precisa trabajar conjuntamente con el profesorado, revisar el currículum y la Organización escolar, haciendo propuestas de mejora y buscando respuestas educativas ante la diversidad en un marco lo más normalizado posible

Fuente: Adaptado de Santana Vega:(2003: 49)

Cuadro: 1.8.

Vamos a ver otras clasificaciones siguiendo a distintos autores:

- Parsons (1909) hablaba de las funciones de diagnóstico, pronóstico y asesoramiento.
- Nerici (1976): funciones de planificación, organización, atención general, atención individual, consejo y relación.

- Zaccara y Bopp (1981): siguiendo un modelo más tradicional, señalan las funciones de información académica, vocacional, personal y social, evaluación y diagnóstico.
- Repetto (1984): plantea las funciones a dos niveles:
 1. Si el programa del Departamento de Orientación es básico y poco experimentado: diagnóstico, información y consejo.
 2. Si el Programa tiene una trayectoria larga de experimentación: diagnóstico, información, consejo, colocación y ayuda económica, evaluación e investigación.
- Bisquerra (1992): organización y planificación, diagnóstico psicopedagógico, diseño y elaboración de programas de intervención, consulta, evaluación e investigación.
- García Vidal y González Manjón (1992), realizan una propuesta clásica:
- "...Las funciones de la intervención psicopedagógica parece que deben ser necesariamente redefinidas atendiendo a su objetivo general, que no puede ser otro que el de la misma Orientación educativa, analizado desde la perspectiva de los apoyos especializados (en todos sus ámbitos: correctivo, preventivo y de desarrollo) que su logro requiere. Consecuentemente, las grandes funciones de esta intervención tendrán que ver con las grandes vertientes de la Orientación"... , coincidentes con los tres tipos clásicos de Orientación: la vertiente 'escolar', 'personal' y 'vocacional'. Cada una de las cuales puede ser analizada a su vez en las funciones específicas que le pudieran corresponder, como han realizado hasta ahora otros muchos autores.

Álvarez Rojo (1994) hace un estudio de las funciones de la orientación y de los orientadores basándose en los modelos de Morrill, Oetting u Hurst (1974) y Drapela (1983) que elaboran un modelo tridimensional como ya vimos anteriormente. Así Álvarez Rojo (1994) señala las siguientes funciones:

- Informativa: básicamente relacionada con las necesidades vocacionales/ocupacionales de los alumnos y sus familias; se centra en el suministro de información sobre opciones académicas, profesionales y laborales.
- Diagnóstico-evaluativa: referida tanto a la valoración multidisciplinar de los alumnos con necesidades educativas especiales y a los alumnos con dificultades de aprendizaje, como a las necesidades del contexto (centro, zona) y a la evaluación institucional.
- Preventiva: detección precoz de problemas de los alumnos y prevención en general en el medio familiar, escolar o comunidad.
- Terapéutica: tratamiento de los alumnos con problemas de aprendizaje y/o integración, elaboración y aplicación de PDI, rehabilitación de trastornos de audición y lenguaje, etc.
- De apoyo: al profesorado de ayuda, asesoramiento y colaboración para el desarrollo de sus funciones tutorial y docente, y a la Administración Educativa colaborando en la planificación, coordinación, apoyo a la innovación y a la integración de alumnos con NEE.
- Formativa: Refiriéndose a la formación y actualización del profesorado pero también trata de orientar a los alumnos y familias.

Sanz Oro (1995): Indica las funciones básicas a realizar:

- Orientar al grupo-clase (destrezas académicas, personales, sociales y vocacionales), ayudar en la adquisición de una conciencia vocacional, asesoramiento individual y en pequeños grupos, consulta, coordinación,

trabajo con padres, orientación "entre iguales", establecer o coordinar los apoyos externos de ayuda, y atender a poblaciones y a la diversidad.

Riart Vendrell (1996), basándose en el análisis de las clasificaciones dadas por los distintos autores, expone las siguientes funciones:

- consejo, consulta, coordinación, diagnóstico, evaluación, formación, información, investigación, mediación, detección y análisis de necesidades, organización y programación.

Montané (1995):

- sus funciones se basan en la intervención por programas: Trabajar en equipo (función de coordinación); Convencer y recabar colaboración a través de los programas de intervención psicopedagógica para iniciar un proceso de cambio.

Veamos lo que nos describe Rodríguez Espinar (1996) que presenta un nuevo modelo profesional e institucional de la orientación. Para él el nuevo profesional debe:

- Conocer los subsistemas de información y aportarla dentro del sistema;
- Realizar su papel de relacionar los elementos del sistema, en un sistema de cambio que va de abajo a arriba;
- Fijar las bases de su intervención en la colaboración;
- Insistir en los objetivos propuestos, frente a cambios superfluos sin posibilidades de futuro;
- Establecer y mantener el apoyo de elementos del sistema, a través de una relación que permita desarrollar líneas de trabajo congruentes y evitar el reaccionar bruscamente a las excesivas presiones externas.

Como se observa en la relación de autores mencionados si que hemos de resaltar que prácticamente todos convergen en unas funciones básicas y que según Rodríguez Moreno (1995) son:

- **Función de ayuda.** Conseguir la adaptación del individuo en cualquier momento de su vida y ante cualquier situación y contexto. En todas las situaciones, 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. Todo ello implica el poner en práctica 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.
- **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.
- **Asesora y diagnosticadora.** Para ello es preciso recoger todo tipo de información sobre el orientado, datos de su personalidad, actitudes, de cómo estructura, integra y analiza la información que recibe, etc. Se aplicarán pruebas estandarizadas de inteligencia y desarrollo, de aptitudes y actitudes escalas de desarrollo, habilidades sociales, pruebas de adaptación y socialización, exploración de las áreas madurativas competencias curriculares y aprendizajes escolares. Con toda la información recogida se realizará un estudio individualizado de los problemas personales.
- **Función Informativa.** La información ha de tomar dos caminos, es decir es bidireccional, López Urquiza y Martínez Sola (2003), se toma información de todo lo concerniente a la persona que se va a orientar y se le ofrece información desde distintas perspectivas, se le informa, guía y aconseja junto a la familia en su realización personal y social.

4.2. Servicios de la orientación

Tras este largo recorrido que se ha hecho en torno a los roles y funciones de la orientación y por ende del orientador, sus complejas y múltiples funciones que se le encomiendan, pienso que en la actualidad el orientador ha de compaginar las demandas de la comunidad educativa sin descuidar sus obligaciones profesionales de acuerdo a las expectativas de los receptores de la orientación y conciliando ambas ideas.

Hemos hecho una revisión de los principios y funciones de la Orientación Educativa, como elementos imprescindibles en su estudio, pero distintos expertos en la materia destacan su interés por los servicios.

Veamos brevemente lo que nos dice Rodríguez Moreno M. L. (1995: 18), al respecto teniendo en cuenta las necesidades de los destinatarios de la orientación: padres, profesores, alumnos, directivos, etc.

En función de los principios y funciones explicitados pueden deducirse los servicios de la orientación que pueden ser múltiples pero desde la comunidad psicoeducativa se han resumido en los siguientes:

- Servicio de guía: Cuando el alumno entra al centro educativo o cambio del mismo, se le ofrece información al respecto sobre organización, planificación ideario educativo....

- Servicio de evaluación: Se estudia el proceso evolutivo del alumno lo largo de su escolaridad tratando de llegar a un diagnóstico psicopedagógico del mismo.
- Servicio de consejo: Una persona cualificada tratará de que el alumno llegue a conocerse a si mismo y ayudarle a la consecución de una toma de decisiones acertada, por medio de una relación personal.
- Servicio de información: Se trata de ofrecer todo tipo de información que le afecte al alumno referente al mundo laboral y sepa tomar decisiones decisivas para su futuro profesional
- Servicio de investigación y seguimiento,: Por el cual se trata de ayudar al alumno que abandona la escolaridad a adaptarse al mundo ocupacional y que sepa evaluar las ofertas curriculares que el sistema educativo le ofrece.

Hemos descrito los servicios de la orientación pero ni que decir tiene, que para que se den eficazmente han de estar plenamente integrados en la comunidad educativa, siendo nuestra labor relevante en este aspecto, de ahí que nuestra actuación debe ser un eslabón más del proceso educativo, ya que: "la educación presenta una meta a la que hay que llegar; la orientación es la concreción del camino por el que cada individuo puede llegar a aproximarse a ella." Gordillo, M.V (1975) Por ello, la colaboración y coordinación con todo aquello que incide en el hecho educativo es fundamental, para que la Educación no se convierta en una convergencia de múltiples influencias que la arrastren por senderos diversos, sino en el eje de una confluencia de esfuerzos que la impulsen por el camino socialmente necesario.

5. MODELOS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN

5.1. Concepto de modelo.

En nuestro trabajo dentro del campo de la orientación hemos de hablar de aquellas estructuras que nos sirven de guía para actuar, he aquí los modelos, cuya

función consiste en proponernos líneas de actuación práctica con un carácter normativo. Vamos a describirlos.

Nos encontramos con distintas definiciones de "modelo" ya que no es una categoría unívoca, en general los expertos dicen que son construcciones entre la teoría y la práctica. Nos hacemos eco de las siguientes enunciadas por Bisquerra y Álvarez.

Para Bisquerra (1992:177) los modelos son "estrategias fundamentales que sirven de guía en el proceso de orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases..." Nuevamente (Bisquerra y Álvarez, 1996; 1997, utilizan el término modelo como una "representación simplificada de la realidad que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación". Esto nos ayuda a caracterizar, comprender, en definitiva, dar sentido a las diversas funciones, papeles, y tareas realizadas por los orientadores o profesionales de la orientación, que pueden ser internos o externos a la institución escolar (Equipos y Departamentos de Orientación) y adaptados al contexto en el que están inmersos y que les da sentido y significado. Es de entender que los enfoques que han guiado mi práctica como profesional de la orientación en el trabajo del día a día han estado sustentados por un modelo de actuación aunque en ocasiones la no clarificación de funciones o la diversidad de ellas ha propiciado distintas formas de entender la práctica profesional y por consecuente ha generado distintos modelos de actuación, en estrecha relación con el marco de referencia. Vamos a definir desde nuestra experiencia profesional lo que entendemos por modelo: *"aquellas líneas de actuación que mantienen una estructura con carácter normativo para proyectar en la práctica las realidades de la orientación."*

Bisquerra y Álvarez (1996) han señalado la escasez de literatura sobre los modelos y sus tipos; sin embargo, y a pesar de tal escasez, la confusión es enorme. En estos últimos años, diversos autores han realizado propuestas de clasificación de los modelos de intervención, nos decantamos por la de Bisquerra y Álvarez

(1996:337), la clasificación de estos autores parece la más clara y sintética y combinan tres criterios fundamentales: la teoría subyacente, tipo de intervención y tipo de organización

Clasificación de modelos de intervención en Orientación según Bisquerra y Álvarez (1996:337)

Rodríguez Espinar (1986)	*Modelo de intervención individualizada *Modelo de servicios de orientación *Modelo de Programas de orientación
Álvarez González (1991)	*Modelo de servicios *Modelo de servicios pero actuando por programas * Modelo de programas
Espinar y otros (1993) y Álvarez González (1995)	*Modelo de intervención directa individual (Modelo de "counseling") *Modelo de intervención grupal (Modelo de servicios versus programas) *Modelo de intervención indirecta individual y/grupal (Modelo de consulta) *Modelo Tecnológico
Álvarez Rojo (1994)	*Modelo de servicios *Modelo de Programas *Modelo de consulta centrado en los problemas educativos *Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	*Modelo clínico (counseling) *Modelo de servicios *Modelo de programas *Modelo de consulta *Modelo tecnológico



Cuadro: 1.9

5.2. Análisis de los ejes vertebradores de la intervención.

Una vez definido el concepto de modelo de orientación y la clasificación de estos modelos consideramos oportuno referirnos previamente a unos ejes vertebradores que van a justificar y analizar los modelos de orientación.

Al igual que Morrill et al. (1974) propusieron un cubo para el análisis de las funciones de la orientación, Bisquerra y Álvarez (1996) proponen unos ejes para el análisis de los modelos de intervención en orientación psicopedagógica. Estos ejes deben interpretarse como una especie de ejes factoriales hipotéticos, susceptibles de validación empírica posterior. Los distintos modelos pueden situarse en cualquier punto de un hiperespacio que viene definido por los diversos ejes factoriales. Cada modelo ocupa un espacio dentro de un continuum que va de un extremo al otro de los diversos ejes.

Los ejes que consideramos necesario tener presentes son los siguientes:

* Eje de intervención directa-indirecta

En los dos extremos de este eje se colocan por una parte la intervención directa y por el otro la intervención indirecta.

La intervención directa es aquella en la que el orientador se sitúa directamente con el orientado o grupo de ellos.

El orientador centra su acción en el destinatario directo de su intervención. A lo largo de la historia ha sido la forma habitual de intervención.

En la intervención indirecta existe un mediador que recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica. El profesorado es el mediador por excelencia.

En el sistema educativo es muy importante que cuando se intente aplicar este modelo se haga de forma colaborativa. La «consulta colaborativa» probablemente sea una de las estrategias de intervención con más posibilidades de futuro. Para que ello sea posible el orientador debe establecer un «contexto de colaboración» entre orientador y tutor donde pueda darse un diálogo abierto, a un nivel de igualdad y con una actitud positiva hacia la tutoría y la orientación.

La intervención indirecta supone una intervención más a nivel de institución que del destinatario último de la intervención. Esto puede implicar intervenciones en el claustro de profesores para que se incluyan elementos de orientación en el Proyecto Curricular de Centro (P.C.C.), intervenciones con la dirección, jefatura de estudios, tutores, profesorado, etc.

* Eje de intervención individual-grupal

En un extremo de este eje tenemos la intervención individual centrada en la entrevista. En el extremo opuesto está la intervención en grupos. Estos grupos pueden adoptar distintas formas: .pequeño grupo o grupos primarios (de 3 a 6), grupo medio (de 7 a 15), gran grupo o grupos asociativos (de 15 a 30), comunidades (todo el centro, barrio, ciudad, etc.).

Con el surgimiento del counseling en los años treinta, la orientación pasó a ser principalmente individualizada. Es a finales de los años sesenta cuando se descubren las ventajas de trabajar en grupos. De ahí surge la orientación en grupos, que en estos momentos se procura potenciar por encima de la intervención individual. Ésta quedaría para los casos en que no sea apropiado una intervención sobre el grupo.

* Eje de intervención externa-interna

La intervención externa se realiza por especialistas que no forman parte del staff del centro. La intervención interna se lleva a la práctica por parte de personal del mismo centro.

La acción tutorial siempre es una intervención interna al igual que los departamentos de orientación en los centros mientras que los equipos sectoriales siempre realizan una intervención externa.

* Eje de intervención reactiva-proactiva

La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas, de carácter principalmente correctivo o remedial. La atención a las dificultades de aprendizaje y de adaptación social, así como el tratamiento de las necesidades educativas especiales, son situaciones habituales de intervención reactiva. El modelo clínico caracterizaría un polo de este eje.

En el extremo opuesto estaría la prevención y el desarrollo, lo cual supone una intervención proactiva.

Entendemos por intervención proactiva aquella que se inicia antes de que se haya detectado ningún tipo de problema.

En la siguiente tabla vamos a ver la relación de los modelos con los ejes de intervención para pasar a continuación a comentar estos modelos.

Modelos	Ejes de intervención			
	Directa Indirecta	Individual grupual	Interna- externa	Reactiva proactiva
CLÍNICO	Directa	Individual	Preferentemente externa pero puede ser	reactiva

Modelos	Ejes de intervención			
	Directa Indirecta	Individual grupal	Interna- externa	Reactiva proactiva
			interna	
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 interna pero puede ser externa
CONSULTA	Indirecta	Preferentemente, grupal(también puede ser individual)	Preferentemente interna pero puede ser externa	Preferentemente interna pero puede ser externa
TECNOLÓGICO	Remota	Indiferente	Externa	Preactiva
PSICOPEDAGÓGICO	Indirecta	Grupal	Interna	Preactiva

Fuente: Adaptación de Bisquerra Alzina (1996)

Cuadro: 1.10

5.3. Propuestas de clasificación de modelos

Como ya describimos anteriormente son varias las razones que nos llevan a considerar que la clasificación comprensiva de modelos formulada por Bisquerra y Álvarez (1996) es la que más se adecua en su conjunto y a nuestro juicio a la realidad de la práctica educativa, es por lo que vamos a proceder a la explicación de ellos deteniéndonos y reflexionando algo más en aquellos que usualmente utilizamos en nuestra tarea cotidiana.

Se diferencian los siguientes modelos:

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

5.3.1. Modelo clínico (counseling)

Este modelo puede recibir varias denominaciones. Principalmente: modelo clínico, counseling o atención individualizada.

Este modelo se concreta en la entrevista como el procedimiento característico para afrontar la intervención directa e individualizada. La acción va destinada a aquellos alumnos con problemas. (Fernández Sierra 1999) Se centra básicamente en la relación personal orientador-orientado. Esta relación de ayuda tiene como objetivo prioritario el satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo. Esta relación, si bien es eminentemente terapéutica, puede también tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

El modelo clínico tiene las siguientes características:

- La iniciativa de solicitar ayuda surge del sujeto.
- Es habitual realizar algún tipo de diagnóstico.
- Tratamiento en función del diagnóstico.
- Seguimiento.

Se trata de una intervención especializada, donde el orientador asume la máxima responsabilidad en el proceso de relación. De ahí la importancia que tienen las características y preparación técnica del orientador en detrimento del resto de agentes implicados.

Para M. L. Rodríguez (1.995), este modelo se concibió, como respuesta al enfoque generalizador de la orientación (guidance), pero su actuación centrada en problemas específicos, hace que el profesional se vea más como psicoterapeuta o psicólogo clínico que como orientador escolar.

Para Valls Fernández (1.998), consiste en una ayuda técnica, individualizada y personalizada para resolver problemas personales, educativos y vocacionales, a través de la cual se estudian y analizan los hechos, se clarifican soluciones con la ayuda de especialistas y de los recursos comunitarios y escolares, y por medio de la entrevista.

Este modelo resulta inadecuado su uso exclusivo, por insuficiente.

5.3.2. El Modelo de Servicios.

Este modelo presenta unas características comunes al modelo clínico, del cual puede considerarse como una generalización en el sentido en que las intervenciones pueden ser grupales. Es por lo que se sigue apreciando una cierta similitud con el modelo clínico.

Las fases que en cierta forma definen el modelo son dos:

- la iniciativa de pedir ayuda es del cliente;
- desde la institución se atiende a las necesidades expresadas por el cliente.

Su línea de actuación ha sido bastante similar en los diferentes países europeos sin llegar a ser homogénea debido a la diversidad y peculiaridades de cada país. Por lo que respecta a España, la situación socio-política desde los años 40 supuso la desaparición de los pocos servicios existentes, no volviendo a reanudarse hasta la Ley General de Educación de los años 70 a partir de la cual comienzan a crearse servicios zonales, que han recibido distinta denominación según la época y el territorio de implantación. Asimismo, hasta finales de los años 70, estos servicios tuvieron un fuerte carácter terapéutico y desconectado del proceso educativo de la escuela reanudándose a partir de los años 70 y consolidándose definitivamente en los 80.

Sus funciones se concretan desde arriba y actúan sobre el problema y no tanto sobre el contexto. El propósito de la intervención es primordialmente remedial y se centra casi exclusivamente en el especialista, dando muy poco protagonismo al resto de agentes educativos y comunitarios. La práctica orientadora en nuestro país hasta los años noventa se ha centrado en este modelo., para ir adoptando paulatinamente un enfoque más psicopedagógico y con mayor coordinación con los programas de los centros.

De esta forma, además de esa adecuación y actualización a las nuevas necesidades, una efectiva coordinación entre los distintos servicios tanto de ámbito educativo, social y laboral para que la oferta al usuario sea la más integradora posible (Álvarez González, 1995).

Este modelo, generalmente vinculado a las instituciones públicas, se caracteriza por una oferta muy diversa de "servicios o prestaciones" que existe en la mayoría de los campos profesionales y cuya finalidad es atender a las disfunciones, carencias o necesidades que demanda por iniciativa propia la población (Álvarez Rojo, 1994).

Rodríguez Espinar y otros, (1993) mencionan las siguientes características de este modelo:

- Suelen tener carácter público y social.
- Intervención directa
- Se centran en las necesidades de de los alumnos con dificultades y en situación de riesgo
- Actúan sobre el problema y no sobre el contexto general (Suelen estar ubicados fuera de los centros educativos).
- Su implantación es sectorial.
- Actúan por funciones más que por objetivos.

En la década de los noventa este modelo entra en crisis. Álvarez Rojo (1994, en Castellano Moreno y otros, 1996) exponen los siguientes motivos:

- El fracaso constatado de las intervenciones diagnóstico-remedial externas mediante el modelo de servicios.
- La masificación de los centros educativos frente a la escasez de recursos materiales y humanos de los servicios de orientación. A través de la intervención por programas se atiende a un número mayor de personas.
- La intervención del orientador como actividad rutinaria, parcial, escasamente interesante e inevaluable.

Desde mi práctica diaria he de hacer constar que en los Equipos sectoriales, debido a la limitación en diversos aspectos el tipo de modelo que en ocasiones hube de asumir fue el mencionado con más limitaciones que ventajas.

5.3.3. Modelo de programas

Surge el modelo de programas como superación del modelo de servicios. Desde la década de los setenta, en numerosos trabajos se han oído réplicas sobre la insuficiencia del modelo de servicios. Diversos autores, a la hora de analizar las tendencias presentes y futuras de la orientación, ponen de manifiesto la necesidad de intervenir por programas y que cualquier organización, servicio, etc., que se adopte debe ser la consecuencia del programa que se pretende llevar a cabo.

Existen muchas definiciones de "Programa de orientación" Veamos algunas: Aubrey (1982: 53), lo define como "un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta".

Peters y Aubrey (1975: 64) expresan que "los programas de orientación son esfuerzos cuidadosamente planificados, comprensivos y sistemáticos para lograr objetivos claramente articulados".

Álvarez Rojo (1994:137), los define" como la acción colectiva del equipo de orientadores, junto con otros miembros de la institución, para el diseño, implementación y evaluación de un plan (programa) destinado a la consecución de unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que previamente se han determinado y priorizado las necesidades de intervención".

El modelo de programas se estructura en las siguientes fases según Álvarez y Bisquerra (1996:340)

- Análisis del contexto para detectar necesidades.
- Formular objetivos.
- Planificar actividades.
- Realizar actividades.
- Evaluación del programa.

Según Rodríguez Espinar (1993) y Bisquerra, Álvarez (1996) los aspectos significativos y a la vez diferenciales frente a otros modelos son:

- El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro.
- Se dirige a todos los alumnos.
- Se centra en las necesidades del grupo clase.
- Aprovechamiento de recursos.
- Actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo.
- Se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal
- Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- Implica a todos los agentes educativos
- Permite el trabajo en equipo.

Álvarez González (1995) considera necesario que se den una serie de requisitos básicos para poder implantar en un centro educativo la intervención por programas:

- Compromiso por parte del Centro y de los responsables de la orientación para potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- Debe verse como una actividad más dentro de la tarea de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- Implicación y disponibilidad de tiempo del personal que ejecuta 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 lleven 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 diferentes agentes.

Según Delgado Sánchez (2005), la intervención por programas es una alternativa al planteamiento de servicios, que asume los principios de prevención, desarrollo e intervención social, ya mencionados.

La orientación se sustantiva interviniendo sobre realidades educativas concretas para favorecer el desarrollo personal del alumno. Desde esta perspectiva, los programas de orientación representan una forma de intervenir sobre estas realidades mediante la planificación coherente de las funciones, estrategias y tareas que conlleva su desarrollo. No obstante, esta forma de intervención dista mucho de ser una realidad en los centros de Educación Secundaria. De ahí la necesidad de potenciarla para incardinarla en el proceso educativo del alumnado, planificándola en función de unos objetivos concretos. Delgado Sánchez (2005), aboga por un planteamiento curricular de la orientación para facilitar al alumnado la adquisición de competencias personales, académicas y vocacionales, según este autor se ha de conceptualizar la orientación, no como una acción puntual, sino como un proceso integrado a lo largo de todo el ciclo vital de una persona, por ello se ha de considerar la intervención por programas como un modelo adecuado que da sentido al carácter educativo de la orientación.

En los centros se ha tratado de trabajar con programas a pesar de que ello conlleva una serie de limitaciones y dificultades pero es necesario intervenir en el grupo clase abarcando las diversas áreas (carrera, aprendizaje, diversidad, prevención, desarrollo) en un todo interrelacionado que facilite la formación y la ayuda necesaria para el desarrollo personal, educativo y vocacional de cada alumno por medio de los programas de tipo comprensivo e integrales de orientación.

5.3.4. Modelo de Consulta

La intervención directa sobre el individuo y la intervención grupal sobre el grupo no es suficiente si se quiere afrontar con eficacia y de forma plena la función educativa de la orientación. Es imprescindible tener presente en esa acción orientadora la intervención indirecta sobre todos los agentes educativos en especial sobre los profesores y los padres, sin olvidar la consulta a la institución educativa como tal. Dinkmeyer (1976), introdujo en la historia 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 si acerca de él".

Este modelo de intervención se le denomina de consulta, y para ello se establece una relación entre dos o más personas del mismo status que plantean una serie de actividades con el fin de asesorar a una tercera. Ésta puede ser una persona, un programa, una institución, un servicio, una empresa, etc. En el terreno educativo este modelo sostiene que el orientador no sólo ha de centrar su acción sobre el alumno, sino que ha de asesorar, estimular a todos los agentes implicados en la acción orientadora.

Sobre este concepto la definición de de Caplan (1970) sea quizás una de las más extendidas probablemente, dice que la consulta es una relación entre dos profesionales, generalmente de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor). La consulta tiene dos metas básicas:

a) Aumentar la competencia del consultante en sus relaciones con un cliente (alumnos, padres); el cliente puede ser una persona, un grupo o una organización (todo un centro educativo).

b) Desarrollar las habilidades del consultante para que sea capaz de resolver por sí mismo problemas similares en el futuro.

Como vemos, es una forma de intervención indirecta y la acción consultiva se centra sobre todo en ella 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. 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 indirectamente con los clientes, ofrece consejo e información especializada, determinando la frecuencia, de los problemas ayudando en la elección de itinerarios que desde la acción deben elegirse. Rodríguez Moreno (1995)

No se debe confundir el modelo de consulta con el modelo de counseling. Cuando hablamos de consulta nos estamos refiriendo a una relación entre profesionales, con status similares que se aceptan y respetan desempeñando cada uno su papel (consultor/consultante). Y cuando nos referimos al counseling, esa relación se está llevando a cabo entre personas con distinto status (orientador-alumno) con un carácter predominantemente terapéutico. La relación en la consulta es triádica. Se establece la relación consultor-consultante y el consultante lo hace con el interesado. El consultante actúa de mediador realizando una intervención directa; mientras que el consultor presta una ayuda de forma indirecta. Aunque el consultor no entra normalmente en contacto directo con el interesado, sí que controla y supervisa el proceso de la consulta. Sin embargo en el counseling la relación es diádica, el orientador establece la relación directamente con el alumno y viceversa.

Las fases del modelo de consulta, en líneas generales serían:

- Se parte de una información y clarificación del problema.
- Se diseña un plan de acción.

- Se ejecuta y se evalúa ese plan de acción.
- Se dan sugerencias al consultante para que pueda afrontar la función de consulta.

Es un proceso largo y complejo que requiere de la ayuda de los diferentes agentes implicados.

Este modelo de intervención dentro del ámbito de la orientación habría que señalar que se lleva a cabo puntualmente ya que habría que implicar a familias, profesores comunidad educativa en general, ese proceso lleva consigo una responsabilidad compartida en la que habrían de comprometerse todos los agentes educativos al unísono y para ello hay un largo camino que recorrer.

5.3.5. Modelo Psicopedagógico

A través del largo recorrido y el análisis hecho sobre los distintos modelos de intervención, llegamos a la conclusión de que todos los modelos mencionados si se ponen en uso en exclusividad por si solos serían cuestionados, es por lo que en la práctica hay que hacer combinaciones de ellos y adaptarlos a un contexto educativo concreto. Son los modelos mixtos que según Bisquerra y Álvarez (1996) le denominan "modelo psicopedagógico" refiriéndose a un modelo mixto de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia o vertebradores (que ya se habían comentado en un epígrafe anterior), nos sitúan en una intervención prioritariamente: "indirecta,(consulta) grupal, interna y proactiva cuya intervención directa se hace por programas" que a continuación indicamos.

Cuando se interviene con el modelo de programas apoyado por un servicio en el centro (Departamento de Orientación), es lo que Álvarez González, (1991 Y 1995; Rodríguez Espinar y otros, 1993) han denominado modelo de servicios actuando por programas. Es el modelo que nos propone la LOGSE y que intenta superar las intervenciones orientadoras de tipo puntual e individual para dar paso a una

concepción de la orientación como proceso y asistida por tres niveles de intervención: Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Sector Este modelo mixto se basa en la implicación del profesor-tutor como responsable de la acción tutorial y orientadora de su grupo-clase, contando con la colaboración estrecha del orientador del centro (Servicio interno) en el análisis de necesidades y en el diseño y evaluación del programa. Este modelo es la alternativa para relanzar la acción tutorial y orientadora en los centros, donde los profesores-tutores se sentirán más apoyados y con la ayuda técnica necesaria para trabajar por programas de forma progresiva y escalonada.

Es una intervención con el modelo de programas apoyado por el modelo de consulta, dejando el modelo clínico para casos puntuales. La función del orientador es indirecta porque se inclina más hacia el asesoramiento a través de la consulta al centro y al profesorado y no a la intervención directa en el aula, delegando en los mediadores (tutores) y el Plan de Acción Tutorial.

Como se deduce la intervención es grupal, por muchas razones se hace necesario atender al máximo posible de alumnos.

La intervención tiene un carácter interno los tutores junto al orientador del centro dinamizan el proceso orientador y tratan de implicar al resto de profesorado a través del Proyecto Curricular de Centro. Es una intervención proactiva dirigida a la prevención y el desarrollo La integración curricular de los contenidos de la orientación (información académica y profesional, estrategias de aprendizaje autónomo, temas transversales, prevención y desarrollo personal, etc.), es el objetivo último a conseguir como estrategia de intervención la inclusión de medios tecnológicos se incluirá siempre que sea necesario.

La implantación de programas en un centro educativo no es una tarea fácil. En cualquier momento pueden surgir dificultades que no se habían previsto en el momento de la planificación. Para ir salvando los obstáculos a veces se tendrá que

empezar por poco e ir añadiendo en la medida de las posibilidades, aunque estamos de acuerdo con Delgado Sánchez, (2005), en su afán por introducir desde Infantil los programas comprensivos de orientación, como experiencias de aprendizaje en función de las características del alumnado del centro.

Capítulo 2

MARCO HISTÓRICO

NORMATIVO

1. ORÍGENES Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN.

1.1. Antecedentes y precursores.

El concepto actual de orientación y sus distintos enfoques teóricos y prácticos vienen a ser el resultado de la influencia de una serie de acontecimientos y aportaciones que se han producido a lo largo del siglo XX. No obstante, Los seres

humanos siempre han tenido problemas y constantemente han buscado ayuda para resolverlos, de ahí que la orientación o proceso por el que se ayuda a los individuos a lograr la autocomprensión y autodirección necesarias para conseguir el mayor ajuste a la escuela, hogar y a la comunidad ha existido siempre en todas las culturas a lo largo de la historia para informarles o ayudarlas en todas las facetas de la vida.

Los antecedentes se remontan a los orígenes mismos de la humanidad, aunque los primeros documentos al respecto los encontramos en la cultura clásica griega con los filósofos, Sócrates defiende desde su pensamiento filosófico uno de los objetivos prioritarios de la orientación que es el conocimiento de sí mismo; Platón indica que las aptitudes de los individuos ayudan a conseguir su adecuación social y personal; y Aristóteles apunta, que el desarrollo de la racionalidad colabora para poder elegir una actividad de acuerdo a los intereses de los individuos, en definitiva hemos de argumentar que razonaron y argumentaron muchos de los principios psicopedagógicos aún vigentes.

En la Edad Media, existen escritos de autores de relevancia concediéndoles importancia a la orientación. Así encontramos que algunas de las obras de Santo Tomás de Aquino, aportan ideas pedagógicas para impartir una buena enseñanza basada en el conocimiento y desarrollo de las potencialidades humanas. Ramón Llull expresa que el individuo ha de elegir la profesión que mejor se adapte a sus características, en sus obras reclamaba la necesidad de personalizar la educación y asociar las predisposiciones naturales con las profesiones.

El Renacimiento, al situar al hombre como centro de atención, trae consigo una serie de cambios e ideas que van a repercutir en el desarrollo histórico de la orientación. De esta época, destacamos las aportaciones de tres ilustres españoles que podemos considerar como precursores de la orientación: Rodrigo Sánchez de Arévalo, aporta la importancia de un buen asesoramiento profesional. Juan Luis Vives expresa que en función de las aptitudes de la persona y el conocimiento de las mismas se les orientará en función de ello. Juan Huarte de San Juan, expresa la

diferencia entre los hombres, debido a la naturaleza innata, a las influencias del ambiente y a la educación recibida; y en función de sus habilidades, les corresponde una profesión determinada. Ellos entre otros han puesto los cimientos para construir el edificio de la Orientación educativa (Rodríguez Espinar y otros 1993; Monescillo, Méndez y Bisquerra, 1996; Benavent, 1996)

Siguiendo a Bisquerra Alzina (1998), podemos citar a distintos autores que han aportado ideas sobre orientación encaminadas a valorar: las diferencias individuales, la importancia de la elección profesional, la influencia de la educación la importancia en la toma de decisiones y el conocimiento de las aptitudes personales y las profesiones: Montaigne (1533-1592), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662), Montesquieu (1689-1755), Locke (1632-1704), Berkeley (1685-1753), Hume (1711-1776), Kant (1724-1804) y Karl Marx (1818-1883)

1.2. La orientación en Estados Unidos

1.2.1. Orígenes

El fuerte proceso de industrialización y los cambios sociales que se generaron a finales del siglo XIX estaban produciendo situaciones de riesgo, sobre todo en la población infantil de las clases con deprivación socio cultural, que trabajaban en fábricas. Por ello, se hacía necesaria una intervención basada en la ayuda a los individuos para que éstos pudieran adaptarse a los cambios y adecuarse a las nuevas situaciones laborales. Esto da lugar a la creación de servicios de orientación para atender estos problemas.

Santana Vega (1993: 28) nos resume en López Urquizar y Sola Martínez (2003) los motivos por los que nace la orientación educativa en EEUU.

MOTIVOS DEL NACIMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

<ul style="list-style-type: none"> • El paso de una sociedad agrícola y rural a otra urbana e industrializada.
<ul style="list-style-type: none"> • La accesibilidad de la educación, el cambio de concepción de la educación, la coeducación, la preocupación por la potenciación del talento, por la salud mental, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Las consideraciones sobre defensa nacional, las tensiones internacionales, las crisis y recesiones, la inmigración.
<ul style="list-style-type: none"> • El apoyo a la investigación básica y aplicada, especialmente, en lo que afectaba a los tests.

Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (2003)

Se puede considerar a EEUU donde surge la orientación como ciencia y movimiento organizado. Su resurgimiento y evolución es debido a las razones que se exponen en el siguiente esquema:

<p>MOTIVOS DEL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EEUU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Importancia que le dan los padres a la educación y Orientación de sus hijos. • El desarrollo económico de la época que permite la existencia de asesores y programas educativos ambiciosos. • El carácter democrático de la sociedad que considera a todos los individuos iguales y libres para elegir su futuro profesional.
--

Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (2003)

Cuadro: 2.1

Aunque en el siglo XIX encontramos autores que aportaron algo a la orientación, estableciendo un servicio dirigido a los alumnos para facilitar su inserción socio-laboral y para asesorarlos incluso después de la finalización de sus estudios.

Siguiendo a Delgado Sánchez (2005), existe un consenso generalizado entre los historiadores de la orientación de que es en la primera década del siglo xx, en el contexto estadounidense, cuando este movimiento da sus primeros pasos como una práctica organizada hacia metas concretas. Dado que el mismo surge en un contexto de reforma social en el que la adecuación de las personas al trabajo era una preocupación compartida por los primeros profesionales de la orientación, ésta se

identifica con el campo vocacional, aunque la orientación hace acto de presencia tempranamente también en el ámbito educativo.

Así, J. B. Davis, realiza el primer esfuerzo por integrar la orientación en el currículo escolar. En 1907 desarrolló el primer programa de orientación: un curso de orientación vocacional y moral que publica en 1914 con la denominación *Vocational and moral guidance*. Su objetivo con este programa era lograr que el alumnado adquiriese una mejor comprensión de su personalidad y de su carácter que le ayudara a ser consciente de sus valores y así desarrollar su dimensión social en su vida profesional. Davis entendió la orientación como algo estrechamente relacionado con el proceso educativo de alumnos por lo que el profesorado debería implicarse en su impartición.

También Kelly (1914) concibe la orientación como una actividad educativa de carácter procesual para ayudar al alumnado. A partir de John M. Brewer (1932) la orientación es sinónimo de educación. No se concibe que pueda orientarse si no es a través del propio currículo escolar. Para Brewer, orientar es ayudar a los alumnos a que entiendan, organicen y mejoren sus actividades individuales y en grupo. (Delgado Sánchez, 2005).

Frank Parsons (1854-1908) funda en Boston, en 1908, la primera Oficina de Orientación Vocacional y ello dará lugar a la integración de la actividad orientadora en la enseñanza. En esta Oficina se ofrecía ayuda en la búsqueda de empleo a los jóvenes desfavorecidos. Su objetivo prioritario se centraba en lograr un conocimiento de la persona para adecuarla al trabajo más idóneo.

Vamos a realizar una síntesis de los momentos históricos de mayor relevancia de la orientación en EEUU desde su nacimiento hasta la actualidad.

ORIENTACION EDUCATIVA EN ESTADOS UNIDOS

ORIGEN	<p>En 1900:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condicionantes sociales • El sistema económico • La sociedad centrada en el niño
EVOLUCION	<p>En 1908: Oficina de Orientación Vocacional en Boston (F. Parsons).</p> <p>En 1910: Primer congreso de orientación en Boston</p> <p>En 1920-30: Movimiento para el estudio del niño en la Universidad de Harward (Orientación Profesional)</p> <p>En 1931: Se introduce el couseling como técnica de ayuda individual</p> <p>En 1952: American Personnel and Guidance Association (APGA)</p> <p>En 1960: Aumentan los presupuestos para Orientación.</p> <p>En 1970-85: Profesionalización y organización de centros de Formación del Profesorado</p> <p>En 1980-90: Se crean programas de prevención para la salud</p> <p>En 1900-2000: Desarrollo del movimiento para la carrera y programas comprensivos</p>
CARACTERÍSTICAS	<p>Factores Causantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Paso de la sociedad agrícola a urbana - Accesibilidad de la educación - Consideraciones sobre la defensa nacional - Apoyo a la investigación básica y aplicada <p>Las razones del resurgimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preocupación de los padres por la educación de los hijos - Desarrollo económico-programas educativos - Carácter democrático de la sociedad

Fuente: Adaptado de López Urquizar y Sola Martínez (2003)

Cuadro: 2.2

1.2.2. Surgimiento de los términos guidance y couseling

En 1914, con Truman L. Nelly, aparece por primera vez el término guidance (orientación educativa) En Estados Unidos, a partir de la década de los años veinte, se

empiezan a utilizar cada vez más los términos educational guidance y vocational guidance, mientras que en Europa se generaliza más el de orientación profesional.

Durante la etapa comprendida entre la Primera guerra mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el counseling. En esta época se advierte un interés creciente por considerar la orientación como una intervención encaminada a que los alumnos se conocieran a si mismos junto a su entorno más cercano y ayudarles en el proceso de toma de decisiones vocacionales y orientación vocacional.

La acción orientadora, es más bien de tipo clínico y psicométrico que conlleva la utilización de técnicas e instrumentos de diagnóstico como base de las intervenciones orientadoras.

El término counseling es introducido por primera vez por Proctor, Bloomfield y Wrenn, entendido como un proceso psicológico de ayuda personal para la comprensión de la información profesional y su relación con las potencialidades y posibilidades de la persona. El counseling es considerado en un primer momento como una técnica de ayuda individual en el proceso de la orientación profesional que permite dar una atención individualizada en el proceso de asesoramiento. A partir de los años treinta, se producen importantes aportaciones que van a contribuir al desarrollo de la orientación como disciplina científica, manifestándose una clara transición de la orientación vocacional (guidance) -en la que aparecía tan sólo las funciones de adecuación y selección profesional- al asesoramiento psicológico (counseling), que incorpora la ayuda individualizada para las personas que necesitan atención psicológica en lo personal o apoyo en la toma de decisiones vocacionales y donde el sujeto, tras evaluar sus posibilidades, deberá llegar a un adecuado autoconocimiento. En este sentido, se otorga al orientado un papel más activo, mientras que al orientador se le considera como un dinamizador que activa el proceso de la orientación. Sin embargo, la aceptación por parte del profesorado no fue la deseada debido al desconocimiento que tenía de este enfoque, a la poca aceptación de la responsabilidad que le exigía y a la deficiente formación profesional para poder

utilizarlo. El término counseling ha sido traducido indistintamente como "consejo" y como "asesoramiento".

En *Counseling and Psychotherapy* (1942), Carl R. Rogers aboga por la terapia centrada en el cliente, poniendo el énfasis en lo personal y valorando la necesidad de aceptar, incondicionalmente y comprender de forma empática al otro. Metodológicamente se pasaría de un diagnóstico basado en la utilización de tests a la aplicación de la entrevista como técnica favorecedora de las relaciones personales y de un mejor conocimiento del individuo. Todo ello supone la ampliación de las funciones de la orientación al tenerse en cuenta la petición de ayuda, las necesidades y las preocupaciones personales.

Pero hemos de destacar que en las cuatro primeras décadas de iniciada la orientación, existía tal ambigüedad terminológica, conceptual y funcional que como ya expresamos en el capítulo primero (definiciones de orientación) sobre la multiplicidad de ellas va implícito a las disciplinas cuando se encuentran en evolución o cuando atraviesan períodos de reconceptualización, ello junto a la utilización indistinta, por expertos en la materia, de dos términos -guidance y counseling de uso habitual en la literatura anglosajona contribuyó a aumentar la confusión y dificultó el esclarecimiento de las funciones del orientador y su papel de ayuda/apoyo (Drapela y Drapela, 1983; Drapela, 1986). En la actualidad los intentos de los expertos por aclarar dicha confusión no han cesado.

Se han dado múltiples definiciones de guidance y counseling, ello nos ha llevado a realizar en el cuadro siguiente una síntesis según distintos autores. Concretando podríamos decir que:

Guidance (orientación) supone el proyecto de ayuda, sistemático y profesional, utilizando procedimientos educativos para favorecer el autoconocimiento; ayudar a la toma de decisiones, y buenas relaciones con el contexto.

El counseling (consejo/asesoramiento) supone igualmente un proceso de ayuda de naturaleza directa e interpersonal a través de un contacto personal, contribuye a la solución o mejora de los problemas de la persona.

En el siguiente cuadro se exponen las diferencias que algunos autores han observado en los dos términos, y el año de referencia (en Boy y Pine, 1976).

AUTORES	GUIDANCE	COUNSELING
Boy y Pine (1976)	Guidance y counseling se sitúan a lo largo de un continuo: en uno de los polos está guidance: apoyo al alumnado de naturaleza cognoscitiva, pública, didáctica e iniciada, generalmente, a instancias del profesor	En el otro polo se sitúa el counseling: relación de ayuda de naturaleza más afectiva, personal, privada, confidencial y menos didáctica; generalmente es iniciada por el alumno.
Glanz (1964)	Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas y para que lleguen a ser miembros responsables y libres de la comunidad mundial en la que viven.	El counseling supone un contacto personalizado que refuerza la guidance y procura a la educación una conexión directa con la solución de problemas de la persona.
Hill (1973)	Es la faceta de la educación que aspira a prestar ayuda al niño para comprenderse, comprender el medio y crear armonía entre ellos.	Counseling es el servicio de guidance más apropiado para dar al alumno la oportunidad de conocerse, preparar sus decisiones, hacer planes y resolver problemas personales.
Hunphreys, Traxler y North	Comprende el conjunto de	El counseling comprende una

AUTORES	GUIDANCE	COUNSELING
(1960)	actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, a tomar decisiones más prudentes y a realizar una planificación más eficaz.	relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente en la que el objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas del cliente.
Mathewson (1962)	Es el proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, a través de procedimientos educativos e interpretativos, para la adquisición de un mejor autoconocimiento y para que consiga relacionarse de modo más satisfactorio con las exigencias y oportunidades de su entorno, en conformidad con los valores sociales y morales.	El consejero contempla su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal-social y orientación educativo-vocacional.
Zeran, Lallas y Wegner (1964)	Es la función educativa que sintetiza la vida del estudiante. Le ayuda a organizar sus experiencias educativas y llegar a ser una persona con una mejor actuación.	El counseling individual es una entrevista cara a cara en la que el consejero ayuda al cliente a resolver sus problemas y a adquirir un comportamiento más adecuado.

Fuente: Adaptación de Santana Vega (2003)

Cuadro: 2.3.

2. LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO DE LA COMUNIDAD EUROPEA

2.1. Antecedentes

En la actualidad, la Orientación Educativa sigue debatiéndose en los mismos problemas con los que se enfrentó en sus inicios. Recordemos cómo en EEUU surge la Orientación como necesidad de atender a los niños prematuramente empleados en las grandes industrias.

En Europa surge la Orientación de la mano de los problemas laborales. El desarrollo histórico de la orientación en Europa ha recorrido caminos similares a los seguidos en Estados Unidos, aunque este puede considerarse pionero en la profesión y además las características específicas de cada uno de los países europeos han provocado líneas diferentes en la evolución de la misma, como veremos más adelante. En ambos continentes, la orientación apareció a principios de siglo, surgiendo desde la práctica profesional y laboral e independiente del ámbito educativo. No obstante, se dan diferencias terminológicas, como el hecho de utilizar el concepto de orientación vocacional en EE.UU., mientras que en Europa se empleaba el de orientación profesional. Una diferencia significativa es el carácter estatal que toma la orientación desde sus mismos orígenes, debido a la política centralizada de los estados europeos en contraposición con la iniciativa privada americana.

En resumen, la orientación educativa tiene sus inicios en la orientación profesional y ésta surge ligada al progreso técnico, a la división del trabajo, a la industrialización y a las crisis bélicas. Para salir al paso de estas exigencias nacen organizaciones internacionales tales como Asociación Internacional de Orientación Escolar y Profesional (A.I.O.S.P.), Organización Internacional del Trabajo (O.I.T.). Se atribuye el nacimiento de la Orientación en Europa a varios hechos importantes: la publicación de *Hereditari Genius* de F. Galton (1869); la aparición del primer laboratorio de Psicología Experimental por Wundt (1879); la aplicación de la obra de A. Binet y W. Henri *la Psychologie Individuelle* (1895).

Galton influye favorablemente puesto que se le considera el fundador del estudio científico de las diferencias individuales, utilizando las técnicas metodológicas (curva normal, coeficiente de correlación, etc.), consideradas como las bases del

diagnóstico diferencial que han inspirado la mayoría de los procesos de intervención en Orientación Escolar y Vocacional.

En los países de la Unión Europea se le dio mayor importancia a la orientación profesional y no tanto a la orientación educativa. Así por ejemplo el programa PETRA (Programa de Educación para la Transición), donde la orientación es pieza clave de las medidas puestas en marcha en el campo de la formación y del empleo.

Como consecuencia y según afirma Rus (1994a) el papel que tiene que desempeñar la orientación en la Comunidad Europea ha de estar ligado al de las dos políticas comunitarias que van a determinar la función, el fin, la relevancia y el contexto en que dicha orientación se va a desarrollar a todos los niveles de actuación. Estas dos políticas son:

- Política social y política de empleo, como contexto general que determinará o influirá, en función de su propia evolución en los Estados que componen la Comunidad, en el desarrollo de actividades de orientación y orientación profesional.
- Política educativa o política de formación profesional encaminada a conseguir una transición adecuada de la vida escolar a profesional a los jóvenes.

Siguiendo a (Rus, 1994a) vamos a concretar las etapas con sus características peculiares en lo referente a la orientación.

2.2. Primera etapa desde 1957 a 1971.

Esta etapa abarca desde los tratados fundacionales de las Comunidades Europeas hasta la primera reforma del Fondo Social Europeo, en el año 1971. Francia, Bélgica, Luxemburgo, Italia Alemania y Países Bajos suscriben el tratado de Roma (1957), en su artículo 128, se sentaron las bases de lo que sería la nueva orientación con un carácter público e institucional. La puesta en marcha de lo legislado en dicho tratado tuvo lugar nueve años más tarde (Álvarez, 1998; R. Moreno, 1998b) con una serie de normativas que iban clarificando las funciones y servicios de la orientación. En concreto, una Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963, estableció los principios generales de una política común de formación profesional. El tercero de estos principios decía:

“... se dará especial importancia... a un sistema permanente de orientación o asesoramiento profesional para jóvenes y adultos basado en el conocimiento de las aptitudes individuales, de los medios existentes en materia de formación y de las posibilidades de empleo... toda persona tendrá en cualquier momento libre acceso a dicho sistema y ello, tanto antes de elegir su profesión como durante su formación profesional, e incluso a lo largo de toda su vida activa.”

A raíz de esto siguiendo la Recomendación de 18 de julio de 1963 por la que se instó a los Estados miembros a desarrollar la orientación profesional, habría que:

- Fomentar la realización de actividades de orientación profesional para jóvenes y adultos.
- Adaptar las estructuras de los servicios de orientación profesional a las necesidades de sus ciudadanos.
- Garantizar una mayor continuidad en la orientación, reforzando los servicios relacionados con ella.
- Reforzar la colaboración en la comunidad.

A partir de este punto la orientación se entiende como un proceso continuo que se desarrollará a largo de toda la vida del individuo tanto en el contexto educativo como en el profesional y social.

2.3. Segunda etapa, desde 1971 hasta 1985

En esta etapa el objetivo fundamental es la lucha contra el desempleo. Debido a la crisis tan grande de desempleo en todos los estados miembros, va a traer como consecuencia el incidir en la formación profesional y la orientación escolar y profesional, a aquellos sectores más desfavorecidos.

En general, en la década de los setenta, se experimenta un nuevo impulso debido a la implantación de las reformas del sistema educativo en un buen número de Estados europeos y la puesta en marcha en la Comunidad europea, en el ámbito de la educación y la formación y los primeros programas implantados.

2.4. Tercera etapa: Desde 1985 hasta finales de 1991.

Con Jacques Delors se desarrolla grandemente la política social comunitaria y su culminación llega con el Acta Única Europea en 1987, donde se observarán términos como espacio Social Europeo y Cohesión económica y social reforzándose la orientación y la información profesional y laboral y la lucha contra el paro característica imperante de los años ochenta. En la segunda década de los ochenta la Comunidad europea, incentiva y promueve los sistemas de Orientación de los países miembros (informe Watts en 1987 entre otros junto a nuevos programas que se inician: PETRA (comentado anteriormente) Sócrates, Erasmus, Comenius, ... todos ellos se llevan a cabo en la actualidad y son de gran importancia en materia de educación y formación profesional. Se trata de que los Estados miembros analicen sus estructuras intercambiando experiencias para un mayor aprovechamiento de recursos. Esto requiere una comunicación y cooperación e intercambio entre los sistemas nacionales de orientación (R. Moreno 1998b)

2.5. Situación actual.

Como ha indicado Álvarez (1995), los servicios de orientación en Europa no se ajustan a un único modelo ni presentan estructuras administrativas similares; si que denotan, diferencias respecto al mayor o menor énfasis en el ámbito educativo, su dependencia jurídica, el estatus y la preparación profesional de los orientadores, legislación, entre otros aspectos que van a marcar las diferencias entre países. Sin embargo, existe un empeño común no sólo por consolidar los servicios de orientación, sino por dotarles de aspectos comunes en los que intervengan todos los países pero respetándose mutuamente en esas diferencias. En la década de finales de los ochenta y comienzo de los noventa (Wastts, Dartois y Plant, 1987; Watts 1991; Watts y otros 1994) observan características comunes respecto a la orientación pero hay un largo camino aún por recorrer para conseguir un único modelo europeo de orientación, esperamos que ya en este siglo XXI y con la adopción de la moneda única vayamos consiguiendo un proyecto en común.

3. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL SEGÚN DIFERENTES ESTADOS MIEMBROS.

En cada uno de los países europeos se aprecian unos orígenes de la Orientación y unas características propias, es por lo que vamos a hacer un recorrido por los países de la unión europea para llegar a conocer las peculiaridades de desarrollo con respecto a la orientación en cada uno de ellos. Nos dedicaremos a aquellos países que tienen ya una larga experiencia y trayectoria por el tiempo en que llevan inmersos como miembros de la Unión europea.

3.1. La orientación en Bélgica.

Vamos a hacer un recorrido de los acontecimientos de mayor relevancia siguiendo a López Urquizar y Sola Martínez (2003) y Santana Vega (2003). En este país ocurre el mismo fenómeno que en Francia y es que será la generalidad a los demás países europeos: todos los servicios irán relacionados sobre todo al mundo del trabajo.

- En 1899 se fundó el primer Instituto de Psicología Pedagógica de Europa.
- En 1912 creación de la Sociedad Belga de Paidotecnia, cuya función era crear oficinas en el ámbito de lo profesional, cuando en Europa no se conocían las instituciones parecidas de EEUU. Es por lo que se considera a este país como pionero de la orientación y de la psicopedagogía.
- En 1919, tras la guerra, se crea la "Office Intercomunal pour l' Orientation Professionnell" en la que colaboraba el conocido pedagogo Decroly.
- En 1936 empieza a funcionar el Servicio Nacional de orientación Profesional de la Juventud.
- En 1937 en Lieja y Gante se otorgan los títulos de licenciados en Orientación y Selección Profesional, surgiendo los centros psico- médicos sociales con las siguientes funciones:
 - relación padres-hijos;
 - relación profesor
 - relación profesor padres
 - relación orientador alumnos.

La orientación es continua y preventiva.

Es de resaltar el hecho de que la educación es personalizada, preventiva y basada en el diagnóstico precoz; todo ello se realiza en equipo formado por un médico, enfermera, orientador-director, el psicólogo y la asistente social.

- 1970, se imparten y atienden en estos centros enseñanzas para niños y adolescentes con problemas.
- En la actualidad la orientación puede ser pública o privada., así son los Centros psico-médico-sociales (CPMS). El enfoque de estos servicios es de naturaleza clínica, centrado en la ayuda psicológica individualizada, y dirigido a alumnos de 3 a 21 años.

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

- Asesoramiento a alumnos de primaria y secundaria
- Ayuda al desarrollo pleno de los alumnos
- Información a alumnos, padres, autoridades escolares y profesionales
- Remisión de informes previos a la inscripción de un alumno en la educación especial.

Hemos de mencionar el Servicio Flamenco de Orientación Profesional y Colocación. Rodríguez Moreno (1998), que ofrece servicios de orientación profesional a trabajadores activos o en desempleo, sus funciones son:

- estimación de un perfil de carrera
- oferta de cursos de formación
- supervisión de la formación
- ayuda psicológica
- puesta en marcha del programa de acción "volver a trabajar"

*Los Centros psicotécnicos creados por el Ministerio de Trabajo para orientar a los jóvenes solicitantes de colocación.

* Centro psicotécnico del Ministerio de Defensa para la selección de reclutas.

Los orientadores se preparan en las universidades, para las funciones de consejero-director y consejero-psicólogo. Los estudios duran cuatro años y existe el grado de Doctor en Orientación y Selección Profesional.

Resumiendo podemos apuntar que actualmente, la acción orientadora la llevan a cabo los Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB) y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN BÉLGICA	
ORIGEN	Los inicios fueron anteriores que en EEUU
EVOLUCIÓN	En 1912: Sociedad Belga de Paidotecnia En 1919: Office Intercomunnaal pour L'Oriention Professionell (Decroly) En 1936: Servicio Nacional de Orientación Profesional de la Juventud En 1937: Orientación y Selección Profesional Centros Psycho-medico-sociaux (PMS) A partir de 1970: Centros de Enseñanza para niños con problemas.
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> * Se centra en alumnos de 12 a 18 años * Educación personalista-diagnóstico-precoz * Trabajo en equipo * La Orientación Profesional no es obligatoria en la escolarización, pero sí en los oficios * La formación de los orientadores depende de [as Facultades * Se prima el diagnóstico psicométrico individual y colectivo * La labor de diagnóstico depende de los CMPS

Fuente: López Urquizar y Sola Martínez (2003)

Cuadro: 2.4.

3.2. La orientación en Francia.

Siguiendo a Santana Vega (2003) vamos a exponer las directrices sobre la orientación educativa en este país.

Su primera Oficina de Información y Orientación se creó en 1912, aunque es en 1922 cuando la orientación profesional se institucionaliza, fundándose oficinas que ofertan esta modalidad de orientación en las grandes ciudades. En 1928 se funda el INETOP (Institut National d'Étude du Travail et d'Oriantation Professionnelle), que formaba a orientadores. En la década de los treinta hay un gran auge respecto a la preparación de los profesionales. De esta forma Piaget (1969: 121) expone:

- “Los servicios de orientación profesional se han multiplicado desde 1935 y han perfeccionado sensiblemente sus métodos. Una formación universitaria de los orientadores se ha hecho cada vez más corriente y algunos institutos especializados han alcanzado un alto nivel de metodología científica que, por otra parte, no ocurre siempre (en Suiza, por ejemplo, el nivel de formación de los orientadores y el valor científico de los servicios difieren de un cantón a otro, y al lado de orientadores psicólogos pueden encontrarse otros que no dispongan más de un conocimiento de mercado, de su buen sentido y de algunas experiencias aprendidas).”

Piaget (1969: 122) aplaude la idea de que la orientación pasara a manos de expertos cualificados, psicólogos. Con la reforma escolar de 1959 la orientación adquiere una gran relevancia, el profesorado ante la necesidad de ayuda en su práctica educativa de alumnos que precisen información profesional o con problemas pedirá ayuda al orientador.

Es a partir de 1970 cuando la orientación se introduce de lleno en el ámbito escolar.

Tradicionalmente en este país se ha ofertado dos tipos de orientación:

- Orientación ocupacional, que depende de la Agencia Nacional de Empleo (ANDE).

- Orientación escolar y profesional, que depende del Ministerio de Educación y que con la Reforma educativa de los setenta se modifica sustancialmente.

La organización de la orientación y algunos de sus servicios la vamos a sintetizar en el siguiente cuadro:

Servicios de Orientación en Francia	
Grupo de ayuda psicopedagógica (GAPP)	Su tarea es prevenir la inadaptación escolar así como la reeducación y recuperación, alumnos con problemas (actuación individualizada). Servicio de apoyo interno al centro educativo.
Centro de Información y Orientación (CIO)	Se atiende a todo tipo de personas, desde adultos que buscan una formación continua a adolescentes (con formación o sin ella) que desean iniciarse en la vida ocupacional Gobierno francés desde finales de la década de los ochenta les asignó como objetivos prioritarios: la lucha contra la desigualdad de oportunidades y la ayuda a los más necesitados. Su ámbito es el distrito y se encargan de conectar el Sistema Educativo con el mundo del trabajo mediante la Agencia para el empleo y las organizaciones profesionales. Realiza funciones de observación, información y orientación y al frente del mismo está un director y consejeros de orientación.
Centro Médico Psicopedagógico (CMPP)	Actúan fuera de los centros, es de ámbito provincial y atienden a niños con deficiencias graves (intervención especializada)
Centro de Documentación e Información (COI)	Se ubica en diferentes centros de secundaria. Al frente del mismo se encuentra un bibliotecario-documentalista que facilita la documentación pedagógica y de orientación al profesorado.

Fuente: Adaptado de Santana Vega (2003)

Cuadro: 2.5

Al final de la década de los ochenta, los servicios que dependen del Ministerio de Educación tratan de conseguir:

- Que la orientación sea continua en todo el proceso educativo y se extienda a toda la población escolarizada.
- Organizar el trabajo de los orientadores de tal forma que estén integrados en los centros de primaria y secundaria.

Sintetizando podemos decir que en Francia dentro del sistema educativo sus funciones con respecto a la orientación, en general, son:

- Primaria y secundaria: Atender los problemas de aprendizaje y necesidades educativas especiales, dar información a los alumnos y familias respecto a salidas profesionales y la inclusión en la vida del trabajo...
- Universidad: Información referente a carreras, posibilidades, inserción laboral y profesional...

3.3. Orientación en Alemania

Siguiendo a Bisquerra (1998), el primer Servicio de Información se creó en Berlín en 1898, aunque otros autores sitúan los orígenes en 1902 en la ciudad de Munich cuando se abre la primera Oficina de Formación Profesional. En 1918, se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación. Es importante destacar, en las primeras décadas del siglo, las experiencias pedagógicas de G. Kerschensteiner (1854-1932) con su escuela del trabajo, donde se integraba lo laboral en la vida escolar. En la década de los cuarenta y cincuenta, se intenta dar un giro a la orientación hacia el desarrollo personal, siendo en los sesenta cuando se introduce el concepto de orientación educativa escolar, implicando activamente a los docentes en esta tarea. En 1970, con la promulgación del Plan General de Educación, la orientación formará parte del currículum escolar siendo su responsable el propio profesor, que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo de alumnos, mientras que la orientación individualizada la realizará el orientador escolar.

Como ocurre en Francia, la orientación está compartida entre dos organismos (López Urquizar y Sola Martínez (2003) y Santana Vega (2003)):

- el sistema educativo y
- el Instituto de empleo.

Dentro del sistema escolar las funciones de orientación las realizan:

- Los profesores-orientadores, que en su plan de estudios llevan incluidas unas horas a la orientación como materia.
- Los orientadores de plena dedicación especializados en psicología o pedagogía.
- Los orientadores de universidades y colegios especializados, que informan sobre planes de estudios, asignaturas y atienden conflictos personales y sociales.

Además de los servicios de orientación que están dentro del sistema educativo, otros organismos desarrollan otros servicios:

- Los gobiernos municipales, que ofrecen orientación e información a minusválidos, ex presidiarios...
- Las empresas, cualificadas en la formación profesional, tienen servicios de orientación que actúan como "consultores" del personal docente por medio de la orientación personal.
- El Instituto de Empleo. Sus miembros colaboran como profesores expertos en los centros educativos dedicándose a la orientación profesional.

Servicios de orientación en Alemania	
Ámbito escolar	Servicios de orientación escolar (Bildungsberatung): dirigidos al alumnado desde primaria a la universidad (6-25 años). Se les da ayuda individualizada, información profesional, y asesoramiento a padres o profesores... Dependen de los estados federales, autoridades locales y universidades.
	Orientación vocacional integrada en el currículum (Arbrislehre):enfocada al alumnado de 16-18 años, realizando programas de orientación; dependen administrativamente de los Länder

Servicios de orientación en Alemania	
Ámbito profesional	Debido a su sistema "dual" formación profesional y formación-trabajo, este campo está muy desarrollado.
	Servicio de orientación profesional (Berufsberatung). Servicio central dependiente de la Oficina Federal de Empleo, se ofrece a toda la población, sin límites de edad. Sus funciones son: información profesional y ocupacional a las escuelas, coordinación de las prácticas en empresas, formación de orientadores, estudios del mercado de trabajo, elaboración documentos y materiales. Cada Lander cuenta con Oficinas de Colocación con una sección de orientación profesional.

Fuente: Adaptado de Santana Vega (2003)

Cuadro: 2.6

El problema de personal, en el campo de la orientación en el pasado y en el momento presente, se ha tratado de solventar generando y distribuyendo materiales didácticos, tanto impresos e informáticos como audiovisuales.

3.4. La orientación en Irlanda

Antes de pasar a describir el estado de la orientación en este país, quiero reseñar que Irlanda administrativamente consta de las provincias de Leinster, Munster, Connaught y parte del Ulster, en total abarcan 26 de los 32 condados de Irlanda. El resto, los seis condados del Ulster conforman Irlanda del Norte, demarcación territorial que pertenece al Reino Unido.

Es a partir de 1967 cuando el Ministerio de Educación implanta la orientación en la mayor parte de los centros de educación secundaria y los orientadores están ubicados en los mismos realizando sus funciones.

Según Rodríguez Moreno (1977) los servicios de orientación en Irlanda funcionan con una buena estructura y desde dentro de las instituciones educativas.

En el año 1987 se funda el Comité de Orientación para educación secundaria donde aparece la figura del profesor-consejero con ubicación en los propios centros. Son titulados universitarios y han de tener experiencia en el campo de la orientación.

Es en el año 1992 cuando se lleva a cabo la primera reforma del sistema educativo irlandés, publicando el Libro Verde: "Educación para un mundo cambiante" y sus objetivos eran especialmente, beneficiar a los jóvenes desfavorecidos y fomentar la calidad en el sistema educativo. Más tarde con la aprobación de la Ley de Educación se da un mayor auge a la orientación.

Como en otros países, la orientación corre de cuenta del Ministerio de Educación y del Ministerio de Trabajo.

En las escuelas secundarias se incluyen:

- Programas de orientación para alumnos de 11-14 años en los que se ofertan información para desarrollo personal y vocacional, y para la toma de decisiones vocacionales, información profesional...
- Servicio de orientación en la enseñanza superior (Careers Advisory Services). Dependiente de las Universidades y Centros Superiores y dirigido a alumnos entre 18-21 años; realiza funciones de orientación individual, ofrece servicios de orientación y colocación...

Del Ministerio de Trabajo depende el Servicio de orientación Profesional para los alumnos que abandonaron la escuela sin titulación alguna.

3.5. La Orientación en Italia

Los orígenes de la orientación en Italia se remontan a 1921 con la aparición del Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma. En décadas posteriores, van tomando auge la creación de centros psicopedagógicos o de orientación con una clara tendencia psicotécnica y de resolución de problemas

personales. En la actualidad, la orientación se caracteriza por la ausencia de una legislación general y por la división de responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público, las responsabilidades las comparten:

- el Ministerio de Educación, que se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y de los Servicios de Orientación Profesional dependientes de las autoridades locales de educación en cada distrito. Se centra básicamente en la etapa de secundaria y se circunscribe a la orientación académica
- el Ministerio de Trabajo, que asume los temas relacionados con la búsqueda de empleo a nivel local y actúa por agencias locales y regionales
- y las autoridades regionales que promocionan los Centros Universitarios de Orientación y la orientación profesional fuera del sistema escolar.

En el sector privado participan empresas, sindicatos, organizaciones católicas, que proporcionan servicios de información y orientación a los jóvenes entre 11 y 19 años a través de entrevistas individuales y sesiones de grupo.

Los Centros de Información, dependientes de las autoridades regionales y/o provinciales y del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, tienen como cometido central la información sobre oportunidades profesionales, ocupacionales, de tiempo libre a jóvenes en edades comprendidas entre los 14-25 años.

3.6. La orientación en Portugal

En las escuelas portuguesas se oferta una orientación escolar y profesional a los alumnos del tercer ciclo de la educación básica y de la enseñanza secundaria.

El Instituto de Orientación Profesional (IOP) ofrece servicios de orientación a las escuelas a lo largo de la escolaridad. Depende del Ministerio de Educación. Se

ofrece orientación grupal e individual, así como orientación en cuanto a las diferentes opciones académicas y profesionales.

El Servicio Psicológico y de Orientación en las escuelas realiza sus funciones básicamente en la etapa de secundaria (12-18). Información de estudios y ocupacional, entrevistas a padres y alumnos, organización de visitas a lugares de trabajo, asesoramiento individual y grupal son algunos de sus cometidos.

Los Servicios de Orientación Profesional, dependientes del Instituto de Empleo y Formación Profesional, dirigen preferentemente su actuación hacia los jóvenes que han abandonado la escuela y los orientan en los itinerarios formativos, oportunidades de empleo, Rodríguez Moreno (1998).

La organización de los servicios de orientación educativa y profesional, posee una estructura centralizada en los Ministerios de Educación (ámbito educativo) y en el de Empleo y seguridad Social (sector laboral), funciona una articulación regional con tres niveles, situada una en Oporto, otra en Coimbra y otra en Lisboa con las siguientes características:

- La orientación se implanta en los centros de 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
- Información sobre las posibilidades formativas de empleo.

Como en otros países, los servicios de orientación privados, apoyándose en los tests y las entrevistas individuales, aconsejan sobre las opciones formativas, así como ocupacionales.

3.7. La orientación en el Reino Unido.

Vamos a ver en este punto la orientación educativa en Inglaterra, País de Gales e Irlanda del Norte, aunque no hay diferencias acuciantes si que señalaremos algunas particularidades al respecto.

Siguiendo a Bisquerra (1998), en este país, los inicios de la orientación educativa aparecen en el año 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees para facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar una gran importancia tratando de ayudar a buscar empleo los alumnos que finalizan sus estudios. Paulatinamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años cincuenta cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los centros.

Como ocurre en otros países, el orientador asume dos papeles bien diferenciados:

- el profesor de carreras, que está en la escuela,
- el oficial de carreras, que trabaja en el Servicio de Carreras, fuera de las escuelas.

En un principio la orientación escolar en Gran Bretaña se le prestó poca atención. A través del programa Fullbright Hayes (1965) se cuenta con la colaboración de profesores estadounidenses para formar a asesores que trabajasen en las escuelas de este país.

A partir de 1972 se crea el papel de profesor superior de carreras, que actúa como coordinador para conectar los aspectos educativos e instructivos y para asegurar el cumplimiento de ciertas funciones: supervisión de la historia de las carreras o estudios, planificación del horario asignado a la educación para la carrera, establecimiento y control de las conexiones establecidas con la enseñanza superior, las industrias, el comercio, etc.

En ocasiones no están claras las funciones a desarrollar y a veces el profesor de carreras (career teachers) se ve obligado, tiene que asumir, además de la orientación individual, las funciones del profesor superior de carreras. La Asociación Nacional de Profesores de Carreras y Orientación concretó públicamente sus funciones:

- promocionar el establecimiento de una estructura eficaz
- con una base profesional, de la orientación vocacional, educativa y personal
- elaboración de programas de educación para la carrera dirigidos a los alumnos de enseñanza secundaria y superior con los siguientes objetivos:
 - *Ayudar a los estudiantes a que conozcan las ocupaciones, alternativas educativas y características personales.
 - * Ayudar a los alumnos en su búsqueda de decisiones y desarrollo de estrategias.
 - *Ayudar en los periodos de transición al alumnado

El oficial de carreras tiene un papel más definido. La base del mismo es la colaboración con las escuelas locales, entrevistándose con cada alumno que abandona el centro a fin de que se produzca una transición adecuada a la universidad o al trabajo.

Por otra parte, cada autoridad educativa local (LEA) debe formular una política clara referente a las funciones del Servicio de Carreras para los jóvenes de 13 a 19 años. Esta política debe definir la orientación vocacional y la conexión de las escuelas con los padres, la universidad y los centros de empleo. Además, el Servicio de Carreras colabora desde 1981 con el Programa de Oportunidades para la Juventud (YOP), proporcionando asesoramiento sobre carreras y ayudando a los jóvenes a encontrar empleo y ofreciéndoles educación adicional al final del programa.

Según Moreno (1997), dentro del Reino Unido destacaríamos el caso de Inglaterra y Gales que se inclinan por la implantación de servicios de apoyo externo,

como herramienta para favorecer, controlar la implantación de un determinado programa de cambio o de reforma educativa gubernamental. El sistema de apoyo externo que utiliza este país depende de las autoridades educativas locales (LEA) y se caracteriza por la falta de coordinación, y duplicidad de funciones en ocasiones complejas y diversas. Aunque se rigen por un modelo general, cada LEA tiene sus características propias. El sistema de apoyo de la Inner London Educational Autnai es el más extenso y complejo. Cuenta con cuatro redes de apoyo externo:

- El servicio de Inspección: su especialización en área curricular o a veces por asignaturas; cada inspector es responsable de un grupo de profesores-consejeros que a su vez asesoran a los profesores por especialidades
- El Servicio Psicológico escolar (SPS) formado por tres psicólogos, que prestan su atención a escuelas primarias de educación infantil. Además cuentan con tres programas de apoyo externo: las tutorías, unidades de orientación escolar en los centros y atención a alumnos con problemas de aprendizaje.
- Especialistas de educación multicultural para asesorar a los centros con minorías étnicas.
- Profesores a tiempo parcial para ayudar al alumnado de necesidades educativas especiales.

Escudero (1992) expresa que entre las redes de apoyo externo en este país, dos están íntimamente relacionadas con la orientación: El Servicio Psicológico escolar (SPS) y los Profesores a tiempo parcial.

El sistema de apoyo británico ha ido experimentando sucesivos cambios desde la Ley de educación de 1988.

En el cuadro siguiente se recogen algunos de los servicios vinculados a la orientación.

La orientación en Gran Bretaña	
Agencia de colocación (Job centres)	Depende de los servicios de empleo. Atiende a personas en edad laboral ayudándoles a situarse.
Servicios de Orientación Educativa para Adultos (Educational Guidance Services)	Se dirigen a todas las edades. Dependen de diferentes organismos. Utilizan la entrevista como instrumento de orientación Ofertan diferentes servicios
Agencias de Orientación Vocacional Independiente (Independent Vocational Guidance)	A través de entrevistas y tests psicométricos, orientadores (career officers) atienden directamente a los individuos. Los teachers careers, un tipo especial de tutores, se ocupan de la orientación a los centros educativos. Cuentan con gran apoyo documental y con el sistema Work Experience Programs, destinado a proporcionar experiencias de trabajo al alumnado de secundaria.
Job Review Workshops	Programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del Training,

Fuente: Adaptado de Santana Vega (2003)

Cuadro: 2.7

3.8. La orientación en Holanda

La orientación educativa en los países Bajos se lleva a cabo por varias vías. Además de la orientación profesional dentro de los centros educativos, en las oficinas de empleo y en los servicios de asesoramiento regionales existe un número de organizaciones que ofertan formas específicas de orientación.

Vamos a ir comentándolas, siguiendo a Santana Vega (2003) y Moreno (1997). Según estas autoras, en este país se ofrecen servicios de orientación en las escuelas, que dependen administrativamente de los municipios y están pensados para trabajar con jóvenes de 13 a 19 años, desarrollando funciones de orientación e información de manera individualizada.

De igual forma, existen Servicios de Orientación en la enseñanza técnico-profesional superior y universidades, dependiendo de estas últimas, dichos servicios desarrollan funciones de información y ayuda individual para jóvenes de edades comprendidas entre 18 y 25 años.

Existen servicios privados de orientación que se dedican básicamente a labores de asesoramiento y a la aplicación de baterías de tests para realizar diagnósticos; la demanda de tales servicios se suele producir para jóvenes mayores de 12 años.

Los servicios al empleo son desarrollados a través de las agencias de empleo que dependen del Ministerio de Asuntos Sociales; se dirigen a jóvenes desempleados, mayores de 15 años; disponen a lo largo de todo el país de centros de información profesional, mediación laboral para el empleo ayuda a parados con problemas....

El sistema de apoyo en este país ofrece asesoramiento a todas las escuelas primarias y secundarias y a la mayoría de centros de Formación Profesional. Holanda es el único país de la OCDE que ha aprobado una Ley de Apoyo Educativo (WOV 1987) específica sobre sistemas de apoyo externo ésta pretende regular las áreas de responsabilidades entre los servicios de apoyo, las instituciones de formación inicial y permanente del profesorado y los centros de información y documentación en educación.

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 las 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 a los centros de orientación escolar.

* Los institutos Nacionales:

Trabajan de forma indirecta con los centros y si que lo hacen siempre con los OBDs y los LPCs en todos los niveles del sistema educativo

Los centros escolares y establecimientos de secundaria tienen varios profesores que realizan funciones: educativa y profesional (Dekaan). Ofrecen información sobre empleo y medios para acceder a él, y colaboran profesores. Cada dekaan dispone de unas siete horas para trabajar la orientación profesional.

Otros profesionales de la Orientación en Educación Secundaria encargados de los servicios de orientación son:

- Los mentores: ofrecen 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).

En la enseñanza técnica superior y en la universidad existen profesores-orientadores que prestan su atención a jóvenes de 18 a 25 años. Según Moreno

(1997) Holanda es de resaltar como ejemplo del tipo de políticas encaminadas a la renovación continua de estructuras de apoyo con el objetivo de un mayor avance en la institución escolar.

3.9. La orientación en Austria.

La orientación educativa en Austria fija sus directrices tanto en lo personal como en ofrecer información sobre las salidas profesionales al terminar la escolaridad y en alumnos con problemas de aprendizaje.

La Educación Obligatoria austriaca abarca la enseñanza general y la profesional. La escolaridad obligatoria comienza a los seis años y finaliza a los quince. 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.

Los servicios de la orientación escolar comprenden:

- 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, dependiendo este servicio del Ministerio de Empleo y Asuntos Sociales.

Existen instituciones que dependiendo del Ministerio de Educación, trabajan en colaboración e intercambian personal especializado.

3.10. La orientación en Finlandia

Existe una gran flexibilidad del sistema educativo de Finlandia, especialmente en la Escuela Superior, ello da lugar a la no asistencia, pues la educación obligatoria puede completarse por otros medios, como por ejemplo estudiando en casa, aunque el número de alumnos que se deciden por esta opción es bajo.

Esto mencionado, hace que se requieran buenos servicios de orientación, puesto que en caso contrario el fracaso escolar sería considerable.

Vamos a describir las características de la educación obligatoria (Peroskoululgrundsk61) según, Grenn y otros (2001):

- Totalmente gratuita.
- Escolaridad única de nueve años.
- Totalmente integradora
- Incorporación a la escolaridad a los seis años de forma optativa para realizar un curso de adaptación escolar.
- Al final de los nueve años de escolaridad obligatoria existe la opción de cursar 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 no se conocen.
- Se accede a la educación secundaria superior con la certificación de la escolaridad obligatoria.

Valijärvi (1993) analiza la orientación finesa dividiéndola en varios apartados:

- 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:
 - supervivientes, que tienen una clara visión de futuro,
 - marginados, que no tienen una visión clara del significado de su vida,
 - miembros de alguna cultura juvenil, sin motivación
 - gente joven en riesgo, que tienen incluso problemas de criminalidad.

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 (Ammatti/linen Koulutus), ha sido una de las áreas de estudio mayores en este país. La incorporación del mayor número posible de estudiantes a la enseñanza secundaria superior ha sido uno de los temas más estudiados junto a la influencia de factores de distinta índole como, el sexo, la familia... para decidir el futuro profesional. 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.

Con respecto al papel del orientador escolar y las experiencias de los estudiantes con la orientación, diremos que solo un pequeño porcentaje de alumnos es consciente de su elección profesional y su futuro, perciben la orientación como una clase más en la que no tienen ningún trabajo que hacer y por la que no obtienen ninguna nota. Por ello el orientador, ayuda a los alumnos a elegir su programa de estudios individual y ofreciéndoles orientación profesional.

Las instituciones finlandesas responsables de la orientación académica y profesional son:

- Consejo de Asesoramiento para Educación de adultos
- Consejo de Asesoramiento para la Planificación Educativa;

- Consejo de Enseñanza Superior
- Comisiones de Formación y Empleo

Todos ellas dependen administrativamente del Ministerio de Educación y las Oficinas de Trabajo.

3.11. La Orientación 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. Esta educación es gratuita y mixta. El currículo definido y aprobado a nivel nacional se ajusta a las particularidades de cada municipio, adoptando su propia organización. La finalización de estudios lleva consigo, el recibir un certificado que les da acceso a 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 (200 1).

La orientación general en los centros de Educación Obligatoria es impartida por las autoridades de los centros educativos, informando a los alumnos sobre opciones del centro y posibles salidas profesionales.

Asemar (1993), indica que el trabajo de los orientadores educativos y vocacionales en Suecia ha estado caracterizado por dar una información relativa a las alternativas educativas, siendo la información enfocada al mundo vocacional más escasa. Las causas que pueden justificar esta deficiencia podríamos resumirlas en:

- el excesivo número de alumnos,
- las diferentes expectativas de los profesores y los orientadores,

- la influencia de los padres en la elección vocacional
- Elección en relación con el sexo

Según Asemar (1993:3) justifica lo anterior expresando que la cuestión sería legitimar una ideología de igualdad y de elección justa y libre.

3.12. La Orientación en Grecia

Según Rodríguez Moreno (1997) la orientación en Grecia atiende a jóvenes escolarizados y sin escolarizar, personas sin empleo y todo aquel que requiera información de tipo educativo o profesional.

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, las tareas de Orientación y la renovación del Instituto de Pedagogía. La educación secundaria superior ofrece formación técnico profesional como la Eniaio polykladiko Iykeio (EPL), que ofrece una educación superior de carácter comprensivo, general y técnica, y la Techniko epaggelmatiko Iykeio (TEL), que prepara al alumnado para desarrollar un trabajo profesional específico.

En el sistema educativo ni durante la educación primaria, ni durante la secundaria inferior existe una orientación especializada, pero si que se da en todas las escuelas de secundaria, es decir va dirigida al alumnado de 12 a 17 años.

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 responsabilidad de la orientación profesional recae en el Ministerio de Educación y los servicios O.A.E.D en un número limitado de asesores profesionales;

si bien los programas 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.

Los servicios de orientación profesional fuera del sistema educativo se ofrecen en los tres centros de Formación Profesional: Atenas, Salónica y Heraclion, así como en las oficinas locales de empleo.

Existen Centros de Asesoramiento Juvenil, que sobre todo desarrollan programas de formación sanitaria fomentando el desarrollo de hábitos saludables, de la personalidad y de la autoestima para los alumnos.

3.13. La orientación en Luxemburgo

Siguiendo a Rodríguez Moreno (1997:29), la orientación en el ámbito escolar la llevan a cabo los Centros de Psicología y Orientación Profesional en Escuelas C. P. O. S; dependientes del Ministerio de Educación Nacional. Los C.P.O.S. se crean en 1987, tienen los siguientes objetivos:

- Garantizar que los alumnos de la Enseñanza Secundaria, de Formación Profesional y de educación compensatoria reciban una orientación educativa.
- Ayudar a los jóvenes que pasan a la enseñanza superior a elegir estudios e instituciones y a proseguir la orientación a lo largo de sus estudios.
- Facilitar la entrada de los jóvenes en la vida activa.

Para conseguir esos objetivos, los C.P.O.S. tienen como funciones la orientación de los alumnos del último curso de primaria, así como los alumnos de secundaria con vistas a su promoción a la enseñanza superior, para ello informan regularmente a padres y a alumnos acerca de los objetivos educativos y profesionales y de las diferentes alternativas a su disposición. De esta forma realizan las siguientes funciones con padres y alumnos:

- Información sobre aspectos psicológicos, psicosociales y ofertas educativas.
- Aseguran la relación con las administraciones y servicios competentes para la transición de los jóvenes a la vida activa

Se establecen continuamente diálogos entre las autoridades escolares y los inspectores de la enseñanza primaria en todo lo concerniente a planificación de los Servicios de orientación y psicología escolar (S.P.O.S.) y a su coordinación. Los C.P.O.S. tienen un contacto regular con las universidades y autoridades de otros países estableciendo una estrecha relación, en particular el Departamento de Empleo y las Cámaras Profesionales, que establecen un enlace para la transición de los jóvenes de la escuela hacia el mundo del trabajo

3.14. La Orientación en Dinamarca

Vamos a ver las directrices sobre orientación que se llevan a cabo en este país siguiendo a Rodríguez Moreno (1997), aunque es en el año 1917 cuando se funda el Servicio Público de Orientación Profesional, es en el 1981 cuando entra en vigor el Decreto de Orientación Escolar y Profesional que estableció las condiciones previas para desarrollar los servicios de orientación escolar y profesional para jóvenes y adultos. Desde entonces se fundan un conjunto de organismos centrales y regionales y siguiendo este Decreto y la tradición todos los servicios de orientación son responsabilidad del estado, de los municipios o de las instituciones escolares públicas y por lo tanto no existen prácticamente en este país organismos privados de orientación, su cobertura es gratuita a todos los niveles del sistema educativo.

Tiene gran importancia el desarrollo de la Orientación en este país dentro del sistema educativo tanto en educación primaria como secundaria.

Existen servicios de orientación para aquellos jóvenes que terminaron la escolaridad, según Rodríguez Moreno (1997) son:

- Programa de Orientación Juvenil para jóvenes sin empleo.
- Orientación gratuita por medio de las Agencias Regionales de Empleo
- Los sindicatos asumen la tarea de la Orientación.

La orientación Educativa y Profesional, van íntimamente unidas en Dinamarca.

Hay tres leyes en este país por las que se rige la orientación:

- Ley de 1981 de orientación Escolar y Profesional.
- Ley de 1982 de orientación de los jóvenes.
- Ley de 1985 sobre oportunidades de empleo

La orientación en las folkeskole se realiza en los centros educativos y la llevan a cabo 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 individual o 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, por ello se les prepara para su salida del centro educativo. 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.

3.14.1. La Orientación en el Gymnasium.

Desde 1958 la orientación existe como asignatura en estos estudios que abarcan desde 16 a 20 años. En 1977 cuando se introduce la orientación educativa individual, que es impartida mediante cursillos a lo largo de los tres años del Gymnasium.

Los profesores orientadores y los consejeros los nombra el director por un periodo de tres años. El objetivo de ellos 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

4. TENDENCIAS COMUNES DE LA ORIENTACIÓN EN EL MARCO COMUNITARIO.

Exponemos a modo de cuadro los aspectos más significativos en materia de orientación que reflejan en común los distintos países de la Comunidad Europea.

Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea
* Se defiende el carácter continuo del proceso de orientación, tanto profesional como escolar, que ha de acompañar al sujeto hasta su inclusión en la vida activa.
* La orientación es considerada como una parte sustancial del proceso educativo: se trata de involucrar a todos los agentes educativos en las tareas de orientación, desarrollando para ello sistemas de apoyo.
* Los elementos de la orientación se incorporan al currículum (programas de educación para la carrera, de experiencia laboral).
* Se defiende un modelo profesional más abierto. De tal forma que: <ul style="list-style-type: none">• El objeto de intervención se centra en los grupos primarios, la institución y la comunidad dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo; el sujeto aislado deja de ser el eje de atención como venía ocurriendo en el modelo anterior.

Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea	
<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de la intervención tienen un carácter más preventivo y de desarrollo y no son sólo terapéuticos. • Las estrategias de intervención enfatizan las facetas de consulta y formación de los "otros significativos" perdiendo peso la modalidad de tratamiento directo sobre el alumno. Asimismo las estrategias orientadoras contemplan la utilización de las nuevas tecnologías. 	
* Énfasis en el individuo como un agente activo en el proceso de orientación. Esto se traduce:	
<ul style="list-style-type: none"> • En el aumento de programas de educación de la carrera y de experiencia laboral diseñados para el alumnado una gama de habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias que les ayuden a tomar sus propias decisiones. • Menor énfasis en la testología, que da paso a un incremento del interés por promover la autoevaluación en lugar de la evaluación del "experto". • Énfasis en la "educación para la iniciativa" como un modo de desarrollar la autoconfianza y la iniciativa del alumnado (factor fundamental para promover las medidas de autoempleo). 	

Fuente: Adaptación de Santana Vega (2005)

Cuadro: 2.8

5. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA

Todos los países debido a las diferencias tan acuciantes en sus sistemas educativos presentan distintas alternativas al planificar la orientación, es por lo que siguiendo a Rodríguez M^a L. (1995) vamos a ver las distintas alternativas más significativas que nos ofrecen los distintos países.

Diferencias significativas en los países de la Unión europea	
Ubicación de servicios	Países como Dinamarca, Grecia o Portugal, la orientación está ubicada exclusivamente en las instituciones educativas; Bélgica, Francia o Italia, se ofrece la orientación desde agencias externas a las escuelas. En Alemania tiene más incidencia la orientación desde las instituciones de trabajo y mercado laboral.
Tipos de orientación	Se ofrecen tres tipos de orientación: orientación educativa, orientación profesional y orientación personal y social. En Alemania se diferencian los servicios de orientación educativa y los de orientación profesional. En Bélgica e Irlanda, las tres formas de orientación se desarrollan paralelamente desde

Diferencias significativas en los países de la Unión europea	
	<p>una agencia externa; en España, Francia, Italia, Luxemburgo se da más importancia a la orientación dentro del sistema educativo que a la profesional.</p> <p>En todos los países, la orientación profesional es la única que se lleva a cabo en organismos dedicados al mercado laboral.</p>
Actividades que realizan	<p>En todos los países de la Unión Europea, son múltiples las acciones llevadas a cabo:</p> <p>Información a los usuarios de datos objetivos.</p> <p>Juicio diagnóstico para ver si el usuario es capaz de asumir responsabilidades.</p> <p>Consejo, llevado a cabo por el orientador.</p> <p>Orientación personalizada (counseling) o ayuda a los usuarios acerca de distintas opciones.</p> <p>Educación para la carrera o provisión de programas de experiencias planificadas, dirigidas a desarrollar en los usuarios su toma de decisiones más acertada.</p> <p>Colocación, ayudando a los usuarios a conseguir un trabajo.</p> <p>Negociación con las instituciones, a favor de las personas con dificultad para entrar en el trabajo.</p> <p>Retroalimentación, evaluando si se han conseguido los objetivos que se había propuesto la acción orientadora.</p> <p>Seguimiento, conectando con los usuarios, una vez han sido orientados, para comprobar qué ha sucedido con ellos y qué otro tipo de ayuda precisan.</p> <p>: para orientar y diagnóstico para seleccionar a los alumnos.</p>
Los servicios de información	<p>Funcionan muy bien en Alemania, sin embargo en otros países aún debe perfeccionarse más, pues no llega a todos los usuarios; así tenemos a Grecia, Irlanda, Portugal. En algunos países, como Bélgica, Francia, Alemania, Luxemburgo y España, la orientación educativa utiliza el diagnóstico, usando técnicas psicométricas,.</p>
Entrevista	<p>En Bélgica, Francia y Luxemburgo la entrevista individual se utiliza en la oferta de consejo, para ofrecer recomendaciones basadas en el enjuiciamiento diagnóstico. En cambio, en Dinamarca, Portugal o Reino Unido hay más interés en usar la entrevista para el counseling, de modo que se pueda facilitar al cliente su propia toma de decisiones desde una perspectiva no directivista.</p>
La educación para la carrera	<p>Alemania, Dinamarca, Grecia, Portugal y Reino Unido han integrado los programas de educación para la carrera en los currículos educativos. En</p>

Diferencias significativas en los países de la Unión europea	
	países como Alemania e Italia La colocación es monopolio de un ministerio. En Bélgica y Francia, el servicio de colocación está totalmente aislado de otros servicios de orientación. El caso contrario es el Reino Unido, tiene todo en un mismo servicio.
Control administrativo	Existen diferencias respecto a la financiación. Los servicios que se centran en las agencias de mercado laboral tienden a ser administradas por los gobiernos centrales, aunque en algunos casos, como España, dependen ya en un alto porcentaje de las administraciones autonómicas. Los servicios centrados en lo educativo también están controlados en su mayoría por los gobiernos centrales, aunque en Alemania, Bélgica, España, Francia, Italia, y Portugal, las autoridades regionales y locales intervienen.

Cuadro: 2.9.

6. DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

Vamos a hacer un recorrido histórico para conocer el desarrollo Institucional de la orientación educativa en España, con ello tratamos de conocer el pasado para comprender mejor el presente. La aparición de la orientación y servicios junto a su evolución están íntimamente unidos, es imposible conocerlos desconectados, de ahí la trascendencia de este apartado. Nosotros, basándonos en Benavent (1985) y Rus

(1999), ofreceremos los rasgos más determinantes junto a reflexiones personales que consideremos oportunas.

6.1. Situación anterior a la Ley General de Educación de 1970

Iniciamos el camino en el siglo XV con un obispo segoviano, Rodrigo Sánchez Arévalo en su obra "Speculum Vitae Humanae", dedicada a describir las profesiones y a señalar los aspectos que el hombre debe tener presentes para elegirlos. Juan Huarte de San Juan, médico, con su obra "Examen de ingenios para las ciencias", publicada en Baeza en 1575 pasa a ser un pionero de la psicología diferencial moderna y de la orientación profesional, apunta las bases sobre las que estrechar una intervención psicológica y pedagógica. No nos hemos detenido en fechas anteriores, pero hemos de reconocer que el periodo anterior a 1936, tanto la Pedagogía como la Psicología españolas, contaban con grandes científicos de reconocimiento en el campo de la orientación, aunque no se pudo llevar a cabo su materialización.

Pero avancemos más en el tiempo, en 1882 se crea el Museo Pedagógico Nacional, con la idea de mejorar la Enseñanza Primaria. En 1902, en dicho Museo, se crea el primer Laboratorio de Psicología Experimental bajo la dirección de M.B. Cossío donde se llevan a cabo trabajos de gran interés psicopedagógico.

En 1915 en Barcelona se crea el Instituto de Psicotecnia, en 1923 se crea en Madrid. En 1933 con el nombre de Institutos Nacionales de Psicología pasan a depender estos Institutos del Ministerio de Instrucción Pública. En 1934 los Institutos de orientación Profesional mediante el Decreto de 22 de marzo se convierten en Instituto Nacional de Psicotecnia. En 1935 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el problema de la orientación psicopedagógica en los centros. Esta tarea se le encomienda al Instituto Nacional de Psicotecnia y a sus Oficinas-Laboratorios con la idea de satisfacer las demandas de la orientación escolar y profesional de los alumnos del sistema educativo, desde la enseñanza primaria a la universidad (Decreto 22 de octubre de 1935). Este proyecto ambicioso no pudo llevarse a la práctica

porque en 1936 estalló la guerra civil. Hasta 1936, podríamos asegurar que el desarrollo institucional de la orientación en España y de los servicios corre paralelo al resto de los países europeos como lo indica el testimonio de figuras como Claparede o Brewer al referirse al Instituto de Orientación Profesional de Barcelona. De hecho, además de éstos, nos visitaron Piéron, Piaget, Bovet, Myers, Giere, etc. Digamos que en dicho Instituto "...se organizará el entramado de la orientación vocacional a principios de siglo" (Brewer, 1942) y Rodríguez Espinar (1986) en Rodríguez, M. L. 1988, 313), lo que convirtió a España en uno de los países pioneros en materia de orientación profesional.

Anterior a la guerra se organizan congresos nacionales e internacionales sobre Psicología y Educación en distintas ciudades de España.

Después de la contienda civil se abre un periodo de retroceso teniendo en cuenta la posición pionera anterior, ello repercute en la orientación, algunos de los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora sufren el exilio (Mira y López a Brasil, Xirau a México, etc.). Entre las manifestaciones para salir de la crisis señalamos las siguientes:

- la creación, en 1939, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas;
- la edición de la Revista Española de Pedagogía (1943),
- la Revista de Psicología General y Aplicada (1946)
- y Bordón (1949);
- la creación, por una Orden Ministerial en 1940, de un Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar que se considera la primera realización con la denominación de "orientación escolar".

Esta recuperación se continúa a partir de los años cincuenta. Así, el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, instituida en 1949, fomentan el nombramiento de los primeros psicólogos escolares en 1950. También se crea, por el Decreto 29/5/1953 y la Orden de 19/11/1956, la Escuela de Psicología de Madrid donde participan M. Yela y J. Germain. En 1952, se funda la Sociedad Española

de Psicología donde se integran J. Germain, J.L. Pinillos, M. Yela, F. Secadas entre otros; de aquí surge la creación, en 1953, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se imparten cursos de postgrado de dos años.

En este período, hay un constante interés oficial por la implantación de servicios de orientación en los centros, aunque la realidad fue otra completamente distinta por falta de medios económicos para su creación. En 1956, se crean las Universidades Laborales, estableciéndose en las normativas, que durante varias décadas la desarrollaron, la configuración de un Gabinete de Psicología y Psicotecnia en cada una de ellas, con funciones de selección del nuevo alumnado, estudio psicotécnico y orientación vocacional. En el periodo de transición (1953-1969) España fue lentamente recuperándose tratando de conseguir normalidad, mejoró económicamente, se estabilizó el régimen y consiguió hacerse un espacio en los organismos internacionales, así ingresó en la UNESCO (1952) y en (1955) en la ONU, pero en la orientación según (Rodríguez Espinar, Álvarez y Marín, 1993) destaca como denominador evidente la pobreza de intencionalidad educativa, ya que la idea principal era seleccionar, más que orientar.

6.1.1. La orientación en la Enseñanza Primaria

La ley de Instrucción Pública de 1857, Ley Moyano no menciona para nada la orientación y no se apreció intención alguna por parte de los profesores de educación primaria de asumir funciones orientadoras.

Tampoco lo hace la Ley de Instrucción Primaria de 1868. Si damos unos pasos hacia adelante en la Ley de Educación Primaria (17-VII-1945 reformada por Ley del 21-XII-1965) indicaba que la "Educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional" y se crea un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional para colaborar a una más eficaz ordenación de la enseñanza; sus funciones fueron atribuidas posteriormente al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP),

por O.M. del 6 de agosto de 1968, implantando un departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

La Orden Ministerial del 10 de febrero de 1967 que establece el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, en su artículo 25 contemplaba la existencia en los centros, entre otros servicios y actividades complementarias, un Servicio de Psicología y Orientación Profesional, aunque nunca funcionó.

6.1.2. La orientación en las enseñanzas medias (bachillerato)

Con respecto a la Enseñanza Media, al Bachillerato, llega la Ley de 26-11-1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media, la orientación se limita a realizar las funciones de los Institutos Nacionales de Psicología. En esta Ley se contempla que el Estado creará el Servicio de Orientación Psicotécnica, y se lleva a cabo por O. M. del 28-11-1959; este servicio se creará con la finalidad de "la aplicación de la psicología a un mejor conocimiento de los alumnos de bachillerato para continuar a perfeccionar los siguientes aspectos: selección y orientación escolar y profesional; métodos didácticos y educativos y problemas de adaptación e higiene mental

Con el Decreto 2-III-1967, se crean servicios de orientación escolar en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría Industrial pero la realidad es que la teoría no se llevó a la práctica.

6.1.3. La orientación en la formación profesional

El Instituto de Orientación de Barcelona fue el primer centro de orientación que se pretendió integrar en un centro educativo de Formación Profesional. En 1927 el Instituto de Orientación Profesional se traslada a la Universidad Industrial y cambia su denominación anterior por la de Orientación y Selección Profesional de la Escuela del

Trabajo de la Diputación de Barcelona. Sus funciones fueron:

- Reconocimiento médico y psicológico a los alumnos que deseaban entrar en el centro para conocer sus aptitudes para los estudios que deseaban realizar.
- Examen físico al comienzo y final de cada curso para conocer el estado físico de los alumnos.
- Seguimiento del proceso de desarrollo psíquico del alumno a través del diagnóstico psicológico.
- Seguimiento de los alumnos a lo largo de su estancia en el centro.

Su perspectiva clínico-médica, apoyada en las técnicas psicométricas, sigue las tendencias de Europa.

Como ya mencionamos anteriormente las consecuencias de la Guerra Civil abren un largo paréntesis en el que prácticamente desaparece el Instituto de Barcelona y el de Madrid pasan a denominarse Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, siendo el único órgano estatal con competencias en orientación. Las sucesivas reformas en la Enseñanza Profesional siempre van acompañadas de disposiciones adicionales en dicho Instituto a fin de adaptar, como órgano externo, sus funciones de orientación en los centros. Así, la Ley de 2 de febrero de 1963 señala "El Instituto Nacional y los Provinciales y Locales se pondrán bajo la inmediata dependencia de la Dirección General de Enseñanza Laboral, al servicio de los Centros Enseñanza Media y Profesional y de Formación Profesional Industrial, aunque de sus servicios puedan beneficiarse otros organismos" (Art. 1.º).

6.2. La institucionalización de la orientación en el período que va de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) al Proyecto para la reforma de la enseñanza (1987)

Ya en 1969 en el Libro Blanco de la Educación (1969), indica cuales deberían ser los principios de la orientación y las base para la regulación de la misma. (Rus, 1996) dice de la Ley General de Educación de 4 de agosto de 1970: "La Ley General de Educación del 4 de agosto de 1970, 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. Ya en la exposición de motivos reconoce que para intensificar la eficacia del sistema educativo haría falta crear «servicios de orientación escolar y profesional". Siguiendo a Rus (1996), vemos que tras esta Ley pueden recogerse los siguientes apartados sobre la orientación escolar:

- concepto de orientación(art. 9.4);
- finalidades y objetivos (arts. 9.4; 11.3 y 5; 15.1 y 2b; y 50);
- es un derecho de los alumnos (arts. 125.2 y 127. 1 y 2);
- se concibe como un proceso continuo (arts. 9.4 y 11.3);
- debe prestar una atención a momentos críticos (art.127);
- es una tarea de equipo (arts. 109.1; 127.1 y 15.1 y 5.2 Y 4);
- se trata de un ofrecimiento, no de una imposición (art. 35.2);
- y queda en marcada en el centro educativo (arts. 11.5 y 22.3).

Como ha ocurrido en muchas ocasiones, la falta de medios económicos y de profesionales hizo que solo se crearan falsas expectativas.

6.2.1. La orientación en la educación general básica.

La Orden Ministerial de 2-XII-70 (BOE, 8-XII-70) publica las «Orientaciones pedagógicas» para la Educación General Básica, confirmadas luego por la Orden Ministerial de 6-VIII-71 (BOE, 24VIII-71). Aparece por primera vez el Departamento de Orientación la Tutoría.

La Orden Ministerial de 25-IV-77 (BOE, 30-IV-75) habla de la necesidad de elaborar un Consejo Orientador y por la Resolución de 20 de mayo de 1975 (BOE, 31-V-75), de la Dirección General de Ordenación Educativa se dictan las normas para su aplicación; señalando los aspectos que ha de tener en cuenta el Consejo Orientador, referidos a orientación escolar y profesional. Pero todo lo mencionado no se hace realidad.

Fechas determinantes para la institucionalización de la orientación educativa y servicios es la de 30 de abril de 1977, Orden Ministerial de 30-IV-77 por la que se crean los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs), con carácter experimental para los alumnos de Educación General Básica. Sus funciones eran:

- 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.
- Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación general básica en su función tutora.
- Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional.
- Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas tareas culturales.
- Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial.

El periodo de los ochenta viene marcado por la proliferación y consolidación de los servicios de orientación en España.

Otra fecha de interés fue la Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15-IX-82) que regula la composición y funcionamiento de los Equipos Multiprofesionales.

Estos equipos de ámbito provincial, externos a los centros, dirigidos a un sector de la población, los expondremos en el estudio de la orientación en las Comunidades Autónomas y en el apartado del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

Por otro lado, el traspaso de competencias a las Comunidades Autónomas paraliza los hechos y lo que se puede decir, es que la orientación escolar y profesional de los alumnos de Enseñanza Secundaria no se ha tocado para nada, cosa que en otros países ha sido el de mayor atención prestada. Con la llegada de la Constitución en 1978 se diseña un Estado de Autonomías con modelos institucionalizados de orientación, la ratificación de la Carta Social Europea (1980), que garantiza el derecho a recibir orientación profesional; y su incorporación a la Comunidad Económica Europea (1986) la orientación educativa se hace realidad en nuestro país y marcha en consonancia al resto de los países europeos.

La Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, reguladora del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), expone un nuevo modelo de organización para los centros educativos destacando el derecho a la educación y la libertad de enseñanza como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 3 de julio de 1985 (BOE, 4-VII-85) siguen las líneas fundamentales de la Ley General de Educación sobre este respecto, pero sin aportar nada positivo y diferenciador.

6.2.2. El Libro blanco para la reforma del sistema educativo (MEC, 1989)

El Ministerio de Educación y Ciencia en 1989 saca a la luz el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo haciendo unas indicaciones respecto a la Orientación Educativa, en el capítulo XV.

Este capítulo consta de 31 párrafos claramente diferenciados y divididos en cinco bloques. Siguiendo a López Urquizar y Sola Martínez, (1999), sintetizaremos el contenido de dichos bloques.

- En el punto introductorio se identifica que la Orientación escolar es un derecho del alumno y que el Sistema Educativo ha de ofertarle una serie de servicios por medio de la acción tutorial asesorándole e informándole a lo largo de todo el proceso educativo.
- El segundo bloque, dedicado a la función tutorial, se reconoce la tutoría ligada a la función docente; La función Tutorial, entraña una relación individualizada con el alumno siendo el tutor es el nexo de coordinación entre los centros y la familia.
- El tercer bloque hace referencia a los Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación y destaca los siguientes puntos:
 - * Los Departamentos de Orientación tienen unas funciones específicas:
 - Favorecer, de forma adecuada, el proceso y la función tutorial: asesoramiento, materiales, apoyo a profesores tutores, etc.
 - Colaborar en la realización del Proyecto de Centro.
 - Potenciar la cooperación entre la familia y escuela.
 - Contribuir en el desarrollo de los elementos personalizadores de la educación.
 - Colaborar en la integración de los alumnos
 - Orientar, informar y asesorar de forma individualizada a los alumnos ante situaciones educativo-profesionales.
 - Intervenir en las decisiones de promoción de ciclo y de refuerzo educativo.,
 - Detectar los problemas de aprendizaje de los alumnos y procurar ayudarles para que los superen.
 - * Estas funciones han de realizarse en estrecha conexión tanto con el profesorado como con el resto de servicios del Sistema Educativo y fundamentalmente con los equipos multidisciplinares.

* En el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria, la Orientación adquiere una importancia especial dado que los alumnos han de comenzar a tomar decisiones sobre su futuro, por ello, los estudiantes deben de recibir una información orientadora nacida de la colaboración pedagógica entre los equipos de profesores y el Departamento Psicopedagógico.

- Existe un cuarto bloque dedicado a los Equipos de Orientación y Apoyo. Estos Equipos se ajustan a unas características, entre las que destacamos las siguientes:

* Serán equipos interdisciplinarios

* Estarán estructurados de forma sectorizada

* Atenderán todos los centros escolares, desde Escuelas Infantiles hasta la Secundaria.

* Se indican las funciones generales de los Equipos de Orientación y Apoyo.

* El Ministerio de Educación y Ciencia y las distintas Comunidades Autónomas configurará una red con los distintos servicios. Este apartado se desarrollará en el análisis realizado sobre el MEC y las distintas comunidades autónomas con competencia en materia educativa.

- El quinto y último bloque estudia la profesionalización de los orientadores siendo sus características más importantes:

* Las funciones requieren de profesionales especializados y altamente cualificados, por ello,

* Los coordinadores de los Departamentos de Orientación han de ser profesores licenciados en Psicología o Pedagogía. Estos profesores a su vez, forman parte del Claustro de profesores.

6.3. La Orientación Educativa en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

En el año 1990 el Ministerio de Educación y Ciencia, desde la Dirección General de Renovación Pedagógica, publicó un documento titulado: "La Orientación Educativa y la intervención Psicopedagógica ", (MEC. 1990) en el que se desarrolla la propuesta funcional y organizativa de la función tutorial, orientadora y de apoyo derivada de la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo no universitario. Se presenta como documento de trabajo.

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 interdisciplinares 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:

- la tutoría,
- la orientación desde el centro
- la labor de los equipos interdisciplinares de sector.

Según Sanz (2001) en los documentos mencionados se pone de manifiesto que la orientación es una actividad profesional que contribuye a la mejora de la enseñanza e integrada dentro del proceso educativo y pretende:

- Favorecer al máximo el desarrollo personal de los alumnos.
- Dar respuesta a los problemas de una sociedad compleja y tecnificada.
- Compensar desigualdades sociales.
- Preparar para la inserción en la vida activa, y el desempeño de las responsabilidades

En este sentido, Rodríguez Espinar (coord.), Álvarez, Echeverría y Marín (1993) afirman que:

“Estos criterios hacen referencia a que la educación ha de preparar para la vida, a través de un diseño curricular flexible, que ofrezca una opcionalidad progresiva y que considere la necesidad de tener que dar respuesta a la diversidad de los alumnos. Todo ello va a exigir la presencia de los profesionales de la orientación y educación. Es decir, la orientación concebida como una tarea compartida por todos y, con un carácter de especialización y cualificación” (p. 110).

En el siguiente cuadro se refleja el modelo organizacional de la orientación que propugna la reforma educativa.

Ámbito	Niveles de intervención	Tipo de unidad	Nivel educativo
Aula	Acción Tutorial	Acción directa	Primaria y Secundaria
Centro	Departamento de Orientación	Unidad organizativa básica en un centro escolar	Secundaria
Sector	Equipo de Apoyo Externo	Unidad eje en un área o sector escolar	Primaria y Secundaria

Fuente: Sanz Oro (2001), adaptado de R. Espinar (1993) Cuadro: 2.10

Señalamos algunos de los artículos de la mencionada Ley referentes a la orientación educativa:

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

Art. 22.3, indica que al terminar determinados periodos de escolarización del alumno se les dará una orientación sobre su futuro académico y profesional.

Art. 36.2, al hablar de la Educación Especial, identificación y valoración de las necesidades educativas realizará por equipos integrados por profesionales cualificados.,

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

Los artículos 55 y 60 de la LOGSE se enmarcan en el Título IV de la Ley dedicados a la calidad de la enseñanza. La Orientación es trascendental y se considera además como una actividad integrada en el proceso educativo.

Por último aportamos una síntesis, mediante tablas, donde se reflejan todas las aportaciones sobre orientación educativa desde su inicio hasta la promulgación de la LOGSE.

Fuente: López Urquizar y Sola Martínez (1999)

Cuadro: 2.11

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA
INICIOS
* 1908-36: España es país pionero en reglamentaciones sobre Orientación Educativa
* 1940: Comienzan regulaciones que se interrumpen a causa de la guerra civil.
* Sensación de caos ante la insuficiente coordinación de los servicios y falta de

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA
profesionalidad * Diversidad de Servicios: M.E.C., SOEVs, y IOEP MINIST. TRABAJO: COIE e INEN
ANTES DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970 Enseñanza Primaria - La Ley de Educación Primaria (1945). Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional - Reglamento de Centros estatales. Servicio de Psicología y Orientación Profesional. - CODODEP (Centro de documentación didáctica de Enseñanza Primaria) Enseñanzas Medias - Creación del servicio de Orientación Psicotécnica para las EEMM
LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 14/1970, 4 AGOSTO * Se recoge por primera vez la Orientación Educativa en los centros escolares * Regulación de la Orientación para la educación Especial. * La Función Tutorial: - Actividad orientadora * Se organizan las tutorías: Aparecen como elemento significativo en la Orientación pedagógica - Departamento Orientación: Con dotación de los expertos adecuados . Funciones y competencias (diagnóstico, información y actuaciones) - Consejo Orientador Obligatorio. BOE 30/4/1975 * Servicios provinciales de Orientación Escolar y Vocacional * Estatutos de Centros Escolares. Arts. 2.2. y 27.2

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA LEY ORGÁNICA 8/1985 (BOE 4-7-85)
Viene precedida por una serie de disposiciones que confluyen en: * Art.1.1. Preliminar: Todos los españoles tienen derecho a la educación básica y desarrollar su personalidad. * Art.2. Entre los fines encontramos: - El pleno desarrollo de la personalidad. - Adquisición de hábitos intelectuales. - preparación para participar en la vida social y cultural. * Art. 6: Entre los derechos de los alumnos cuenta: - Derecho a recibir una formación que asegure el desarrollo de su personalidad. - Derecho a recibir Orientación Escolar y Vocacional. - Derecho a recibir ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar económico y sociocultural. * Título Tercero Art. 45.2: Entre las competencias del claustro señala: - Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

REFORMA Y LOGSE

REFORMA: Cap. XV del Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989)

* Reconoce que la Orientación Escolar es un derecho del alumno garantizados por los servicios del sistema educativo.

* La Función Tutorial:

- Actividad orientadora en la práctica escolar y vida cotidiana.
- El profesor tutor guía de la orientación se adjudicará a todas las etapas.
- Desarrollo de programas de formación de profesores para orientación.
- Administración pública responsable de la orientación.
- Diseño de las características del tutor.
- Orientación adaptada a diferentes etapas.
- Importancia de la Orientación Profesional.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA REFORMA Y LOGSE

* Departamentos Psicopedagógicos de Orientación - En todos los centros como apoyo técnico Coordinar acción orientadora y actividades informativas - Funciones específicas para orientación del alumnado Conexión con otros equipos multidisciplinares - Preocupación por la Enseñanza Secundaria

* Equipo de Orientación y Apoyo

Coordinarán la función tutorial mediante servicios interdisciplinares - Disponibilidad de recursos para todos los niveles de la enseñanza.

- Delimitación de la multiplicidad de funciones.

Compensación de desigualdades sociales y atención ANEE.

- Los poderes públicos se responsabilizarán de los servicios en sus ámbitos de competencia

* Profesionalización de los orientadores.

Titulación y cualificación psicopedagógica para todos los centros sin distinción.

LOGSE 1/1990 DE 14-9

* TITULO PRELIMINAR:

Atención personalizada al alumnado.

Implicación y atención de y a las familias.

- La atención Psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

* TITULO IV: Calidad de la enseñanza.

- Cualificación y formación del profesorado.

- Innovación e investigación educativa.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA REFORMA Y LOGSE

Orientación educativa y profesional.

- Acción tutorial y acción docente simultáneas (Art. 60).

* TITULO V: Compensación de desigualdades.

Dotación de recurso

Programas de actuación conjunta.

Servicios compensatorios en zonas deprivadas.

Compensación por deficiencias familiares.

- Ayudas mediante becas.

- Atención a la educación especial.

- Responsabilización de los poderes públicos en todos los niveles.

7. CONCRECIÓN DEL MODELO GENERAL DE ORIENTACIÓN EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS. MARCO INSTITUCIONAL.

La aprobación de la Constitución Española en 1978 lleva consigo cambiar del modelo de Estado centralista a uno autonómico cuya consolidación se realiza con la aprobación de los Estatutos de autonomía de cada comunidad autónoma. Así de esta forma, se realiza la descentralización de la Administración Central y por lo tanto del sistema educativo y cada administración realiza su propia andadura como iremos viendo seguidamente.

Vamos a tratar la orientación en las siguientes CC.AA: Andalucía, Canarias, Cataluña, la Comunidad Valenciana, Galicia, Navarra y País Vasco. Para completar la visión del modelo institucional y del correspondiente al territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Cultura, ofrecemos ahora un resumen de la situación en las Comunidades con competencias, tanto en relación con la Orientación que se lleva a cabo como sistema interno al Centro, Departamento de Orientación, o los equipos externos de apoyo que realizan sus funciones desde el sector. Estos últimos que trabajan fuera de los centros de enseñanza, los trataremos a continuación. Comenzaremos con una síntesis descriptiva sobre los aspectos más importantes que

la normativa actual establece referente a la organización y funcionamiento de la Orientación en los centros en cada una de las CC.AA. mencionadas con competencias propias.

7.1. La orientación en las distintas Comunidades Autónomas: Servicios internos.

La estructura autonómica del Estado español está compuesta por diecisiete Autonomías pero todas ellas no han tenido competencias plenas en Educación ya que el proceso de descentralización se ha ido llevando progresivamente (como iremos viendo) hasta que en el año 1999 a casi todas las comunidades que faltaban por transferirle competencias, se les adjudicaron. Es a partir de esta fecha cuando diferenciaremos el llamado Territorio MEC, gestionado por el Ministerio del Gobierno Central y las Comunidades Autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia que se les habían transferido competencias plenas en materia de educación y, en consecuencia, también a la Orientación educativa.

En el campo de la orientación la tendencia común de las políticas autonómicas el modelo es el mismo en todo el territorio y es el reflejado en el documento "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica" (MEC, 1990). Veremos a continuación el desarrollo de la orientación en las Comunidades Autónomas con competencias plenas, explicitando en primer lugar aquellos servicios de orientación ubicados en los centros de secundaria, continuaremos con los servicios externos para más tarde exponer el modelo que lleva a cabo el MEC que es la estructura que asumen las Comunidades que han recibido las transferencias recientemente.

7.1.1. Canarias

Esta Comunidad Autónoma en 1982 consigue las competencias plenas en materia de Educación y con el Real Decreto 2.091/83 de 28 de julio de 1.983 se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia educativa (B. O. E.

187, de 6 de agosto). A partir de este momento se traspasan los equipos multiprofesionales y los Servicios de Orientación Escolar y Vacacional con la denominación de Equipos Psicopedagógicos que se ve por primera vez en el Decreto 151/1986

La Orden de 13 de agosto de 1.990, regula el Servicio de Orientación Escolar y Vocacional llamándose Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional. Este servicio se extendía al Bachillerato Unificado Polivalente y a la Formación Profesional.

Pero es el Decreto 23/1995 de 24 de Febrero, por el que se regula la Orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria, integró los servicios de orientación anteriores (Servicio Técnico de orientación educativa y profesional, Equipos multiprofesionales y Departamentos de orientación en centros que anticipaban la E.S.O.). La orientación educativa trata de cubrir los siguientes aspectos:

- Asesoramiento organizativo y curricular, planteando propuestas y alternativas para el desarrollo de los Proyectos Educativo y Curricular.
- Cooperación con las comunidades educativas para que, desde el Proyecto Educativo y Curricular, se establezcan estrategias organizativas y curriculares de atención a la diversidad a las necesidades educativas especiales.
- Colaboración en la acción tutorial y orientación personal y profesional.
- Participación en el asesoramiento familiar y en aquellas actividades que favorezcan la Coordinación escuela-familia.

Características de la Orientación educativa:

- Basada en propuestas de actuación que den respuestas globales a las necesidades de los centros para lograr la mejora del proceso educativo.
- Será preventiva.

- Supondrá una actuación colaborativa con todos los agentes educativos que intervienen en el desarrollo de los Proyectos educativo y curricular.
- Se desarrollará de forma continua como parte integrante del proceso educativo.

La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica contarán con una serie de instrumentos para su desarrollo en el ámbito de los centros:

- El Claustro de profesores.
- Los Equipos de Orientación educativa y psicopedagógica de zona.
- Los Departamentos de Orientación en los colegios de Infantil y Primaria.
- Los Departamentos de Orientación de los Institutos de Secundaria.
- Las Comisiones de Coordinación Pedagógica.

En el Decreto de 11 de mayo de 1995 que regula el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, se señala al D.O. como órgano de coordinación docente. Este Decreto es complementado anualmente en las Instrucciones publicadas por la Consejería. Según las publicadas por Resolución de julio de 1997 (BOCAN, de 4 de agosto), el D.O. forma parte de la Comisión de Coordinación Pedagógica, estableciendo además lo siguiente:

*Composición del D.O.:

Los orientadores; el miembro del EOEP sectorial con destino en el Instituto; un profesor del ámbito lingüístico-social Y otro del científico-tecnológico; en su caso, un profesor técnico de Formación Profesional; en su caso, el profesor de F.O.L.; en su caso, los profesores de apoyo a las necesidades educativas especiales..

*Funciones del D.O.:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), las propuestas de organización de la Orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del Plan de Acción Tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los Proyectos Curriculares de Etapa (PCE).
- Coordinar, de acuerdo con lo establecido en los P.C.E., la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final de curso.
- Elaborar y facilitar criterios para el tratamiento adecuado a la diversidad.
- Colaborar con el profesorado del centro en la detección y prevención de problemas de aprendizaje y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas a alumnos que presenten dichos problemas.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa a las diversificaciones del currículo.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumnado ha de formularse al término de la enseñanza obligatoria.
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- En los Institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras administraciones o instituciones competentes en la materia.

Además los miembros del Departamento asumirán la docencia de los grupos que les sean encomendados. La Jefatura del Departamento de Orientación será

desempeñada por un profesor del mismo, funcionario de carrera en situación de servicio activo y con destino definitivo en el centro. El jefe del Departamento actuará bajo la dependencia directa de la Jefatura de Estudios y en estrecha colaboración con el Equipo Directivo, y formará parte de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de Zona.

7.1.2. Cataluña

El 18 de diciembre de 1979 es cuando Cataluña adquiere las competencias en materia de educación.

Con el traspaso de competencias en materia educativa, se traspasan, por lo tanto los servicios de Orientación. En Cataluña, la orientación para el sector público procede de la Generalitat de Cataluña, que la ofrece por medio de los departamentos de Educación, Trabajo y Juventud y los Ayuntamientos. (Rodríguez Moreno,1984)

Vamos a hacer un recorrido siguiendo a Rodríguez Moreno (1995) y a Vélaz de Medrano (1998).

Por Orden de la Generalitat de 20 de Mayo de 1983 (D.O.G.C. de 13-7-1983) se regulaba la intervención psicopedagógica en los centros escolares de E.G.B. y Educación Especial y se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP).

Más tarde, en el Decreto 117/84 de 17 de abril se advierte que dichos servicios atenderán también los centros de Educación Secundaria., convocándose en los años siguientes, concurso de méritos para cubrir plazas en los E.A.P. en el ámbito de la Enseñanza Secundaria mediante Orden de 14 de abril de 1.989.

Operan fuera de los centros de enseñanza primaria y secundaria, a través de actividades directas con tutores y a través de actividades indirectas (formación del profesorado, relaciones con equipos médicos...)

Los E.A.P. tendrán una composición multidisciplinar, formada por pedagogos, psicólogos, trabajador social y médico.

El Decreto 155/94, dice que los E.A.P. estarán compuestos por funcionarios del Cuerpo de Profesores de Enseñanza secundaria de la especialidad de psicología o pedagogía.

No existen los Departamentos de Orientación dentro de los centros, el modelo de actuación así como las funciones a llevar, las realizan en el ámbito zonal. De hecho, en el Decreto 199/1996 de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten Educación Secundaria y Formación Profesional de Grado Superior, no se menciona un Departamento de Orientación en los centros (aunque se especifican otros Departamentos y órganos de coordinación), pero entre las competencias del Jefe de Estudios se incluye la coordinación con los Servicios Educativos del Departamento de Enseñanza (todos ellos externos) y, especialmente, con los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico.

7.1.3. Galicia

El 6 de abril En 1981, entra en vigor el Estatuto de Autonomía en Galicia (BOE nº 101 de 28/4/81), adquiriendo competencias plenas de la enseñanza en toda extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades.

Por el R.D. citado, se hace el traspaso de competencias plenas en materia de educación a la Xunta de Galicia de los S.O.E.V.s. y los Equipos Multiprofesionales, mediante dos Resoluciones de la Dirección General de Educación Básica de la Consejería de Educación de que fijan la organización y funcionamiento de estos equipos, en la Comunidad Autónoma, en el ámbito de la E.G.B.

En el marco de la Orientación en las EE.MM en Galicia, por Orden de 12-6-1989 (D.O.G. de 3-7-1989) ya se establecía la constitución del Departamento de Orientación Educativa y Profesional en los Institutos de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional, integrado por un docente Licenciado en Psicología o Pedagogía. Posteriormente, el Decreto 324/1996 de 26 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos, refrendó esta situación. Recientemente, el Decreto 120/1998 prevé la existencia de D.O. tanto en los Institutos, como en los centros de Educación Infantil y Primaria, estableciendo que ambos Departamentos deben garantizar un plan de actuación conjunta.

Composición del D.O. en los Institutos:

Los funcionarios de carrera del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de la especialidad de Psicología y Pedagogía existentes en el centro (uno de ellos ejercerá la jefatura del Departamento); el profesor de Pedagogía Terapéutica y, en su caso, de Audición y Lenguaje, que ejercen la función de apoyo a los a.n.e.e.s.; el jefe del D.O., en su caso, de cada uno de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de Educación Primaria adscritos al Instituto; un tutor por cada uno de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico; En los institutos en los que se imparta Formación Profesional específica, se incorporará un profesor vinculado al área de F.O.L.

La composición del D.O. en los colegios de Educación Infantil y Primaria y de Educación Primaria:

El jefe del D.O., que será funcionario del Cuerpo de Maestros, preferentemente licenciado en Psicopedagogía, o título equivalente; El profesor de Pedagogía Terapéutica y, en su caso, de Audición y Lenguaje, que ejercen la función de apoyo a los a.n.e.e.s.; Los coordinadores de ciclo y, a veces, un maestro de Educación Infantil, designado por la dirección a propuesta de la Comisión de

Coordinación Pedagógica; El maestro responsable o el director de los colegios incompletos de la zona de escolarización que se determinen.

Las funciones del Departamento de Orientación:

los D.O. de los diferentes niveles educativos desarrollarán sus funciones en aquellos ámbitos relacionados con la Orientación psicopedagógica, académica y profesional y tendrán las siguientes competencias:

- Valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la Orientación, de los alumnos de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por las C.C.P.s, las propuestas del Plan de Orientación Académica y Profesional, y del Plan de Acción Tutorial de los centros, así como coordinar al profesorado y ofrecerle soporte técnico para el desarrollo de estos planes.
- Participar en la elaboración de los Proyectos Educativo y Curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención a los a.n.e.e.s. y en los principios de evaluación formativa, y cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción.
- Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivados tanto de condiciones desfavorables como de altas capacidades que presenten los alumnos/as.
- Participar en la evaluación psicopedagógica y en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.
- Facilitar al alumnado el apoyo y asesoramiento necesarios para afrontar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de etapa o ciclo y, cuando corresponda, la elección de

optativas o de itinerarios formativos, la resolución de conflictos de relación interpersonal o la transición a la vida profesional.

- Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos y cualquier otro relacionado con su ámbito de actuación.
- Promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos.
- Favorecer el proceso de maduración vocacional orientando y asesorando al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales así como sobre las ofertas de su entorno que le faciliten elegir responsablemente.
- En los institutos donde se imparta Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones e instituciones.
- Aquellas otras que la Administración educativa les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

7.1.4. Navarra

Por el Real Decreto 1.070/90 de 31 de agosto (B.O.E de 1 de septiembre) se produce el traspaso de funciones y servicios del Estado en enseñanza no universitaria.

Como podemos observar esta comunidad no lleva mucho tiempo con competencias, por lo que la legislación se sigue completando y revisando.

Dentro de los servicios que se traspasan referentes a orientación, figuran los centros de orientación escolar, vocacional, multiprofesional y de educación temprana. Cuando entra en vigor el Decreto Foral 222/1.990 se suprimen:

- Los S.O.E.v. (Servicios de Orientación,-Escolar y Vocacional)
- Los P.O.P. (Programas de Orientación Psicopedagógicos)

El Decreto Foral 222/1990 de 31 de Agosto, establece los órganos de actuación en materia de orientación psicopedagógica y de educación especial, y se regula el acceso a los puestos de trabajo en tal área. El Decreto Foral 1260/1993, de 6 de Septiembre, modifica el Decreto Foral de 1990 de 31 de Agosto, y se crean la Unidad Técnica de Orientación escolar y la Unidad Técnica de Educación Especial. Para una mayor efectividad del trabajo de las Unidades Técnicas, sus recursos personales y materiales se organizan en función de una estructura triple:

- Equipos de Orientación Psicopedagógica de zona.
- Centros de Educación especial.
- Departamentos de Orientación en centros educativos.

El Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, que establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BON, 14 de marzo), reconoce al Departamento de Orientación como uno de los órganos de coordinación docente del centro.

Composición del D.O.:

Jefe de Estudios, que actuará como Jefe del Departamento, y el Jefe de Estudios adjunto, en su caso; El orientador del Instituto; Profesorado del ámbito lingüístico y social; Profesorado del ámbito científico y tecnológico; Profesorado técnico del área práctica; Un tutor coordinador por ciclo de E.S.O., un tutor coordinador de Bachillerato y otro de Ciclos Formativos, en su caso; Un profesor especialista de educación especial y, según las necesidades específicas del centro, podrán participar otros especialistas; En los Institutos en los que se imparta F.P. específica, se podrá incorporar al D.O. el Jefe de Departamento de Actividades Profesionales Externas.

Funciones del Departamento de Orientación:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C.P., las propuestas del Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial, y elevarlas a la Comisión, para su discusión y posterior inclusión en el P.C.E.
- Dirigir y coordinar el Plan de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional y el Plan de Acción Tutorial.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los a.c.n.e.e.s.
- Colaborar con el profesorado del Instituto en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, y en la programación y planificación de Adaptaciones Curriculares dirigidas a los alumnos que presenten dichos problemas.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica.
- Participar en la elaboración del consejo orientador que ha de formularse al término de la E.S.O.
- Asesorar a la C.C.P. en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- En los Institutos donde se imparta F.P. específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o Instituciones competentes en la materia.
- Elaborar, con la participación de los Departamentos didácticos implicados, la programación de los ámbitos en los que se organizan las áreas específicas de los Programas de Diversificación.
- Efectuar una valoración sobre el trabajo realizado a lo largo del curso y presentar una Memoria anual al Consejo Escolar para su aprobación.

En el desempeño de las funciones encomendadas específicamente al Jefe de Estudios, en calidad de Jefe del Departamento de Orientación, éste contará con la colaboración de los miembros del Departamento, y especialmente del orientador. En el Departamento podrán constituirse Comisiones para atender a aquellos sectores que requieran atención específica.

Por su parte, en los centros de Educación Infantil y Primaria, según Decreto Foral 24/1997 de 10 de febrero establece el Reglamento Orgánico de dichos centros (BON, 14 de marzo), se contará con los siguientes órganos de Coordinación docente:

- Tutores.
- Equipos de Ciclo.
- Comisión de Coordinación Pedagógica, que estará constituida por el Director del centro, que actuará como Presidente, el Jefe de Estudios, los coordinadores de ciclo, el orientador escolar, y un profesor de apoyo a la Educación Especial.

7.1.5. País vasco

Las competencias del País Vasco en la enseñanza y en toda su extensión y especialidades se consiguen a partir 18 de diciembre de 1979.

Por el Real Decreto 2.808/1.980, de 26 de septiembre, se traspasan los servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de educación. (B.O.E. nº 314 de 31 de diciembre)

El traspaso de servicios del Estado a esta Comunidad Autónoma es aprobado en el Pleno celebrado el día 25 de septiembre de ese mismo año.

La Orientación y el apoyo educativo se desarrollan a través de unas estructuras que permiten encuadrar el conjunto de recursos humanos, didácticos y materiales suficientes para la acción orientadora. El Departamento de Educación, Universidades e Investigación tiene previstas unas estructuras en el campo de la orientación que se sitúan en tres niveles:

- El Centro escolar.
- La zona.
- La Comunidad Autónoma.

En el centro se sitúan unos recursos y una estructura con carácter general, aunque cada centro, en virtud de su autonomía organizativa y pedagógica, será quien determine la distribución de las tareas y la forma de realizarlas. El centro contará, para poner en marcha los planes y programas en los que se inserta la Orientación, con las estructuras habituales del centro:

- Claustro.
- Equipos docentes y Departamentos Didácticos.
- Profesor de área.

Además, tendrá unas estructuras específicas para la orientación y el apoyo en Secundaria:

- El tutor: sus funciones se regulan en el artículo 24.2 del Decreto 25/1996, por el que se implanta la E.S.O. en el País Vasco.
- El orientador de Secundaria: la orientación entendida dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es competencia y obligación de todo profesor;

Lo expuesto no descarta, sino que necesita, la complementariedad de la figura de un experto en psicopedagogía que coordine, dinamice y facilite la planificación y puesta en práctica de las actividades de Orientación.

La Orden de 15 de julio de 1992, crea con carácter experimental los Departamentos de Orientación, y regula su organización y funcionamiento. Posteriormente, el Decreto 25/1996, por el que se implanta la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma del País Vasco reconoce la figura del orientador en el Instituto. En este marco, el orientador de Secundaria es un profesional que coordina, dinamiza y facilita la planificación y puesta en práctica de las actividades de orientación.

Funciones del orientador:

Coordinación de la acción orientadora y apoyo al centro:

- Coordinar la puesta en marcha del Plan de Orientación y apoyo.
- Participar en la C.C.P. u órgano similar, velando por la puesta en práctica del Plan de Orientación y apoyo.
- Asesorar técnicamente al equipo directivo en aspectos relacionados con la Orientación.
- Promover la comunicación y colaboración entre los diversos estamentos del centro y las familias.
- Coordinar las relaciones con los asesores psicopedagógicos y/o didácticos.
- Gestionar las relaciones con otras instituciones.

Asesoramiento en Orientación:

- Asesorar a los tutores sobre aspectos derivados de la función tutorial.
- Colaborar con el tutor en las actividades tutoriales con alumnos y familias, de forma presencial en los casos que se considere imprescindible.
- Aportar criterios, recursos e informaciones a los tutores en su acción orientadora de carácter grupal o individual.
- Realizar personalmente, a demanda del tutor, la orientación de los alumnos con determinadas dificultades.

Asesoramiento en el apoyo educativo:

- Coordinar y asesorar sobre actividades de atención a la diversidad del alumnado, en general, y especialmente en la Diversificación curricular y Adaptaciones curriculares del alumno con necesidades educativas especiales.
- Asesorar sobre la-prevención y detección de problemas de aprendizaje y medidas de refuerzo, así como en cuestiones metodológicas, organizativas y de evaluación.
- Asesorar y participar en las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado de cara a los procesos de adaptación del currículo.
- Asesorar al profesorado sobre aspectos derivados de su función docente.

El análisis de las funciones anteriores presenta un perfil de orientador capaz de:

- Favorecer el uso de los recursos existentes y la dinamización de los diversos agentes y elementos mediadores que actúan sobre el alumno y su contexto.
- Ayudar a los tutores y al profesorado general del centro, para que puedan desarrollar con eficacia el Plan de Orientación y Apoyo, diseñado por el Servicio de Orientación y Apoyo.
- Conocer y seleccionar recursos y técnicas adecuadas para las diversas actividades de acción tutorial.
- Ayudar en los procesos de toma de decisiones y resolución de conflictos, a nivel grupal o individual.
- Transferir a la Comunidad escolar sus propios aprendizajes, experiencias -y habilidades, referidas a la orientación y el apoyo.

7.1.6. Comunidad valenciana

Esta comunidad adquiere las competencias plenas en materia de educación a partir de la Ley Orgánica 5/1982 de 1 de julio, del Estatuto de Autonomía de la Comunidad Valenciana. (B. O. E. 164 del 10), y del Real Decreto 2,093/1983, de 28 de julio, por el que se traspasan las funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de Educación (B.O.E. de 6 de agosto de 1.983)

El Decreto 131/1994, de 5 de Julio, por el que se regulan los Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional, haciendo alusión también, en el capítulo III, a los Departamentos de Orientación en Institutos de Secundaria. Posteriormente, el Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico y Funcional de los Institutos de Educación Secundaria, ha establecido entre otros aspectos los órganos de coordinación docente de estos Institutos, entre los que se incluye al Departamento de Orientación.

Composición del D.O.:

Profesores del Cuerpo de Educación Secundaria, entre los que habrá al menos uno de la especialidad de Psicología y Pedagogía. También podrán formar parte profesores técnicos de Formación Profesional y, en su caso, maestros y otros profesionales; En los Institutos que se imparta Formación Profesional específica, se incorporará al Departamento uno de los profesores que realice las tareas de orientación y formación laboral; Cuando el Instituto desarrolle el Programa de integración, y/o otros programas específicos, se incorporarán los profesores que se determinen según las peculiaridades de cada centro.

Funciones de Departamento de orientación:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la C.C.P. y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la Orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P.C.E.
- Coordinar de acuerdo con lo establecido en los P.C.E., la Orientación educativa, psicopedagógica y profesional 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.
- Contribuir al desarrollo del Plan de Orientación Académica y Profesional y del Plan de Acción Tutorial y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las Adaptaciones Curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la C.C.P. para su discusión y posterior inclusión en los P .C.E.
- Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.

- Colaborar con los profesores del Instituto en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la planificación y realización de actividades educativas y adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que presente dichos problemas.
- Realizar la evaluación psicológica y pedagógica previa de los alumnos para los que se propongan los Programas de Diversificación Curricular y planificar en colaboración con los Departamentos didácticos estas enseñanzas, de acuerdo con lo establecido para el currículo de E.S.O. en la Comunidad valenciana.
- Asumir la docencia de los grupos que les sean encargados, de acuerdo con las normas que se dicten con esta finalidad.
- Participar en la elaboración del Consejo Orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumno/a, ha de formularse al término de la E.S.O.
- En los Institutos donde se imparta la Formación Profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional y colaborar con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
- Elaborar propuestas para el Plan de actividades del departamento y, al final del curso, una Memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

Existirá un Jefe de Departamento designado por el director y ejercerá el cargo durante cuatro cursos académicos; recaerá esta designación, preferentemente, en un profesor perteneciente al cuerpo de Enseñanza Secundaria de las especialidades de Psicología y Pedagogía.

8. LOS SERVICIOS DE APOYO EXTERNO EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS:

La situación de los servicios externos de Orientación en las distintas Comunidades Autónomas con competencias ha sido analizada por Repetto y Puig (1994, pp. 470-540) Y por López, M. L. y otros (1995, pp. 159-162). Completamos la

información recogida de estos autores, con la obtenida en la normativa actual de cada Comunidad Autónoma.

8.1. Equipos de orientación educativa en Canarias

CANARIAS	
Denominación:	Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)
Composición:	Existen Equipos de zona y Equipos específicos (Psicólogos, pedagogos, trabajador social, maestros especialistas en audición y lenguaje, y otros profesionales que se consideren necesarios en función de las necesidades).
Ámbito de actuación	Enseñanza no universitaria
Acceso:	Concurso público entre funcionarios docentes de Primaria con titulación en Psicología ó Pedagogía; destino definitivo.
Regulación:	Decreto 23/1995 de 24 de febrero.
Funciones:	<p>EOEPs de zona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar en los distintos procesos de concreción curricular. - Valorar las necesidades educativas especiales de los diferentes alumnos, asesorando en la respuesta educativa más adecuada. - Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal de los alumnos, participando en los diseños de los planes de acción tutorial, orientación profesional, programas de garantía social y acciones compensadoras en educación. - Colaborar con las familias. - Colaborar con los centros educativos y otras instituciones en la formación de profesionales de la educación en su sector. - Promover y desarrollar trabajos de investigación. - Coordinarse con otras instituciones y servicios que incidan en su ámbito de actuación. - Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación entre los diferentes centros educativos de la zona. - Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas. - Colaborar con instituciones que tengan competencia en la resolución del absentismo escolar. <p>EOEPs específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asesorar a los Equipos de zona. - Desarrollar programas de investigación y difusión de recursos sobre su

CANARIAS	
Funciones:	<p>especialidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar con los Equipos de zona en la valoración psicopedagógica de los alumnos que de su ámbito de trabajo. - Asesorar y apoyar a los centros y a los tutores en la respuesta educativa a los alumnos escolarizados en centros de integración preferentes. - Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades. - Aportar formación especializada a los equipos y los profesores en el ámbito de NEE. - Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales en la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. - Coordinar su actuación con los demás Equipos de orientación educativa y psicopedagógicos específicos.

Cuadro: 2.12

8.2. Equipos de asesoramiento pedagógico en Cataluña

CATALUÑA	
Denominación:	Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP). También existen otros servicios que incorporan al orientador (los Centros de Recursos Pedagógicos, los Centros de Recursos Educativos para deficientes auditivos, los Centros de Recursos Educativos para otro tipo de disminuciones y los denominados Campos de Aprendizaje).
Composición:	Multiprofesional: Pedagogo o Psicólogo, Trabajo Social, Médico y Auxiliar administrativo.
Ámbito de actuación	Primaria y Secundaria
Acceso:	Actualmente, concurso de méritos entre profesores de Primaria y Secundaria.
Regulación:	Orden de 20-5-1983 (creación)..

CATALUÑA	
	Resolución de la D. Gral. de Enseñanza Primaria de 31-7-1984. Orden de 1-3-1990 (ampliación a Enseñanza Secundaria). Decreto 155/1994 de 28 de junio (redefinición).
Funciones:	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos. - Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones curriculares que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros y profesores, especialistas y servicios específicos. - Asesoramiento a los equipos docentes sobre los proyectos curriculares de los centros educativos en lo que se refiere a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado. - Asesoramiento a alumnos, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional. - Colaboración con los servicios sociales y sanitarios del ámbito territorial de actuación con el fin de ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten. - Aportación de apoyo y criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa.

Cuadro: 2.13

8.3. Equipos de orientación en Galicia

GALICIA	
Denominación:	Equipos de Orientación Específicos (EOE).
Composición:	Dos funcionarios de la especialidad de Psicología y Pedagogía; un maestro funcionario especialista en Audición y Lenguaje; un trabajador y/o educador social.
Ámbito de actuación	E. Infantil, Primaria y Secundaria.
Acceso:	Concurso de méritos entre funcionarios docentes de EGB o Primaria que sean

GALICIA	
	licenciados en Pedagogía y/o Psicología con destino definitivo.
Regulación:	Orden de 8-8-1985. Orden de 7-7-1992. Decreto 324/1996 de 26 de julio.
Funciones:	<ul style="list-style-type: none"> - Asesorar y apoyar a los departamentos de orientación de los centros docentes que se les adscriban. - Desarrollar programas de investigación, elaboración, recopilación y difusión de recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos. - Colaborar con los departamentos de orientación en la evaluación psicopedagógica de los alumnos, cuando sea necesaria la intervención de un profesional externo al centro. - Contribuir a la formación especializada de los departamentos de orientación y del profesorado en el ámbito de las necesidades educativas especiales que atienden. . - Colaborar con otros servicios educativos y sociales, en el ámbito de sus competencias. - Cualquier otra que se les pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.

Cuadro: 2.14

8.4. Equipos de orientación en Navarra

NAVARRA	
Denominación:	<ul style="list-style-type: none"> - Equipos de Orientación Psicopedagógica de zona (EOP). - Unidad Técnica de Orientación (UTO). - Unidad Técnica de Educación Especial (UTEE). - Comisión de Orientación y Educación Especial (COEE). - Consejo Técnico de Orientación Psicopedagógica (CTOP) (coordina los equipos de zona).
Composición:	<ul style="list-style-type: none"> - EOP (Profesores Ldos. en Psicología y/o Pedagogía; posibilidad de adscripción de Asistentes Sociales, personal administrativo y otros profesionales). - UTO (personal y centros del gobierno de Navarra que desarrollan actividades de este tipo). - UTEE (idem al anterior). - COEE (Director del servicio de Ordenación e Inspección educativa; Director del Servicio de Formación del profesorado e innovación educativa; Director del servicio de Euskera; Jefe de Sección de Promoción educativa; Jefe de Sección de Inspección Educativa;

	<p>Jefes de las UTO y UTEE).</p> <ul style="list-style-type: none"> - CTOP (Jefes de las Unidades Técnicas, Coordinador de Orientación, Coordinador de Educación Especial, y responsables de los equipos de zona).
Ámbito de actuación	Centros públicos y concertados no universitarios.
Acceso:	Pruebas selectivas
Regulación:	Decreto Foral 222/1990 de 31 de agosto. Decreto Foral 260/1993 de 6 de septiembre.
Funciones:	<p>Equipos de Orientación Psicopedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atender a los a.c.n,e.e.s., mediante la detección, análisis, valoración, propuesta de escolarización y organización de recursos. - Proponer la creación de aulas de integración y la designación de centros de integración preferente de las distintas discapacidades. - Informar, apoyar y asesorar a las familias de niños con n.e.e.s. - Colaborar con los Centros de Apoyo al Profesorado en el análisis de necesidades y en el diseño de programas de formación, realización de estudios e investigaciones, proyectos y programas de intervención psicopedagógica y educación especial. - Asesorar al profesorado en aspectos técnicos psicopedagógicos del currículum. - Coordinar a los profesores de apoyo de la zona en aspectos técnicos y criterios de intervención para asegurar el seguimiento de los alumnos. - Coordinar las actuaciones con las instituciones y servicios de la zona para mejorar la utilización de los recursos y colaborar con ellas en campañas de difusión y prevención social de problemáticas infantiles y juveniles. - Favorecer la colaboración familia-escuela. <p>Unidad Técnica de Orientación Escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar los Equipos de zona. - Colaborar con la UTEE para atender a los a.n.e.e. - Elaborar planes generales y memorias anuales de la Unidad y evaluarlos. - Promover, elaborar y difundir proyectos de investigación psicopedagógica. - Colaborar en las actuaciones de renovación pedagógica y de formación del profesorado que promueva el Departamento de Educación y Cultura. - Promover el reciclaje del personal adscrito a la Unidad.

Cuadro: 2.15

8.5. Centros de orientación pedagógica en el País Vasco

PAÍS VASCO	
Denominación:	Centros de Orientación Pedagógica (COP). Servicios de Apoyo a la Educación (SAE).
Composición de los COP	Pedagogos, Psicólogos, Asistente social, Asesor en euskaldunización, Asesor en medios audiovisuales, Asesor en Orientación, Asesor en el área deportiva, Asesor del área científica, Asesor del área lingüística, Auxiliar administrativo
Ámbito de actuación	Enseñanza no universitaria.
Acceso:	Funcionarios docentes (concurso de méritos) o personal contratado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.
Regulación:	Decreto 154/88 de 14-6-1988 (creación). Orden de 27-6-1988 (desarrollo). Ley de 19 de febrero de 1993 (creación de los Servicios de Apoyo a la Educación).
Funciones de los COP	<ul style="list-style-type: none"> - Servir de base de recogida de material didáctico que se elabore en la zona. - Servicio permanente de documentación, información y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos. - Promover contactos e intercambios de experiencias y materiales entre los centros del sector. - Llevar a cabo servicios de apoyo a los centros en concepto de Orientación afecto a las necesidades de acción tutorial y demás campos de la orientación. - Ofrecer a los centros el apoyo pedagógico necesario para el diagnóstico y resolución de problemas de aprendizaje o que recaben un especial seguimiento desde el punto de vista psicológico. - Colaborar en la organización y actividades de perfeccionamiento del profesorado de la zona. - Servir de apoyo al Departamento de Educación, Universidades e Investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas de 'la zona y sus posibles soluciones.
Funciones de los SAE:	En general apoyan a los C.O.P. como lo hacen los Centros de Profesores y Recursos (CPR) en otras Comunidades.

Cuadro: 2.16

8.6. Servicios de orientación educativa en la comunidad valenciana.

COMUNIDAD VALENCIANA	
Denominación:	Servicios Especializados de Orientación Educativa, Psicopedagógica y Profesional. (Además podrán existir Gabinetes Psicopedagógicos Escolares autorizados para intervenir en centros públicos y concertados)
Composición:	Profesor especializado en Psicopedagogía escolar de E. Primaria. Profesor especializado en Psicopedagogía escolar de E. Secundaria. Profesor especializado en Psicopedagogía escolar en Educación Especial (maestros de e.e.). Profesor especializado en logopedia (actualmente profesores de Psicología o Pedagogía). Diplomado en trabajo social o equivalente. Médico rehabilitador.
Ámbito de actuación	Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial.
Acceso:	Concurso de méritos entre funcionarios docentes no universitarios (destino con carácter definitivo). Tras la última regulación, concurso oposición a plazas de Psicología, Pedagogía y Tratamiento.
Regulación:	Decreto de 10-12-1984 (creación). Decreto 184/1989 (nueva regulación de funciones y forma de acceso). Decreto 131/1994 de 5 julio (nueva regulación). Orden de 10 de marzo de 1995 (última regulación). Funciones:
	<ul style="list-style-type: none"> - La coordinación de las actividades de orientación de los centros del sector. - La colaboración en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares a través de la participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica. - La colaboración de los tutores en el establecimiento de los PATs, en la adopción de medidas educativas complementarias y en la realización de adaptaciones curriculares. - La orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje y en la adaptación a las diferentes etapas educativas. - La detección, al inicio de la escolarización, de las condiciones personales y sociales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado y su adaptación al ámbito escolar.

COMUNIDAD VALENCIANA	
Funciones:	<ul style="list-style-type: none"> - La evaluación y valoración socio-pedagógicas y logopédicas del alumnado con NEEs, la elaboración colegiada del informe técnico para el dictamen de escolarización, si procede, la propuesta de adaptación curricular significativa. - La colaboración con los tutores y maestros de Educación Especial en la detección y en el seguimiento de las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la formación de los alumnos con NEEs. - El asesoramiento a las familias y la participación en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos. - En centros de EP A (Educación Permanente de Adultos), la orientación para la transición al mundo del trabajo. - El asesoramiento a los equipos docentes y equipos directivos en las actividades relativas a las funciones anteriormente citadas.

Cuadro: 2.17

Hemos expuesto el modelo de orientación en las distintas comunidades autónomas, por un lado los servicios internos (departamentos de orientación) y los servicios externos de Orientación y observamos que existen importantes matices diferenciadores en cuanto a la organización y a las funciones, según el contexto y las prioridades marcadas por las políticas educativas, De hecho se han generado en el Ministerio de Educación y Ciencia, pero cada comunidad autónoma organiza la orientación en función de sus características culturales. Rodríguez Moreno (1998a) señala una serie de aspectos innovadores en la actualidad que otorgan importancia. Por un lado el hecho de considerar a la orientación como un proceso continuo a lo largo de toda la escolaridad, implicando a toda una serie de agentes de la educación al unísono donde el alumno deja de ser el único implicado y se unen como usuarios de los beneficios de la labor orientadora: profesores, familia y contexto. Es decir, se trata de implicar al contexto comunitario (Santana, 1992); El alumno, es el sujeto activo de la orientación. Ha dejado de ser elemento pasivo y se trata de que tome sus propias decisiones académicas y profesionales. Por otro lado es importante que la acción orientadora, apuesta por un planteamiento curricular constructivista (Álvarez, 1993). La orientación se preocupa por el que aprende, por el que enseña y por una

dinámica mucho más humanizada e individualizada. La orientación así entendida responde a un planteamiento integrador.

Sin embargo ha habido en España autores que desde la aparición del primer documento que desarrollaba la reforma educativa (LOGSE) sobre la orientación educativa, han hecho críticas tanto en cuanto a la estructura del modelo organizacional como a las funciones y roles que se le adjudican.

De la diversa literatura al respecto, se sintetiza lo que opinan referente al modelo de orientación adoptado por el sistema educativo es, positivo en sus tres niveles de intervención se aceptan, pero es extremadamente complejo en cuanto a la asignación de roles y funciones con respecto a la función tutorial y la del orientador en el departamento de orientación.

8.7. Tendencias de los Equipos de sector:

Con respecto a los servicios externos de orientación hemos observado que tienen diferencias entre sí, pero por línea general tienen unas tendencias comunes: son generalmente equipos técnicos de composición multiprofesional y acción interdisciplinar en los niveles de la enseñanza no universitaria. Sus funciones han ido en la línea de la prevención, detección, valoración y dar respuesta a las necesidades y deficiencias socioeducativas de la zona escolar de actuación, colaborando con profesores padres en el desarrollo integral de los alumnos, y promoviendo, en definitiva la mejora cualitativa de la educación (Repetto y Puig, 1994). Sin embargo también existen algunas diferencias de la situación de los equipos externos en las distintas comunidades con respecto al territorio gestionado por el M.E.C. Es por lo que a continuación vamos a dedicar nuestra atención al desarrollo de la orientación en la zona gestionada por el MEC, ello nos permitirá conocer las ventajas e inconvenientes de las distintas variedades de servicios de orientación que actualmente se prestan en nuestro país.

9. LA ORIENTACIÓN EN LA NORMATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (MEC)

Los servicios de Orientación educativa en los centros públicos gestionados por el MEC se desarrollan siguiendo el siguiente modelo organizacional:

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

La Educación Infantil y Primaria, es atendida por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Específicos de apoyo externo con los que cuenta el sistema educativo.

Vamos a hacer un resumen de su historia:

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se crean por 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. 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 7º se regulan las funciones que realizarán a estos equipos que organizan su trabajo desde el sector o desde centros educativos.

Las funciones desde el ámbito sectorial son:

- colaborar con la Inspección Técnica de Educación, con los Centros de Profesores y con otras Instituciones formativas en el apoyo y en el asesoramiento de los Profesores;
- elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para los profesores;
- facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como el paso posterior a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria;
- contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de Educación Primaria y los de Educación Secundaria de un mismo sector;
- impulsar la colaboración e intercambio de experiencias entre los centros del sector;
- atender a las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos que la necesiten y proponer la modalidad de escolarización más conveniente;
- colaborar en el desarrollo de programas formativos de padres de alumnos.

Desde el centro educativo las funciones son:

- colaborar en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de etapa a través de su participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica de los centros educativos;
- colaborar con los tutores en el establecimiento de los planes de acción tutorial mediante el análisis y la valoración de modelos, técnicas e instrumentos necesarios para el ejercicio de ésta, así como de otros elementos de apoyo para la realización de actividades docentes de refuerzo, recuperación y adaptación curricular;

- asesorar al profesorado en el tratamiento flexible y diferenciado de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas;
- colaborar con los tutores y profesores orientadores en la orientación educativa y profesional de los alumnos, colaborando en la adopción de las medidas educativas oportunas; colaborar en la prevención y en la pronta detección de dificultades <> problemas de desarrollo personal y de aprendizaje que puedan presentar los alumnos;
- realizar, en su caso, la correspondiente evaluación psicopedagógica, y participar, en función de los resultados de ésta, en la elaboración de las adaptaciones curriculares y en la programación de actividades de recuperación y refuerzo;
- colaborar con los tutores, profesores de apoyo y los profesores orientadores en el seguimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales y orientar su escolaridad al comienzo de cada etapa educativa; promover la cooperación entre escuela y familia para una mejor educación de los alumnos.

En el apartado 8º se determina el reparto de responsabilidades entre los diferentes profesionales:

- Psicólogos y pedagogos: Realizarán La evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran y tomarán parte en las sesiones en que se evalúa la competencia curricular de los alumnos con la finalidad de promoción de ciclo o de adaptación curricular significativa.
- Trabajadores sociales: Se ocupan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector y de que los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema escolar respondan a las necesidades de los correspondientes centros educativos.
- Maestros de audición y lenguaje: Se responsabilizan de la intervención educativa en alumnos con dificultades en la comunicación oral y escrita.

También existen otros Equipos Específicos de Orientación y Asesoramiento de ámbito provincial y especializados para atender deficiencias auditivas visuales y motóricas. Trabajan en todos los niveles educativos no universitarios pero con preferencia en Infantil y Primaria y coordinándose con los equipos generales.

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

* 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, y características de los centros, o 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.

*Trabajadores sociales: Sus funciones van encaminadas a que los centros respondan a las necesidades sociales que les afecten.

* Maestros de audición y Lenguaje: atienden las necesidades del alumnado con problemas de comunicación oral y escrita.

Como ya expusimos anteriormente en segundo lugar, dentro del contexto de los Institutos de Educación Secundaria están los Departamentos de Orientación, como responsables de la orientación. Están regulados por el real decreto 83/ 1.996 de 26 de enero reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. La resolución de 29 de abril de 1996, regula la composición y funciones 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 del 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 D. O. pueden ser agrupadas en cuatro ámbitos:

- apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los desarrollos curriculares.
- elaboración de propuestas sobre el plan de acción tutorial del centro y contribuir a su desarrollo.
- elaboración de propuestas sobre el Plan de Orientación académica y profesional.

- 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 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. Destacan las que realiza con el centro y el profesorado y las que realiza con todos los alumnos o con algunos de ellos. Estos últimos son las que se llevarán a cabo con alumnos de diversificación curricular y alumnos con necesidades educativas especiales transitorias o permanentes.

A continuación exponemos un cuadro donde se sintetizan los ámbitos de la orientación en los niveles educativos que se realiza y las áreas hacia donde se dirigen.

Funciones de la Orientación por niveles		
Modelo Propuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia -		
Nivel de Orientación	Agente	Funciones
Aula	Tutor	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 docente de los diferentes profesores que trabajan con los mismos grupos de alumnos.
Centro educativo	Dpto. orientación	-Coordinar e implementar los planes de acción Educativo 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

Funciones de la Orientación por niveles		
		<p>currículos, programando el desarrollo individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> -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, Interdisciplinares.
Distrito o Sector	Equipo Multidisciplinar	<p>Identificar recursos materiales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -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).

Cuadro: 2.18

10. LAS FUNCIONES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN:

El artículo 42 del mencionado Decreto, junto a la Resolución 29-04-1996 determinan las funciones del departamento de orientación que vamos a exponer.

10.1. Funciones del Departamento de Orientación referentes al desarrollo del currículo

Siguiendo a Vélaz de Medrano (1998) agrupa las funciones del Departamento de Orientación relativas al desarrollo del currículo según a los epígrafes que enunciados y dentro de ellos destacaremos las siguientes:

- Formular propuestas al equipo directivo y claustro relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo y la programación general anual.
- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional 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.
- Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- En los institutos donde se imparta formación profesional coordinar la orientación profesional con aquellas otras Administraciones competentes en la materia. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
- Elaborar el plan de actividades del departamento y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

10.2. Funciones del Departamento de Orientación referentes al apoyo del alumno en el proceso enseñanza aprendizaje:

- 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 según lo establecido en el artículo 15.2 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, al término de la educación secundaria obligatoria.

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

10.3. Funciones del Departamento de Orientación referentes a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales:

- Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión 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 dirigidas a los alumnos que lo precisen, entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos, prevista en el artículo 13 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la enseñanza secundaria obligatoria.

Las funciones expresadas han de ser asumidas de manera colegiada por todas aquellas personas que conforman el Departamento de Orientación. Ya indicamos anteriormente la composición de sus miembros y en función de sus especialidades así serán sus funciones: de profesores de psicología y pedagogía, profesores de área o ámbito y maestros especialista en audición y lenguaje.

Las funciones de los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía se recogen en el Art. 44 del Reglamento Orgánico de los Institutos y son todas las concernientes a su implicación en las funciones del Departamento de Orientación pero no se exponen por no ser excesivamente reiterativos.

El modo de intervención y la planificación del trabajo en los centros, se realiza mediante el plan de actividades del departamento de orientación (Plan de orientación y acción tutorial en Andalucía, POAT), que está regulado por las Instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica (BOMECE 13-5-96) por la que se dan instrucciones sobre el Plan de Actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria.

En el nivel de intervención más próximo al alumnado, igual que en el resto del Estado, está la acción tutorial, que la realiza tanto el tutor como cualquier docente. Viene regulada en E. Secundaria por el Real Decreto 83/1.996, (BOE de 21 de Febrero) por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Secundaria, en su artículo 56.

Hemos hecho un recorrido del análisis de la situación de la orientación que en estos momentos existe en el marco del Ministerio que regula la orientación, actualmente sirve de referencia a todo el estado y muy especialmente a las Comunidades Autónomas que poco tiempo llevan con competencias transferidas y que están en pleno proceso de adaptación a esta normativa.

Una vez finalizado este largo recorrido de la orientación en diversos contextos, cabría preguntarse ¿el diseño funcional de la orientación en Andalucía tiene cabida en este capítulo? En torno a dicha pregunta, hemos de responder que son varios los motivos que nos mueven a dedicarle su espacio: el rastreo histórico realizado en torno a la orientación desde su surgimiento hasta la actualidad pasando por los distintos países de la comunidad europea hasta el desarrollo de cada una de las comunidades autónomas de nuestro país, ha dado lugar a un capítulo de gran magnitud, pero debido a que nuestro trabajo de investigación se centra en la Comunidad Autónoma Andaluza, y el siguiente capítulo se va a desarrollar en torno a ella, dedicaremos el mismo para su desarrollo completo.

Capítulo 3.
ORIENTACIÓN EN LOS
INSTITUTOS DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA

1. LA ORIENTACIÓN EN EL ÁMBITO DE NUESTRA COMUNIDAD AUTÓNOMA

1.1. La orientación como un factor de calidad de la educación

El capítulo lo estructuraremos de la siguiente forma, comenzaremos haciendo un análisis del concepto de calidad de la educación y por ende de la orientación, continuaremos con los departamentos de orientación en los institutos de secundaria conceptualizados en nuestra comunidad andaluza, su situación en la actualidad, funciones, problemas y como no la función tutorial. Presentamos la normativa legal producida para ir desarrollando el rol del orientador junto a la del tutor y daremos cuenta de los aspectos más significativos de índole profesional referentes a la investigación que tratamos.

El actual sistema educativo español de acuerdo con los principios y valores de la Constitución de 1978 asentado en la Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) queda establecido 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). La LOGSE en su artículo 55 del título IV, considera la Orientación educativa y profesional como uno de los siete principios que deben guiar la actividad educativa. Así se recoge en dicho apartado: "Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza"

- a) La 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.
- t) La Inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Pero el concepto de calidad es de gran actualidad y por ser "multidimensional" su definición es muy amplia y puede ser interpretado de distintas maneras. Pero está claro que constituye un gran reto y una meta en el sistema escolar.

Desde el enfoque de la orientación, una educación de calidad según Rodríguez Espinar (1995) no se puede identificar exclusivamente con una mejor preparación intelectual de los alumnos. Un sistema educativo tenderá a la calidad en la medida en que sea capaz de:

- Atender las diferencias individuales de los alumnos. Es decir, satisfacer el principio de equidad o justicia. Esto significa no dar a todos lo mismo, sino ofrecer lo que cada uno necesita.
- Dotar a los alumnos de las habilidades necesarias para aprender a aprender. Aspecto de gran importancia en la educación.
- Promover el desarrollo de actitudes de solidaridad y participación social.

- Favorecer el proceso de autoconocimiento y maduración personal que le permita tomar congruentes decisiones vitales.
- Conseguir que el alumno desarrolle una personalidad sana y equilibrada que le permita actuar con plenitud y eficacia en la sociedad y momento histórico que le toque vivir.
- Permitir al alumno un real y profundo conocimiento de su entorno social, económico y laboral como base imprescindible para su adecuada ubicación productiva. La orientación ha de jugar un papel decisivo no sólo en la transición escuela-trabajo, sino en el desarrollo de las competencias necesarias para afrontar los cambios ocupacionales y las situaciones de desempleo.

Estos planteamientos de la calidad desde una perspectiva orientadora están recogidos en el mandato social reflejado en el art. 1 de la L.O.G.S.E.

Art. 1.- El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en la citada Ley:

- El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Uno de los aspectos a destacar son las crecientes demandas de la sociedad actual hacia la escuela. Por ello cobra pleno sentido el contenido de los Artículos 55 y 60, pues la consideración de la Orientación como actividad integrada en el proceso educativo, que afecta a todo el profesorado y coordinada por un especialista -el

orientador-, viene a dar respuesta a la demanda de una educación cada vez de mayor calidad que capacite al individuo para vivir satisfactoriamente en una sociedad cada vez más compleja y en constante evolución. Por otra parte, como señala Sanz Oro (1995), "el argumento principal que justifica la intervención en Orientación es, precisamente, su carácter preventivo, ya que todos los estudiantes son potencialmente sujetos de riesgo y no precisamente de fracasos, sino de no poder alcanzar su verdadero potencial humano e intelectual". En este estado de cosas, la incorporación de nuevos especialistas en psicopedagogía tanto en el centro como en el sector, responde a la constatación de que los profesores, por bien preparados que estén, se sienten desbordados al tratar de hacer frente a la diversidad de necesidades de los alumnos, necesitando la colaboración de otros profesionales como orientadores, asistentes sociales, logopedas, profesores de apoyo, etc. (M.E.C., 1990).

La implantación en los centros del departamento de Orientación como un recurso necesario, una nueva estructura apta para el desarrollo de amplias y complejas funciones y como uno de los factores, de carácter educativo, lleva implícito una mejora y consolidación de enseñanza y educación cualitativamente mejor. Desde este planteamiento, la complejidad de los procesos orientadores y la orientación, se conciben como un factor de calidad e innovación de la enseñanza y plantea el requerimiento de que para desempeñar estas tareas es necesario contar con profesionales con la debida cualificación y formación universitaria: los psicopedagogos.

En definitiva podemos concretar que como factor de calidad hemos de considerar el gran impulso dado a la orientación, ello lleva implícito la gran formación que han de tener los orientadores para realizar eficazmente sus funciones, habilidades y actitudes para la prevención el desarrollo y el asesoramiento, transformando su perfil clásico (Rodríguez (1997)). Son muchas las razones que hacen imprescindible al orientador en los institutos de educación secundaria por la excesiva cantidad de tareas y las dificultades que conllevan como hemos mencionado anteriormente.

Al hablar de calidad y cambios en el sistema educativo, hemos de hacer referencia a la Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002 de 23 de diciembre que supone un gran cambio en la educación secundaria obligatoria y que en el preámbulo dice: "El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley" continua en el preámbulo,, "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"

Según, Delgado, J. A. (2005). Toda acción educativa se planifica con la finalidad de alcanzar cambios positivos en sus destinatarios. La reforma educativa que se emprende en nuestro país con la promulgación de la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de Educación (LOCE) así lo especifica en su «exposición de motivos» cuando hace referencia a uno de los retos fundamentales de la educación del futuro que es «lograr una educación de calidad para todos». Cuando la LOCE se refiere a la Orientación educativa, en 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. "

1.2. Organización y funcionamiento del Departamento de Orientación en nuestro contexto.

1.2.1. Delimitación conceptual

El abordar el tema del Departamento de Orientación nos exige comentar el concepto de departamento y, como es lógico, traspasarlo al campo de la orientación. Un departamento, en general, está constituido por un conjunto de personas que son responsables de la educación en un área determinada y su creación se justifica en orden a la complejidad y división de las funciones que le competen a la institución escolar. Así, los departamentos, como factores destacados en la organización de los Centros de Secundaria, se conciben como órganos de coordinación docente, conexiónados e interrelacionados entre sí, y tratan de conseguir una misma meta por medio de objetivos. Del conjunto de estructuras organizativas que se crean para cumplir una serie de funciones, vamos a destacar el Departamento de Orientación.

De las definiciones existentes nosotros concretaremos: "El departamento de orientación es el espacio existente dentro de la institución educativa donde se coordinan las funciones de orientación y tutoría, respuesta a la diversidad y oferta curricular, dichas funciones incluidas en el proyecto curricular tratarán de conseguir una operatividad educativa."

1.2.2. EL departamento de orientación en el marco actual de la reforma

Entre los Servicios de Apoyo a la Orientación con que cuenta el actual Sistema Educativo, en el marco amplio y complejo de la Reforma, que hacen referencia a la orientación, como uno de los principios de la actividad educativa, dentro de los Centros, se crea el Departamento de Orientación, especialmente en el ámbito de la

Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO y Bachillerato), con el fin de proporcionar un carácter más integral a la educación.

El Departamento de Orientación, como órgano de planificación y coordinación de la acción orientadora, de la función tutorial, de la oferta curricular adaptada y diversificada que se lleva a cabo en el Centro, es uno de los instrumentos más idóneos de apoyo de los centros educativos y uno de los sistemas más influyentes para la calidad educativa.

Si miramos hacia atrás, hacia la Reforma educativa donde se oferta una enseñanza curricular más rica y diversificada, más atenta a las necesidades e intereses diferentes de los alumnos, hemos de destacar que la presencia e intervención, dentro del propio Centro educativo, del Departamento de Orientación y, por tanto, del Orientador, se justifica no al margen, sino en plena integración dentro del proyecto educativo y de la actividad docente.

1.2.3. Soporte legislativo en Andalucía

En los siguientes apartados concretamos los aspectos legislativos de nuestra comunidad andaluza.

La legislación que tenemos en Andalucía, se inicia con la publicación del Decreto 23 de noviembre de 1983 (BOJA 3 de diciembre), una vez que se inicia el desarrollo del Estatuto de Autonomía que le otorga competencias plenas en materia educativa a nuestra comunidad. En el nivel centro están los departamentos de orientación, se instauraron de forma experimental en el curso 1991/92, se crean 24 departamentos para centros de educación secundaria dependiendo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Desde entonces se ha experimentado una progresiva y constante extensión, encontrándonos en la actualidad con departamento de orientación en prácticamente todos los institutos de Andalucía

1.2.4. Composición de los Miembros del Departamento de Orientación.

El decreto 200/1997, de 3 de septiembre por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, en el Título IV, Capítulo II se legisla el Departamento de Orientación.

La estructura del departamento de orientación viene regulada por el artículo 33.- Composición del Departamento de orientación:

El Departamento de Orientación estará compuesto por:

- Al menos un orientador perteneciente al Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía
- Los maestros especialistas en Educación Especial.
- Los maestros encargados de impartir el área de formación básica en los Programas de Garantía Social.

1.2.5. Adscripción de los Miembros al Departamento de Orientación

Se adscribirán al Departamento de Orientación:

- El profesorado técnico de Formación Profesional que tenga asignada la impartición de las áreas de iniciación profesional específica y de formación y orientación laboral en los Programas de Garantía Social.

- El profesorado que tenga asignada la impartición de los ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico de los programas de diversificación curricular.
- los tutores y el profesorado de formación y orientación laboral en la forma que se establezca en el Plan de orientación y de acción tutorial.

1.2.6. Funciones de los Miembros al Departamento de Orientación

En el artículo 34 del decreto 200/1997, se especifican las funciones de los orientadores en relación con el alumnado, al centro y el profesorado, en síntesis son las siguientes:

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

1.2.7. Funciones del Departamento de Orientación

Vamos a exponer las tareas a realizar por el departamento de orientación según el artículo 35, del mencionado decreto donde se indican dichas funciones:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y en colaboración con los tutores, la propuesta de

Plan de orientación y de acción tutorial, y elevarla a dicho Equipo para su discusión y posterior inclusión en el Proyecto Curricular de Centro.

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

1.2.8. Funciones del Jefe del Departamento de Orientación.

El artículo 38 designa las competencias del Jefe del Departamento de orientación, las cuales comentaremos a continuación.

- Coordinar la elaboración, planificación y ejecución del plan de orientación y acción tutorial.
- Dirigir y coordinar las actividades del Departamento, bajo la coordinación del Jefe de Estudios.
- Convocar y presidir las reuniones del Departamento y levantar acta de las mismas.
- Coordinar la organización de espacios e instalaciones, proponer la adquisición del material y el equipamiento específico asignado al Departamento y velar por su mantenimiento.
- Promover la evaluación de los distintos proyectos y actividades del Departamento.
- Colaborar en las evaluaciones que, sobre el funcionamiento y las actividades del Instituto promuevan los órganos de gobierno del mismo.
- Velar por el cumplimiento del plan de actividades del departamento.

1.2.9. Funciones del Departamento de Orientación con respecto a: centro, alumnado, profesorado y familias.

En el proceso educativo y por tanto en la orientación educativa los miembros implicados, han de tener una actitud de colaboración para que dicho proceso se lleve a la práctica eficazmente. Así pues, vamos a sintetizar en un cuadro las relaciones del Departamento de Orientación con el alumnado, el centro, el profesorado y las familias.

Siguiendo la Orden de 17 de julio de 1995 (BOJA 29-08-1995), artículo noveno. El Departamento de Orientación asumirá las siguientes funciones:

Con respecto al centro	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar la elaboración, realización y evaluación del plan de orientación y acción tutorial del Centro. - Asesorar técnicamente a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en todas aquellas cuestiones que posibiliten una atención educativa personalizada e integral: adaptaciones curriculares individuales o grupales, programas de refuerzo educativo, criterios de evaluación y promoción de alumnos, y programas de diversificación curricular. - Fomentar, en colaboración con el Equipo de Apoyo Externo de la zona, la cooperación del Centro con las instituciones sociales y el mundo productivo del entorno a fin de preparar a los alumnos para la vida profesional activa.
Con respecto al alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar información y orientación a los alumnos, de forma colectiva o individual, acerca de las distintas alternativas educativas y profesionales. - Elaborar actividades, estrategias y programas de orientación escolar, personal y profesional. - Aplicar diferentes programas de intervención orientadora con grupos de alumnos. - Efectuar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que desarrollarán programas de diversificación curricular y garantía social. - Desarrollo de programas y actividades dirigidas a la mejora de las habilidades para el estudio y el aprendizaje autónomo.
Con respecto al profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar, apoyar y ofrecer un soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que los profesores realizan con sus grupos de alumnos. - Proporcionar instrumentos educativos que permitan el mejor conocimiento de las circunstancias del alumnado en orden a ofrecer una educación integradora, con especial atención hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje. - Asesorar en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, en especial con respecto al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes intereses y motivaciones. - Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación, recuperación y promoción, así como en el asesoramiento sobre futuros estudios

	<p>de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar y colaborar con los distintos Departamentos en la elaboración de las adaptaciones curriculares que se estimen necesarias tanto para alumnos, de forma individual, como para grupos de alumnos. - Impartir, en colaboración con el Centro de Profesores y el Equipo de Apoyo Externo de la zona, actividades de formación y perfeccionamiento al profesorado del Centro, relacionadas con la acción tutorial y la orientación.
Con respecto a las familias	<ul style="list-style-type: none"> - Promover la cooperación de la familia con el Centro para una mayor eficacia y coherencia en la educación de los alumnos. - Colaborar en las diversas actividades y programas que se realizan en el Centro, así como potenciar la relación y comunicación entre padres y profesores, especialmente en lo que se refiere a la orientación profesional del alumnado.

Cuadro: 3.1.

1.2.10. Estructura de la orientación educativa: niveles de intervención

En los distintos documentos del MEC que, surgieron entre los años 1987 y 1992, titulados:

- Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta a Debate (MEC, 1987).
- Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (MEC, 1989).
- La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica (MEC, 1990).

- Orientación y Tutoría» (MEC, 1992).

Junto a la normativa de la Junta de Andalucía cuyas referencias normativas específicas de interés son:

- Orden de 15 de julio de 1992 (BOJA 06-08-92), por la que se crean con carácter experimental los departamentos de orientación y se regula su organización y funcionamiento.
- Orden de 16 de julio de 1993 (BOJA 27-07-93), por la que se crean con carácter experimental los departamentos de orientación.
- Orden de 17 de julio de 1995, (BOJA 29-08-95), por la que se establecen las directrices sobre organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y de los departamentos de orientación.
- Decreto 200/1997, de 3 de Septiembre, (BOJA 06-09-97) por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.
- Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los institutos de educación secundaria de Andalucía.

Se abordan, una serie de aspectos o cuestiones básicas referidas a la estructura de la Orientación Educativa, concretada en sus tres niveles de intervención y con proyección en los diferentes tramos de la enseñanza obligatoria del sistema escolar:

- la Tutoría (estrecha y profundamente unida a la práctica docente),
- Departamento de Orientación (como órgano de orientación y apoyo interno)
- los Equipos de Orientación Educativa o de Sector (como órganos de orientación y apoyo externo), actualmente llamados, en la comunidad andaluza, Equipos de Orientación Educativa (EOEs).

Resumiendo el epígrafe, estructura de la orientación educativa: niveles de intervención refiriéndonos a los documentos mencionados, vemos que este triple ámbito de actuación constituye un modelo organizativo y funcional de orientación dirigido, no solamente los alumnos, sino también, a los padres y los propios profesores. Lo observamos en el siguiente cuadro.

Modelo organizativo de orientación en la comunidad andaluza

FUENTE: Adaptación propia a partir de MEC (1989): Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo.
Figura: 3.2

1.2.11. El departamento de orientación en la estructura orgánica de los IES

En la organización del sistema Escolar en su aspecto pedagógico, influye, de manera decisiva, el Departamento de Orientación y las personas que lo conforman. El Departamento de Orientación se constituye, así, en el núcleo básico de la organización pedagógica del Centro. Desde él, y atendiendo las demandas y necesidades de los distintos sectores educativos dentro del Centro, se desarrolla y se proyecta la acción orientadora y de apoyo, siempre deseable desde una triple

vertiente: preventiva o anticipadora, curativa o terapéutica y de desarrollo personal o integradora.

1.2.12. Objetivos del departamento de orientación

El derecho de todas las personas a la educación y el desarrollo efectivo que del mismo ha encomendado la Constitución a los poderes públicos, es lo que persigue el Sistema Educativo. Esto se perfila en la consecución de una serie de objetivos educativos que podríamos resumir en uno: "proporcionar a los alumnos una formación plena, que les permita el desarrollo de sus capacidades". La enseñanza Secundaria Obligatoria lleva consigo el ser comprensiva y diversificada y una cultura educativa fundamentada en un sistema de orientación integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el currículo, que verdaderamente sirva de resorte al desarrollo personal, académico y profesional de los alumnos.

Siguiendo a Bisquerra (1998), desde este planteamiento podemos enunciar los siguientes objetivos generales del Departamento de Orientación:

- Colaborar con los Departamentos Didácticos y Equipos Docentes del Centro para llegar cada día a la "personalización de la educación" como propuesta favorecedora del desarrollo de las capacidades de los alumnos.
- Planificar, diseñar, implementar y coordinar distintas acciones o propuestas demandadas por el Centro en orden a atender a la "diversidad de los alumnos" en sus múltiples facetas: capacidades, intereses, motivaciones, actitudes, expectativas, diferencias por razones de tipo social, cultural, étnico, etc.
- Fomentar una adecuada "interacción" entre los diferentes sectores que integran la comunidad educativa y dan vida al Centro.
- Activar la acción de toda la comunidad educativa para favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto permanentes como transitorias y tratar de prevenirlas.

1.2.13. Características del departamento de orientación

Para la consecución de los objetivos generales, el Departamento de Orientación ha de cumplir o llevar a cabo una serie de funciones o tareas en relación con las características que le definen y los destinatarios a los que presta su apoyo: el Centro, los Profesores, los Alumnos, y las familias, como vimos en apartados anteriores. Estas funciones a realizar en los niveles que hemos señalado, han de contribuir, como no podría ser de otra manera, a mejorar la calidad educativa desde las siguientes perspectivas:

Todo ello en el marco de la atención a la diversidad y, en particular, a los alumnos con NEE.

Características del departamento de orientación	
INNOVADORA	<ul style="list-style-type: none">- Estimulando, impulsando e incentivando nuevas propuestas de innovación educativa, fundamentalmente de carácter didáctico, metodológico y organizativo desde el análisis de la teoría y la práctica.- Recogiendo, analizando y reelaborando experiencias docentes mediante la utilización de métodos adecuados de investigación en grupo.
PERSONALLZADORA	<ul style="list-style-type: none">- Prestando atención a la individualidad de los alumnos y teniendo en cuenta su diversidad de aptitudes, actitudes e intereses.- Colaborando en el diseño de los proyectos curriculares adaptados a las señas de identidad de los alumnos y, por tanto, a sus peculiaridades.- Conociendo y desarrollando en cada alumno sus potencialidades y explotando al máximo, sus posibilidades, sin ignorar sus carencias.
INTEGRADORA	Estimulando y favoreciendo, en el propio proceso educativo, la integración de distintos objetivos (académicos, personales, vocacionales, de desarrollo social y profesional, etc.), en orden a conseguir en los alumnos una integración social (en la vida y en el trabajo) tan plena como sea posible, como ciudadanos conscientes de sus derechos y responsables con sus deberes.
EVALUADORA	Asesorando a los profesores sobre aquellos aspectos y procedimientos más apropiados en orden a poder llevar a cabo una valoración, lo más aproximada posible, de las capacidades, actitudes y avances

experimentados por los alumnos/as en relación a sus posibilidades reales.

Cuadro: 3.3

1.2.14. Campos de actuación

En tres grandes campos o parcelas podemos concretar los ámbitos de actuación del Departamento de Orientación según el artículo décimo de la Orden 17 de julio de 1995, (BOJA 29-08-95).

Para el cumplimiento de las funciones señaladas en el apartado anterior, el Departamento de Orientación organizará su actuación en torno a los ámbitos siguientes:

- la atención a la diversidad del alumnado,
- la orientación académica y profesional
- la acción tutorial.

El Departamento de Orientación elaborará un plan de actividades para cada uno de estos ámbitos en el que se especificará los objetivos que se pretenden, las actuaciones que van a llevarse a cabo y los procedimientos previstos para su seguimiento y evaluación. Hemos de reseñar que a continuación, vamos a tratar el ámbito de la orientación académica y profesional en la educación secundaria, dejando para más adelante en este mismo capítulo, siguiente apartado, el campo de la acción tutorial y en el siguiente capítulo la atención a la diversidad.

1.2.14.1. Ámbito de actuación del departamento de orientación en la orientación académica y profesional

Siguiendo con el artículo decimotercero de la Orden 17 de julio de 1995, (BOJA 29-08-95).

La orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que se debe desarrollar durante toda la Educación Secundaria, adquiriendo especial relevancia en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar en gran medida el futuro académico y profesional de los estudiantes, como acontece en el paso del tercero a cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria, en la elección de materias optativas, de itinerarios académicos en Bachillerato o de Ciclos Formativos de Formación Profesional.

El plan de orientación académica y profesional tenderá a facilitar la toma de decisiones de cada alumno o alumna respecto a su itinerario académico y profesional. Incluirá las siguientes actuaciones:

- Actuaciones dirigidas a que los alumnos se conozcan mejor a sí mismos. Con ello se pretende que los alumnos conozcan y valoren de una forma ajustada y realista sus propias capacidades, motivaciones e intereses.
- Actuaciones destinadas a facilitar información sobre las distintas opciones educativas o laborales al término de cada etapa educativa. De manera especial, se dará a conocer y analizar aquellas opciones que se ofrezcan en el entorno más cercano a los alumnos.
- Actuaciones que propicien el contacto del alumnado con el mundo del trabajo y puedan facilitar su inserción laboral.

El plan de orientación académica y profesional deberá especificar las líneas de actuación prioritarias para cada ciclo y curso. Deberá igualmente señalar aquellas actividades que se integrarán en el plan de acción tutorial, las que deban ser incorporadas el desarrollo de las programaciones de las distintas áreas del currículo, materias o módulos y, por último, aquellas actuaciones concretas que corresponda organizar y desarrollar en el paso del mundo escolar al laboral.

El plan de Orientación académica y profesional cuenta con diversos recursos: tutor, departamento de Orientación, equipos de orientación educativa, para orientar a los alumnos en diferentes etapas educativas.

En el Plan de Orientación Académica y Profesional irá encaminado a conseguir los siguientes objetivos:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento de sus propias capacidades, así como la toma de decisiones para su futuro profesional.
- Colaborar con la confección del "consejo orientador" al finalizar la ESO.
- Capacitar a los alumnos para que el cambio desde el medio escolar al mundo laboral sea lo más armónico posible, consiguiendo el ajuste personal deseado.

Para todo ello, se cuenta con diferentes técnicas y procedimientos Bisquerra, (1998) Existen diferentes instrumentos estandarizados, fundamentalmente tests de aptitudes e intereses, de aplicación individual o colectiva. Los no estandarizados son aquellos confeccionados por el usuario, que nos permiten obtener datos muy variados para contrastar en un proceso de evaluación general, mediante cuestionarios de auto-evaluación y toma de decisiones, cuyos resultados pueden discutirse en una o varias entrevistas.

Estos instrumentos pueden, además, complementarse con otras actividades de grupo de cómoda utilización en la tutoría, como la organización de paneles y seminarios con profesionales de diferentes ramas, lectura de material bibliográfico y elaboración de trabajos por grupos, o las visitas a empresas e instituciones.

ÁMBITOS DE ACCIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	RECURSOS
-------------------	-----------	-------------	-------------	----------

Orientación vocacional y profesional	Colaborar en el asesoramiento vocacional	Toma de decisiones Transición a la vida activa	Test. Autoinformes Entrevistas. Paneles y seminarios Visitas a empresas	Departamentos de orientación y EOE.
--------------------------------------	--	---	---	-------------------------------------

1.2.15. Roles del orientador según distintos autores

Función es el conjunto de actividades asignadas a un rol. Sin embargo, así como los individuos y los grupos pueden participar en la definición de rol, las funciones a desempeñar son atributo del profesional bajo los márgenes de la Administración Educativa. Siguiendo a Santana Vega (2003) vamos a sintetizar la descripción que nos hace respecto a los roles del orientador. "El orientador no actúa en un vacío social", en torno a él existen expectativas con relación a los papeles que debe realizar. Normalmente, las personas con las que se relaciona en los centros van a anticipar aquellas conductas que estiman adecuadas a su rol e igualmente al contrario, aunque a veces las expectativas de unos y otros no coincidan.

(Santana Vega, 1993) hace una revisión bibliográfica para dar cuenta de la manera en que distintos autores (véase cuadro), estudiosos de este tema, tratan de resolver esta cuestión. A pesar de la disparidad de criterios en torno a los papeles y funciones del orientador en el entramado educativo, trata de concretar aspectos comunes para ayudar a fijar algún grado de determinación de sus funciones. La cuestión es «qué y quién (o quiénes) han de determinar la función del orientador. Según la misma autora, las respuestas dadas por Sherzer y Stone a finales de la década de los sesenta: "El orientador y su contexto de trabajo; es el profesional de la orientación quien puede valorar cuál es la mejor aplicación posible de sus destrezas y aptitudes."

Al mismo tiempo al ser los contextos tan variados, las funciones habrán de adaptarse a ellos.

Autor/Año	Roles y funciones
Stevic (1963)	Los orientadores no parecen tener un compromiso claro con el rol y responden de forma desordenada ante las presiones situacionales. Ello denotaba la carencia de una filosofía personal de asesoramiento y de una política profesional aceptada por la comunidad de prácticos que les sirva de guía de dicha práctica.
Shertzer y Stone (1971)	Para los orientadores responder a los interrogantes ubicuos de «quién soy yo» (rol) y «qué es lo que hago» (función) ha de constituir una exigencia profesional. La clarificación del rol permitirá diferenciar funcionalmente los servicios ofrecidos por los orientadores, de los que ofrece el psicólogo, el profesor, otros agentes. Las funciones de un orientador diferirán de las de otros, según el contexto de trabajo, su personalidad, su formación y su experiencia.
Hill (1973)	La diversidad de funciones se plantea en los siguientes términos: «De qué forma puedo cumplir con todas estas tareas, cada una de las cuales es tan importante, dentro de los límites de un día de trabajo razonable y cómo puedo hacerlo con eficacia». La elaboración de las funciones prioritarias en el aquí y el ahora sería un recurso razonable si implicase un examen crítico de las funciones y procesos de orientación en una escuela, pero «si se reduce a desembarazarse de las tareas más fácilmente eludidas, no es profesional mente válido»
Miller (1971)	Plantea la necesidad de elaborar una lista de funciones prioritarias. Habría que preguntarse: ¿qué es lo que debería soslayarse o aun rechazarse como parte de las responsabilidades de los orientadores?
Selvini y otros 1986; 1987	Resaltan la necesidad de establecer una jerarquía de funciones, así como el contexto de funcionamiento. Por lo general la petición de asesoramiento se hace para los demás, no incluye a la que lo solicita. Un director, por ejemplo, puede pedir ayuda para solventar problemas con los docentes y/o entre los docentes. Los profesores, a su vez, demandan ayuda para solucionar problemas de los alumnos. Por lo común, la atribución causal de los problemas suele ser externa a la persona que solicita la ayuda. Si el asesor acepta la petición explícita «para otros», asume pasivamente la definición de la relación y, por tanto, carece de autoridad para estructurar un contexto de asesoramiento adecuado. Ello dificulta los cambios e impide que se incluya a todas aquellas que tengan algo que ver con la naturaleza del problema.
Sancho, 1987	Se mueve en la misma línea de clarificación y priorización de funciones. Además, apunta, a que si bien no hay que desatender las expectativas de la comunidad educativa con respecto a las funciones, y al papel del asesor, éstas necesitan ser

Autor/Año	Roles y funciones
	ampliadas para dar cabida a sus prerrogativas como profesional (función). Y si bien inicialmente se puede asumir el problema tal como lo planea el claustro (por ejemplo, «análisis del fracaso escolar sobre la base de suspensos/abandonos del alumnado, posteriormente el profesional ha de redefinirlo para recoger su perspectiva de trabajo.
Morril, Oetting y Hurst, 1974 Blake y Mouton 1976; Drapela, 1983	Han elaborado mapas topográficos en un intento por demarcar las funciones de los orientadores. Para estos autores, tales mapas descriptivos son necesarios dada la expansión actual de los servicios de atención y apoyo. Generalmente se utiliza el cubo para ofrecer una visualización; dimensiones de la intervención orientadora, especificándose los objetivos de la intervención individuo, grupo primario, institución, comunidad), tipos de intervención (preventiva, terapéutica, desarrollo), estrategias (directa, formación y consulta, utilización de diferentes medios).
Jiménez y Porras, 1997	Desde las coordenadas de la reestructuración se genera una nueva línea de acción en la organización que propicia el denominado mosaico móvil, que se configura como una forma de colaboración entre profesores y otros agentes educativos (entre ellos los asesores), mediante redes, asociaciones y alianzas que propician relaciones flexibles, democráticas y no jerárquicas para emprender acciones innovadoras de forma compartida.

Cuadro: 3.4

En el contexto escolar siempre se ha oído la pregunta ¿para qué están los orientadores aquí? ¿qué nos vienen a enseñar a estas alturas? Santana Vega, (2005) Las respuestas están ligadas a las expectativas generadas sobre los papeles y funciones que van a realizar en el centro educativo.

Las explicaciones dadas para justificar la variabilidad de funciones son muy distintas (Sherttzer y Stone, 1972; Selvini, 1986, 1987; Martínez Bonafé, 1992; Santana Vega, 1993) Todos ellos en Santana Vega (2003):

- El estatus marginal que tradicionalmente los orientadores han ocupado en el centro. Esto ha hecho que a veces el orientador ha trabajado solo en una isla tratando desde ella acercarse al continente pero si ha ocasionado problemas ha permanecido en su isla y no ha salido.

- Las fuerzas sociales han tratado a veces de forzar al orientador al trabajo tradicional y si trataban de acercarse a la práctica se encontraban con grandes trabas.
- La renuncia al cambio entre los propios orientadores. Adaptarse a funciones nuevas lleva consigo cierta predisposición negativa.
- El aislamiento profesional. El trabajar solo, en un centro, es motivo para no desempeñar con solvencia las complejas y múltiples funciones y papeles que se le asignan desde la administración a los orientadores.

El dilema se podría resolver en la práctica tratando de compaginar, por un lado, a las expectativas del personal que demanda la ayuda y, por otro, ampliando o modificando, tales expectativas profesionales del orientador, ya que si no es así la situación del orientador en el contexto educativo puede verse comprometida: si sólo atiende a las expectativas de los otros, estará a expensas de ellos; si sólo atiende a sus prerrogativas profesionales, descuidará las demandas y necesidades del centro reflejadas, en las expectativas. De esta manera, el orientador ha de poner en juego su sabiduría para tratar de conciliar ambas posturas, sin dejar de cumplir con sus obligaciones profesionales ni descuidar las peticiones de los miembros de la comunidad educativa. Santana Vega, (2005)

1.2.16. Consideraciones sobre la organización de los departamentos de orientación en Andalucía

En este apartado queremos hacer referencia a una serie de aspectos importantes que habría que modificar con respecto a la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación en nuestra comunidad. Aspectos que se debatieron en las IV Jornadas de "La orientación en la enseñanza obligatoria y postobligatoria" en el año 2001 en la provincia de Granada.

Transcurridos algunos años desde que se iniciara la implantación de Departamentos de Orientación en los IES de Andalucía, conviene la adopción medidas

que clarifiquen su función en el seno de los centros. La experiencia de funcionamiento y organización del Departamento de Orientación en los centros es muy dispar. En algunos centros constituye un elemento muy bien valorado tanto en su vertiente de asesoramiento a los centros y sus equipos directivos como en la dimensión de trabajo directo con el alumnado. En otros centros, por el contrario, su papel está muy difuminado y anclado en modelos de intervención de corte clínico. Procede una revisión de su composición y funciones para potenciar su contribución a la mejora de la calidad ofrecida por los centros. En este sentido, algunas medidas que en estos momentos se están estudiando son:

- *Reforzar su composición.*

La composición actual de los Departamentos (Decreto 200/1997) deja en el ámbito de decisión de los centros la pertenencia o no al departamento del profesorado de ámbito de los PDC y el profesorado de FOL. En los Institutos que no impartan PGS y no escolaricen alumnos con NEE el único miembro de pleno derecho del departamento es el propio orientador, en estos casos más que hablar de un departamento propiamente dicho habría que hablar de la figura del orientador, que de forma unipersonal tratará de desarrollar sus funciones. En el Departamento de Orientación debe confluír el profesorado que trabaja en el ámbito de la atención a la diversidad (PDC, PGS, integración), la orientación laboral (FOL) y deben estar representados los tutores, pues son una pieza clave del sistema de orientación. Con la composición mencionada el departamento lo formarían en la mayoría de los casos siete u ocho miembros, constituyendo un verdadero departamento, no sólo desde el punto de vista de su composición numérica.

- *Dotar a los departamentos de mayor entidad en el seno de los centros.*

Un Departamento de orientación con un número de miembros demasiado reducido y con unas funciones demasiado generales corre el riesgo de diluirse en la dinámica cotidiana de los centros y de percibirse, por algún sector de la comunidad educativa, como un órgano poco útil. Se hace necesario dotarles de mayor entidad en la

estructura organizativa y pedagógica de los centros, lo que puede lograrse reforzando su composición y clarificando sus funciones y las de cada uno de sus miembros.

- *Facilitar el contacto entre los orientadores.*

Es necesario establecer alguna estructura que facilite la colaboración e intercambio de buenas prácticas profesionales entre los Departamentos de Orientación de una misma zona, lo que sin duda, ayudará a combatir la sensación de aislamiento y soledad que algunos orientadores experimentan en el desarrollo de su trabajo. Compartir conocimientos y experiencias con otros profesionales enriquece la propia práctica profesional y cumple también una función de apoyo moral muy necesario en cualquier momento.

1.3. Equipos de orientación educativa en Andalucía.

En Andalucía la orientación está estructurada en tres niveles, igual que en el resto del estado. En el nivel zona están los Equipos de Orientación Educativa (EOEs),- con base legislativa en el decreto 213/95.

Los actuales Equipos de Orientación educativa proceden de tres equipos de apoyo externo, diferentes, cada uno de los cuales fue creado en un momento determinado para atender a un sector concreto de la población escolar y con una sectorización diferente.

Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs) se crearon a través del Decreto 238/1983, de 23 de Noviembre, estaban integrados por funcionarios docentes con titulación de pedagogía o psicología y sus funciones básicas eran las de diagnóstico, orientación vocacional y apoyo a la función tutorial del profesorado.

Los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) se crearon al amparo del Real Decreto de 27 de abril de 1983, por Resolución del 25 de Noviembre de 1983.

Cada equipo estaba integrado por 2/3 maestros y sus funciones consistían en el apoyo a los alumnos y profesores de los Centros de Actuación Educativa Preferente y a las diferentes actuaciones institucionales de compensación educativa.

Los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAIs) se crearon al amparo del Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial. Cada equipo estaba formado por un psicólogo o pedagogo (un médico) y un logopeda). Sus funciones se limitan al sector de la población escolar con necesidades educativas especiales, prestando los tratamientos individualizados que este alumnado necesita y asesorando al profesorado y a las familias.

Estos tres equipos han sido unificados a efectos organizativos y funcionales en un Equipo de Orientación Educativa de zona, a través del Decreto 213/1995, de 12 de septiembre.

A los equipos se les define en el decreto citado artículo 1, como "unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa". Están formados por psicólogos, pedagogos, médicos y maestros especializados de Educación Compensatoria y maestros de Audición y Lenguaje. En algunos equipos hay también un trabajador social.

Existen 144 Equipos de Orientación Educativa en Andalucía.

En los artículos 4 y 5 se detallan las funciones, tanto las generales como las específicas. Se distinguen dos tipos de funciones: generales a desarrollar en cada uno de los centros de la zona y especializadas propias de cada una de las áreas de trabajo. Las funciones generales consisten en:

- asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad;
- asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto del aprendizaje de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza;
- colaborar con los Centros de Profesores en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa
- atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en su caso;
- asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas; participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona;
- asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos;
- elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

En el artículo 6 y siguientes define los ámbitos y áreas para el desarrollo de funciones especializadas:

- **Ámbito de Orientación y Acción Tutorial:** área de apoyo a la función tutorial del profesorado y área de orientación vocacional y profesional.
- **Ámbito de Atención a la Diversidad:** área de atención a las necesidades educativas especiales y área de compensación educativa.

Las áreas o ámbitos de actuación son una forma de organizar el trabajo en la zona, dentro de ellas se llevan a cabo una serie de actuaciones y de programas de intervención que tienen como característica común el estar referidos a un sector de la población escolar determinado y a satisfacer un mismo tipo de necesidades educativas.

Tienen un carácter de cierta permanencia y estabilidad, mientras que los programas tienen un carácter más temporal y cambiante en función de las demandas y necesidades más específicas de cada centro y zona.

Las áreas se definen:

- *Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.* Comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y mejora del proceso de enseñanza, así como asesoramiento y guía del proceso de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función tutorial. Igualmente esta área incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, educación en valores y educación para la igualdad entre los sexos.

- *Área de orientación vocacional y profesional.* Comprenderá todas las actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

- *Área de atención a las necesidades educativas especiales.* Comprenderá todas las actuaciones cuya finalidad es colaborar para que todos y cada uno de los alumnos de la zona con necesidades educativas especiales reciban la atención educativa que

precisen. Esta área comprenderá igualmente las actuaciones dirigidas a los alumnos con un desarrollo superior de sus capacidades intelectuales.

- *Área de compensación educativa.* Comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar de la zona que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para su escolarización y su progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Para cada área el decreto desarrolla una serie de funciones especializadas.

En el artículo 11 regula la creación de Equipos Específicos y en el artículo 12 determina la obligatoriedad de coordinarse con los servicios correspondientes a las Consejerías de Salud y de Servicios Sociales. Con posterioridad se han dictado las Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad, para la organización y el funcionamiento de los equipos de orientación educativa durante el curso académico 1.996/97, que siguen en vigor. En ellas se concreta tanto la intervención como la organización.

Los principios para la planificación y el desarrollo de la intervención son los siguientes: como objetivo global tiene la mejora de la calidad educativa de los centros; se concibe y diseña dentro de cada área bajo la forma de programas de intervención o conjunto de actuaciones planificadas para lograr algunos objetivos educativos de la institución y derivados de las necesidades educativas de los alumnos y del contexto; la planificación habrá de tener un carácter preventivo y de acción anticipadora a la aparición de dificultades escolares. Es decir, desarrollar un conjunto de acciones preventivas, correctivas y complementarias, no excluyentes de las desarrolladas por los profesores en las aulas y por el centro en su conjunto; se integra en el marco de las actividades de planificación educativa y desarrollo curricular del centro y colabora al logro de sus objetivos educativos, por lo que debe estar claramente conectados con el currículo de la etapa educativa correspondiente y tiene su reflejo en el Proyecto Educativo y Curricular del centro, en las programaciones de

aula y en las adaptaciones curriculares. Los miembros de cada equipo trabajarán bajo el principio de interdisciplinariedad.

Exponemos un cuadro donde se sintetiza todo lo comentado.

ANDALUCÍA	
Denominación:	Equipos de Orientación Educativa (EOE).
Composición:	Pedagogos, psicólogos, médicos y maestros y, cuando las especiales características de la zona así lo aconsejen, por trabajadores sociales.
Ámbito de actuación:	Centros de educación Infantil Centros de educación Primaria
Regulación:	Decreto 213/1995 de 12 de septiembre
Áreas y ámbitos de intervención:	1. Ámbito de Orientación y acción tutorial: a) Área de apoyo a la función tutorial del profesorado; b) Área de Orientación vocacional y profesional. 2. Ámbito de atención a la diversidad: a) Área de atención a las n.e.e.; b) Área de la compensación educativa.
Funciones:	Dos tipos de funciones: a) funciones generales en cada uno de los centros de la zona; b) funciones especializadas por cada área de trabajo o intervención. Veamos las primeras: Funciones generales: a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular en los aspectos más ligados a la Orientación. b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza. c) Colaborar con los C.P.R. y las Aulas de Extensión en la formación y asesoramiento del profesorado de su zona. d) Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y proponer la modalidad de escolarización más adecuada. e) Asesorar al profesorado en la atención a la diversidad y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas. t) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular. g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo

	<p>de programas formativos.</p> <p>h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de Orientación educativa útiles para el profesorado.</p>
--	---

Cuadro: 3.5

2. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

2.1. La acción tutorial. Acepción conceptual.

En nuestro sistema educativo, la eficacia de la intervención orientadora pasa sin lugar a dudas, por la acción de los tutores ya que las directrices del Plan de actividades del Departamento de Orientación de un Instituto estarían abocadas al fracaso si no se planifica y posibilita la acción de los tutores, que son a fin de cuentas quienes coordinan el trabajo del profesorado que imparte docencia a un grupo, y los que llevan la Orientación a su último nivel de concreción en su contacto directo con el grupo de alumnos y con cada alumno individual. Por ello, hemos considerado oportuno abordar el tema de la tutoría ya que en nuestro trabajo sobre los departamentos de orientación se hace imprescindible, por ello comenzaremos con la figura del tutor.

Los enfoques son diversos, y encontrarnos en los contextos educativos, que el término tutor es permanente, el educando necesita siempre una tutela, ello nos indica el carácter didáctico del concepto de tutor junto, a la implicación de la función del profesor, otorgándole a la función instructiva otros valores educativos superiores. Sin embargo, a pesar de la constante connotación tutorial de la actividad educativa del tutor, nos encontramos que hasta época muy reciente no se pretende definir con claridad la función del tutor.

Lo que si queda claro es que la tutoría se entiende vinculada a un esquema típico y propio de la acción escolar en su vertiente orientadora.

Los estudiosos oscilan, según la precisión de sus conceptos, en la ubicación de la función tutorial. La imprecisión se debe por un lado, a la diversidad del concepto, entendida en dos sentidos entre lo académico y tutelar, y por otro, como nivel de especialización orientadora exigida al tutor en el centro. Siguiendo esta perspectiva Lázaro y Asensi (1989) exponen las siguientes definiciones que desde nuestra perspectiva profesional en la actualidad, no se acercan a la realidad educativa de la práctica pedagógica en los centros de secundaria.

- el tutor es el profesor principal de un serie de actividades burocráticas y de relación
- el tutor es un profesor que ejerce la tutoría como un procedimiento de enseñanza atendiendo, casi informalmente, a un pequeño grupo de alumnos;
- el tutor es un profesor que realiza su función tutorial compartida casi equitativamente con su función instructiva;
- el tutor es el orientador (no especialista) del centro, que realiza la orientación en el centro conjugada con alguna actividad docente;
- el tutor es el orientador; no realiza actividad docente y es asistido por especialistas en psicología y pedagogía;

Otro procedimiento para concretar pedagógicamente la figura del tutor es el estudio realizado por Benavent y los autores referidos basándose en el análisis de tareas que ejecutan los tutores:

- el tutor es un profesor, y, por tanto, vinculado profesionalmente a los procesos instructivos;
- la acción tutorial es inherente a la actividad educativa del profesor su campo de acción se refiere a los procesos relacionados con la orientación escolar
- el grado de especialización tutorial comporta el estilo docente y organizativo de cada centro, en lo que se refiere a actividades orientadoras.

Desde nuestra concepción personal hemos de inclinarnos por esta segunda opción ya que la tutoría y por tanto la función tutorial se convierten en piezas clave del sistema educativo y en la base de las actividades docentes. La figura del tutor adquiere una importancia decisiva, ya que es el resorte que coordina la comunidad escolar (profesores, padres, alumnos, orientador). El es quien va a seguir de cerca el proceso escolar del grupo y de cada alumno en particular aportando su ayuda y orientación siempre que sea necesario. De esta forma el tutor va a asumir funciones instructivas y educativo-orientativas en un continuo en el que la intensidad, la dimensionalidad y la implicación son condiciones esenciales. Será pues, orientador, coordinador, catalizador de inquietudes experto en relaciones humanas. Lázaro y Asensi (1989) entienden la tutoría como una "actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje". Sobre la base de esta definición añadirían algunas notas que completarían las bases del tutor.

- todo profesor es tutor;
- el profesor encargado de curso es el tutor principal del grupo;
- la tutoría se realiza con la misma intensidad y en paralelo con la actividad docente
- la tutoría es un proceso de la orientación escolar;
- el interés tutorial se centra en los procesos instructivos como punto de partida, pero analiza todo el contexto del sujeto;
- la tutoría interviene en aquellos sectores que inciden en el ambiente escolar (como causa o terapia); en las demás dimensiones del sujeto, sólo informa y sugiere;
- dada la vinculación de la tutoría con la orientación, se procura la integración de la personalidad;
- el tutor cataliza las aportaciones de otros profesionales (profesores, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales) y las emanadas del nivel de responsabilidad en la orientación (padres, alumnos, contexto ambiental);

- el tutor es un experto en orientación escolar desde la perspectiva docente que la propia orientación posee.

Se observa que a partir de lo expuesto, la tutoría implica la concreción del acto educativo y requiere una sólida formación y preparación técnica de los agentes que la realizan.

Lázaro y Asensi (1989) hacen un estudio y recopilan una serie de definiciones del tutor, que vamos a analizar desde nuestra perspectiva personal.

ARTIGOT: Es un profesor, aunque no todo profesor tiene por qué ser tutor, que, además de ocuparse de las actividades relacionadas con la enseñanza que el centro donde trabaja le encomiende, se encarga de atender diversos aspectos que no quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases. (La tutoría, Madrid, CSIC, 1973, pág. 18.)

CALDIN: La tutoría es un encuentro de una hora aproximada de duración, entre un profesor y un grupo de estudiantes, suficientemente pequeño para que sea posible la conversación y discusión. El grupo no ha de ser, por tanto, mayor de seis. (The tutorial en D. Cayton University teaching in transition, Oliver-Boyd, Edimburgo, 1968, pág. 58.)

FOULQUIÉ: Profesor encargado de centralizar las informaciones relativas a los alumnos de una clase en la cual imparte ciertas asignaturas, comunicarlas a quien proceda y dar los consejos que tal información le permite. (Diccionario de Pedagogía, Oikos-Tau Barcelona, 1976.)

GRANTS-UNIVERSITY: Tutoría es un período de intercambio de opiniones en el cual no hay presentes más de cuatro estudiantes y que se prolonga durante un trimestre y es dirigido por el mismo profesor. (University Grants Committee. University teaching Methods. H.M.S.O., Londres, 1963, pág. 172.)

Las cuatro definiciones expuestas no se adaptan a lo que entendemos actualmente por sistema tutorial, nuestra opinión personal respecto a ellas es que la idea que se concibe del tutor es comparable a un profesor principal de un grupo pequeño de alumnos, que ejerce la tutoría como un procedimiento de enseñanza atendiendo, casi informalmente y exclusivamente a características instructivas de dicho grupo.

En otro orden de cosas analizamos las siguientes definiciones dadas por los mismos autores:

BURGES: El tutor permanecerá junto a sus alumnos mientras estén en la escuela, se esforzará para llegar a conocerlos de tal manera que esté en condiciones de informar, no sólo del progreso general de sus estudios, sino de su desarrollo como personas, y probablemente será la persona a la que los alumnos acudan en un momento de dificultad.

GARCÍA-CORREA: Podemos definir al tutor como profesor encargado de un grupo de alumnos en algo más que en dar clase: en ayudar a la decisión del grupo y de cada alumno para que se realicen como personas, en ayudar al desarrollo del grupo y de cada alumno individual y socialmente, en apoyar al conocimiento, adaptación y dirección de sí mismo para lograr el desarrollo equilibrado de sus personalidades y para que lleguen a participar con sus características peculiares de una manera eficaz en la vida comunitaria. (La tutoría en los Institutos Nacionales de Bachillerato, en «Revista de Bachillerato», núm. 3, Madrid, 1977, pág. 100.)

JONES: Es un experto, cuya principal misión es la de ocuparse de la integración del alumno en lo que se refiere a su escolaridad, vocación y personalidad. (Principios

de la orientación y asistencia persona del alumno, Eudeba, Buenos Aires, 1961, pág. 452.) .

SÁNCHEZ: Tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además, y en paralelo a su propia acción docente. (La tutoría en los centros docentes, Escuela Española, Madrid, 1979, pág. 10.)

BENAVENT: Tutor es el profesor que, con una personalidad predominantemente afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, posee conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.) que le permiten actuar de educador integral de un grupo de alumnos, catalizar y coordinar a su profesorado mejorando la atmósfera y cohesión del equipo educador, a la vez que sirve de enlace y mediador entre éste, los alumnos y sus familias, encargándose de las tareas administrativas imprescindibles que estas relaciones conllevan. En resumen: el tutor es el educador que requiere el momento histórico que vivimos. (La figura del tutor en EGB, en .Revista de Educación., núm. 92, Madrid,

LÁZARO y ASENSI: Actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje.

Abogamos por las dos últimas definiciones, a nuestro entender son las más completas y las que mejor se acercan a lo que en la realidad ha de ser el tutor, aquel profesor, que trabajando en equipo junto a padres, profesores y orientador, conocerá a todos sus alumnos y les inducirá según sus características personales, aptitudinales y sociales, tratando de conseguir que lleguen a aprender a ser, aprender a aprender, a convivir, y a decidir.

2.2. Evolución en la concepción de la acción tutorial

En el apartado anterior hemos expuesto una serie de definiciones de tutor, desde distintas perspectivas, consecuentemente ha quedado definida la tutoría y por ende la función tutorial, aspectos todos que iremos viendo a lo largo del presente capítulo.

Al reflexionar sobre la concepción y el desarrollo de la acción tutorial en nuestro país, se aprecia la evolución que han sufrido los planteamientos teóricos que le sirven de base, y la realidad de la tutoría en la práctica educativa del sistema escolar.

Para comprender mejor el papel que se otorga hoy a la acción tutorial en el marco de la reforma establecida por la L.O.G.S.E. (1990) vamos a hacer un poco de historia. Como señala Botrán (1995) mencionado por Vélaz (1998) "la figura del tutor con diversos nombres y funciones, ha estado presente desde siempre en todo hecho educativo y podemos rastrear sus señas de identidad en toda la Historia de la Educación".

Aunque distintos autores coinciden en señalar la obra de Huarte de San Juan (1575) como precursora de la orientación y la acción tutorial en nuestro país, han de señalarse algunos intentos, ya más cercanos de convertir la Orientación y la tutoría en una realidad en los centros educativos, así destacaríamos los intentos promovidos 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), el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Madrid (1950), con el surgimiento de los psicólogos escolares impulsados por el Instituto de San José de Calasanz, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y la Sociedad Española de Pedagogía, y con la implantación de los Servicios de Orientación Escolar en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media a partir de 1967.

Sin embargo es en la Ley del 70 y en las disposiciones que la desarrollaron donde aparecen definidas por primera vez la tarea y las funciones del tutor. Entre las innovaciones que la L.G.E. introducía, está "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 para el logro de un desarrollo pleno y armónico de la personalidad de cada alumno" (O.M. de 2/12/1970). En este contexto se entendía ya la acción tutorial como una parte esencial e indisoluble de los procesos educativos, por lo que considerándose competencia de todos los profesores, lo era de modo muy especial del tutor.

Esta situación se aprecia bien en el desarrollo de la Ley y más en concreto en las denominadas, "Nuevas Orientaciones Pedagógicas" (O. M. de agosto de 1971) en las que se afirma: "La tutoría representa y acentúa el concepto de comunidad educativa en el cual son esenciales las relaciones humanas. La transmisión de conocimientos resultaría poco relevante sin un contacto personal... (tutor) se le encomienda el conocimiento de cada uno de sus alumnos en todos los aspectos de su personalidad".

Con L. G .E. (Art. 9.4), la acción tutorial sería la estrategia importante para llevar al alumnado a la orientación educativa recayendo en el tutor casi toda la responsabilidad de la Orientación de los alumnos dada la ausencia de un servicio de orientación.

Pero a pesar del gran avance que supuso la reforma de 1970 para la difusión de la Orientación y de la tutoría en nuestro sistema educativo, la realidad es que no se llevó a la práctica tal como se configuró, Rodríguez Dieguez (1995, pp. 213-14) citado por Vélaz (1998) indica una serie de rasgos que son los siguientes:

- Los tutores han venido constituyendo los agentes principales de la Orientación, por ser quienes estaban más en contacto con los alumnos, por la ausencia de orientadores en los centros y las limitaciones de los equipos de sector.
- Los tutores han tenido poca o ninguna conciencia de ser parte integrante de un equipo orientador y, a menudo, han concebido la Orientación como algo externo, paralelo a la escuela, y no como un programa de intervención integrado plenamente en el proceso educativo.
- El "consejo orientador" que había de formularse al término de la E.G.B. (O.M. de 25/4/1975) era muchas veces demasiado directivo y poco fundamentado.
- Las relaciones entre los tutores y los profesionales de la Orientación han estado marcadas por la jerarquización y la separación de funciones: el orientador como experto en diagnóstico y tratamientos y el tutor como aplicador de las medidas del modelo psicométrico o clínico de la intervención psicopedagógica.

Así la tutoría se fue desarrollando en los centros, de forma aislada y en paralelo a la acción educativa.

En relación con el alumnado: la acción recae preferentemente en los alumnos etiquetados como «problemáticos», aunque sí restándoles tiempo, a las necesidades, e intereses del resto del alumnado.

Era imprescindible una solución y esta necesaria reforma comienza a plantearse y cuaja de forma definitiva cuando en 1978 nuestra Constitución, en su artículo 27 tipifica los grandes principios sobre los que hay que construir esa educación para todos.

Desde entonces, los aportes al desarrollo de tales principios son diversos: la investigación educativa, la práctica en el aula de muchos profesionales, los desarrollos legales subsiguientes..., llenan la década de los ochenta perfilando cada vez con más nitidez las bases del nuevo modelo educativo.

Vamos a ver en otro lugar, Santana Vega (1999) sobre un trabajo de Riviere (1983) en el que se observaba que el fracaso escolar en esa época, aún debería ser mayor debido a las demandas cognitivas impuestas al alumnado, y como consecuencia de ello Riviere construye un decálogo basado en la vida de los escolares.

Las demandas cognitivas impuestas al alumnado desde las instancias educativas		
Los diez mandamientos para el alumnado	Derivaciones para el desarrollo del educando	Los diez mandamientos para el profesorado
1. Desvincularás tus pensamientos de los propósitos e intenciones humanas	El pensamiento desvinculado supone una gran capacidad de abstracción y el pensamiento infantil está fuertemente contextualizado.	1. Vincularás en lo posible los contenidos escolares a propósitos e intenciones humanas y a situaciones interactivas.
2. Deberás tener una actitud intencional de aprender.	El aprendizaje en esta época es incidental y no se poseen las estrategias para potenciar el aprendizaje intencional.	2. Te servirás de la atención exploratoria como recurso educativo y asegurarás su atención selectiva sólo, en los períodos en que pueda ser mantenida.
3. Dedicarás selectivamente la atención a las tareas escolares.	La atención selectiva es tardía en los seres humanos;	3. Procurarás al escolar ocasiones frecuentes de aprendizaje incidental
4. Tratarás de controlar la selección y empleo de tus recursos intelectuales y de memoria.	El aprendizaje de recursos metacognitivos es relativamente tardío.	4. Le enseñarás a planear el uso y selección de sus recursos cognitivos.
5. Deberás desarrollar y emplear estrategias y habilidades especializadas para el tratamiento de la información	Los escolares no poseen las estrategias exigidas por las tareas.	5. Proporcionarás las estrategias y habilidades especiales exigidas por las tareas.
6. Dominarás rápidamente	El desarrollo cognitivo no	6. Asegurarás el dominio de los

Las demandas cognitivas impuestas al alumnado desde las instancias educativas		
nuevos modos y códigos de representación	permite un adecuado dominio de los códigos de representación de carácter analítico.	códigos de representación para permitir su empleo creativo.
7. Tendrás que organizar y descontextualizar progresivamente muchos de tus conceptos ampliando sistemáticamente tu memoria semántica	En esta etapa se utiliza la memoria episódica.	7. Tratarás de organizar sus conocimientos con esquemas empleando inteligentemente los ejemplos.
8. Emplearás al máximo tus recursos de competencia lógica y memoria a corto plazo cuando lo exijan la tarea y el profesor.	Dificultad para aplicar esquemas y estrategias y para asimilar conceptos	VIII. Asegurarás que las exigencias de los programas no desborden su competencia lógica ni las posibilidades de su memoria a corto plazo
9. Deberás asimilar realmente los contenidos y aplicar tus esquemas, habilidades y estrategias a contenidos nuevos.	No se tienen en cuenta los esquemas previos y de esta forma se dificultan los procesos de asimilación.	9. Te preocuparás de asegurar la asimilación y de adiestrar específicamente la generalización de los contenidos.
10. Y para colmo deberás parecer un escolar interesado y competente		10. Y para colmo valorarás también a los escolares que no se muestren interesados y/o competentes.

Cuadro: 3.6

En el cuadro se reflejan por un lado, las peticiones cognitivas exigidas al alumno y las acciones que ha de hacer y, por otro lado los mandamientos sugeridos al profesorado para prevenir el fracaso escolar. Riviere dice que las demandas se podrían resumir en dos: "desvincularás tus conocimientos de los propósitos e intenciones humanas y para colmo deberás parecer un chico interesado y competente".

Las peticiones cognitivas de la escuela no se cubren por los alumnos de primaria; como consecuencia se genera un aprendizaje no significativo y poco relevante para más tarde continuar en la educación secundaria.

2.3. La tutoría y la acción tutorial: elementos conceptuales

En los años 80 como resultado de la promulgación de tres leyes orgánicas: 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). Si anteriormente la Administración educativa había estado centrada en la extensión de la educación (plena escolarización, gratuidad de la enseñanza obligatoria), la consecución de estos objetivos, unida a la persistencia de altos índices de fracaso escolar, a las reformas de los sistemas educativos de los países de nuestro entorno y a los cambios sociales, políticos y del mercado de trabajo de nuestro país, llevan a emprender una reforma cuya prioridad es, en definitiva, la mejora de la calidad de la educación. Ello lleva implícito la redefinición e institucionalización del modelo de orientación y tutoría, es una de las medidas orientadas a este objetivo.

“La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”. (LOGSE, art. 60,1)

La tutoría, pues, aparece como actividad integrada en la acción orientadora y en el currículum y no como algo yuxtapuesto al arbitrio o buena disposición de algunos profesores.

Delgado Sánchez, (2005), entiende la tutoría, como “un elemento individualizador e integrador de la educación”.

Según este autor, la tarea tutorial es complementaria de la acción docente general. Del tutor cabe decir que “es la persona que sirve de referencia a su alumnado al atenderlo en su proceso de formación”.

El proceso de aprendizaje de alumnos queda conformado bajo dos aspectos inseparables: el instructivo, a cuya configuración y desarrollo contribuyen las materias académicas, y el formativo, ámbito éste en el que entendemos debe quedar enclavada la acción tutorial: mejorar el clima de clase, favorecer la madurez vocacional del alumnado, contribuir a un mejor conocimiento de sí mismo, dotarle de estrategias de aprendizaje, configurar su conciencia como ciudadana o ciudadano, o contribuir a su clarificación de valores..., son ámbitos que demandan una atención específica para conseguir una formación integral y donde la tutoría cobra su verdadero significado y justifica su razón de ser. Entendida así, la acción tutorial se convierte en una pieza clave del proceso educativo del alumnado. Esta concepción de la tutoría conlleva:

- Que su desarrollo no quede relegado a acciones voluntaristas del profesorado, sino que se lleve a cabo mediante una cuidada planificación.
- Que no sea considerada sólo como una tarea extralectiva para la atención a las familias, sino que ha de estar integrada en el proceso formativo del alumnado.
- Que los componentes instructivos y formativos de la educación tiendan hacia un adecuado equilibrio. Delgado Sánchez, (2005),

La acción tutorial ha venido realizándose en los centros, en muchos casos, como una actividad disjunta, de carácter preferentemente puntual, sin gran apoyo efectivo de la institución o de los claustros. Su condición de marginalidad la ha hecho víctima de cualquier reorganización del espacio o del tiempo en los ambientes escolares.

La orientación en Educación Secundaria se constituye en elemento clave de la intervención educativa al incidir directamente sobre los principios establecidos en el artículo 1 de la LOCE: la capacidad para transmitir valores, la igualdad de derechos entre los sexos, la nivelación de desigualdades o el desarrollo de la conciencia cívica del alumnado. La ley reconoce la tutoría de las alumnas y los alumnos como una de las funciones del profesorado (art. 56) a la vez que establece incentivos profesionales y económicos para el desarrollo de esta función (art. 62). Delgado, (2005)

No obstante, cada vez se tiene más conciencia de que el proceso de enseñanza-aprendizaje necesita para optimizar su realización de la máxima concordancia posible en cada alumno de sus capacidades, sus actitudes y sus valores, de forma que los propios rendimientos escolares se ven afectados cuando alguna de las anteriores dimensiones de la personalidad no sintoniza con el resto.

De esta manera, la tutoría supone un proceso de aprendizaje que deja sin sentido toda acción puntual y periférica.

Esta estrecha vinculación entre tutoría y currículum escolar, entre actitudes, intereses, normas y contenidos culturales y científicos, motiva que la acción tutorial aparezca como una buena base para indicar la dirección y el sentido de los aprendizajes. Del encuentro, pues, entre acción tutorial y práctica docente nace la orientación educativa como un instrumento esencial para la mejora de los rendimientos de los alumnos, y en consecuencia, para contribuir a la eficacia de la enseñanza. (CEJA 1995).

Existen una serie de características que van a definirnos la tutoría (CEJA 1995)

- constituye un proceso continuo, no puntual, que se desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumnado de su propia visión del mundo y de los demás;
- debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en períodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas;
- supone un proceso de aprendizaje;
- implica una actividad que requiere la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: padres, y madres, profesorado, alumnos e institución educativa;
- el currículum escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales;
- las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar;

- debe facilitar las actividades que propicien el que cada alumno conozca estrategias y se ejercite en técnicas para su propia autororientación.

Respecto a la delimitación conceptual existen dificultades cuando el contexto de la función tutorial se extiende a la Educación Secundaria Obligatoria, ya que en esta etapa educativa supone modificaciones importantes con respecto a la etapa anterior y sobre situaciones anteriores. Brotons y Rubio (1999: 202), anotan sobre ello: 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 Art. 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 dado fuerza a la relación tutor - alumnos, y por otra parte el tutor se ha encontrado con la diversidad y la heterogeneidad en las aulas.

2.4. Funciones Tutoriales en Educación Secundaria Obligatoria

La Orden de 17 de julio de 1995, de la Consejería de Educación, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado en su apartado primero, establece como : finalidad general de la tutoría, contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales y ofrecer una respuesta educativa adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y orientarles adecuadamente en relación con las opciones académicas y profesionales. La acción tutorial en el aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados individualmente y como grupo. Para ello el tutor realizará las acciones tendentes a conocer a sus alumnos lo mejor posible en las diferentes facetas

que conforman su personalidad, así como servirá de nexo de unión entre la familia y el centro por un lado, y por otro, entre los profesores que atienden a un mismo grupo de alumnos. Por otro lado el Decreto 200/97 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Enseñanza Secundaria. Establece las funciones relacionadas con la acción tutorial, el artículo 52., se refiere a la Tutoría y designación de tutores, cada unidad o grupo de alumnos tendrá un profesor tutor que será designado por el Director, oído el Claustro de Profesores, a propuesta del Jefe de Estudios, entre los profesores y profesoras que impartan docencia al grupo.

Nos centraremos en el capítulo VII, artículo 53 donde se hace referencia a las distintas funciones que el tutor ejercerá:

- Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y de acción tutorial
- Coordinar el proceso de evaluación del alumnado de su grupo y adoptar, junto con el Equipo educativo, la decisión que proceda acerca de la promoción de los alumnos y alumnas de acuerdo con los criterios que, al respecto, se establezcan en el Proyecto curricular;
- Coordinar, organizar y presidir el Equipo educativo y las sesiones de evaluación' de su grupo de alumnos'
- Orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales
- Facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las actividades del Instituto;
- Ayudar a resolver las demandas e inquietudes del' alumnado y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el Equipo Educativo;
- Coordinar las actividades complementarias de los alumnos y alumnas del grupo en el marco de lo establecido por el Departamento de actividades complementarias y extraescolares;

- Informar a los padres y madres, al profesorado y al alumnado del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes, con las complementarias y con el rendimiento académico;
- Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas; cumplimentar la documentación académica individual del alumnado a su cargo.

2.5. La acción tutorial entendida como una actividad compleja e integradora

La acción tutorial como parte fundamental de la Orientación educativa, en ella influye el nuevo modelo de Orientación establecido a partir de la reforma, con una serie de características y dificultades en su puesta en práctica:

- El tratar de superar los problemas derivados del modelo de intervención anterior: corregir un modelo de servicios cuya intervención se realizaba bien desde fuera del centro escolar, bien en paralelo a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a partir de unas necesidades definidas y predeterminadas no por los orientadores y tutores, sino por la propia Administración (Álvarez Rojo, 1994), separaba totalmente la acción tutorial de la acción educativa (del currículo).
- La configuración de un modelo curricular abierto y flexible: Un factor de cambio importante ha sido el establecimiento de distintos niveles de concreción curricular, la elaboración de un Proyecto Educativo y Curricular propio y contextualizado, la realización de los correspondientes Planes y Programaciones Didácticas o, en su caso, de las Adaptaciones Curriculares Individuales, a partir del currículo mínimo y prescriptivo diseñado por las Administraciones educativas.
- La incorporación al Proyecto Curricular del centro de un Plan de Acción Tutorial.

- La mayor explicitación de las intenciones educativas del sistema, con formulación de los objetivos de la etapa, los denominados temas transversales (educación para la paz, para la igualdad entre los sexos, para la salud, educación sexual, del consumidor y medioambiental, entre otros posibles).
- La nueva estructura y organización de los centros:
 - La creación de nuevos centros exige un esfuerzo de todos los profesionales de la educación por coordinar una oferta educativa inter-centros que garantice la coherencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos
 - La creación en los centros de nuevos órganos didácticos o de coordinación con funciones orientadoras específicas (Departamentos Didácticos, Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, Departamento de Orientación, Tutores).
- Las características de las distintas etapas educativas y la necesidad de atender a la diversidad de los alumnos:
 - La progresiva diversificación del currículo al final de la Educación Secundaria Obligatoria...

Está claro que la gran diversidad de actividades llevadas a la práctica lleva consigo una serie de dificultades, en este sentido Serrano, G. y Olivas, A (1989) citados en López Urquizar y Sola Martínez (2003) especifican una serie de dificultades inherentes a la doble función del profesor: docente y orientadora, que exponemos en el siguiente cuadro.

2.6. Dificultades para la realización de la función tutorial

SECTOR	DIFICULTAD
Respecto a la	* No estar bien definida la actividad tutorial

SECTOR	DIFICULTAD
propia acción tutorial	<ul style="list-style-type: none"> * Conjugar en una sola persona la autoridad y disciplina docente con la comprensión y amistad de la tutoría. * La falta de planificación de la actividad de cada tutor. * La falta de tiempo para esta actividad. * En algún caso falta de lugar apropiado.
Respecto al tutor	<ul style="list-style-type: none"> * Conceder los profesores más importancia a la instrucción de los alumnos que a su educación * Volcarse sólo en la instrucción de los alumnos debido a las presiones de los padres y sociedad. * Falta de preparación. * Dificultades personales para ser tutor
Respecto al alumno	<ul style="list-style-type: none"> * Dificultad de conocer a fondo la personalidad humana. * Dificultad en el tratamiento de ciertos problemas: sexualidad, inadaptaciones. * Dificultad al encontrarse con alumnos cuya problemática excede, a veces, a la acción tutorial.
Respecto a los profesores	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de colaboración entre los tutores. * Desconocimiento y desinterés para la acción tutorial. * Ausencia de trabajo en equipo
Respecto a los padres	<ul style="list-style-type: none"> * Conceder más importancia a la instrucción de sus hijos. * Falta de colaboración e interés. * Actitud negativa hacia el centro.
Respecto al Centro	<ul style="list-style-type: none"> * Falta de apoyo e interés por parte de la dirección. * Ausencia de planificación de esta actividad en el centro.

Fuente: López Urquizar y Sola Martínez (2003)

Cuadro: 3.7

2.7. Nueva concepción de la acción tutorial

Según lo expuesto, vemos que la Orientación elige un nuevo camino: está dirigida a todos los alumnos, tiene un carácter preventivo (y no sólo remedial), se realiza en un contexto de coordinación entre distintos profesionales, y queda vinculada a la concepción del currículo oficial que delimita los distintos campos de actuación

(zona, centro, aula) en íntima relación con la organización del centro (Proyecto Curricular de Etapa y de las Programaciones Didácticas).

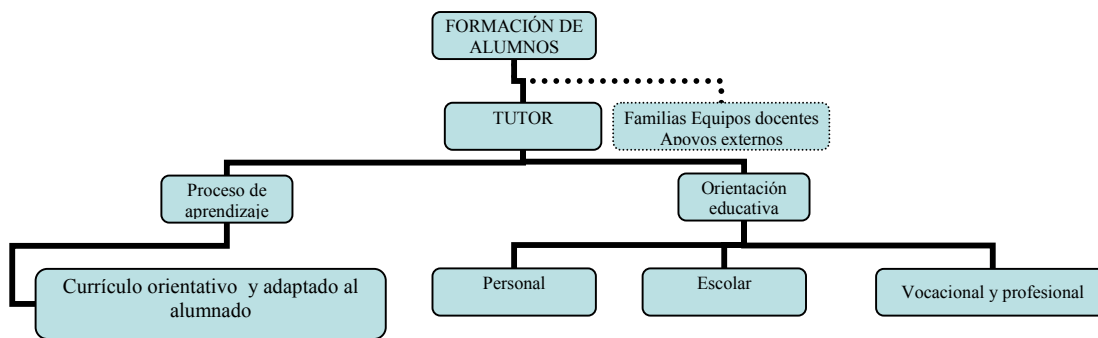
La orientación del alumno de Educación Secundaria es pues una responsabilidad compartida por todo el equipo docente, es coordinada por el tutor y asistida y asesorada por el Departamento de Orientación.

Como ha señalado Díaz Rosas, (1995), citado por Vélaz (1998) "todo esto, que duda cabe, afecta a la nueva concepción de la figura del tutor y de la acción tutorial, pues pasa de ser un elemento aislado, consumidor de diagnósticos elaborados por otros profesionales a miembro de un equipo orientador en cuyo seno debe asumir diversas competencias...". Si antes primaba más la relación individual tutor-grupo de aula, ahora se plantea un salto cualitativo al contemplar la acción tutorial como una labor de equipo. La acción tutorial se configura ahora como una tarea compleja e integradora (de saberes y de profesionales) que demanda una adecuada organización del centro que debe figurar en su Plan de Acción Tutorial. Delgado, (2005), coincide con Rodríguez Espinar (1996), cuando afirma que la potenciación de la acción tutorial en los centros, lleva consigo en la actualidad un mayor reconocimiento de ésta por parte de la Administración educativa, que induce a que todo el centro asuma la actividad tutorial como parte del proyecto educativo, y garantizar al profesor tutor una formación permanente en los distintos ámbitos de la acción tutorial.

2.8. El tutor y la orientación educativa

Es preciso desterrar la idea de que la Orientación Educativa es misión exclusiva de los especialistas en psicopedagogía, puesto que la concepción de educación que se expone en el preámbulo de la LOGSE lleva implícita la necesidad de orientación educativa. En su preámbulo se afirma que la Educación debe desarrollar la capacidad para ejercer los valores de libertad, tolerancia y solidaridad, debe permitir la construcción de una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma." (LOGSE, 1990)

Por otra parte, tal como establece la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1995), en su artículo 6.f, la orientación es un derecho que tienen todos los alumnos. Derecho que debe ser garantizado durante toda la escolaridad como algo inherente a la educación. Por ello, los centros escolares han de asegurar la dimensión orientadora de la educación y el apoyo psicopedagógico que precise su alumnado. Veamos el cuadro donde se sintetiza



Cuadro: 3.8

Un principio básico es la complementariedad y la necesidad de un trabajo cooperativo entre tutores, equipos docentes, y departamento de orientación en los centros de educación secundaria.

La orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y todo ello en colaboración con el departamento de orientación del centro.

El aula constituye el primer e imprescindible nivel de la orientación educativa, ya que es en ella donde mejor y de forma más natural se puede llevar a cabo la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la adecuación de

la oferta a las necesidades del alumnado. El tutor aparece, pues, como agente básico y fundamental de la orientación con su grupo de alumnos.” La acción tutorial del profesor en su aula tiene como finalidad atender a los aspectos del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, tanto considerados individualmente como en grupo” (CEJA, 1995). Para ello, el tutor precisa conocer a sus alumnos lo mejor posible en las diferentes facetas que conforman su personalidad, así como de servir de nexo de unión entre la familia y el centro por un lado, y por otro, entre los profesores que atienden a un mismo grupo de alumnos. También se desprende del Art. 60.1 de la LOGSE que la tutoría debe entenderse vinculada a la orientación escolar y la acción tutorial debe ir dirigida tanto a los alumnos individualmente considerados, como al grupo clase, al resto del equipo, a los familiares.

De lo anterior se deduce que la tutoría ha de llevarse a cabo de dos formas diferentes:

2.9. La tutoría en grupo.

Es propia de aquellas situaciones en las que sea necesario mejorar las relaciones y la convivencia del alumnado en clase, el fomento de actitudes de cooperación y tolerancia dentro del grupo, la participación del grupo en el funcionamiento del aula y del centro mediante el sistema de elección y representación recogidos en la legislación y en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Centro. Estas sesiones de tutoría en grupo deberían, pues, centrarse en:

- El conocimiento mutuo.
- Las relaciones interpersonales.
- Las técnicas de trabajo en grupo.
- Las técnicas y estrategias de trabajo intelectual.
- La información y orientación profesional, etc.

2.10. La tutoría individual.

El objetivo sería detectar y conocer lo mejor posible las dificultades y la problemática personal que determinados alumnos tienen, y que les impiden conseguir un rendimiento satisfactorio en relación a sus capacidades. Estas sesiones individuales, no deberían ser relegadas en la tutoría, puesto que el tutor se encuentra en una situación privilegiada para que, a través de la entrevista personal, se puedan descubrir los impedimentos, muchas veces transitorios, que obstaculizan el aprendizaje de algunos alumnos que ya han comenzado a fracasar. La cercanía del tutor respecto a estos alumnos puede ayudar a prevenir ciertos fracasos, y en todo caso, a tratar a tiempo un problema para evitar que se intensifique y que se generalice a otros campos de su vida académica y personal. Según (Blanquet, 2005) los contenidos grupales de las tutorías han de abarcar cuatro bloques:

- organización personal y de grupo
- crecimiento personal
- técnicas de estudio
- evaluación

Exponemos en un cuadro los aspectos diferenciadores entre la acción tutorial individual y la acción tutorial en grupo:

Diferencias entre acción tutorial individual y en grupo	
Acción tutorial individual	Acción tutorial en grupo
Conocimiento del alumno	Situación del alumno en el grupo
Diagnóstico individual	Diagnóstico colectivo
Técnicas de conocimiento individual	Técnicas de conocimiento de grupos
Información individualizada: observación Entrevistas	Información colectiva: grupo de alumnos convocatoria padres
Programas de Orientación Personal	Aplicación de Técnicas de Grupo
Motivación individual-específica	Motivaciones de socialización y grupales
Atención a los momentos evolutivos	Atención a conflictos colectivos

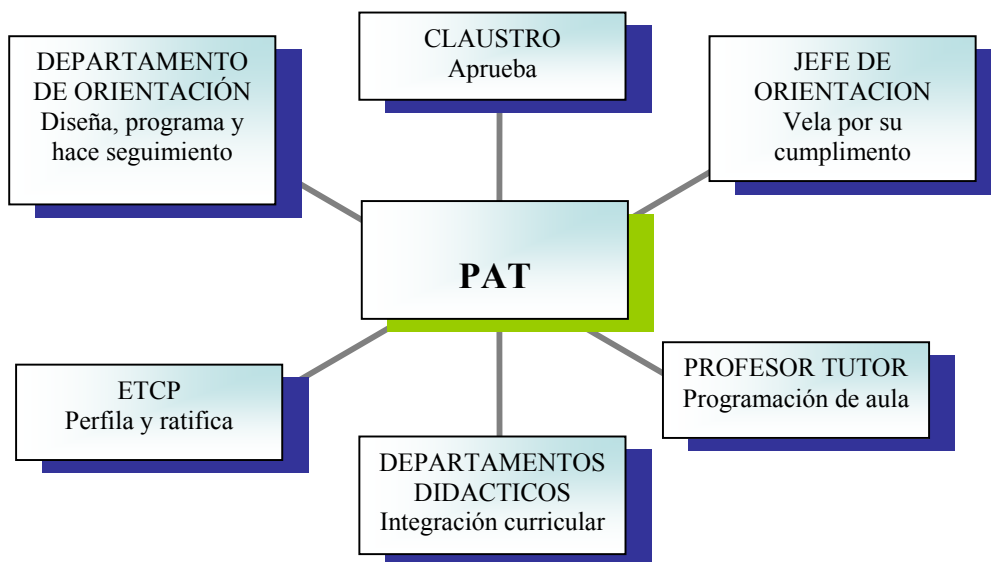
3. PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL Y DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN.

3.1. Plan de Acción Tutorial

La toma de decisiones colegiadas en el marco de un Proyecto Educativo y Curricular común, y la necesidad de integrar la acción tutorial en el currículo y, por tanto, en el horario escolar, lleva consigo la sistematización de las actividades de la tutoría en un Plan que concrete la intervención del Equipo docente, tutores, departamento de orientación, y departamentos didácticos.

El PAT es un documento marco donde queda reflejados la organización y el funcionamiento de las tutorías. En secundaria es elaborado por el Departamento de Orientación, a partir de la propuesta de los tutores y siguiendo las directrices marcadas por el E.T.C.P; su puesta en práctica es responsabilidad de los tutores, bajo la coordinación de la jefatura de estudios y la colaboración del departamento de Orientación.

En la figura siguiente queda reflejado lo expuesto



El instrumento de organización de la tutoría en los centros de Educación Secundaria es el Plan de Acción Tutorial (PAT), que forma parte del proyecto curricular del centro. Los Departamentos de orientación apoyan la acción tutorial proporcionando técnicas, instrumentos y materiales que faciliten su desarrollo. Este Plan consta de los siguientes elementos:

- Los objetivos que el centro pretende alcanzar con la acción tutorial, los contenidos a desarrollar, las actividades previstas y las estrategias de evaluación del plan.
- Los aspectos organizativos: asignación de tutorías; periodicidad y contenido de las reuniones de coordinación entre el profesorado de un mismo equipo docente, temporalización, horarios de tutoría y de visita de familias y alumnado.
- Líneas comunes de actuación que los tutores desarrollarán con su grupo de alumnos. Delgado Sánchez, (2005).

Rodríguez Espinar (1996), citado por Delgado Sánchez, (2005), afirma que “la potenciación de la acción tutorial en los centros pasa, entre otras acciones, por una mayor clarificación y reconocimiento de esta tarea por parte de la Administración educativa; asumir la actividad tutorial por parte de todo el centro como un aspecto más del proyecto educativo, así como garantizar al profesorado tutor una formación permanente adecuada en los diferentes ámbitos de la acción tutorial”.

3.2. Principios metas y objetivos del Plan de Acción Tutorial

El PAT ha de estar guiado por una serie de principios y metas. La orientación y la tutoría se justifican en todas las etapas educativas por:

- La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de otro tipo a lo largo de su vida;
- La creciente complejidad de la sociedad contemporánea y de la estructura laboral, es necesaria la preparación para la toma de decisiones.
- La necesidad del conocimiento de uno mismo.
- La necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.
- Los rápidos cambios tecnológicos que exigen adaptabilidad y capacidad de respuesta de las personas.
- Un compromiso de la sociedad en desarrollar todos los talentos, incluyendo a las minorías (Álvarez y Bisquerra, 1996: 11).

Principios y metas del Plan de Acción Tutorial	
Principios de la Acción Tutorial	Metas
<ul style="list-style-type: none"> . La acción tutorial y la educativa forman parte de un mismo proceso. . A todo el profesorado de un grupo-clase corresponde la acción tutorial; el tutor es su animador y coordinador. . La acción tutorial no es una actuación periférica, sino nuclear de la práctica docente. . El núcleo de la tutoría está constituido por todo aquello que 	<ul style="list-style-type: none"> . El desarrollo personal del alumnado mediante la adquisición o desarrollo de las capacidades previstas en la etapa, su socialización la dinámica del centro y su adecuada vertebración de su

<p>sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno, y de cada grupo-clase, por lo que la mayor parte de las intervenciones se enmarcan en el currículum y en el ajuste de la intervención educativa a las necesidades de los alumnos.</p> <p>. Todo el equipo docente de un grupo es responsable de: a) la atención a la diversidad; b) el desarrollo de las capacidades cognitivas, psicomotrices, afectivas y de la relación personal e integración social de los alumnos; e) la evaluación continua y formativa del alumno y del grupo.</p>	<p>orientación académica y profesional siguiendo las directrices del departamento Orientación.</p> <p>. Asegurar la interrelación cooperativa entre las distintas actividades del centro y del profesorado relación con las familias y el entorno del alumno.</p>
--	---

<p>De acuerdo con los principios y metas, el P A T representa un:</p> <p>Conjunto de actuaciones encaminadas a favorecer en los alumnos su desarrollo personal, garantizando el conocimiento de sí mismos y apoyando la construcción de su propia identidad para alcanzar la madurez que les permite la incorporación a la vida adulta y activa con responsabilidad y compromiso.</p>

Cuadro: 3.10

Los objetivos van encaminados a estimular el desarrollo integral del alumno teniendo en cuenta (Álvarez, 1996):

- El desarrollo de todos los aspectos de la personalidad.
- La atención a la diversidad.
- La preparación para la vida.
- La prevención de las dificultades de aprendizaje para evitar futuros abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares.

3.3. El apoyo a la acción tutorial por parte del Departamento de Orientación

En el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (R.D. 200/1997 de 3 de septiembre, Art.35, se establece como una de las funciones del Departamento de Orientación, elaborar de acuerdo con las directrices establecidas por el E.T.C.P. y en colaboración con los tutores, la propuesta del plan de orientación y

acción tutorial y su posterior inclusión en el Proyecto curricular de centro, y elevar al Consejo Escolar una memoria sobre su funcionamiento al final de curso.

Asimismo en la Orden de 17 de julio de 1995 por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los departamentos de orientación en el apartado décimo, se determina que el departamento de orientación organizará su actuación en torno a tres ámbitos:

- Acción tutorial.
- Atención a la diversidad
- Orientación académica y profesional.

Los tres ámbitos mencionados tienen muchos puntos en común, lo que refuerza la idea de que las distintas líneas de intervención en Orientación han de estar conectadas.

Según García, Moreno y Torrego (1996, pág. 197), el apoyo por parte del Departamento de Orientación al Plan de Acción Tutorial, estriba en posibilitar que el centro pueda planificar la acción tutorial como un proceso con sentido y utilidad para todo el profesorado

- Planificar es "reflexionar con el profesorado"
- Los planes de mejora deben ser "planes de acción", realistas y no meras declaraciones de intenciones.
- Los planes "no son sólo consideraciones para el futuro", se tendrá en cuenta el pasado y el presente.
- Los planes Son "hipótesis de trabajo" se parte de la realidad, se establecen una previsión de actuaciones que deben contrastarse con la práctica.
- Un plan "no es un simple documento", es un proyecto de mejora.
- El plan no es algo acabado, sino un documento guía "que se va construyendo y reconstruyendo", hay que revisarlo.

En esta línea, los autores citados proponen una serie de estrategias a utilizar por el Departamento para elaborar el Plan de Acción Tutorial y apoyar su puesta en marcha:

- Crear unas condiciones favorables a la elaboración del Plan (poniendo de manifiesto las ventajas e interés que tiene para el centro el desarrollo de la función tutorial).
- Ayudar a clarificar y concretar, a partir de la práctica docente y de lo establecido en la normativa, las funciones y tareas del tutor.
- Establecer el marco general de trabajo para elaborar el P.A.T. (para lo que es importante considerar las prioridades y/o necesidades establecidas por el centro en el Proyecto Educativo y Curricular y en la Programación General Anual, como líneas directrices a la hora de planificar la acción tutorial).
- Indicar las condiciones organizativas para que el Plan pueda llegar a las aulas, clarificando responsabilidades y tareas
- Sugerir procedimientos e indicadores para la evaluación del Plan.

3.4. Elementos y características del PAT

El PAT según (Vélaz de Medrano, 1998: 194), tendrá una serie de elementos en su planificación:

- Justificación del PAT en función del análisis de las necesidades del centro.
- Objetivos a conseguir con el alumnado, el profesorado y las familias.
- Actuaciones previstas, en los distintos niveles e concreción y personas implicadas.
- Previsión de los recursos materiales y humanos.
- Seguimiento y evaluación de la acción tutorial

Seguendo a Santana Vega (2003), el P A T ha de reunir una serie de características esenciales si se trata de convertirlo en herramienta útil de trabajo:

- Claridad de los objetivos
- Contextualización
- Viable,
- Fundamentado teóricamente
- Consensuado
- Global.
- Inmerso en el currículum
- Flexible
- Dinámico
- Integral

Según el documento CNICE, MEC, (2005), siguiendo las directrices de "Orientación y Tutoría. Secundaria obligatoria", los ejes de intervención serán:

- "Enseñar a pensar". Las actividades que se desarrollen han de responder a la pregunta: ¿Que se puede hacer para mejorar la capacidad de aprender y pensar en los alumnos?
- "Enseñar a ser persona". ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos en la construcción identidad personal? Autoestima, adquisición de valores...
- "Enseñar a convivir". ¿Cómo desarrollar en los alumnos las capacidades sociales básicas para una buena convivencia? Técnicas dinámica de grupo, habilidades sociales...
- "Enseñar a comportarse". ¿Cómo contribuir a que los alumnos mejoren su capacidad de adaptación escolar y social? Respeto a las normas de convivencia, desarrollo del espíritu de solidaridad y cooperación...
- "Enseñar a decidirse". ¿Cómo enseñar y aprender a tomar decisiones profesionales, Orientación académica y profesional propiamente dicha.

Estos cinco ejes de intervención estarán además impregnados de los llamados ejes Transversales:

- Educación Moral y Cívica
- Educación Ambiental
- Educación del Consumidor
- Educación para la Paz
- Educación para la Salud
- Educación Sexual
- Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos
- Educación Vial

La metodología de proceso aporta un marco ordenado de actuación que permite la elaboración del P. A. T, construido desde el diagnóstico de necesidades del centro. Se concreta en distintas fases, partiendo de una pregunta inicial que se exponen en el siguiente cuadro (García, Moreno y Torrego, 1996: 160-161).

Metodología de proceso aplicada a la elaboración del PAT
¿Dónde estamos, dónde queremos ir y cómo procederemos?
<p>Autorrevisión general</p> <p>1. Negociar el marco y contenidos del trabajo.</p> <p>1. Hacer un listado consensuado de logros y necesidades y validar/o.</p> <p>1 Ordenar el listado por categorías (ámbitos de funciones del tutor).</p> <p>4, Representar gráficamente y de forma relacionada las categorías de logros y necesidades, comprobando si responden a la realidad del centro.</p>
<p>Priorización y análisis del ámbito de mejora</p> <p>5. Priorizar la categoría por la que decidimos grupalmente comenzar a revisar y buscar soluciones.</p> <p>6. Encontrar manifestaciones en las conductas de alumnos, profesores, centros, etc., de la categoría/problema.</p> <p>7. Formular la categoría priorizada en términos de problemas con unas sugerencias de solución.</p> <p>8. Aportar soluciones viables al problema.</p>
<p>9. Elaborar un PAT incorporando las soluciones de mejora y los logros de los que, como centro, ya disponemos.</p>

10. Elaborar un plan de apoyo a la puesta en práctica por el profesorado del P A T.
Seguimiento y evaluación
11. Aprender entre nosotros describiendo conjuntamente lo que hemos hecho y por qué, valorándolo y señalando propuestas de mejora.
12 Evaluar lo realizado hasta ahora, decidir mejoras tanto en la secuencia de resolución de problemas como en el problema recién abordado y decidir el nuevo ámbito/categoría/problema a resolver.

Cuadro: 3.11.

3.5. Niveles de concreción de la acción tutorial en los centros de educación secundaria

Para que la acción tutorial sea una realidad y en ella intervengan los distintos órganos y profesionales del centro, hay que planificarla en los distintos niveles de actuación (CEJA., 1995):

Niveles de concreción de la acción tutorial en un Instituto.		
1 ° nivel	Diseño de la acción tutorial. Elaboración del Proyecto Educativo del Centro	La primera propuesta está a cargo del D.O. y de las aportaciones de los tutores
2° nivel	Concreción de los principios generales del PAT Previsión de actividades de acción tutorial	Corresponde a los tutores de cada ciclo y nivel.
3° nivel	Ajuste y concreción de las actividades de acción tutorial al grupo-clase cada alumno en particular.	Corresponde al tutor del grupo-clase y al equipo docente

Fuente:Vélaz de Medrano, (1998)

Cuadro: 3.12

3.6. Incardinación de la acción tutorial en el desarrollo curricular

Para que los objetivos de la acción tutorial sean una realidad, deben tenerse presentes los distintos documentos del centro, y al mismo tiempo reflejar la actividad de los órganos de gobierno, docentes y de coordinación.

La realidad de los objetivos pretendidos se justifican por la inclusión de la acción tutorial en el desarrollo del currículo, lo vemos en el siguiente cuadro.

Documentos del centro v tutoría	
Proyecto Educativo	Debe incluir como objetivo la educación integral del 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).

Cuadro: 3.13

El Plan de Acción Tutorial gira en torno a tres pilares básicos: padres, profesores y alumnos, por lo cual habrán de establecerse 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).

Todos los órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica tienen responsabilidades en el desarrollo de la acción tutorial como queda establecido en el Reglamento Orgánico de los centros de educación secundaria

Órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica con responsabilidades en el desarrollo de la acción tutorial:

Órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica con responsabilidades en el desarrollo de la acción tutorial:	
Consejo Escolar	Establece las directrices para la elaboración del PEC y vela porque se tomen las decisiones encaminadas a implantar la acción tutorial creando las condiciones organizativas para que sea posible su puesta en práctica
E.T.C.P	Establece, en concordancia con el PEC, las directrices generales para la elaboración lid P A T; y da las orientaciones para la elaboración de las programaciones didácticas, para la actuación de los equipos docentes, de los tutores (con el alumnado y la familia) y del jefe de estudios.
Departamento de orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Propone al Consejo escolar las líneas generales sobre la acción tutorial que se deberían recoger en el PEC - Realiza propuestas de coordinación con el EOE del sector para apoyar la acción tutorial del centro. - Elabora, de acuerdo con las directrices del ETCP, las propuestas de organización del PAT. <p>Departamento de Orientación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contribuye al desarrollo del PAT, de acuerdo con lo establecido en los proyectos curriculares de etapa, y eleva al Consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final de curso. - Clarifica el sentido del P AT en el centro. - Proporciona materiales y recursos (conocimiento y evaluación del alumno, técnicas de estudio, participación de alumnos, tutorías con padres...). - Asesora al equipo directivo sobre criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios, de tal modo que favorezca el funcionamiento de la tutoría en el centro. <p>Interviene con algunos alumnos cuando sea solicitado por el tutor y/o el equipo de profesores (como complemento del trabajo de éstos).</p>
Tutores	Realizan propuestas para la elaboración del P A T Y establecen y unifican criterios de actuación para el desarrollo de éste y los adecuan al grupo de alumnos
Departamentos Didácticos	Siguiendo las directrices del ETCP: colaboran con el Departamento de Orientación y con los tutores introduciendo los elementos que contribuyan a la maduración y educación integral del alumnado. Participan en la elaboración de adaptaciones curriculares y en la propuesta de materias optativas.
Equipo educativo	Bajo la coordinación del tutor ha de: <ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipo de forma habitual y sistemática. - Concretar para el grupo y el alumno el PAT.

Órganos de gobierno, docencia y coordinación didáctica con responsabilidades en el desarrollo de la acción tutorial:	
	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer las condiciones para la mejora del clima de convivencia del grupo y la resolución positiva de los conflictos. - Participar en la elaboración de la información para la familia.
Equipo directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Elabora el PEC incorporando las propuestas relativas a la acción tutorial (proporcionadas por el Consejo Escolar, el Claustro y la Junta de Delegados de alumnos). - Coordina la actuación con los servicios e instituciones del municipio, especialmente con los equipos sectoriales de orientación. - Elabora la Programación General Anual y los horarios 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 Departamento de Orientación, así como proponer al tutor de cada grupo para su nombramiento por el Director.
Equipo de Orientación Educativa	<ul style="list-style-type: none"> Favorece la coordinación entre los centros de primaria y secundaria. - Traslada los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales poniéndolos a disposición del Departamento de Orientación.
Departamento de actividades complementarias y extraescolares	<ul style="list-style-type: none"> - Programa sus actividades en coherencia con el PAT. - Cooperar con el Departamento de Orientación y los tutores para la mejora de la integración de los alumnos en el centro. - Facilita un clima institucional gratificante para el alumnado

Fuente: Adaptación Santana Vega (2003)

Cuadro: 3.14

3.6.1. Acción tutorial mediante programas.

Delgado Sánchez, (2005) aporta una serie de razones, para considerar la necesidad de contemplar la acción tutorial desde una perspectiva comprensiva mediante programas por los siguientes motivos:

- Aunque la orientación viene reconocida ya desde la Ley General de Educación de 1970 como un derecho del alumnado, es a partir de la promulgación de la LOGSE cuando asistimos a una dinamización de este ámbito.

- La calidad de la educación no puede identificarse sólo con una mejor preparación intelectual y técnica del alumnado. Es por ello que el sistema educativo se orienta hacia la consecución de fines tales como el pleno desarrollo de la personalidad de cada alumno, la formación en el respeto de los derechos y libertades, la adquisición de hábitos intelectuales o la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales...

Delgado Sánchez, (2005), indica que si la orientación ha de ser preventiva, se debe comenzar, desde los inicios de la escolaridad obligatoria, la planificación de acciones que favorezcan el desarrollo de los alumnos como personas. . Es importante para que estas decisiones se realicen desde el comienzo de la escolaridad. Esperar a intervenir hasta la educación secundaria, significa privar al alumnado durante una importante etapa de su vida de una serie de acciones que favorecerán su desarrollo personal y social.

Esta estrategia de intervención mediante programas en modo alguno es contrapuesta a los planteamientos que sobre la orientación y la tutoría se desprenden de los documentos legales que establecen las líneas generales de dicha intervención, ya que modifica cualitativamente el rol y las funciones del profesorado tutor y, por tanto, las tareas que de las mismas se derivan. Por ello se exponen las funciones más relevantes a desarrollar por el profesorado tutor en el ámbito de la intervención por programas:

- *Trabajo en equipo*: el trabajo en equipo es considerado como uno de los pilares fundamentales en los que se sustenta la acción educativa. El desarrollo de un programa de acción tutorial conlleva el trabajo coordinado entre tutoras y tutores, implicando también a las y los especialistas de los equipos de apoyo externo. El trabajo en equipo se manifiesta aquí como esencial, dada la implicación de la acción tutorial con los diferentes componentes de la comunidad educativa.

- *Implementar el programa en la clase:* los programas de acción tutorial están conformados mediante contenidos que han de ser implementados con el grupo-aula. Para ello el tutor llevará a cabo una metodología creativa; desarrollo de actividades que impliquen la activa participación del alumnado; la utilización de recursos originales que faciliten la comprensión de los contenidos, así como poner en práctica estrategias adecuadas para la evaluación del programa.
- *Coordinación:* la puesta en práctica del programa de acción tutorial conlleva la acción coordinada de tutores entre sí; profesorado tutor-familias, y departamento de orientación. Esta coordinación implica estrategias para el aprovechamiento de los recursos, coherencia en las actuaciones y eficacia en el trabajo. La función de coordinación dimana también de la propia naturaleza del programa que abarca el ámbito del alumnado, familias, profesorado y, en ocasiones, otros agentes del contexto social.
- *Asesoramiento:* aunque el programa de orientación se diseña para todo el alumnado, en ocasiones, hay que atender a éste individualmente o en pequeños grupos.

3.7. Modalidades de acción tutorial

3.7.1. Plan de acción tutorial con padres

Las actuaciones del P.A.T., dirigidas a la familia, tienen como objetivos:

- Información mutua,
- Colaboración respecto a la tarea educativa
- Propiciar una actitud positiva de los padres hacia el centro escolar.

Teniendo en cuenta dichos objetivos, partiremos de los mismos para el desarrollo del P.A.T. del procedimiento a seguir y del material necesario para su puesta en marcha

Plan de acción tutorial con padres		
Objetivos	Procedimientos:	Material
<p>Informar a los padres acerca de la actividad docente que se desarrolla en el Centro.</p> <p>Implicar a los padres en el proceso de e-a en el ámbito de la orientación y el apoyo educativo.</p>	<p>Actividades Colectivas:</p> <p>Establecer reuniones anuales con padres (3 reuniones a lo largo del curso).</p> <p>Planificar tareas dirigidas por grupo de padres. formación de Escuela de Padres</p>	<p>Guiones para la reunión del tutor con los padres.</p> <p>Modelo de citación de entrevistas fecha, lugar, temas a tratar...).</p> <p>Informe a los padres sobre estructura organizativa del centro. PE. Calendario Escolar...</p>

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997).

Cuadro: 3.15

3.7.2. Plan de Acción tutorial con profesores

El tutor debe coordinar al equipo educativo que interviene con el alumnado de su tutoría, no se trata de asumir responsabilidades de otros profesores, sino que hagan todos juntos una "comunidad de aprendizaje" y propicie la reflexión conjunta sobre su práctica docente. Martínez y Prada (1995), estima que esta coordinación ha realizarse con el fin de:

- Evitar las incoherencias y desajustes, no sólo en los contenidos sino en las normas del aula y las relaciones entre los alumnos.
- Favorecer iniciativas que potencien la buena comunicación, 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 actitudes reflexivas y críticas.

3.7.3. Plan de acción tutorial con el grupo de 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:

- Los objetivos a conseguir en este caso por los alumnos,
- Una temática prioritaria ajustada a las necesidades del centro y de los alumnos
- Unos procedimientos basados en una metodología activa y participativa, Arnáiz, P. (1995).

La planificación de las actividades de tutoría que se llevan a cabo con el grupo de alumnos, ha de realizarse en una programación tutorial dentro de unos bloques de programación. La tutoría grupal se lleva a cabo por el tutor durante la hora semanal, dentro del horario lectivo para tal efecto. Ello requiere por parte del tutor adoptar una adecuada metodología grupal y unas técnicas de dinámica de grupo necesarias para que sea un hecho de gran magnitud, García Nieto (1991)

A continuación detallamos los bloques de contenidos así como la secuencia de actividades programadas para un curso, que se trabajarán en las horas de tutoría lectiva. Sin olvidar que esta secuencia tiene un carácter flexible en función de la valoración que de las mismas se haga en las sesiones de coordinación, y de las necesidades que vayan surgiendo en el propio desarrollo de la acción tutorial. Siempre

se ha tenido en cuenta que es en la adolescencia donde se construyen las bases de la persona que será más adelante, primero de joven y después de adulta (Blanquet, 2005)

El diseño del plan que se expone a continuación ha sido fruto de mi experiencia profesional, se ha tratado sistemáticamente de actualizar a lo largo del tiempo, he consultado diversas fuentes y todo ello se ha plasmado en la Programación anual del Instituto tomando como punto de referencia las directrices marcadas por el programa de orientación y acción tutorial del mismo.

3.7.3.1. Bloques de contenidos para actividades de tutoría 1º y 2º ESO

Bloque	1º ESO	2º ESO
I	RECEPCIÓN DE ALUMNOS 1.- Dónde estamos 2.- Quiénes somos 3.- Cómo funcionamos 4.- Hacia dónde vamos 5.- Qué pretendemos	RECEPCIÓN DE ALUMNOS 1.- Dónde estamos 2.- Quiénes somos 3.- Cómo funcionamos 4.- Hacia dónde vamos 5.- Qué pretendemos
II	FUNCIONANDO COMO GRUPO 1.- Fijamos nuestras normas 2.- Respetamos las normas 3.- Hacemos un seguimiento de ellas	FUNCIONANDO COMO GRUPO 1.- Fijamos nuestras normas 2.- Respetamos las normas 3.- Hacemos un seguimiento de ellos
III	HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO 1.- Condiciones y hábitos para el estudio 2.- Planificación 3.- Estudiar un tema 4.- Cuidar la presentación	HÁBITOS Y TÉCNICAS DE ESTUDIO 1.- Planificación del estudio 2.- Crear tu propio método de estudio 3.- Mantener la atención 4.- Interpretar información gráfica

Bloque	1º ESO	2º ESO
IV	<p>COMO ME VEO</p> <p>1.- ¿Qué imagen tengo de mí?</p> <p>2.- Mis preferencias e intereses</p>	<p>PENSANDO EN MI</p> <p>1.- Cómo me veo</p> <p>2.- Cómo me ven</p>
V	<p>ORIENTACIÓN ESCOLAR</p> <p>1.- Cómo es 2º de ESO</p> <p>2.- Información sobre las optativas</p> <p>3.- Nuestro sistema educativo</p>	<p>ORIENTACIÓN ESCOLAR</p> <p>1.- Cómo es 3º de ESO</p> <p>2.- Información sobre optativas</p> <p>3.- Otras alternativas del sistema educativo</p>
VI	<p>TEMAS TRANSVERSALES</p> <p>1.- Educación para la convivencia y para la igualdad</p> <p>2.- Educación para la salud</p> <p>3.- Educación ambiental</p> <p>4.- Educación para la paz</p> <p>5.- Educación para el consumo</p> <p>6.- Educación vial</p>	<p>TEMAS TRANSVERSALES</p> <p>1.- Educación para la convivencia y para la igualdad</p> <p>2.- Educación para la salud</p> <p>3.- Educación ambiental</p> <p>4.- Educación para la paz</p> <p>5.- Educación para el consumo</p> <p>6.- Educación vial</p>
VII	<p>EVALUACIÓN</p> <p>1.- Pre-evaluaciones</p> <p>2.- Balance de trimestres</p> <p>3.- Valoración de la tutoría</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>1.- Pre-evaluaciones</p> <p>2.- Balance de trimestres</p> <p>3.- Valoración de la tutoría</p>
VIII	<p>OCIO Y TIEMPO LIBRE</p> <p>1.- Actividades extraescolares</p> <p>2.- Vacaciones</p>	<p>OCIO Y TIEMPO LIBRE</p> <p>1.- Actividades extraescolares</p> <p>2.- Vacaciones</p>

Cuadro: 3. 16

3.7.3.2. Bloques de contenidos para actividades de tutoría 3º y 4º ESO.

Bloque	3º ESO	4º ESO
--------	--------	--------

Bloque	3º ESO	4º ESO
I	RECEPCIÓN DE ALUMNOS 1.- Dónde estamos 2.- Quiénes somos 3.- Cómo funcionamos	RECEPCIÓN DE ALUMNOS 1.- Dónde estamos 2.- Quiénes somos 3.- Cómo funcionamos
II	FUNCIONANDO COMO GRUPO 1.- Fijamos normas 2.- Respetamos las normas	FUNCIONANDO COMO GRUPO 1.- Fijamos normas 2.- Respetamos las normas
III	HÁBITOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO INTELLECTUAL 1.- Mejoramos el método de estudio 2.- El horario de estudio	HÁBITOS Y TÉCNICAS DE TRABAJO INTELLECTUAL 1.- Mejoramos el método de estudio 2.- El horario de estudio 3.- Elaboración de trabajos
IV	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO	CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO (Incluido en el programa de autoorientación vocacional)
V	ORIENTACIÓN ESCOLAR 1.- Cómo es 4º de ESO 2.- Orientación sobre las optativas 3.- Orientación sobre el Programa de Divers. Curricular 4.- Itinerarios del sistema educativo	ORIENTACIÓN ESCOLAR 1.- Orientación sobre el Programa de Divers. Curricular 2.- Itinerarios educativos 3.- Otros estudios de régimen especial
VI	ORIENTACIÓN VOCACIONAL 1.- Otros estudios y formaciones al cumplir 16 años 2.- Intereses profesionales. 3.- Toma de decisiones.	ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y/O PROFESIONAL 1.- Programa de Autoorientación Profesional

Bloque	3º ESO	4º ESO
VII	TEMAS TRANSVERSALES 1.- Educación para la convivencia y para la igualdad 2.- Educación para la salud 3.- Educación ambiental 4.- Educación afectivo-sexual 5.- Educación para la paz 6.- Educación para el consumo 7.- Educación vial	TEMAS TRANSVERSALES 1.- Educación para la convivencia y para la igualdad 2.- Educación para la salud 3.- Educación ambiental 4.- Educación afectivo-sexual 5.- Educación para la paz 6.- Educación para el consumo 7.- Educación vial
VIII	EVALUACIÓN 1.- Pre-evaluaciones 2.- Balance trimestral 3.- Valoración de la tutoría	EVALUACIÓN 1.- Pre-evaluaciones 2.- Balance trimestral 3.- Valoración de la tutoría
IX	OCIO Y TIEMPO LIBRE	OCIO Y TIEMPO LIBRE

Cuadro: 3.17

3.7.3.3. Secuencia de actividades de Tutoría 1º ESO

Bloque	Objetivos	Actividades
I	1.- Favorecer la integración de los alumnos en el centro y/o en el nuevo grupo. 2.- Conocer las características físicas y las dependencias del Instituto. 3.- Conocer la estructura orgánica. 4.- Conocer y asumir las normas de funcionamiento y convivencia.	¿Quiénes somos? - Presentación del Tutor. - Presentación de los alumnos. ¿Dónde estamos? - Aulas y dependencias. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué pretendemos? - Características generales del curso y de la etapa. ¿Cómo funcionamos? - Organigrama del Centro. - Normas de convivencia.

Bloque	Objetivos	Actividades
		<ul style="list-style-type: none"> - El Departamento de Orientación. - El personal no docente. - Normas de convivencia. - Criterios generales de evaluación y promoción.
II	1.- Mejorar la convivencia del grupo mediante el consenso de normas establecidas por el grupo.	Establecemos nuestras normas de funcionamiento (Der. y Deb)
II	1.- Crear un clima agradable de trabajo en clase.	Decoramos nuestra clase
III	1.- Propiciar mejoras en los hábitos de estudio.	Condiciones del estudio y su planificación
II	1.- Favorecer la participación democrática responsable a la hora de elegir delegado.	Elección de Delegado
II	1.- Conocer y aplicar las normas del Plan de autoprotección.	Alarma en el Instituto
III	1.- Mejorar la comprensión lectora como instrumento básico del aprendizaje.	Comprender lo que leemos
III	1.- Mejorar la comprensión lectora como instrumento básico del aprendizaje.	Buscar ideas en un texto
VII	1.- Reflexionar sobre la marcha académica y convivencial del grupo.	Pre-evaluación
III.-	1.- Mejorar las técnicas de trabajo intelectual.	El subrayado
III	1.- Mejorar las técnicas de trabajo intelectual.	Cómo hacer un esquema
VII	1.- Reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación, para adoptar medidas y compromisos futuros.	Balance del trimestre
VIII	1.- Despertar el interés por actividades que favorecen el descanso, la diversión y del desarrollo personal.	Navidad a la vista

Bloque	Objetivos	Actividades
IV	1.- Favorecer el autoconocimiento de los alumnos	Dibujo mi escudo
III	1.- Mejorar o afianzar el método de estudio	Estudiar una unidad
IV	1.- Favorecer el autoconocimiento de los alumnos	¿Qué imagen tengo de mí?
III	1.- Fomentar las técnicas de trabajo	Mejorar la presentación
VI	1.- Comprender los factores que influyen en la comunicación personal	Los reporteros
III	1.- Desarrollar técnicas de trabajo intelectual	Ordenar y clasificar
VI	1.- Favorecer la convivencia y la cooperación	Jugando a detectives
VII	1.- Reflexionar sobre la marcha del trimestre	Balance del trimestre
VIII	1.- Favorecer actividades de descanso, diversión y desarrollo personal.	Vacaciones de primavera
VI	1.- Reflexionar sobre la importancia en la toma de decisiones que afectan a otras personas.	Experto por un día
V	1.- Favorecer la toma de decisiones como proceso dentro de la autoorientación.	Toma de decisiones
VII	1.- Tomar conciencia de la paz como bien social y como oposición a la violencia.	Me llamo Paz
V	1.- Informar sobre las características de 2º de ESO.	¿Cómo es 2º ESO?
V	1.- Asesorar sobre las posibilidades que ofrece el actual sistema educativo.	Posibilidades del sistema Educativo
VII	1.- Valorar las actividades de tutoría.	Valoración de la tutoría
VIII	1.- Fomentar el interés por actividades que contribuyen al descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Vacaciones de verano

Cuadro: 3.18

3.7.3.4. Secuencia de actividades de Tutoría 2º ESO

Bloque	Objetivos	Actividades
I	1.- Favorecer la integración de los alumnos en el centro y/o en el nuevo grupo. 2.- Conocer las características físicas y las dependencias del Instituto. 3.- Conocer la estructura orgánica. 4.- Conocer y asumir las normas de funcionamiento y convivencia.	¿Quiénes somos? - Presentación del Tutor. - Presentación de los alumnos. ¿Dónde estamos? - Aulas y dependencias. ¿Hacia dónde vamos? ¿Qué pretendemos? - Características generales del curso y de la etapa. ¿Cómo funcionamos? - Organigrama del centro. - Normas de convivencia. - El Departamento de Orientación - El personal no docente. - Criterios generales de evaluación y promoción.
II	1.- Mejorar la convivencia del grupo mediante el consenso de normas establecidas por el grupo.	Establecemos nuestras normas de funcionamiento
II	1.- Crear un clima agradable de trabajo en clase.	Decorando la clase
II	1.- Favorecer la participación democrática al elegir delegado.	Elección de Delegado
III	1.- Mejorar las estrategias de atención.	Mejoramos la atención
II	1.- Conocer y aplicar las normas del Plan de autoprotección.	Alarma en el Instituto
VI	1.- Favorecer la cooperación en el trabajo en grupo.	El número acorralado
III	1.- Mejorar las técnicas de trabajo intelectual.	Interpretar información Gráfica

Bloque	Objetivos	Actividades
VII	1.- Reflexionar sobre la marcha académica y convivencial del grupo.	Pre-evaluación
III	1.- Propiciar técnicas de trabajo intelectual.	Organizarse con esquemas
VII	1.- Reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación, para adoptar medidas y compromisos futuros.	Balance del trimestre
VIII	1.- Despertar el interés por actividades que favorecen el descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Llega Navidad
III	1.- Mejorar e método de estudio personal.	Haz tu propio método de Estudio
IV	1.- Desarrollar el autoconocimiento del alumno	Cómo me veo y cómo me ven
V	1.- Favorecer los procesos de toma de decisiones.	El consultorio del experto
VI	1.- Reflexionar sobre problemáticas juveniles	Estudio de casos
III	1.- Mejorar las técnicas de trabajo intelectual.	Preparando resúmenes
III	1.- Mejorar y afianzar las técnicas de trabajo intelectual.	Repasar para un prueba
III	1.- Mejorar y afianzar las técnicas de trabajo intelectual.	Consultar libros
VI	1.- Favorecer la comprensión del mundo que nos rodea.	Me gustaría ser como
VII	1.- Reflexionar sobre los resultados obtenidos en la evaluación, para adoptar medidas y compromisos futuros.	Balance del trimestre
VIII	1.- Despertar el interés por actividades que favorecen el descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Vacaciones de Semana Santa
VI	1.- Tomar conciencia de los problemas de los demás.	El caso de Pili
V	1.- Orientar sobre las características del segundo ciclo de la ESO y en particular de 3º.	¿Cómo es 3º de ESO?
V	1.- Favorecer la autoorientación.	Lo que quiero ser

Bloque	Objetivos	Actividades
IV	1.- Desarrollar el autoconocimiento del alumno	Mi personalidad
V	1.- Obtener información de cara a la orientación.	Posibles estudios a partir de los 16 años.
V	1.- Favorecer la toma de decisiones.	Construyo mi casa
V	1.- Favorecer la toma de decisiones.	Tomando decisiones
VII	1.- Reflexionar y valorar las actividades de tutoría.	Valoración de la tutoría
VIII	1.- Favorecer las actividades de ocio.	Llega el verano

Cuadro: 3.19

3.7.3.5. Secuencia de actividades de Tutoría 3º ESO

Bloque	Objetivos	Actividades
	1.- Favorecer la integración de los alumnos en el Centro y/o en el nuevo grupo. 2.- Conocer las características físicas y las dependencias del Instituto. 3.- Conocer la estructura orgánica. 4.- Conocer y asumir las normas de funcionamiento y convivencia.	1.- ¿Quiénes somos? - Presentación del Tutor - Presentación de los alumnos 2.- ¿Dónde estamos? - Aulas y dependencias del Centro. - Características generales del curso y de la etapa. 3.- ¿Cómo funcionamos? - Organigrama del Centro. - El Equipo Directivo. - El Equipo Educativo. - El Claustro de Profesores. - El Consejo Escolar.
Bloque	Objetivos	Actividades

		<ul style="list-style-type: none"> - El Departamento de Orientación. - La Asociación de Padres. - El Personal no docente. - Normas de convivencia. - Criterios generales de evaluación y promoción.
II	1.- Mejorar la convivencia mediante el consenso de normas establecidas por el grupo.	Establecemos nuestras Normas de funcionamiento.
I	1.- Conocer y practicar a nivel de clase del Plan de autoprotección	Desalojar el instituto
III	1.- Reflexionar personalmente sobre mis características como estudiante.	Cuestionario: ¿Qué tal estudiante eres? Mejorar y afianzar el horario y los hábitos de estudio
II	1.- Favorecer el funcionamiento del grupo, partiendo del conocimiento de su estructura. 2.- Favorecer la participación democrática responsable a la hora de elegir su representante.	Elección de Delegado
III	1.- Mejorar las estrategias de retención de la información	¿Cómo estudiar?
VII	1.- Favorecer actitudes positivas de comportamiento, y reflexionar sobre las consecuencias de nuestras acciones.	La verdad, ¿siempre por delante?
III	1.- Mejorar las estrategias de retención de la información	Leer más y mejor
VIII	1.- Reflexionar sobre la marcha académica y convivencial del grupo.	Pre-evaluación
VII	1.- Favorecer la cooperación en tareas de grupo.	Juego de vocabulario (Stop)
VIII	1.- Despertar el interés por actividades que favorecen el descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Llega Navidad
Bloque	Objetivos	Actividades

VIII	1.- Reflexionar sobre los resultados de la primera evaluación, para tomar las decisiones encaminadas a mejorarlos, tanto los académicos como los funcionales.	Balance del trimestre
IV VII	1.- Conocer algunas características de tu personalidad. 2.- Aprender a valorar y respetar la personalidad.	¿Qué es la personalidad? - Cómo me veo - Cómo me ven
VII	1.- Reflexionar y debatir sobre la situación actual de los alumnos.	Debate: ¿Se lleva estudiar?
VII	1.- Reconocer que la dignidad de la persona humana está por encima del color de la piel, de la raza, de la situación económica, de la religión o de las ideas que se profesen. 2.- Aprender a desterrar actitudes y comportamientos intolerantes.	Escribimos sobre tolerancia
V	1.- Proporcionar a los alumnos la información adecuada sobre las características de 4º de ESO.	¿Cómo es 4º de ESO?
VII	1.- Fomentar en los alumnos actitudes de aprecio, estima y reconocimiento de sí mismo y de los demás. 2.- Desarrollar la capacidad de comunicación.	Aprender a apreciar
VIII	1.- Reflexionar sobre la marcha en el segundo trimestre.	Pre- evaluación
IX	1.- Despertar el interés por actividades que contribuyen al descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Se acercan las vacaciones
VI	1.- Favorecer el autoconocimiento personal en cuanto a intereses.	Mis intereses profesionales.
V	1.- Ofrecer información sobre los itinerarios del sistema educativo. 2.- Facilitar una orientación sobre las optativas de 4º. 3.- Informar sobre las características del P. de DICU.	Itinerarios educativos. - Optativas en 4º. - Diversificación Curricular - P.G.S.
VII	1.- Fomentar la reflexión ante el consumismo.	Aprender a consumir.
VI	1.- Facilitar una orientación hacia otros estudios y formaciones después de los 16 años.	Otros estudios y formaciones.
VI	1.- Facilitar el proceso de toma de decisiones.	Aprender a decidir

VI	1.- Fomentar el gusto por la reflexión sobre mis proyectos.	Metas y proyectos
VIII	1.- Valorar con objetividad las actividades realizadas	Valoración de la tutoría
IX	1.- Despertar el interés por actividades que contribuyen al descanso, la diversión y el desarrollo personal.	Nos planteamos el verano

Cuadro: 3.20

3.7.3.6. Secuencia de actividades de Tutoría 4º ESO

Bloque	Objetivos	Actividades
I	1.- Favorecer la integración de los alumnos en el nuevo grupo. 2.- Conocer y asumir las normas de funcionamiento y convivencia.	¿Quiénes somos? ¿Cómo funcionamos? Establecemos nuestras Normas
II	1.- Conocer el Plan de autoprotección del instituto.	¿Por dónde salimos este año?
II	1.- Favorecer el funcionamiento del grupo y la participación democrática responsable.	Elegimos delegado
V	1.- Favorecer la orientación profesional y vocacional	Después de la ESO
III	1.- Mejorar y afianzar las técnicas de trabajo intelectual.	Ponemos a funcionar nuestro horario y método de estudio
VII	1.- Reflexionar sobre las posturas ante el consumismo.	El hábito no hace al monje
III	1.- Mejorar las técnicas de trabajo intelectual.	Los trabajos monográficos
VII	1.- Reflexionar sobre la igualdad entre hombres y mujeres.	Hombres y mujeres en los medios de comunicación
VIII	1.- Reflexionar sobre la marcha académica y convivencial del grupo.	Pre-evaluación

Bloque	Objetivos	Actividades
VII	1.- Favorecer el trabajo en pequeño grupo a través de actividades lúdicas.	Juegos de Lógica - El Castillo encantado. - Un día en el circo - Emergencia lunar
VIII	1.- Reflexionar sobre los resultados de la primera evaluación, para tomar decisiones encaminadas a mejorarlos.	Balance del trimestre
IX	1.- Despertar el interés por actividades de ocio.	Llega Navidad
VII	1.- Reflexionar sobre cuestiones de educación vial	Jóvenes y velocidad
VII	1.- Reflexionar y debatir sobre las relaciones familiares	Padres e hijos
VI	1.- Conocer de manera general el Programa de autoorientación vocacional.	Presentación del PAV
IV	1.- Favorecer el conocimiento de sí mismo.	PAV: - Mis habilidades sociales - Aptitudes - Personalidad
VI	1.- Conocer los intereses profesionales.	PAV: - Intereses profesionales - Estudio de profesiones
V	1.- Obtener información previa a la toma de decisiones.	PAV: - Posibilidades de estudios - Diversificación Curricular - P.G.S. - Otros estudios
VI	1.- Desarrollar estrategias para la toma de decisiones.	PAV: - Aprender a decidir - Ficha resumen - Consejo Orientador
VIII	1.- Reflexionar y valorar las actividades de tutoría.	Evaluación de la tutoría

Bloque	Objetivos	Actividades
IX	1.- Favorecer el desarrollo de actividades de ocio.	Llega el verano

Cuadro: 3.21

3.8. Nueva propuesta, Plan de tutoría.

No puedo dejar pasar este capítulo sin destacar los apuntes que sobre este tema destaca Rus (1998), que desde nuestra opinión personal reflejan un gran conocimiento de la realidad educativa en los centros junto a una gran sensibilidad para abordarlo. Veamos.

Presenta sintetizadas en siete actividades la intervención del tutor con el grupo, y expresa: " El tutor ha de estar pendiente de las implicaciones humanas del proceso instructivo para transformarlo en educativo". Sintetiza y dice que el trabajo del tutor es de "relaciones humanas" en las aulas, en los centros.

De las actividades que propone para un curso, la primera va dirigida al grupo de alumnos: El tutor ha de fomentar la orientación, la comunicación a nivel de clase, ya que la orientación personal, lo es también grupal. La vida en el aula y en la calle se realiza entre personas, es necesario este tipo de orientación que posibilite debatir los intereses, las relaciones, las aspiraciones del grupo, que en parte, se transforman en personales. Se realizará en la hora dedicada a tutoría. Los propios alumnos pueden preparar, organizar los debates, su temática, asambleas etc. o recurrir a personas concretas preparadas en la materia.

* La segunda actividad se realizará con cada alumno: fomentar las entrevistas individuales no por motivo de algún acontecimiento negativo; debiera ser una actividad normal, donde el profesor mantendrá siempre una actitud de veracidad y autenticidad, exenta de paternalismos. El contenido de la entrevista, se centrará en

relaciones con los compañeros, ritmo de aprendizaje e información profesional y mercado de trabajo.

* Tercera actividad, será con el grupo de padres.

Se hará una reunión trimestral y se les informará de todo lo concerniente al sistema educativo, la organización de la clase, los objetivos didáctico y las dificultades y problemas. Pueden establecerse diálogos educativos, intercambios de experiencias acerca de la relación padres e hijos; se puede propiciar alguna, conferencia o mesa redonda sobre temas que los propios padres sugieran. Estas iniciativas educativamente son muy valiosas. Aumentar los niveles de información sobre el sistema educativo en general y sobre la marcha del colegio y del aula del hijo en particular incentiva la inquietud y el interés en los padres y ello se traducirá en unos mejores niveles del rendimiento de los hijos y, sobre todo, se elevará la calidad de las interacciones personales.

* Cuarta actividad, con los padres de cada alumno.

Estas reuniones a las que asistirá el alumno, "son de una repercusión psicológica y educativa extraordinaria para todos y, en especial, para alumnos y padres". No se realizarán por algún motivo negativo, su justificación es "una educación integral y liberadora", conceptos ambos positivos y creativos, se pueden encauzar través de la creación de una escuela de padres.

* Quinta, relación con el equipo de profesores.

En las sesiones de evaluación, el tutor debe reflejar la problemática de sus alumnos y procurar recoger las percepciones y sugerencias del resto del profesorado. El escolar como unidad exige esta acción coordinada del equipo de profesores.

*Sexta, relación tutor- departamento de orientación

En otras palabras, los equipos de apoyo, tantos los externos como los internos, trabajan «para» el tutor. El tutor es un colaborador necesario del departamento de orientación han de trabajar conjuntamente.

* Séptima, custodia del expediente académico.

El tutor ha de tener al día toda la información del alumno en su expediente personal. Esta custodia del expediente del alumno conlleva la obligación de pasarlo y comentarlo con el tutor que el alumno tendrá en sucesivos años, al objeto de que el período de adaptación sea el más breve posible y se produzca en las mejores condiciones.

Una vez descritas las actividades, realiza las siguientes observaciones:

- Tiempo insuficiente con una hora de dedicación a la semana.
- Esta labor debiera desarrollarse por el equipo de profesores-tutores y de modo coordinado.
- Debe programarse debidamente y reflejarse en el plan del centro.
- El currículo del tutor ha de reelaborarse.
- Preparación del tutor

Capítulo 4.
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN LOS INSTITUTOS DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA.

1. ACEPCIONES CONCEPTUALES. COMPRESIVIDAD, DIVERSIDAD

A lo largo del presente capítulo, se van a proponer los pasos para tratar de atender la diversidad escolar en todas sus manifestaciones, la práctica educativa desde la diversidad y la orientación educativa como respuesta concreta a la diversidad. Iremos dando los pasos para llevar a cabo las oportunas adaptaciones tanto individuales como grupales. Se verá la evaluación psicopedagógica como proceso anterior a dichas adaptaciones y por último la intervención por programas como atención a la diversidad.

1.1. Contenido disciplinar de la Educación especial. Delimitación conceptual: consideraciones terminológicas.

En este apartado nuestro deseo es hacer el desarrollo conceptual de la educación especial que como disciplina no ha permanecido ajena a los cambios de la sociedad contemporánea, pero hemos de destacar que dichos cambios han repercutido en el aspecto de que la respuesta hacia los alumnos diferentes sea desde la diversidad, en la escuela, en el aula y en la sociedad.

Tradicionalmente la Educación Especial ha venido asociándose a núcleos de población que presentaban graves disfunciones por diversas causas y los profesionales de la docencia, trataban de dar respuestas, según las necesidades de la población. Trataremos de hacer un análisis del término Educación Especial y de su evolución, ya que ha tenido connotaciones propias, dependiendo de determinadas épocas. En realidad, con el término "Educación Especial" existe, una falta de clarificación que conlleva a lógicos desacuerdos sobre su denominación. Destacaremos una serie de términos que tradicionalmente han estado asociados a la Educación Especial y que han contribuido a confundir más que a esclarecer el significado del ámbito que nos ocupa (Polaino-Lorente, 1991). La Pedagogía Curativa es un término difundido por Debesse (1969) la define "como el estudio de la educación y los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se haya en situación de desventaja debido a factores de naturaleza individual o social" (citado por Molina, 1986: 34).

El término de Pedagogía Curativa, ha sido muy criticado por el adjetivo curativa ya que esto implicaría la desaparición de la dificultad.

Observamos en el siguiente cuadro una síntesis de los términos más utilizados según el estudio realizado por Sola Martínez y López Urquizar, (2000)

Terminología asociada a la Educación Especial	
TÉRMINOS Y AUTORES	NOTAS DE IDENTIFICACIÓN
Pedagogía Curativa Asperger 1966 Debesse 1969	Cuidados que requiere el niño con un grado de desarrollo en situación de desventaja Debido a factores de naturaleza individual o social.
Pedagogía Correctiva Bomboir 1971	Se circunscribe al ámbito del aprendizaje. Se basa en las potencialidades específicas de los sujetos. Vinculado a la pedagogía correctiva ya la enseñanza correctiva.
Pedagogía Especial Zavalloni 1979-83	Identificado con la Educación Especial. Proyectado sobre el sujeto hacia el desarrollo normal. Considerando sus potencialidades de aprendizaje.
Pedagogía Terapéutica García Hoz 1958-78 Moor 1978 Meler 1982 Ortiz 1988	Identificada con la curativa con la diferencia de que en ésta, el hecho de la sanación se da como real y por tanto desaparecería el hándicap, en cambio la terapéutica se considera como un proceso de ayuda con el resultado de constante mejora.
Enseñanza Especial	Desde el campo de la Didáctica arbitrar los mecanismos necesarios para

UNESCO 1958	atender a los alumnos con limitaciones dirigiéndolos hacia su máximo desarrollo, (estrategias, técnicas, etc.).
Didáctica Diferencial y Especial Comes 1987	La Didáctica Diferencial establece modelos de enseñanza en función de los modos de aprendizaje de los sujetos. Organiza métodos y recursos en función de las necesidades de los sujetos.
Didáctica Curativa/Terapéutica (D. Diferencial) Fernández Huerta 1985	Establecer modelos de enseñanza de acuerdo con las capacidades educativas de los sujetos para conseguir mejoras sucesivas y gradualmente.

Fuente: Sola Martínez y López Urquizar, (2000)

Cuadro: 4.1

1.2. Reconceptualización del término "Educación Especial".

El término "Educación Especial" aparece en los países anglosajones de la siguiente forma: "science of special education", "special education" y "educational of exceptional children", en EEUU. (Solity, 1992)

En 1958 por recomendación de la UNESCO, como consecuencia del gran número de expresiones que se venían empleando, se determina que la Pedagogía Especial comprendía todo aquello que se entiende bajo el término de instrucción, educación, y se la define como "sector de la Pedagogía que abarca aquella enseñanza general dedicada a alumnos con deficiencias físicas, mentales, sociales..."

No obstante, es necesario aclarar que la Enseñanza Especial mantiene diferencias con la Educación Especial sobre todo en lo que se refiere al adjetivo que las acompaña, ya que lo que hace "especial" a la primera son los contenidos de la

enseñanza mientras que en la segunda "lo especial" está determinado por la características del sujeto al que se dirige esa educación (Arnáiz, 1988).

Molina (1986) se inclina por el término Educación Especial, por las siguientes razones: "La Educación Especial tendrá como finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso... "

En el mismo sentido se manifiestan Arnáiz (1988) y Rigo (1991) opinan, que el término de Educación Especial es el más recomendable, igual que a nivel internacional.

A continuación vamos a analizar el contenido que configura a la Educación Especial como disciplina a través de la diversidad de definiciones que se han venido elaborando sobre la misma desde los años sesenta hasta la actualidad, según Sola Martínez y López Urquizar, (2000)

En España la Ley General de Educación de 1970, en el Título 1 Capítulo VII, Art. 49, dice textualmente: «*La Educación Especial tendrá como finalidad, preparar mediante el tratamiento educativo apropiado, a los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso*».

García Hoz (1960:322) aporta una definición basándose en las potencialidades específicamente humanas» y no en las deficiencias: «*La educación especial, consiste en una acción pedagógica cuya finalidad no está en curar deficiencias fisiológicas, sino en desarrollar al máximo las potencialidades específicamente humanas, que un determinado sujeto tiene*».

Zavalloni (1973: 11) defiende el término Pedagogía Especial y expresa: "*La normalización del comportamiento de los educandos, sean estos disminuidos físicos, psíquicos, o inadaptados sociales*"

En la segunda mitad del siglo XX, tras la publicación del informe Warnock (1978-1987), se han venido sustituyendo las expresiones que subrayan el déficit por otras como el término reconocido internacionalmente de «special educational needs» o «necesidades educativas especiales». Este informe marca un hito en el campo de la educación especial porque no hace distinción en cuanto al nivel de gravedad de la necesidad ni respecto al lugar donde debe ser impartida la educación especial.

La Educación Especial (...) debe ser entendida por tanto en uno o más criterios:

- *acceso eficaz a tiempo completo o parcial, a profesores con una cualificación adecuada o una experiencia sólida o ambas cosas a la vez;*
- *acceso eficaz, a tiempo completo o parcial, a otros profesionales con una formación adecuada, - un medio educativo físico con las necesarias ayudas, equipos y recursos adecuados a las necesidades especiales del niño (Warnock 1978, párrafo 3.40).*

Por su parte, Brennan (1988:35-36) señala la importancia del informe Warnock, y por tanto de la educación especial, porque se centra en el currículum, en los medios y en la enseñanza para los alumnos que en algún momento de la vida escolar presentan necesidades educativas especiales. De ahí que Brennan (1988:36) defina la educación especial como:

«La combinación de currículum, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz».

Interesa aportar la definición recogida en la LISMI (1982), puesto que contempla los diferentes grados de la enseñanza oficial y gratuita en nuestro país.

«La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados

del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración del minusválido». .

La UNESCO (1983:30) subraya la necesidad de atender aquellos alumnos que no alcanzan los objetivos mediante acciones educativas normales.

«Una forma de educación destinada a aquellos que no alcanzan o es improbable que alcancen a través de las actuaciones educativas normales, los niveles educativos, sociales y otros apropiados a su edad y que tiene por objetivo promover su progreso hacia estos niveles».

El MEC, en el Libro Blanco (1989: 164) se expone la siguiente definición: *"La Educación Especial deja de entenderse como la educación de un tipo de personas y deja de centrarse en los déficits de estas personas. Antes bien, se entiende como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y las alumnas, que en algunos casos podrán necesitar/os de forma temporal, y en otros de una forma más continuada o permanente".*

Recogemos la definición de la Junta de Andalucía (1994:8) subrayando la necesidad de hacer extensiva la educación especial a «todos» los niños escolarizados:

«La Educación Especial no queda determinada en función de colectivos concretos y tipificados (alumnos con deficiencia mental, parálisis cerebral, etc.), sino que aparece como una posibilidad abierta a cualquier alumno o alumna que, en un momento determinado, de manera más o menos permanente, precisa de algún tipo de apoyo o atención complementaria a la acción educativa común ordinaria o suficiente para la mayoría del alumnado.

Aportamos nuevas definiciones por su interés y relevancia.

"Toda educación ha de ser especial en el sentido de atender las características y necesidades especiales de cada alumno. En esta línea, la Educación Especial sería un grado más o una forma más de individualización de la enseñanza, de adaptación de los programas, de adecuación de los métodos y de los recursos en cada caso concreto" (Arnáiz, 1988: 11).

"La Educación Especial es la ciencia del sistema de comunicación intencional que tiene lugar en una institución (proceso de enseñanza-aprendizaje) para desarrollar al máximo las posibilidades intelectuales y afectivo-sociales del niño cognitivamente diferente" (López Melero, 1990: 30).

Hemos hecho una selección de las distintas definiciones de necesidades educativas especiales a través de los tiempos y su evolución, y podemos comprobar el cambio que paulatinamente se ha producido en los ejes nucleares que constituyen la Educación Especial, desde poner el énfasis en las deficiencias a centrarse en aquellas adaptaciones que los alumnos de estas características requieren. A lo largo del tiempo, encontramos autores con la idea de una educación diferente y dirigida a unos grupos en concreto, sin embargo otros enfatizan la idea de una acción o dirigidos a todos los sujetos que lo necesiten.

1.3. Elementos comunes.

Tras las diversas definiciones, hemos de indicar que existen una serie de elementos comunes a ellas:

- La Educación Especial es considerada como una acción educativa que va desde la especificidad a la complementariedad, situándose a veces dentro de la Educación general y en otros casos al margen de ella.
- Se considera la Educación Especial y los recursos y los alumnos y no las limitaciones de ellos.

- Coincide la finalidad de la Educación Especial con la de la Educación general en el aspecto de lograr el desarrollo máximo de las potencialidades de los alumnos.
- Referente a los alumnos de Educación especial existen diferencias significativas entre ellos.

Según hemos ido viendo en el proceso de evolución de la Educación especial, han existido unas tendencias claramente evidenciadas a lo largo del tiempo, se abandona el problema en concreto y nos centramos en el aspecto educativo, didáctico que beneficia al alumno. Este enfoque tiene como objetivo, que los alumnos alteren lo menos posible, su proceso evolutivo, de desarrollo y educativo (Norwich, 1990)

1.4. Educación secundaria obligatoria: alumnos con necesidades educativas especiales. Aproximación histórica hasta la LOGSE.

Según las características económicas, sociales y culturales de cada época, la consideración social hacia las personas que presentaban deficiencias ha ido cambiando a lo largo de la historia. Vamos a hacer un recorrido acerca de ello.

La Educación Especial pasa de las primeras iniciativas de Ponce de León (siglo XVI), de Bonet (siglo XVII) con sordomudos y de Braille (siglo XIX) con ciegos, a ser tutelada por instituciones de tipo religioso (siglo XIX) con un objetivo asistencial. Estas instituciones siguen el modelo médico y tratan al deficiente como a un enfermo.

Posteriormente, a finales del siglo XIX y principios del XX, aparecen centros especializados por discapacidades cuyo objetivo es la educación segregada. Esta

concepción viene determinada por las posibilidades de clasificación de los sujetos a partir de los resultados de los tests (Psicometría), la mayor eficiencia de una enseñanza dirigida a grupos homogéneos (Decroly), la influencia de las teorías de Taylor en organización escolar y el comienzo, en algunos países, de la obligatoriedad de la educación de ciegos y sordos.

En 1931 el Ministerio de Gobernación legisla sobre la atención a enfermos mentales en Casas de Salud y el Ministerio de Instrucción Pública crea el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes Físicos y Mentales.

Centrándonos en la evolución conceptual en España, a partir de la Guerra Civil, la Ley de Enseñanza Primaria (1945) establece la creación de escuelas destinadas a la educación especial, en las que se atenderán a niños con deficiencias e inadaptaciones de tipo psíquico, físico y social.

En 1953 se crea el Patronato Nacional de Educación para la Infancia Anormal, quien recibiría, en 1955, el nombre de Patronato Nacional de Educación Especial (a través de él se dictan las normas para la elaboración del censo de deficientes psíquicos y físicos en edad escolar). En 1965 se crea la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales.

En los años sesenta, a partir de los avances de las Ciencias de la Salud y de la Educación, de la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental (24-X1966) y de la presión de Asociaciones de Padres de sujetos con déficit, nace el concepto de normalización cuyo objetivo es que la vida del discapacitado sea lo más parecida posible a la de las personas normales, tal y como preconizaba la asociación sueca pro niños deficientes (Ben Nirje).

En los años 70, desde el punto de vista legislativo, hay un fuerte cambio ideológico-institucional que tiene como objetivo normalizar lo social y educativo de las personas con desventaja, potenciar los servicios comunitarios como alternativa al uso

de fármacos, y utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje en la línea del aprendizaje significativo, que permitan una mayor adecuación a las propias capacidades para su mejor desarrollo.

Con la Ley, Ley General de Educación, 14/1970 de agosto, se aproxima la Educación Especial al Sistema Educativo, considerándola como una modalidad del mismo, que incluye tanto la atención especial a los deficientes e inadaptados, como a los superdotados, y no como complemento sanitario, sino como tratamiento educativo integral. En el artículo 49, se define el objetivo de la Educación Especial: "Preparar, mediante el tratamiento educativo, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad". Y en el artículo 51, se dice que "la educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo hagan absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros Especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en Centros ordinarios para los deficientes leves". Como se observa, se habla de dos clases de deficientes, profundos y leves, aunque sin especificar contenidos técnicos para cada tipo de minusvalía, y también se proponen dos modalidades educativas: en Centros de Educación Especial y en aulas de Educación Especial en Centros Ordinarios.

Con esta Ley General de Educación del 1970 se da la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales.

El Plan Nacional de Educación Especial (1979) introduce una política integradora como medida ordenada a incorporar a la escuela ordinaria a niños que están del todo al margen de ella, creando aulas especiales. Las aulas específicas son promovidas para que a ellas puedan acudir alumnos de centros específicos y son diseñadas, en principio, como aulas de tiempo completo. En la práctica, estas aulas específicas han funcionado de manera opuesta a aquella para la que fueron creadas: no para traer a la escuela ordinaria a niños que estaban fuera, sino para sacar del aula

a escolares que estaban dentro y colocarlos aparte, a tiempo completo, en un curso especial y en un aula segregada.

En España, hasta la reforma educativa de 1970, sólo el RD de 23-IX-65 regula de forma general la Educación Especial a través del Patronato Nacional de Educación Especial. El resto de la legislación es un conjunto de normas referidas a la creación y funcionamiento de Colegios y Patronatos de sordos, ciegos, deficientes, etc. A partir de la Ley del 70, la legislación va pareja a las concepciones predominantes sobre esta materia en cada período concreto, hasta que la Constitución Española de 1978 en su artículo 49 encomienda a los poderes públicos realizar una "política de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y...".

El Informe Warnock (1978) supuso un hito fundamental en la historia reciente de la Educación Especial, en la medida en que convirtió un conjunto de ideas generales, hasta entonces dispersas, en una propuesta coherente y sistemática enmarcada por el concepto de "Necesidades Educativas Especiales". Hay que decir que hoy es un concepto lleno de críticas.

Las influencias de este Informe no se produjeron tan sólo en el país donde se originó (Inglaterra), por el contrario se ha convertido en punto de referencia para la planificación educativa y la normalización en varios países, entre ellos España. Como señala Ruiz (1988. 27) de acuerdo con el Informe Warnock: "... *Las necesidades y actuaciones educativas especiales deberían entenderse, como extremos, y formando parte del conjunto de necesidades y actuaciones educativas, respectivamente; y ello en la medida en que se descarta la idea de que hay dos tipos de alumnos: los que reciben Educación Especial y los que sólo reciben educación*" (27).

En el ámbito de la Educación Especial, el uso de etiquetas ha sido considerado y aceptado como algo lógico y normal. Términos como deficiente o subnormal fueron aceptados como parte del lenguaje educativo e incluidos en la legislación, como ocurre en este momento con el término necesidades educativas especiales. Warnock (1991) compara las dificultades educativas de los niños como obstáculos a lo largo de un "sendero". Mirando atrás y a su compromiso con la respuesta a las necesidades educativas especiales.

Se considera, el Informe Warnock (1978), pionero en la reconceptualización y posteriores reformas de la educación especial. Recoge el modo de integrar escolar y socialmente a los sujetos con necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de un término estrictamente educativo, que nos remite a la respuesta que algunos alumnos precisan en determinados momentos y situaciones escolares.

Se consideran alumnos con NEE:

* Los alumnos con sobredotación intelectual.

* Los alumnos con discapacidades:

- Psíquicas: alumnos con retraso mental;
- Físicas: alumnos con deficiencia motora;
- Sensoriales: alumnos sordos y alumnos ciegos.

Esta forma de entender la integración conlleva identificar las NEE (evaluación psicopedagógica), facilitar medios de acceso al currículo (personales y materiales) y establecer currículos abiertos para que puedan ser adaptados (contemplar estas medidas de Atención a la Diversidad dentro del Proyecto Curricular).

Los cambios tienen como objetivo conseguir la normalización tanto social como escolar a través de la integración. La integración se entiende como una participación total del sujeto en los recursos de la comunidad con los apoyos y adaptaciones pertinentes para normalizar progresivamente sus relaciones con el contexto.

Con la sectorización, se trata de acercar y acomodar la prestación de los servicios educativos al medio en el que el disminuido desarrolla su vida. Y con la individualización de la enseñanza, cada sujeto debe recibir la educación que necesita en cada momento de su evolución.

A partir de este informe, se han dado una serie de transformaciones para llegar a la actual concepción de educación especial en España. Marchesi y Martín (1990) han recogido las siguientes aportaciones como más significativas:

- Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. A esta última, se la considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada. Está vinculada estrechamente con la mayor o menor capacidad del sistema educativo para proporcionar recursos apropiados.
- Una perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. Se trata de una concepción más interactiva entre desarrollo y aprendizaje.
- El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en el proceso de aprendizaje y en las ayudas necesarias, que en encontrar los rasgos propios de una de las categorías de la deficiencia.
- La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos, tanto en la escuela ordinaria como en la escuela especial.
- Los limitados resultados que gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos, obligó que se precisaran los objetivos, sus

funciones y sus relaciones con el sistema educativo ordinario para llegar a otras formas de escolarización con las debidas garantías.

- El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó, también, a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.
- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados hizo que todos los ciudadanos pudieran beneficiarse por igual de los mismos servicios.

Por lo tanto, el concepto de necesidades educativas supone una ruptura con el anterior concepto de Educación Especial, tanto en el diagnóstico y determinación de las causas de los problemas de aprendizaje, como en el emplazamiento y en la respuesta educativa.

Con la ley de Integración social de los Minusválidos 13/1 982 de 7 de abril, (LISMI), se desarrolla el artículo 49 de la Constitución y nos vincula al movimiento general de integración. En su artículo 23 establece, que el minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general y recibirá, si procede, programas de ayuda y recursos apropiados. Y en su artículo 27 dispone, que sólo cuando la gravedad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación se llevará a cabo en centros específicos. A tales efectos, estos centros funcionarán en conexión con los centros ordinarios, para facilitar la integración en ellos a través de unidades de transición.

Aborda la integración del deficiente de forma global y da una serie de directrices acordes con las tendencias actuales en la materia, que vienen a plasmar los principios que han de regir la educación del minusválido (normalización, integración, sectorización e individualización). Según estos principios, la tendencia proyectada indica la desaparición progresiva de la Educación Especial como subsistema

diferenciado o modalidad específica, para construir un servicio de apoyo a la educación general, aun subsistiendo centros específicos para casos extremos.

Como aplicación de esta ley, el Real Decreto, 263/1982 de 15 de octubre, detalla las formas de integración escolar en cuatro situaciones diferentes:

- Integración completa en unidades ordinarias de enseñanza con programas de apoyo individualizados.
- Integración combinada entre unidades ordinarias de enseñanza y de la Educación Especial.
- Integración parcial mediante escolarización en unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario.
- Escolarización en centros específicos de Educación Especial.

El RD 2639/1982, de 15 de octubre, de Ordenación de la Educación Especial y, posteriormente, el RD 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial, establecen un conjunto de medidas, tanto de ordenación como de planificación, tendentes a "garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general" dentro del mismo sistema.

A partir de este Real Decreto se han venido convocando programas experimentales para la integración de los alumnos con necesidades educativas permanentes desde el curso 1992/93 en la Educación Secundaria Obligatoria.

En 1989 con la publicación del Libro Blanco para la Reforma Educativa, MEC (1989), el nuevo modelo de educación especial se deja ver en su capítulo décimo.

Será con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1/1990, 3 de octubre, sustituye el término de educación especial, por el de necesidades educativas especiales; término más general, abierto y propio para hacer

realidad los principios de normalización educativa e integración escolar, y permite responder a la diversidad de las necesidades, intereses y motivaciones, López y Sola (2002).

Algunos aspectos dignos de destacar en la LOGSE son:

- Consagra los principios de la LISMI, del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985 y demás descripciones que lo desarrollan.
- Recoge plenamente el concepto de necesidades educativas especiales.
- Hace una opción clara de escuela comprensiva -todos participan de las mismas oportunidades de aprendizaje- y abierta a la diversidad -capaz de responder a las diferencias y características del alumnado-.
- Respeto a la diferencia, y para ello destaca el concepto de adaptabilidad del currículo.
- La escolarización se rige por los principios de normalización e integración escolar.
- Las medidas contempladas en el Título cuarto sobre calidad de la enseñanza, tienen como objetivo crear en los centros mejores condiciones para la educación de los alumnos, entre otros, aquellos con necesidades educativas especiales.

El Capítulo quinto, en sus artículos 36 y 37, está dedicado a la Educación Especial.

El artículo 36 habla fundamentalmente de que el Sistema Educativo dispondrá de los recursos y se regirá por los principios de normalización e integración escolar para que los equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones identifiquen y valoren las Necesidades Educativas Especiales, con el propósito de evaluar los resultados, en función de los objetivos propuestos a partir de la evaluación inicial.

El artículo 37 trata de la necesidad de atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales desde el momento de su detección, contando con profesores especialistas y profesionales cualificados que puedan realizar, a través de una adecuada organización escolar, las correspondientes adaptaciones y diversificaciones curriculares; donde la Administración regule y favorezca la participación de los padres o tutores, facilitando el acceso a los alumnos a un régimen de mayor integración.

En el siguiente cuadro se recogen las ideas de Vidal (1993) sobre las aportaciones de la LOGSE.

* La educación especial desaparece como modalidad educativa distinta de la ordinaria (Art. 36.1)
* Se establece la evaluación psicopedagógica en alumnos con necesidades educativas especiales. (Art. 36.2)
* Se asumen como pilares básicos de la educación de alumnos con necesidades educativas los principios de normalización e integración escolar (Art. 36.3).
* Se plantea como más adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales la evaluación formativa y procesual (Art. 36.4).
* Se dispone como normativo el apoyo escolar y la dotación de recursos educativos tanto humanos como materiales (Art. 37.1).
* Se establece la estimulación precoz. (Art. 37.2).
* Se limita la escolarización en centros específicos y se establece su coordinación con los ordinarios (Art. 37.3).
* Se regula y favorece la participación de los padres en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (Art. 37.4).

Fuente: López y Sola (2003)

Cuadro: 4.2

1.5. De la educación especial a la educación en y para la diversidad. Los principios de comprensividad y diversidad.

La reforma del sistema educativo opta por un modelo de enseñanza comprensivo, no segregador, orientado a proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y una misma aula; ofrece a todos los alumnos el mismo currículo básico: retrasa lo máximo posible la separación de los alumnos en ramas de formación diferentes que puedan ser irreversibles (libro Blanco, 1989).

La comprensividad del currículum pretende garantizar unos contenidos mínimos para todos los españoles hasta los 16 años, pero a la vez, proporcionando una enseñanza ajustada a las necesidades de cada alumno, atendiéndoles en su diversidad, y no sólo en términos de carencia o dificultades sino también de enriquecimiento para todo aquél alumnado que pueda y desee hacerla. La atención a la diversidad se considera un principio fundamental del modelo educativo que propone la L.O.G.S.E. Así en su artículo 21.1 señala que «la organización de la docencia atenderá a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses del alumnado». Escuela comprensiva y diversidad son rasgos que caracterizan a esta ley.

Los defensores de esta opción luchan por una escuela que sepa: reconocer, admitir y atender a la diversidad individual, eliminar, limitar o al menos no contribuir a reforzar las grandes diferencias sociales (Fernández Enguita, 1990).

“Reivindicar una escuela igualitaria no significa reclamar la uniformidad para todos los alumnos, sino que supone educar en el respeto de las peculiaridades de cada estudiante y en la estima por la diversidad, el pluralismo y la tolerancia” (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, M.E.C. 1987).

“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad” (Preámbulo LOGSE).

El significado educativo de la Escuela Comprensiva se puede sintetizar en los siguientes puntos, siguiendo a Álvarez y Soler (2002):

- Se parte de la idea de que todas las personas son diferentes y por lo tanto la escuela ayudará a cada uno a desarrollar sus capacidades.
- Eliminar la idea de competitividad
- No se puede educar en la igualdad, sino dar las mismas oportunidades para ser diferentes.

La escuela comprensiva parte de la convicción de que las personas son diferentes cualitativamente y cuantitativamente y la escuela debe ayudar a que cada uno desarrolle sus aptitudes, sin educar en la igualdad, sino ofreciendo a todos las mismas oportunidades para ser diferentes. Álvarez y Soler (2002). Según estos autores, la Escuela Comprensiva, lleva implícito un cambio en una serie de aspectos para ayudar a que cada uno alcance un desarrollo personal adecuado:

- modificar el baremo de la calidad de la enseñanza
- redefinir el papel del profesor (no solo transmisor de conocimientos, sino también agente de transformación e integración social),
- flexibilizar el Currículum con «adaptaciones» e itinerarios opcionales, reforzar los recursos y los apoyos, etc.

Según los autores mencionados la Escuela Comprensiva es una utopía, si no se lleva a cabo esa renovación, pudiendo llegar a un hacinamiento de alumnos, disponiendo solo de los recursos tradicionales de la escuela selectiva.

1.5.1. Concepto de diversidad. La educación en la diversidad

Las diferencias entre las personas a la hora de aprender y las implicaciones que tienen para una educación eficaz, han sido objeto tanto de la investigación como de los programas de innovación destinados a mejorar los resultados escolares. Los alumnos son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, motivaciones y hasta en el tiempo que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere enfoques distintos y diferentes grados de ayuda educativa.

Como señala Wang (1995), los mayores avances de la teoría y de la investigación sobre la atención a la diversidad se han producido a partir de los años 70 y están relacionados con los esfuerzos para mejorar la enseñanza y asegurar la igualdad en los resultados educativos de los alumnos diferentes, que cada vez en mayor número la escuela, está llamada a atender.

La atención a la diversidad implica el reconocimiento de la otra persona de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad. Supone promover el respeto a la individualidad, la atención y adecuación a los ritmos personales. Coincidimos con Garanto (1993), cuando afirma que toda persona tiene cabida dentro del concepto de diversidad, desde las más capaces hasta las más necesitadas, así, cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas debidas a múltiples factores (género, edad, etapa de desarrollo madurativo, motivación, intereses, estilos de aprendizaje, expectativas, procedencia socioeconómica y cultural, origen étnico, etc.).

Crear ambientes de aprendizaje que respondan a las diversas necesidades del alumnado es un reto continuo de cualquier reforma educativa. Una educación adaptada a la diversidad tiene como presupuesto básico que el aprendizaje se optimiza cuando se le proporciona al alumnado experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y responden a las necesidades de su aprendizaje, ello implica la flexibilidad para apoyar el desarrollo de opciones de aprendizaje alternativas y adaptadas.

Según López y Sola (2002) hay que educar desde la diversidad y en la diversidad. La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo está a favor de una escuela comprensiva abierta a la diversidad. La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única respuesta curricular para todos los alumnos.

Según estos autores, comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios. La educación que se pretende integradora, debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa, ello será fructífero si se lleva a cabo el principio de igualdad de oportunidades.

La atención a la diversidad se organiza en distintos niveles referidos al centro y a los alumnos individualmente. Así, el proyecto curricular de etapa, será el primer nivel de adaptación del currículum.

La opcionalidad de algunas áreas en el último año y la optatividad progresiva a lo largo de la etapa, los distintos grados de adaptación individualizada y, finalmente, la diversificación curricular configuran una respuesta abierta y flexible a los problemas del alumno.

1.6. Educación secundaria obligatoria: alumnos con necesidades educativas especiales. Marco legislativo a partir de la LOGSE en nuestra comunidad andaluza

Es a partir de la LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, cuando aparece toda la normativa legal referente al tema que nos ocupa en educación secundaria obligatoria, pero vamos a ir describiendo todo el soporte legislativo que supuso el desarrollo de esta ley y la legislación posterior hasta la actualidad.

* Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (BOJA 20-6-1992). Modificado por el Decreto 262/1996, de 28 de mayo (BOJA 17-8-1996).

Aborda los siguientes aspectos:

- Compromiso con un modelo de escuela comprensiva y abierta a la diversidad.
- Incluye la orientación y la acción tutorial como función docente, entre cuyas funciones destacan: el conocimiento de las necesidades educativas del alumnado y la adopción de medidas de atención.
- Establece la aplicación de medidas de adaptación curricular.

* Orden de 1 de febrero de 1993, por la que se regula la evaluación en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Andaluza, queda modificada por la Orden de 2 de febrero de 2005, BOJA 25-2-2005, teniendo en cuenta lo establecido en la Orden de 18 de noviembre de 1996.

- La evaluación del alumnado será continua, global y diferenciada

* Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de Proyectos Curriculares de Centro y secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA 7-1 21993).

- Orienta la elaboración de los proyectos curriculares considerando las características del alumnado con discapacidad.
- Aporta sugerencias para la priorización, selección y organización de los contenidos, considerando las características del alumnado al que va destinado.

* Orden de 20 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el período de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria (BOJA 29-8-1995).

- Define los programas de diversificación curricular y sus destinatarios.
No es una medida específica para el alumnado con necesidades educativas especiales, pero está abierto a éste colectivo.

- Su finalidad es reordenar el currículum de tercero y cuarto de E.S.O. para facilitar la obtención de la titulación básica.

* Orden de 21 de febrero de 2000, por la que se regula la optatividad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (BOJA 2000).

- Crea nuevas optativas de refuerzo en las áreas de Matemáticas y en 1º, 2º y 3º de E.S.O.
- Amplía el catálogo de optativas para responder a los intereses y motivaciones diversas del alumnado.

* Instrucciones de 19 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, sobre la organización y realización con carácter experimental de actividades de atención a la diversidad en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria incluidos en el Plan de Apoyo a centros docentes de Zonas de Actuación Educativa Preferente.

- Su finalidad es facilitar la superación de los problemas de aprendizaje que puedan provocar desfases en el proceso formativo e incidir en el rendimiento de dicho alumnado, teniendo una mayor importancia estas actividades en los centros incluidos en Plan de Apoyo o centros docentes de Zonas de Actuación Educativa Preferente por los característicos socioeducativos de los mismos.

* Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 9-9-1997).

- Dedicar el capítulo VII o lo "integración del alumnado con necesidades educativas especiales" y en él se dan orientaciones para la organización de la atención a este alumnado.

* Ley 9/ 1999, de 18 de noviembre de 2000, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-1999).

- Su objeto es garantizar la igualdad de oportunidades en la educación mediante actuaciones de compensación.
- El principio general de las actuaciones previstas es "alcanzar dentro del Sistema Educativo los objetivos establecidos con carácter general" para todo el alumnado.
- Son destinatarios de esta Ley, los alumnos:
 - Con discapacidad física, psíquica, sensorial y con trastornos del comportamiento en sus diversos tipos y grados.
 - Provenientes de familias Y sectores desfavorecidos por factores socioculturales.
 - Residentes en el medio Rural.
 - Hijos de familias de temporeros y profesiones itinerantes.
 - Pertenecientes a minorías étnicas o culturales.
 - Afectados por enfermedad, hospitalizados.
 - Sometidos a resoluciones judiciales.
 - Entre los objetivos que se propone, destacan los siguientes:
 - Mejorar las condiciones de escolarización del ACNEE
 - Potenciar el valor de la interculturalidad
 - Desarrollar actitudes de comunicación y respeto
 - Garantizar la continuidad de la escolarización.
 - Impulsar la coordinación y colaboración institucional.
 - Entre los programas a través de los cuales se trabajará en pro de la consecución de los objetivos de la Ley figuran:
 - Programas de colaboración y apoyo familiar.
 - Programas que fomenten la investigación y renovación pedagógica.
 - Programas para la elaboración de materiales curriculares y de apoyo que faciliten lo intervención del profesorado y de los centros docentes en la formación del ACNEE.
 - Programas de compensación educativa en centros con alumnado de sectores desfavorecidos socioculturalmente.
 - Programas de seguimiento escolar de "lucha contra el absentismo", que garanticen la continuidad de la escolarización.
 - Programas de Garantía Social.

- Programas para la erradicación del analfabetismo.
 - Entre las actuaciones a través de las cuales se trabajará en pro de la consecución de los objetivos de la Ley figuran:
 - La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales mediante una distribución equilibrada y disminución de ratio la profesor/alumno.
 - Medidas para asegurar la continuidad del proceso educativo.
 - Servicios complementarios a la escolarización: transporte, comedor, residencias.
 - Incentivos al profesorado por los destinos en puestos de difícil desempeño.
 - Atención específica y preferente por parte de los servicios de orientación y de formación a los centros que atienden alumnado con necesidades educativas especiales.
 - Participación en programas de cooperación con otras Administraciones y con otros países de la Unión Europea.

* Ley 1/1999, de 31 de marzo, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA 17-4-1999).

- Establece la atención integral a las personas con discapacidad en cuanto a salud, educación, integración laboral, servicios sociales, ocio, cultura, deporte, accesibilidad arquitectónica, etc.

- El título 111:
 - Reconoce el derecho a la atención educativa específica, a la prevención, detección y atención temprana, a la evaluación psicopedagógica, al uso de sistemas de comunicación alternativos, medios técnicos, didácticos y nuevas tecnologías.
 - Establece la escolarización en régimen de integración y sólo cuando no se puedan atender las necesidades se realizará en centros específicos.
 - Reconoce la prioridad en el acceso a la educación postobligatoria y la dotación de medios.

- Se compromete la convocatoria de becas y ayudas económicas individuales para el desplazamiento, residencia y manutención.
- Establece la orientación educativa y laboral para el alumnado con discapacidad y sus familias al término de la escolarización.

* Orden de 13 de julio de 1994, por la que se regula el procedimiento de diseño, desarrollo y aplicación de adaptaciones curriculares en los Centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 10-8-1994).

- Define las adaptaciones curriculares y sus modalidades.
- Establece un procedimiento para su elaboración, aplicación y seguimiento.
- Determina qué agentes intervienen en su elaboración y aplicación.
- Establece cómo se realizará la supervisión y autorización de esta medida por parte de la Inspección Educativa.

* Orden de 18 de noviembre de 1996, por la que se complementan y modifican las Órdenes de la Consejería de Educación y Ciencia sobre Evaluación en las Enseñanzas de Régimen General establecidas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12-12-1996).

- Establece los criterios para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales: adecuación de los criterios generales o adopción de los establecidos en su adaptación curricular.
- Se regula la flexibilización del período de escolarización y la permanencia de un curso más sobre los establecidos con carácter general en las etapas de infantil, primaria y secundaria para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Se regula la exención de determinadas áreas o materias en el bachillerato para alumnos con trastornos graves de la visión, audición o motricidad.
- Determina la posibilidad de fragmentar el bachillerato para el alumnado con necesidades educativas especiales y las medidas de evaluación en formación profesional.

* Instrucciones de 5 de julio de 1999, de las Direcciones Generales de Planificación y Ordenación Educativa y de Orientación Educativa y Solidaridad, para la organización de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales, por razón de discapacidad, en los Institutos de Educación Secundaria autorizados para la integración, a partir del curso 1999-2000.

-Determina el procedimiento de evaluación y decisión de escolarización en los I.E.S.

-Define las modalidades de atención educativa en estos centros. .

-Delimita la responsabilidad del orientador, los departamentos didácticos y los profesores especialistas.

* Decreto 72/1996, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA 12-3-1996).

-Dedica el capítulo IV a la escolarización del ACNEE.

-En el capítulo V se establecen las funciones de las comisiones de escolarización y su actuación con respecto a la escolarización del ACNEE

* Orden de 16 de febrero de 1999, sobre escolarización y matriculación de alumnos y alumnas en los Centros Docentes Públicos y Privados Concertados, a excepción de los universitarios (BOJA 25-2-1999).

-Establece que los centros darán publicidad en su tablón de anuncios de los puestos escolares vacantes, incluyendo los destinados a atender al ACNEE por razón de discapacidad, de conformidad con la planificación de la Consejería de Educación y Ciencia.

-Recuerda la obligatoriedad de escolarizar al ACNEE por parte de los centros públicos y privados concertados (conforme al Decreto 72/1996, artículo 22).

-Establece la concesión de un punto adicional en los criterios de admisión en los alumnos y alumnas con minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales, y la forma de acreditar dicha minusvalía.

-Recoge entre las funciones de las Comisiones de Escolarización de la localidad:

- Arbitrar medidas para la escolarización del ACNEE perteneciente a minorías con condiciones sociales y culturales que dificulten su integración escolar.
- Garantizar la escolarización del ACNEE con discapacidad en los centros de la localidad y, en su caso, elevar a la Comisión Provincial de Escolarización los casos no resueltos que precisan unas condiciones específicas no disponibles en la zona

* Instrucciones, de 20 de marzo de 2001, de la Viceconsejería de Educación Y Ciencia, sobre la planificación de la escolarización en los centros docentes públicos y privados concertados, no universitarios, para el curso académico 2001-02.

Establece la ratio profesor/alumno con necesidades educativas especiales:

- En unidades ordinarias: 3 alumnos con necesidades educativas especiales por grupo, como máximo.

En unidades y centros específicos de educación especial:

- D. Psíquica: 6-8.
- D. Sensorial: 6-8.
- D. Física/ Motórica: 8-10.
- Autismo o T. Psicóticos: 3-5.
- Plurideficiencias: 4-6.
- Máximo 5 alumnos en unidades que atienden varias discapacidades.
- Determina el procedimiento de escolarización del ACNEE por razón de discapacidad:
 - Criterios para resolver la escolarización: existencia de vacantes, características del alumno, especialización del centro, recursos de que dispone y lo solicitado por los representantes del alumno.
 - Dictamen de escolarización: o Competencia de los EOE. Se realiza cuando se ingresa por vez primera en el sistema educativo o cuando se promociona a la educación secundaria. Contendrá: evaluación psicopedagógica, estimación de ayudas, apoyos y adaptaciones, propuesta de modalidad de escolarización.

El EOE lo comunica a los representantes legales del alumno.

- Modalidades de escolarización:

- grupo ordinario a tiempo completo
 - grupo ordinario en periodos variables
 - aula específica en centro ordinario
 - centro específico (Para la escolaridad obligatoria.)
- Resolución del proceso de escolarización, cuando los recursos existentes en el centro no son adecuados: el EOE remite el dictamen al Servicio de Inspección para que informe al Delegado Provincial y que éste decida teniendo en cuenta la disponibilidad de centros y recursos y lo opinión de los padres.
- Edad límite para la escolarización en centros de educación primaria: 14 años.
- Edad límite para la escolarización en centros de educación secundaria: 20 años.

- Desarrollo normativo de la Ley de Solidaridad en la Educación

* DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el- que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (BOJA 58, 18/05/02)

* ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización.(BOJA 125, 26/10/02)

* ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la programación de las aulas específicas de educación especial en los centros ordinarios. (BOJA 125, 26/10/02)

* ORDEN, de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales. (BOJA 125, 26/10/02)

1.7. La LOCE o Ley Orgánica de la calidad Educativa, 10/2002 de 23 de diciembre

Con la propuesta de la nueva, Ley (LOCE), (BOE 27-12-2002), las Administraciones Educativas siguen tomando partido en la forma de llevar a cabo toda la educación, para responder no sólo a las obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también a las continuas demandas de nuestra sociedad, que exige de nuestro sistema educativo una respuesta adecuada a los nuevos retos que plantea el presente siglo XXI. En cuanto a la estructura sobre Planificación de la Educación Especial, y ampliación sobre la experimentación en materia de integración en la Comunidad Autónoma Andaluza, se mantienen las directrices fijadas anteriormente, y se intenta concretar algunos aspectos anteriores:

- Insiste en la escolarización obligatoria para todos en igualdad de condiciones
- El sistema educativo tratará de adaptarse a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, criterios y ritmos de maduración de las personas, tratar de conseguir una educación de calidad.

La Nueva Ley, en el Capítulo VII del Título 1, presta especial atención a los alumnos extranjeros, a los superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales, estableciendo un marco general que permita a la Administración Educativa -Comunidad Autónoma Andaluza- una respuesta educativa adaptada a las circunstancias y necesidades que en estos niños concurren.

En la declaración de principios respecto a la educación especial: los de normalización e integración escolar del alumnado de educación especial reciben ahora un tratamiento algo diferenciador. ...” tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración” (Art.44).

En cuanto a las modalidades de escolarización señala cuatro: los alumnos siempre que se pueda, se escolarizarán en un centro ordinario, estarán integrados "en grupos ordinarios, en aulas especializadas de centros ordinarios, en centros de educación especial o escolarización combinada" (Art.45.1).

Serán profesionales de distintas cualificaciones, quienes realizarán la identificación y valoración de las necesidades (Art. 45.2).

Los profesores de las especialidades correspondientes y profesionales cualificados se encargarán de llevar a cabo los planes fijados en la valoración (Art.45.3).

Respecto a los centros y recursos para estas enseñanzas se mantiene lo recogido en la norma anterior, "el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios" (Art. 47), indica "que se adecuarán las condiciones físicas y materiales" (Art.47.2).

- La Ley también presta una especial atención a la formación permanente del profesorado, enunciando programas y actividades específicas que contribuyan a la necesaria actualización que demandan los profesores, requiriendo una valoración del desempeño de la función docente y de la formación por parte de las Administraciones Educativas (Comunidad Autónoma Andaluza).
- La evaluación del Sistema Educativo (Título VI) se sitúa en el ámbito de las competencias estatales, y las competencias y obligaciones que en esta materia corresponde a las Administraciones educativas en las distintas comunidades.

2. MEDIDAS DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

2.1. La atención a la diversidad en los documentos curriculares

La variedad de situaciones con que podemos encontrarnos en los centros educativos, nos indica la gran complejidad en el diseño de un currículum coherente con la diversidad de necesidades del alumnado. De esta forma Brennan (1988) manifiesta que tendremos alumnos con necesidades educativas especiales que no necesitan un currículum distinto aunque se deba programar en función de sus necesidades y, por otro lado podemos encontrar alumnos que necesiten un currículum especial, aunque puedan participar en el currículum general. Por tanto, a la hora de diseñar el currículum, deberán tenerse en cuenta las variables (internas: referidas a la persona que diseña, sus concepciones... y externas: alumnos, limitaciones administrativas, recursos....).

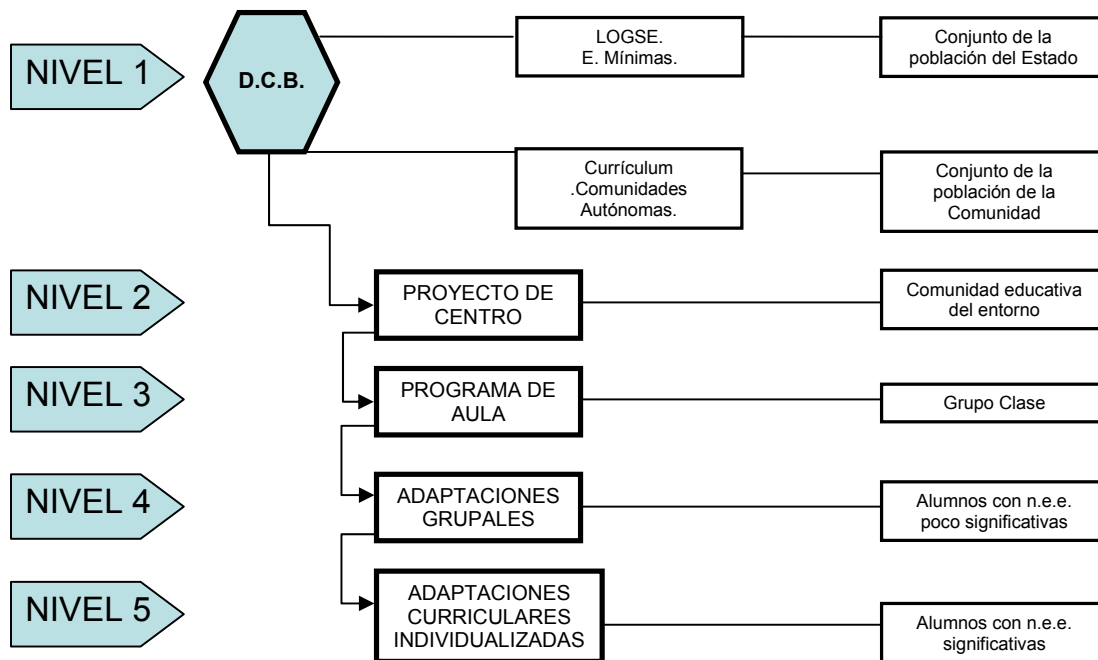
El diseño curricular, en consecuencia, ha de ser una tarea y responsabilidad compartida por todos los miembros de la comunidad educativa, en este sentido la LOGSE toma la opción de establecer un currículum básico que debe ir concretándose de una manera progresiva por los profesores y los distintos miembros de la comunidad educativa y habría que distinguir distintos niveles de planificación: centro, ciclo, área/clase e individual que se identificarán con los distintos niveles de concreción curricular que se establecen en nuestro sistema educativo.

Sobre esto queremos hacer referencia a lo ya explicitado en el capítulo dos, apartado 2-4, (Áreas de intervención en orientación educativa), donde se exponen los niveles de concreción curricular siguiendo a Bisquerra (1998).

El mencionado autor, sobre el proceso de atención a la diversidad distingue cinco niveles de concreción, incluyendo las adaptaciones curriculares individualizadas en el proceso, aunque otros autores distinguen tres, veamos.

- EL primer nivel, que corresponde al diseño curricular base o propuesta de la administración educativa competente, define los objetivos generales de cada una de las etapas que configuran nuestro sistema educativo, los objetivos y contenidos de cada una de las áreas de conocimiento y los criterios de evaluación. Tiene carácter prescriptivo y general y favorecerá la diversificación y la individualización de la enseñanza. Tucker (1985), la medida del éxito en la enseñanza se basa en el progreso del alumno en el currículo.
- El segundo nivel, configura el proyecto curricular de centro. Su elaboración es competencia de los equipos docentes de cada centro e implica una toma de decisiones acerca de la adaptación de la propuesta curricular de la administración educativa a las características del centro, de sus alumnos y al contexto donde va a desarrollarse.
- El tercer nivel, competencia de cada profesor, denominado diseño curricular y programación de aula, en el que se planifican secuencias de aprendizaje. Así indica Marchesi (1991), es más eficaz dar prioridad a un enfoque educativo centrado en el aula que a un enfoque centrado en el niño. Según él, la respuesta a las necesidades educativas especiales, se encuentra más en las estrategias organizativas que en tratamientos muy especializados.

En el siguiente gráfico podemos observar como algunos autores distinguen cinco niveles de concreción curricular:



Fuente: Adaptación de González Manjón (1993: 39).

Cuadro: 4.3

Para que un Proyecto de Centro sea efectivo según Sola y López (2000), ha de procurar las siguientes características:

- Permitir y procurar la autonomía docente en la toma de decisiones respecto a la diversidad.
- Pretender la descentralización administrativa. Respetando las prescripciones legales permitir las modificaciones en las relaciones con la administración para atender los problemas de integración que se planteen.
- Garantizar el carácter propio del centro plasmando sus señas de identidad en el diseño de valores, principios educativos y actitudes a desarrollar para la

tolerancia y el respeto a las diferencias personales y a la diversidad en general.

- Potenciar el trabajo colaborativo con participación de los diferentes estamentos implicados en la educación en atención a las diferencias individuales de los alumnos. Santos Guerra (1994) y Fernández Nares, S. (1999) señalan que el Proyecto de Centro no debería ser un proyecto del equipo directivo y de los profesores voluntaristas, sino que ha de ser una responsabilidad de todos los elementos personales de la comunidad educativa. Como señala Blanco Guijarro y otros (1992) «La participación de todos en el proceso de adaptación curricular de Centro responde a la necesidad de que todo el centro se halle involucrado en la respuesta en los alumnos con necesidades educativas especiales» (Profesor de apoyo, profesor tutor, equipo directivo, orientadores...).

Cuando hablamos de participación de todos estos elementos coincidimos con los autores mencionados y además abundamos yendo más allá del concepto y necesidad de participación. En este sentido recordamos nuestra propuesta de hacerla viable a partir de la organización del profesorado, padres, alumnos, profesionales, especialistas, etc, a partir de la organización de comisiones conjuntas para la elaboración de los diferentes apartados de los documentos curriculares

Atender a la diversidad, por tanto, implica diseñar propuestas concretas que se dirijan a ese fin, de tal manera que conforme avanzamos en los distintos niveles de concreción, podamos especificar los principios educativos básicos en el proceso de intervención didáctica, considerando todas las dimensiones alrededor de las que pudieran plantearse situaciones problemáticas. En el diseño de un currículum que atienda a la diversidad expondremos las aportaciones de Muñoz y Maruny (1993) y las sintetizamos en las siguientes:

- La educación en y para la diversidad implica el considerar al alumnado en su totalidad y no sólo de aquellos que presentan problemas. Se trata de ofrecer respuestas educativas, para todos en función de sus necesidades.
- Habrá que realizar un planteamiento que no ponga interés exclusivamente en los recursos tendentes a la compensación, sino que ha de abarcar a los componentes organizativos y curriculares del proyecto educativo elaborado para la institución educativa junto a las programaciones, las diferentes áreas curriculares que son el eje sobre el que han de girar las respuestas a la diversidad.
- Se realizarán agrupamientos por composiciones heterogéneas de los grupos de alumnos respecto al género, intereses, capacidades, ritmos, etc.
- Los recursos específicos de carácter compensatorio dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales deberán estar relacionados con el conjunto de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Desarrollo curricular y atención a la diversidad

Vamos a exponer de forma esquemática los aspectos a considerar en los documentos curriculares para atender a la diversidad del alumnado, trataríamos con ello de desarrollar el currículum y adaptarlo a las necesidades

Elementos Curriculares para atender a la diversidad	
D.C.B.	* Para todos los alumnos.
P.C.	<ul style="list-style-type: none"> * Contextualizado y compartido por profesores, padres y alumnos. * En función a la diversidad de los alumnos. * Con el fin de atender individualidades. * Planificando la actuación en todos los casos desde la interacción, reflexión, cambios organizativos... * Evaluando la propia actividad: <ul style="list-style-type: none"> - Inicial/proceso/final. - Alumno/profesor.
P.C.C.	<p>Atendiendo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Las finalidades educativas especiales. * La interacción de todos los alumnos. * Desarrollo individual. * Los ajustes de capacidad, y posibilidad de los alumnos. * Compatibilizar las necesidades individuales con los fines del currículum general.
P.A.C	<ul style="list-style-type: none"> * Delimitación del tiempo: año escolar. * Identificación de necesidades específicas. * Delimitación de objetivos, adaptación y secuencialización. * Establecimiento de tiempos según necesidades de los alumnos. * Adecuación de las actividades y materiales. * Especificación de metodologías específicas. * Diseño de ayudas desde el Plan de acción tutorial. * Delimitación de criterios de evaluación específicos
PROGRAMACIÓN AULA	<ul style="list-style-type: none"> * Flexibilización de las Previsiones: objetivos, contenidos, actividades, metodologías, criterios de evaluación. * Plan de actuación individualizado.
ACIs PDI	<p>ACIs * Procedimiento de ajuste paulatino.</p> <p>POI * Organización de un plan alternativo en función de las limitaciones del alumno.</p>

Fuente: Adaptación de Sola y López (2000)

Cuadro: 4.4

La consideración de la atención a la diversidad y a los alumnos con necesidades educativas especiales, desde esta perspectiva y con estos planteamientos, conseguirán favorecer como bien dice González, D. (1993:44) tomado de Blanco, R. (1992:54) los siguientes aspectos:

- *Facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la vida del centro.*

- *Prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje como consecuencia de un planteamiento rígido o inadecuado.*

- *Responsabilizar a todo el equipo docente en la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y favorecer que conozcan SIIS necesidades para que puedan tener una actitud y trato adecuado hacia ellos,*

- *Favorecer que las Adaptaciones Curriculares que precise un alumno con necesidades educativas especiales sean lo menos numerosas y significativas posibles.*

Zabalza (1991) apunta sobre el término desarrollo curricular, indicando que la concreción necesaria al pasar de unos niveles a otros del currículum, no se reduce a un mero "desarrollo" del mismo. El concepto clave para él, es el de Programación, entendida como un desarrollo curricular que incluye tanto la concreción como la adaptación a situaciones concretas. Lo expresa así:

"Desarrollar el currículum es 'concretarlo', avanzar en la construcción de cada uno de los puntos que contiene (especificar más, los objetivos señalados, completar los contenidos, incorporar actividades, introducir o ampliar actividades de evaluación, etc.). Desarrollar el currículum quiere decir que se progresa desde el esquema básico inicial del que se parte hasta lograr una estructura más amplia, completa, dispuesta a ser llevada a la práctica"

Resumimos en el siguiente cuadro las medidas de flexibilización curricular respecto a cada uno de los elementos del proyecto curricular de centro, según Sola y López (2000).

MEDIDAS DE FLEXIBILIZACIÓN CURRICULAR	
EN LOS OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * Adecuar los objetivos a las peculiaridades del aula y señalar los mínimos en cada unidad didáctica. * Introducir objetivos referidos a sistemas de comunicación común. * Permitir a los alumnos intervenir en la selección de los objetivos didácticos.
EN LOS CONTENIDOS	<ul style="list-style-type: none"> * Seleccionar los contenidos de acuerdo con las peculiaridades del aula y señalar los mínimos en cada unidad didáctica. * Estructurar los contenidos de manera que sean abordables por todos los alumnos mediante un sistema de comunicación común.
EN LAS ACTIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> * Susceptibles de ser abordadas con diferentes niveles de competencia. * Que puedan elaborarse con diferentes sistemas de comunicación. * Seleccionadas en función de cada contenido. * Que implique diversidad de agrupamiento y suponga trabajo cooperativo. * Que sean de libre elección y de realización en diferentes espacios.
EN LA METODOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> * Utilizar sistemas de comunicación, estrategias y lenguaje que puedan ser utilizados por todos los alumnos de la clase * Potenciar la cooperación horizontal entre los alumnos, atendiendo a la diversidad. * Utilizar estrategias de fuerte motivación intrínseca. * Priorizar las estrategias que permitan la actividad escolar en grupo.
EN LA EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> * Asegurar la evaluación inicial al comienzo de cada proceso y adecuarla al contexto del aula. * Seleccionar instrumentos variados de evaluación para detectar las dificultades de aprendizaje. * Diseñar actividades que impliquen evaluación en sí mismas. * Introducir actividades de autoevaluación.

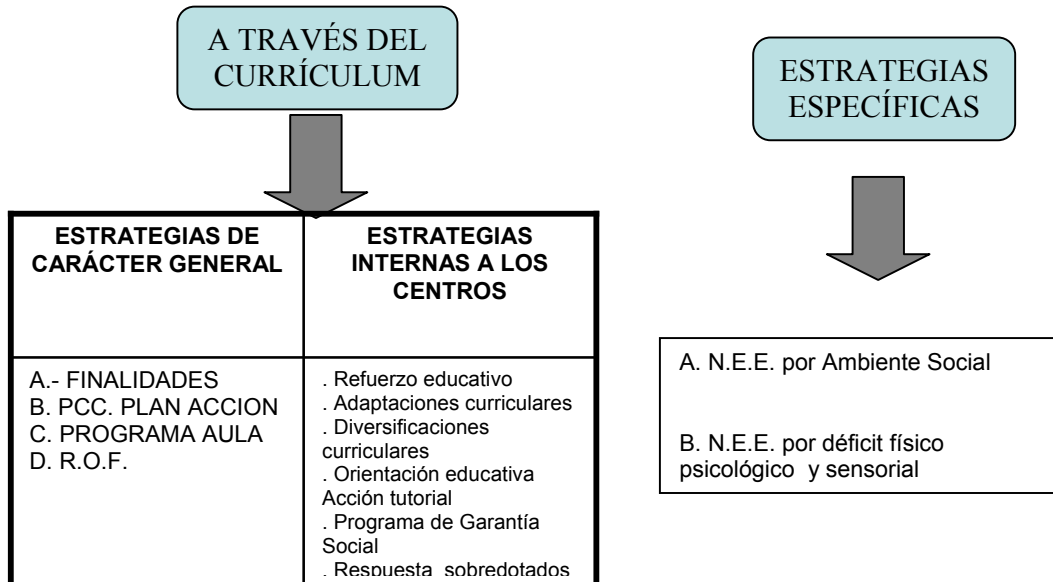
Fuente: Adaptación de Sola y López (2000)

Cuadro: 4.5.

2.3. Estrategias curriculares para la atención a la diversidad

Ya habíamos expuesto anteriormente que la LOGSE establece un currículum básico que se va concretando de una manera progresiva por los profesores y por la comunidad educativa. Esta adaptación a las necesidades educativas utilizando estrategias, será: de carácter general y de carácter específico. Las estrategias de carácter general, como respuesta a la diversidad de alumnos desde la planificación educativa de los centros, se determinan en los niveles de concreción curricular ya expuestos. Las estrategias de carácter específico para la atención a la diversidad de los alumnos estarán determinadas por aquellos alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales y de historia educativa y otra referente a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficit psíquicos, sensoriales, motores o sobredotación intelectual. En el gráfico siguiente podemos observar el conjunto de estrategias para atender a la diversidad.

PLANIFICACIÓN EDUCATIVA PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD:



Fuente: Adaptación de Torres González (1996).

Gráfico: 4.6.

Hemos visto que el currículum, por su propia configuración, constituye la primera vía de atención a la diversidad y el marco en el que tienen lugar otras de

carácter específico. Los distintos niveles de concreción del currículum constituyen niveles de adaptación sucesivos a contextos específicos hasta llegar a los alumnos como fuente de diversidad. Las decisiones, por tanto, afectarán fundamentalmente a los elementos básicos del currículum, es decir, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Las vías específicas de atención a la diversidad constituyen un mecanismo de atención a la diversidad de carácter interno a los centros educativos cuya finalidad es concretar la programación general a las necesidades educativas de cada alumno en particular. Destacaremos los rasgos esenciales de algunas de ellas y nos centraremos en las que consideramos de mayor relevancia en el ámbito de la atención a la diversidad.

2.4. Las adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares -entendidas como modificaciones curriculares más o menos extensas- son estrategias educativas para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en algunos alumnos con necesidades educativas específicas. Pretenden ser una respuesta a la diversidad individual independientemente del origen de esas diferencias: historial personal, historial educativo, motivación e intereses, ritmo y estilo de aprendizaje. Brennan, (1988), dice que las adaptaciones curriculares, pueden considerarse como la respuesta adecuada al concepto de necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones curriculares entendidas como un "continuo" dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, deben estar fundamentadas en dos principios:

- Principio de Normalización: Favorecer que estos alumnos se beneficien, siempre que sea posible, del mayor número de servicios educativos ordinarios.
- Principio de Individualización: Intentar proporcionar a cada alumno -a partir de sus intereses, motivaciones y también en relación con sus capacidades, deficiencias y

ritmos de aprendizaje- la respuesta educativa que necesite en cada momento para formarse como persona.

Las adaptaciones podemos clasificarlas a partir del Diseño Curricular Base (primer nivel de concreción) y siguiendo un orden creciente de especialización se pueden distinguir los siguientes niveles de adaptaciones curriculares:

* *Adaptaciones Curriculares de Centro*: Son el conjunto de modificaciones o ajustes referidos al centro en su conjunto, a un determinado ciclo o etapa. Se plasman en el Proyecto Educativo de Centro y Proyecto Curricular de Etapa.

* *Adaptaciones Curriculares de Aula*: Son el conjunto de modificaciones o ajustes que se realizan en los distintos elementos de la acción educativa a compartir por todo un grupo concreto de alumnos en el proceso de enseñanza - aprendizaje, y que se plantean específicamente para responder a los alumnos con necesidades educativas que estén en ese grupo. Ubicación de los alumnos en el aula, cambios en actividades grupales.. que el profesor debe asumir y recoger en su programación.

* *Adaptaciones Curriculares Individuales (A.C.I.)*: Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros. Definiríamos Adaptación curricular es cualquier ajuste o modificación que se realice en el currículo con el objetivo de dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas. En sentido amplio, una adaptación curricular se entiende como las sucesivas adecuaciones que, a partir de un currículo abierto, realiza un centro o un profesor para concretar las directrices propuestas por la Administración educativa teniendo presente las características y necesidades de sus alumnos y de su contexto.

En sentido restringido, el concepto de adaptación curricular se refiere a aquellas adecuaciones de índole más específica que se realizan pensando,

exclusivamente, en los alumnos con necesidades educativas especiales que no son necesarias para el resto de los alumnos.

Desde el punto de vista del contenido pueden ser:

- *Adaptaciones Curriculares de Acceso al Currículo*: Son modificaciones o provisión de recursos espaciales, materiales, personales o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, o en su caso, el currículo adaptado.

- *De Acceso Físico*: Recursos espaciales, materiales y personales. Por ejemplo: eliminación de barreras arquitectónicas, adecuada iluminación y sonoridad, mobiliario adaptado, profesorado de apoyo especializado,...

- *De Acceso a la Comunicación*: Materiales específicos de enseñanza - aprendizaje, ayudas técnicas y tecnológicas, sistemas de comunicación complementarios, sistemas alternativos... Por ejemplo: Braille, lupas, telescopios, ordenadores, grabadoras, Lenguaje de Signos...

2.4.1. Adaptaciones Curriculares Individualizadas:

Son todos aquellos ajustes o modificaciones que se efectúan en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un alumno con el fin de responder a sus necesidades educativas especiales y que no pueden ser compartidos por el resto de sus compañeros.

2.4.1.1. Adaptaciones Curriculares Individualizadas No Significativas

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... En un momento determinado, cualquier alumno tenga o no necesidades educativas especiales puede precisarlas. Es la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y por tanto, tienen un carácter preventivo y compensador.

2.4.1.2. Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas:

Son modificaciones que se realizan desde la programación, previa evaluación psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial por modificar objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares y criterios de evaluación. Se realizan para dar respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del continuo de respuesta a la diversidad y se alejan en mayor medida de los planteamientos del currículo y los recursos ordinarios. El documento individual de Adaptaciones curriculares (D.I.A.C) es el guión básico para la elaboración de adaptaciones significativas. 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).

Brennan (1988) señala, que salvo una pérdida sensorial importante, los niños con n.e.e, utilizan los mismos métodos que el resto aunque con modificaciones.

En la elaboración de las ACIs (diseño y desarrollo), contamos con la necesidad de la colaboración de los profesores y el departamento de Orientación. 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, y departamento de orientación. La temporalización de las ACIs será mínimamente elaborada para un ciclo educativo en la etapa que esté escolarizado el alumno, por considerar este periodo suficiente para valorar los resultados de las modificaciones que se realicen.

2.5. Elementos 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, y 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 sean necesarios introducir para optimizar la respuesta educativa

Procedimiento:

* 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, los aportados por el profesorado que en un momento u otro han intervenido con él.

* Recogida toda la información inicial: tendrá que realizarse una reunión con el tutor, Jefe de estudios, profesorado de apoyo y orientador, quienes decidirán, en un primer momento, los elementos básicos y /o de acceso al currículo que deben ser modificados. Se le informará a la familia.

* 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, así como por 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.

* 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 Académico Personal del alumno.

2.6. Fases de la Elaboración de la Adaptación Curricular Significativa:

* Detección de las necesidades educativas:

Una vez que las medidas de adaptación de carácter general realizadas en la programación de aula (refuerzo, adaptación curricular poco significativa, medidas de acción tutorial), han sido insuficientes, se procede a la realización de la ACI.

El tutor identifica al alumno que tiene dificultades de aprendizaje.

* 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. La evaluación psicopedagógica será realizada por el orientador del centro.

- Situación familiar.
- Historia escolar y atención especializada.
- Nivel de competencia curricular en cada una de las áreas del currículum
- Nivel curricular en que está situado el alumno.
- Aspectos metodológicos del currículum: ¿cómo aprende? ¿qué le motiva?
- Clima de aula: forma de trabajo, relaciones del grupo y del alumno.
- Autoestima, intereses y motivaciones.
- Agentes implicados: Profesores tutores, profesores especialistas, coordinador del departamento de orientación.

*Análisis de datos y toma de decisiones

- Reflexión sobre los datos recogidos.

- Decisión de si procede o no, tipo y significatividad.
- Decidir los elementos que deben modificarse.
- Especificar el nivel al que afectan: centro, ciclo, aula.
- Agentes implicados: Tutor, profesores especialistas, profesores de apoyo, orientador.

* Diseño 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.

* Desarrollo Curricular

- Momentos, horarios y profesores responsables de su desarrollo.
- Evaluación continua y formativa.
- Agentes implicados: tutor profesores especialistas, profesores de apoyo, orientador.

* 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.
- Seguimiento y retroalimentación: periodicidad para los seguimientos.

La implicación del Departamento de Orientación en el diseño y desarrollo de las ACIs, nos indica el papel tan importante que desempeña la orientación en los centros

de Secundaria. Desde la práctica, se trata de averiguar la "funcionalidad " de las ACIs por los padres, psicopedagogos y alumnos; la operatividad de las mismas está en íntima relación con las necesidades de los aprendizajes de los alumnos a los que se dirigen.

3. ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES PARA ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

3.1. Adaptación curricular individual para alumnos con sobredotación intelectual

Las Adaptaciones Curriculares son una respuesta no solo para alumnos con bajas capacidades, sino también para alumnos que tienen "necesidades educativas especiales" asociadas a altas capacidades. Se hace necesario ofrecer una respuesta de calidad a la diversidad, un currículum óptimo para cada alumno, el que cada uno necesite. El alumnado con sobredotación intelectual es una parte de esa diversidad, interesa organizar una respuesta adaptada a sus necesidades." Habría que buscar soluciones a tiempo, para identificar y proporcionar oportunidades educativas especiales, pues un estado moderno no puede permitirse el despilfarro de perder estos potenciales humanos excepcionales". Torres del Moral, (1992). Ya en esta fecha la que suscribe hacía una llamada de atención, refiriéndose a estos niños, defendiendo, que tan legítimo es compensar al deficitario como crear las condiciones precisas para que el niño talentado pueda desarrollarse al máximo. Mucho tiempo ha pasado para que se haya hecho realidad aquello que se reclamaba.

Por fin el Real Decreto 696/1995 de ordenación de los alumnos de necesidades educativas especiales hace referencia a condiciones personales asociadas a sobredotación.

En nuestra comunidad autónoma es el Decreto 147/2002, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, aunque ya en la ley 9/1999, de atención a las personas con discapacidad en Andalucía, se hace mención a dichos alumnos.

La OMS considera como superdotado al que tiene un «CI» > 130, con una buena capacidad creativa y una motivación intrínseca para el aprendizaje. La mayoría, no todos, son precoces, niños prodigio y talentosos, pero no genios.

Son superdotados un 2'2%; sin embargo, no presentan un perfil único, por lo que no podemos hablar de un grupo homogéneo.

Según, Renzulli (1997), define al alumno superdotado como aquel que posee altos niveles en capacidades intelectuales, creativas y motivacionales:

- Capacidad intelectual superior a la media.
- Capacidad creativa: Se considera cuando el alumno busca soluciones y resuelve los problemas con originalidad y de forma personal.
- Capacidad motivacional: Se manifiesta en un alto grado de dedicación a las tareas, y en la planificación y capacidad de esfuerzo ante los riesgos y dificultades que estas pueden implicar.

En este sentido, se exige una valoración de diferentes factores, como son las capacidades y habilidades cognitivas, las estrategias y estilo de aprendizaje, la competencia curricular y el ambiente familiar y de aula (Álvarez y Soler, 1997b), puesto que el rendimiento está muy condicionado por elementos tanto personales como contextuales.

3.1.1. Evaluación de alumnos con n.e.e. asociadas a altas capacidades

Para realizar la evaluación, necesitamos combinar recursos de diferentes tipos. Mediremos la inteligencia, creatividad y dedicación al trabajo, con tests y observación de la conducta:

- Recursos psicométricos: Tests de inteligencia, de rendimiento y de creatividad. Serán aplicados por los orientadores de los centros.

Toda la información obtenida a través de estos medios ha de contrastarse con otras evidencias de la actuación del alumno. Igualmente es importante valorar el historial académico y los trabajos excepcionales.

- Observación de la conducta del alumno: Es un medio muy destacado de toma de información. Procuraremos fijar nuestra atención en el lenguaje que utilizan, la calidad de las preguntas que realizan, la forma de comunicar, el diseño de estrategias, la persistencia y la constancia en el trabajo.
- Análisis del rendimiento. Destacan por su elevada habilidad para aprender cómo se hacen las cosas y para planificar y realizar aquello que han aprendido (hacen más cosas que los demás y terminan lo que han empezado). Por lo tanto, tienen más producciones y suelen recibir premios y reconocimientos, aunque la ausencia de estos últimos no tiene por qué pesar en su contra, ya que puede que todos no hayan tenido las mismas oportunidades.

La evaluación de alumnos con altas capacidades se va a estructurar, por tanto, en diferentes ámbitos: evaluación de la inteligencia, evaluación del «insight» (capacidad para procesar la información) y evaluación del estilo intelectual.

Los resultados de la evaluación de la inteligencia nos permiten obtener el perfil de puntos fuertes del sujeto que, con vistas a su Adaptación Curricular Individual, nos ayudarían a decidir qué Objetivos de Aprendizaje con capacidades de alto nivel va a trabajar con más profundidad y extensión.

El perfil que se obtenga del «insight» nos va a permitir diseñar los Programas de Desarrollo más acordes con las potencialidades del sujeto.

Los resultados del estilo son una buena información a la hora de modificar aquellos Objetivos de Aprendizaje de la Programación de Aula con objeto de que tengan más relación con la personalidad del alumno para aprender.

3.1.2. Planificación de la intervención educativa

Para el desarrollo de sus capacidades estos alumnos requieren ayudas, no segregación. Su inteligencia no hace que progresen solos sin ningún tipo de intervención. Necesitan de un profesorado que conozca sus capacidades y sus necesidades educativas y que esté dispuesto a colaborar.

El profesorado ha de estar abierto a distintas ideas para permitirles avanzar con independencia.

Igualmente ha de ayudarles a utilizar los recursos y abrir puertas en su aprendizaje. El profesor será la guía del aprendizaje, y no necesariamente las fuentes del conocimiento.

El profesorado adapta el currículum suministrando actividades enriquecedoras que satisfagan las necesidades de este alumnado. La adaptación curricular individualizada es una forma de enriquecimiento.

En el proceso de adaptación curricular, no se trata de elaborar programas paralelos al ordinario, sino que tendremos que actuar de forma progresiva sobre la programación de aula para que cada alumno realice los aprendizajes con el ritmo y nivel adecuados a sus competencias, sin descartar las posibilidades de adaptación individualizada cuando se considere que ésta es la mejor medida.

En la adaptación curricular individualizada se desarrollarán, en profundidad y extensión, los contenidos del currículum, incluyendo las técnicas y actuaciones específicas e introduciendo nuevos contenidos en respuesta a los intereses particulares.

Es importante que en las adaptaciones se involucren todos los que estén relacionados, de alguna manera, con el proceso educativo del alumno (otros profesores, alumnado, padres, madres...). Así tendremos más ideas, más caminos abiertos y, por lo tanto, más posibilidades de éxito.

La legislación vigente para estos alumnos con «necesidades educativas especiales» asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, dispone que se promueva el desarrollo equilibrado de los Objetivos Generales de las diferentes Etapas estableciendo las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria.

Por ello la respuesta educativa exige identificar y evaluar de forma temprana y precisa las necesidades educativas específicas, así como concretar la oferta educativa más adecuada que incluya las medidas curriculares necesarias para desarrollar todas las capacidades del alumno dentro de un contexto educativo lo más normalizado posible. Estas medidas han de tener en cuenta las siguientes características:

- Las decisiones que se tomen con los alumnos superdotados estarían incluidas en las medidas sobre atención a la diversidad que se indiquen en el Proyecto Curricular del Centro.
- Las Adaptaciones Curriculares Individuales constituirán el referente para su evaluación.
- El Currículum debe ser adaptado a los alumnos tanto si acceden antes como si se reduce su tiempo de escolarización. Este proceso de adelanto o reducción del período de escolarización debe solicitarlo el Centro a la autoridad educativa competente.

3.1.3. Propuesta curricular

Así como la Adaptación Curricular Individual para alumnos con déficit se hace directamente sobre la formulación secuenciada de Objetivos de Aprendizaje, en el caso de alumnos con sobredotación conviene iniciarla desde el primer paso de la formulación de la Programación de Aula siguiendo a (Álvarez y Soler, 1999),

- Explicitación de temas: Al desglosar los temas a partir del Currículum oficial, se incluyen los convenientes para estos alumnos.
- Secuencia de temas en cursos: Si se adelanta el período de escolarización, hay que mantener la distribución de temas que se hizo en el Currículum ordinario. Si se reduce el tiempo de escolarización, hay que redistribuir los temas.
- Guión para desglosar los contenidos científicos del tema: En este momento, es necesario decidir si es conveniente ampliar los Contenidos Científicos que se seleccionaron para el Currículum ordinario.
- Relación de contenidos y capacidades: Se ampliarán los temas con capacidades de mayor dificultad.
- Formulación de Objetivos de Aprendizaje: A la vista de la selección de Contenidos y de Capacidades, se formulan y secuencian los Objetivos de Aprendizaje de la Adaptación Curricular Individual.

3.1.4. Programas de desarrollo

Estos programas pretenden potenciar al alumno en su competencia académica, individual y social. Recogen toda una serie de intervenciones concretas sobre habilidades y estrategias referidas al desarrollo intelectual, la activación de la atención, el entrenamiento en estructuración de la información en general y en el campo artístico y socio-afectivo en particular (Álvarez y Soler, 1997).

Un programa para mejorar las habilidades cognitivas, la creatividad, la solución de problemas, aunque esta intervención no es fácil llevarla en el aula ordinaria por su especificidad, sería tarea del aula de apoyo.

3.1.5. Flexibilización del periodo de escolarización

Esta medida se podrá adoptar para aquel alumnado de Necesidades Educativas Especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Podrá autorizarse esta flexibilización, con carácter excepcional, del periodo de escolarización obligatorio en la ESO reduciéndolo en un año según el art. 2.2.de la Orden de I-VIII-96, (BOJA de 29-8-96).

Para poder reducirse este año, serán requisitos:

- Acreditación de la sobredotación intelectual.
- Evaluación psicopedagógica, que prevea que dicha medida es adecuada para el desarrollo del equilibrio personal y la socialización del alumno
- Que el alumno haya desarrollado globalmente las capacidades expresadas en los objetivos generales del ciclo o curso que le corresponda cursar.

El procedimiento para solicitar la reducción en un año de la duración de la escolarización será el siguiente:

- Una vez detectadas las necesidades educativas especiales del alumno, el Director, previa audiencia del padre, madre o tutor legal, solicitará al Departamento de Orientación que realice la evaluación psicopedagógica de dicho alumno.
- El Director elevará a la Delegación de Educación y Ciencia la correspondiente solicitud de flexibilización del periodo de escolarización, que, en todo caso, incluirá la siguiente documentación:
 - Informe del equipo educativo coordinado por el tutor del alumno.
 - Informe psicopedagógico realizado por el Departamento de Orientación.
 - Propuesta concreta de flexibilización: reducción de un año de la duración de la E.S.O.
 - Documento de la realización del trámite de audiencia al padre, madre o tutor/a legal.

La resolución que, en su caso, pueda dictar la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, previo Informe de la Inspección sobre la idoneidad de la propuesta formulada por el Director, surtirá efectos académicos y administrativos en el curso académico siguiente.

4. VÍAS Y MEDIDAS ESPECÍFICAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

4.1. La Optatividad

La Optatividad, como respuesta a la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria permite enriquecer y equilibrar el Currículum, dando cabida a las aptitudes y peculiaridades diversas que presentan los alumnos. Se trata de una vía ordinaria que no rompe con el principio de comprensividad, puesto que las materias optativas siguen teniendo como marco de referencia los objetivos generales de la etapa. "Se pretende añadir a la oferta educativa básica de contenidos, una gama variada de contenidos que, de forma subsidiaria, coadyuven al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales" (CEJA, 1994:129).

Las funciones que debe cumplir la optatividad en la educación secundaria obligatoria se establecen en nuestra comunidad con la orden de 21 de enero de 2000 y son las siguientes:

- Actuar como mecanismo de refuerzo y recuperación para aquellos alumnos y alumnas que presentan dificultades de aprendizaje.
- Dar respuesta a los intereses del alumnado.
- Potenciar aspectos de la formación profesional de base que pueden facilitar su incorporación al mundo del trabajo.
- Complementar la oferta educativa del centro y contribuir a compensar las carencias culturales existentes en el entorno social o familiar del alumnado.

Según Álvarez y Soler (1999) la optatividad, como respuesta de la atención a la diversidad supone una serie de materias que se pueden ofrecer con distintos fines:

- Alcanzar los Objetivos de Etapa por vías diferentes mediante contenidos distintos a los prescriptivos propios de las materias básicas; por ejemplo, con programas de enriquecimiento de estrategias de aprendizaje.
- Ampliar las materias básicas, como es el caso de la segunda lengua extranjera.
- Desarrollar algunas capacidades relacionadas con algún Área, sin reducirse a dar «más de lo mismo», sino desde perspectivas diferentes; por ejemplo,

desarrollando habilidades lingüísticas y matemáticas con planteamientos más cercanos a los alumnos.

- Realizar actividades que orienten la elección de los estudios posteriores y el paso a la vida activa.

Los Departamentos didácticos son los órganos encargados de diseñar las materias optativas que se enmarcan en su Área curricular, con Objetivos de aprendizaje de la Programación de Aula, sin descartar la posibilidad de ser diseñadas interdisciplinariamente por varios Departamentos. Los alumnos elegirán estas materias con la ayuda y asesoramiento del Departamento de Orientación y del Tutor, de tal forma que dicha elección responda a las necesidades, capacidades e intereses de cada uno.

4.2. Refuerzo educativo

El Refuerzo Educativo se entiende como "el conjunto de actividades educativas que complementan, consolidan o enriquecen la acción educativa ordinaria y principal". CEJA (2000).

Puede establecerse a través de:

- Las optativas de refuerzo de Lengua y refuerzo de Matemáticas.
- Las propias programaciones de aula, mediante actividades complementarias que el profesor realiza con aquellos alumnos que las precisan.
- El plan que se establece para la recuperación de materias pendientes.
- La atención especializada por parte del profesorado de apoyo a la integración, profesorado de audición y lenguaje...

Con relación a las materias optativas de refuerzo y recuperación se establece un procedimiento que le compete al Departamento de Orientación y a los tutores y tutoras. Para realizar este procedimiento, al inicio de Secundaria, se hace preciso la recepción de los Informes de Evaluación Individualizados de los centros de Primaria.

En el siguiente cuadro se exponen los pasos a dar para la elección de optativas de refuerzo.

ALUMNADO QUE SE INCORPORA A 1º CURSO DE ESO		
TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES	FUNCIONES
Antes de comienzo de curso (Septiembre)	Departamento de Orientación	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiar los Informes de Evaluación Individualizados remitidos por los centros de Primaria. - Formular una propuesta de inclusión en las materias optativas de refuerzo que proceda. - Comunicación por escrito a los padres para recabar su opinión.
ALUMNADO QUE TERMINA 1º Y 2º CURSOS		
TEMPORALIZACIÓN	RESPONSABLES	FUNCIONES
Última sesión de evaluación del 1º curso - Sesión de evaluación final de 1º ciclo.	Tutor de acuerdo con la información recabada del Equipo Educativo, del alumno y sus padres y contando, con el asesoramiento del Departamento de Orientación.	-Orientar al alumnado sobre la elección de optativas

Cuadro: 4.7

4.3. La diversificación curricular en la ESO.

Se trata de una medida excepcional de atención a la diversidad de alumnado a lo largo de la enseñanza obligatoria. Esta medida debe ser aplicada cuando se hayan

agotado otras medidas como el refuerzo educativo, la adaptación curricular o la propia repetición de curso.

Finalidad: Facilitar al alumnado que, por presentar dificultades generalizadas de aprendizaje se encuentre en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos generales de la etapa, y que pueda desarrollar, a través de una reorganización del currículo, las capacidades expresadas en los mencionados objetivos y que, por tanto, alcance la titulación de graduado en educación secundaria obligatoria.

Madrid y otros (1994: 4) definen la diversificación curricular como "una medida excepcional que consiste en adaptar globalmente el currículum de la enseñanza secundaria obligatoria a las necesidades individuales de los, alumnos, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender las capacidades generales recogidas en los objetivos de la etapa y a los contenidos esenciales del conjunto de las áreas".

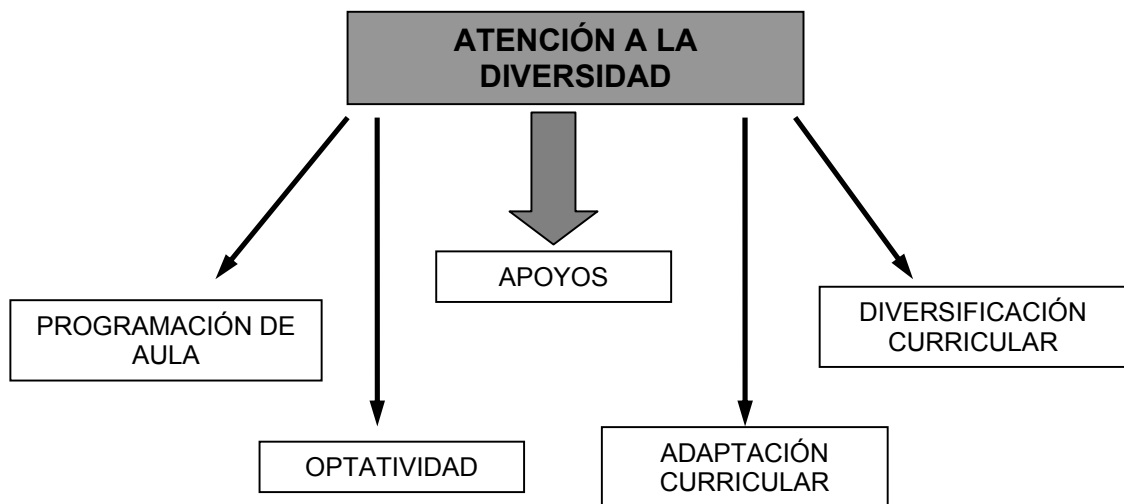
En el sistema educativo, la diversificación curricular aparece claramente establecida en los artículos 23 y 37 de la LOGSE (1990). El artículo 23, capítulo tercero de la ESO especifica que:

"En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de 16 años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículum 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... "

Las diversificaciones curriculares se enmarcan, dentro de las actuaciones que en el nivel de Educación Secundaria se llevan a cabo para atender la diversidad, tal como podemos observar en el siguiente gráfico:



Fuente: Arroyo y otros (1996: 46).

Gráfico: 4.8.

4.3.1. Atención a la diversidad y diversificación curricular.

Desde un plano didáctico y basándonos en el currículum académico destacaríamos una serie de características que deben incluir los programas de diversificación curricular (Fernández, 1996: 247):

- Deben constar de tres o cuatro áreas del currículum ordinario del segundo ciclo de la ESO.
- Las áreas específicas se impartirán durante diez o doce horas que determinará el propio centro, en torno a dos grandes ámbitos sociolingüístico y el científico-tecnológico.
- Se establecerán dos horas de tutoría semanales.
- Contarán con materias optativas hasta completar las 30 horas semanales
- El conjunto del programa deberá ser equilibrado para conseguir los objetivos de la ESO.
- La duración de los programas podrá ser de 1 o 2 cursos, según necesidades y expectativas del alumnado y de su edad.
- Existirán programas base de diversificación curricular en los centros y se elaborarán entre los departamentos didácticos y el departamento de orientación, coordinados por la jefatura de estudios.
- El servicio de inspección educativa aprobará los programas base dentro de su informe sobre el proyecto curricular de etapa.

4.3.2. Perfil del alumnado

Los criterios generales para la selección del alumnado vienen recogidos en la Orden de 20 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la comunidad autónoma de Andalucía, deberán concurrir las siguientes circunstancias:

- Tener dieciséis años o cumplirlos a lo largo del curso escolar en el que se inicia el programa.

- Presentar dificultades evidentes para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria siguiendo un currículum con la estructura general de la etapa.
- Haber cursado el tercer curso de la etapa.
- Haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad durante su permanencia en los anteriores niveles y/o etapas educativas, incluida, en su caso, la de adaptación curricular significativa, sin que las mismas hayan resultado suficientes para la recuperación de las dificultades de aprendizaje detectadas.
- Existir posibilidades fundadas de que, con la incorporación al programa, podrán desarrollar las capacidades previstas en los objetivos generales de la etapa y, en consecuencia, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.
- Que el alumno presente motivación e interés hacia los estudios, así como actitudes favorables par su incorporación al programa.

4.3.3. Estructura y distribución horaria

Estructura y distribución horaria			
Al menos tres áreas del currículum básico de Cuarto curso	<ul style="list-style-type: none"> - Serán elegidas por el alumno entre aquellas que no se hayan incluido en los ámbitos formativos. - El Departamento de Orientación asesorará al alumno para que esta elección se haga de forma realista 	El número de áreas que elija el alumno y las horas semanales asignadas a ellas según la normativa.	Entre 7y 10
Elementos formativos de los ámbitos	Socio lingüístico: seleccionados entre los objetivos y contenidos curriculares correspondientes a los dos cursos del 2º ciclo de la etapa de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Ciencias Sociales, Geografía e Historia		
	Científico-tecnológico: seleccionados entre los objetivos y contenidos curriculares correspondientes a los dos cursos del segundo ciclo de la etapa de las áreas de Matemáticas y de Ciencias de la Naturaleza.		
Materias optativas	<ul style="list-style-type: none"> - Serán elegidas por el alumno entre aquellas que forman parte de la oferta que, con carácter general, realiza el centro para los dos cursos del segundo ciclo de la etapa - El Departamento de Orientación, asesorará al alumnado para que la elección que este realice responda de forma realista a sus características y necesidades. 	- Se procurará que exista el mayor equilibrio posible entre las horas semanales dedicadas a cada ámbito	Entre 5 y 8
Tutoría	Con el grupo de referencia	1	
	Con el Orientador	1 ó 2	
TOTAL HORAS			30

Cuadro: 4.9

4.3.4. Duración del programa.

Los programas de diversificación curricular tendrán una duración de un curso académico, aunque se podrá prolongar a dos años cuando el progreso del alumno en su proceso de aprendizaje así lo requiera

4.3.5. Agrupamientos del alumnado que sigue el PDC.

Currículum básico, optativas y hora de tutoría grupal se cursan dentro del grupo de cuarto curso del que forma parte cada alumno.

Ámbitos sociolingüístico, científico-tecnológico así como las actividades de tutoría específica se cursan en grupos diferenciados, no superando el número de quince alumnos por grupo.

No se podrán incorporar todos los alumnos que siguen el programa de diversificación curricular en un mismo grupo ordinario.

4.3.6. Equipo educativo de diversificación.

Estará integrado por el conjunto de profesores del centro que imparten clases a los alumnos que siguen el programa y que será:

- El profesorado que imparte los ámbitos.
- Los profesores que imparten las áreas básicas del currículum y las materias optativas elegidas por el alumnado que cursa el programa.
- El Orientador del Centro.
- Los tutores de los grupos ordinarios de cuarto curso en los que estén integrados los alumnos.

4.3.7. Profesorado que impartirá áreas y ámbitos.

Currículum básico, materias optativas y hora general de tutoría se impartirán por el equipo de profesores del grupo de cuarto curso en el que están los alumnos.

Ámbitos: serían impartidos por dos profesores, uno para cada ámbito, de la especialidad de una de las materias de los ámbitos respectivos. El criterio de selección es el mismo que el que se sigue como procedimiento general del resto de las áreas y materias.

Tutoría diversificada: Orientador del Centro.

4.3.8. Proceso de desarrollo para la definición del Programa de diversificación: procedimiento que se seguirá.

Los pasos que se seguirán llevan consigo una serie de acciones que afectan a la planificación, la evaluación y la toma de decisiones. Según la Orden de 20 de julio de 1995, son los siguientes:

- Informe del tutor remitido al Departamento de Orientación a raíz de la valoración realizada por el Equipo Educativo a la vista de las dificultades que presenta, el alumno y teniendo en cuenta los resultados de la aplicación de otras medidas de atención a la diversidad.
- Evaluación Psicopedagógica por parte del Departamento de Orientación y redacción de un informe que se adjuntará a la propuesta del equipo educativo.
- El tutor con los informes del equipo educativo y del Departamento de Orientación, se reúne con el alumno y con sus padres para recabar su opinión por escrito.
-

El procedimiento deberá estar concluido antes del 25 de junio de cada curso debiendo enviarse a la Delegación para su aprobación, la siguiente documentación:

- Informe motivado que justifica la necesidad de la medida, acompañado de la relación nominal del alumnado propuesto para su incorporación al programa de diversificación curricular.
- Propuesta del Programa Base de diversificación curricular.

- Informe sobre la repercusión que la implantación del programa de diversificación curricular puede tener en la organización pedagógica del Centro.

4.3.9. Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que siguen programas de diversificación curricular

La Orden de 2 de febrero de 2005, por la que se modifica la Orden de 1 de febrero de 1993, sobre Evaluación en educación secundaria obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía, en su Disposición adicional tercera, dice: "En lo relativo al programa de Diversificación Curricular, se estará a lo regulado en las Ordenes de la Consejería de Educación y Ciencia de noviembre de 1996, que modifica la de 1 de febrero de 1993, y a la Orden de 8 de junio de 1999, que regula los Programas de Diversificación Curricular.

Los referentes para la evaluación "Los objetivos generales de la etapa, así como los contenidos y criterios de evaluación personalizados establecidos para cada ámbito, área o materia en dicho programa de diversificación" Art. 8.2.de la Orden de 18 de noviembre de 1996.

En dichas Actas se consignarán los resultados de la evaluación de las áreas del currículum básico, de las materias optativas y del área específica, cursadas por el alumno.

En las Actas de Evaluación del cuarto curso de la E.S.O. se hará constar, en su caso, la propuesta de expedición del título de Graduado en Educación Secundaria.

4.3.10. Evaluación de los Programas

La evaluación de los mismos se realizará 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.

4.4. Los Programas de Garantía Social

En este apartado habríamos de mencionar el epígrafe expuesto ya que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 23.2 establece que «para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32.1 de la presente ley. La LOCE sustituye estos programas por los de Iniciación Profesional, pero la realidad es que no han llegado a instaurarse y en nuestra comunidad, en los centros de secundaria siguen impartándose programas de garantía social, pero como están en proceso de revisión simplemente los mencionamos a la espera de que las Administraciones Educativas concreten al respecto. Aunque de una forma u otra la finalidad es realizar procesos de

acomodación para atender a las necesidades de jóvenes que tienen dificultades para seguir el proceso de escolarización. A través de estos Programas se abre una vía que permite a los alumnos adquirir la formación básica y profesional que les facilite su incorporación al mundo laboral o bien proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas regladas.

5. EVALUAR EN LA DIVERSIDAD.

5.1. Evaluación psicopedagógica

La justificación de incluir este apartado en el siguiente tema se debe a varios motivos que hemos de señalar. La evaluación psicopedagógica constituye una de las dimensiones propias del ejercicio profesional de los departamentos de orientación, es más, probablemente se revela como una de las tareas que mejor caracterizan la labor de los orientadores y equipos de orientación educativa, ya que fundamenta y da sentido a muchas de las actuaciones profesionales posteriores. Por otro lado, según hemos visto en apartados anteriores, antes de establecer medidas de atención a la diversidad, es necesario tener un adecuado conocimiento del alumno, los diagnósticos basados en la simple observación, no suelen ser fiables. Sin embargo, una evaluación psicoeducativa ajustada, nos proporcionará la información pertinente para averiguar las causas de la baja o alta competencia y, así poder adaptar en cada caso el currículum apropiado.

La evaluación psicopedagógica constituye, uno de los elementos clave para poder realizar una correcta intervención educativa, y va a ser el departamento de orientación en este caso, quien realizará esa evaluación sobre los grados y formas de aprender del alumno (capacidades, habilidades, estrategias, estilo...) con el fin de dar respuesta al tipo y al grado de ayuda que el alumno necesita para progresar en su vida escolar y para ser competente en su vida social. Para ello sintetizaremos los

aspectos conceptuales a los que debe responder la evaluación psicopedagógica, sus dimensiones y distintas vías e instrumentos utilizables. Veamos.

Según la Orden del 14 de Febrero de 1996 recogida en BOJA y la Resolución del 30 de Abril de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica del M.E.C se entiende la Evaluación Psicopedagógica como *"el proceso de recogida y análisis de la información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan dificultades en su desarrollo personal o desajustes respecto al currículo escolar, por diferentes causas, para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la respuesta curricular y el tipo de ayudas que precisan para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades."*

La finalidad de la Evaluación Psicopedagógica consiste en orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno, para favorecer su adecuación de desarrollo personal, sin olvidar que debe servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja día a día en el aula, por lo tanto la Evaluación Psicopedagógica cumple con una función preventiva ya que no se circunscribe exclusivamente a propuestas de atención individual, sino que dirige su propuestas a asegurar una práctica educativa adecuada para el desarrollo de todos los alumnos. Y para ello es necesario la complementariedad que solo puede garantizarse desde el debate y los acuerdos compartidos entre el orientador y el profesorado, respetando las atribuciones profesionales de cada uno. Para asegurar este respeto se debe arbitrar en cada circunstancia, las formas de colaboración que permite hacer de la Evaluación Psicopedagógica un proceso compartido entre el psicopedagogo y el profesor.

De lo mencionado, se desprende que la finalidad de la evaluación psicopedagógica no es la de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas y hacer una predicción sobre su posible rendimiento sino orientar el proceso de toma de decisiones sobre el tipo de respuesta educativa que precisa el alumno para favorecer su adecuado desarrollo personal: en otras palabras la evaluación psicopedagógica, ha de servir para orientar el proceso educativo en su conjunto, facilitando la tarea del profesorado que trabaja cotidianamente con el alumno.

Debe tenerse presente que la Evaluación Psicopedagógica es complementaria a la evaluación que lleva a cabo el profesor, es decir la evaluación educativa, comparte con ésta la finalidad última de ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades de cada alumno. De todas maneras, la evaluación Psicopedagógica posee unas características propias que la diferencian de la propiamente educativa.

La evaluación psicopedagógica es un proceso de evaluación que por lo general se lleva a cabo con determinados alumnos que, por diferentes causas, presentan dificultades o necesidades específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje que con carácter general se ofrecen a toda la población escolar; es decir, alumnos que pueden requerir modificaciones significativas en el planteamiento de la respuesta educativa o una serie de ayudas pedagógicas extraordinarias, tanto de carácter pedagógico, curricular y organizativo.

A tal fin, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información relevante para conocer en profundidad las necesidades del alumno así como su contexto escolar y familiar, y fundamentar y justificar la necesidad de introducir cambios en la oferta educativa y, en su caso, la toma de medidas de carácter extraordinario.

Es un proceso que se lleva a cabo en determinadas ocasiones o en momentos concretos, y que, dependiendo de éstas, la Evaluación Psicopedagógica puede incluso

tomar formas hasta cierto punto distintas, según sea la información que se tenga o pueda obtenerse del alumno y de sus contextos de vida. Las situaciones en las que se suele llevar a cabo más frecuentes son:

- Cuando hay que tomar decisiones para escolarización inicial de un alumno que presenta necesidades educativas especiales de forma que se oriente hacia la modalidad educativa, que proporcione una mejor respuesta a sus necesidades.
- Para la propuesta extraordinaria de flexibilización del periodo de escolarización en los casos de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual que lo requieran.
- Para la elaboración de adaptaciones significativas del currículo para los alumnos que las precisen.
- Para la incorporación de un alumno a un programa de diversificación curricular.
- Para la determinación de recursos y apoyos específicos complementarios que determinados alumnos pudieran necesitar.

Esto no implica que no puedan realizarse evaluaciones psicopedagógicas en otros momentos si se considera necesario. Llegado el caso, y antes de iniciar un proceso de este tipo debe antes valorarse si el propio seguimiento que se haya realizado del alumno a lo largo de toda la etapa, proporciona o no gran parte de la información necesaria para orientar la respuesta educativa.

Ha de realizarla un profesional (orientador) para evaluar las diferentes dimensiones en relación con el alumno y el contexto escolar y familiar, como la utilización de ciertos procedimientos, estrategias e instrumentos para los que se requiere una formación específica., pero ha de ser un proceso compartido con el profesorado.

En función de todo lo anteriormente señalado, la Evaluación Psicopedagógica ha de proporcionar información para dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- Cuáles son las necesidades educativas del alumno en términos de las competencias en relación a los aprendizajes expresados en el currículo escolar y qué condiciones del propio alumno y del contexto pueden facilitar o dificultar su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Qué tipo de actuaciones educativas hay que poner en marcha para responder adecuadamente a sus necesidades:
- ¿Cuál es la ubicación escolar más idónea?
- ¿Cuál es la propuesta curricular más adecuada para el alumno en función de su nivel de competencia y sus características personales?
- ¿Qué tipo de ayudas (curriculares, personales y materiales) precisa para compensar sus dificultades de aprendizaje y favorecer su progreso en relación con las capacidades que ha de desarrollar?

Una consecuencia obvia de lo que se acaba de afirmar, es que una evaluación centrada solamente en el alumno, por muy completa que sea, proporciona una primera aproximación sobre las posibles dificultades o potencialidades que puede presentar en función de sus características personales, pero éstas tendrán un matiz y grado distinto en función de las características del contexto escolar en el que esté ubicado. Por ello, la dimensión real de las dificultades o posibilidades de aprendizaje de un alumno y, en consecuencia, la decisión sobre las ayudas concretas que precisa, tanto para compensar sus dificultades como para potenciar sus aspectos positivos, sólo puede determinarse en relación con el contexto en el que se desarrolla su proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación implica, por otro lado, que cuando se realiza un proceso de Evaluación Psicopedagógica para escolarizar a un alumno, ésta debe completarse una vez que el alumno está ubicado en un centro y aula concreta.

Una evaluación centrada solamente en el análisis descontextualizado y normativo de las capacidades del alumno o de los niveles de afectación o pérdida y concebida como una tarea exclusiva del especialista, es insuficiente. Mediante la Evaluación Psicopedagógica se pretende obtener información sobre cómo aprende el

alumno en consecuencia ha de centrarse en la interacción del alumno en el contexto escolar donde se desarrolla su proceso de enseñanza y aprendizaje y el contexto sociofamiliar sin olvidar que la finalidad última de la Evaluación psicopedagógica es obtener información relevante para determinar el tipo de ayudas y respuesta educativa que necesita el alumno para compensar sus dificultades en el contexto escolar. En este sentido la evaluación del contexto sociofamiliar ha de recoger información que pueda ser traducida en decisiones educativas en las que la colaboración de los padres será de gran importancia. Algunas decisiones no sólo van a requerir su colaboración, sino también la modificación de determinados factores del medio familiar que puedan estar dificultando el adecuado desarrollo del alumno.

El contexto social actúa tanto sobre el alumno y sobre la institución escolar en su conjunto, siendo un aspecto determinante de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de dicho contexto resulta, interesante y necesaria por varios motivos: Según Verdugo (1995), porque determina los valores y actitudes de los grupos sociales e individuos con los que el alumno interactúa por lo que influye decisivamente sobre los valores y actitudes del propio alumno, marcando sus expectativas, intereses, hábitos, comportamiento social, etc.

En segundo lugar, porque la educación es un proceso complejo en el que no sólo intervienen de manera decisiva la escuela y la familia, sino el medio social en general, y ello no sólo desde lo señalado en el párrafo anterior, sino también desde la perspectiva de los recursos disponibles, (p.ej. instalaciones deportivas y servicios culturales y de ocio diversos, así como asociaciones y colectivos que promueven estas actividades).

5.2. Aspectos previos a la evaluación psicopedagógica

Con carácter previo al inicio de un proceso de Evaluación Psicopedagógica es siempre aconsejable recoger información que permita concretar los objetivos y el tipo de instrumentos más adecuados; ello permite que la información recogida sea más relevante así como el ahorro de tiempo tanto para el profesional como para el alumno; el recurrir habitualmente a "baterías" de pruebas de "screening" no acostumbra a ser una solución aceptable. A tal fin de forma sintética, se expone lo siguiente:

- Recoger toda la información que pueda proporcionar el profesor. (Protocolo)
- Analizar los ejercicios/trabajos del alumno, anotando aspectos que se consideren relevantes.
- Comentar con el alumno dichos trabajos, anotando las verbalizaciones que vaya haciendo sobre las distintas actividades y contrastar con el profesor los aspectos surgidos, una vez se hayan llevado a cabo las tareas anteriores.
- Observar al alumno en una situación de trabajo y en tiempo libre. Interesa tanto la interacción con los contenidos de aprendizaje como con el profesor y sus compañeros.
- A partir de la información hasta ahora recogida, formular una hipótesis acerca de la naturaleza del problema que preocupa al profesor respecto a un alumno determinado o grupo de alumnos y concretar el procedimiento de evaluación a seguir que incluirá los instrumentos que van a utilizarse.

5.3. Instrumentos y técnicas.

Según el documento, la evaluación psicopedagógica, modelo, orientaciones, instrumentos del MEC (1996), se utilizarán los siguientes:

- La observación, se revela como un procedimiento privilegiado para obtener información relevante
- Evaluación de la competencia curricular, los referentes serán los objetivos generales de área por ciclo o de curso en el 2º ciclo de la ESO
- Entrevista con el alumno

- Análisis de los trabajos de los alumnos
- Identificar las fuentes de información y los instrumentos de medición para cada uno de los indicadores propuestos.
- Establecer los criterios para interpretar los datos e informaciones recibidas.

5.3.1. Instrumentos para evaluar el contexto del aula.

El análisis del contexto del aula se puede realizar de diversas maneras pero la observación es el principal instrumento a utilizar. La observación suele definirse como un método de conocimiento que trata de penetrar en los fenómenos humanos sin modificarlos, intenta captar los datos más relevantes en su devenir natural, debe responder a una intencionalidad, estar controlada y registrarse de un modo preciso. Es el instrumento privilegiado de recogida de información y de análisis en que fundamentar la evaluación psicopedagógica en el contexto escolar.

5.3.2. Instrumentos para evaluar el contexto del centro.

Un análisis del Proyecto Educativo de Centro, del Plan de Centro y de la Memoria Anual puede ser el mejor método para evaluar este apartado. También sería posible emplear algunos cuestionarios estandarizados. El objetivo de cualquier cuestionario de este tipo sería el de recoger información sobre distintos temas que se plantean (plan de centro, clima escolar, conducta del profesor, órganos de gobierno, toma de decisiones, reformas e innovaciones educativas del centro, distribución de la jornada laboral).

5.3.3. Instrumentos para evaluar el contexto socio-familiar.

Para evaluar este apartado el instrumento más adecuado es la entrevista personal con los alumnos, esta práctica goza de prestigio especialmente en educación secundaria. Ésta suele definirse como una forma especializada de conversación que se sostiene con un propósito determinado. Lo fundamental en la entrevista es llegar a conseguir un tipo de interacción orientador-alumno, que permita la comunicación entre ambos y el intercambio de puntos de vista, para la comprensión y análisis de una situación concreta.

Es muy importante que el orientador trace previamente un esquema sobre los aspectos fundamentales a tratar en relación al objetivo previsto. Así, en la entrevista con el alumno, y para evaluar el contexto socio-familiar nos interesan los siguientes aspectos: autonomía en el entorno, medio de comunicación, interacciones familiares, rol, aficiones, etc. En la entrevista con los padres o tutores del alumno nos interesarán aspectos tales como: hábitos y pautas educativas, actitudes y expectativas ante el niño y el conocimiento de su problemática.

5.4. Evaluación psicopedagógica de las distintas capacidades

5.4.1. Capacidades motrices

El desarrollo de las capacidades motrices es uno de los objetivos básicos de la educación por la importancia que tienen para el equilibrio personal y social del sujeto, para su desarrollo cognitivo y para su actuación eficiente sobre el medio. Las capacidades físicas básicas son las siguientes:

- La flexibilidad motriz. Depende de la intensidad de la actividad tónica. Las personas pueden ser excesivamente rígidas, lo que puede determinar un exceso de movimientos involuntarios, o excesivamente blandas y relajadas
- El equilibrio. Tanto estático como dinámico es un elemento clave que afecta a la coordinación de la actividad motriz.

- Las cualidades de los movimientos intencionales. La intensidad, coordinación y adaptación de los movimientos dentro de coordenadas espacio-temporales y de la finalidad del propio movimiento son elementos definitorios del desarrollo de las capacidades motrices.

5.4.2. Capacidades cognitivas

La evaluación de las capacidades cognitivas, cuando se dice que un alumno no progresa, supondrá no tanto prestar atención a lo que hace en un test de inteligencia sino al grado de desarrollo de los procesos básicos que intervienen en la mayoría de los aprendizajes. Estos procesos básicos son:

- La comprensión y representación de la realidad.
- La resolución de problemas.
- La anticipación, planificación y regulación de la propia acción.
- La comprensión y organización conceptual de la información.

5.4.3. Capacidades de desarrollo personal y social

- Autoestima. Conjunto de representaciones y sentimientos referidos a sí mismo que condiciona el grado de bienestar o malestar y la forma de relacionarse con los demás. En consecuencia resulta fundamental tener una visión realista y positiva de los diferentes aspectos de sí mismo y sentirse confiado y seguro de las propias posibilidades.
- Eficacia social. Asertividad o capacidad para lograr metas sociales. Capacidad para las relaciones interpersonales y sociales. Es un conjunto de habilidades interpersonales (hacer amigos, comunicarse, etc.) y sociales (saber decir sí, decir no, quejarse, hacer cumplidos, resolver conflictos, tomar decisiones, etc.). En el alumnado de

secundaria resultan especialmente importantes los relacionados con la toma de decisiones a seguir y la futura profesión.

5.5. Las pruebas psicopedagógicas

5.5.1. Instrumentos para la evaluación relativa al alumno

Las pruebas deben ser usadas como complemento de la evaluación del profesorado, en situaciones en que la evaluación ordinaria no sea suficiente para tomar decisiones sobre cómo proceder para que el alumno progrese.

Para escoger el tipo de pruebas que se desea utilizar debe valorarse el tiempo que se tardará tanto en administrarlas como en dar información a los afectados. Es necesario procurar la máxima objetividad sobre todo por lo que se refiere a su contenido y aplicación. Las pruebas deben ser adecuadas a la edad del alumno, a su nivel de desarrollo y a sus posibles déficits para ejecutarlas. El alumno debe estar motivado y con una actitud positiva en el momento de realización de la prueba. En relación al uso de los resultados, la información recogida debe servir para:

- Facilitar y complementar el proceso de identificación del nivel actual de competencias del alumno y de valoración de sus capacidades.
- Para fundamentar la toma de decisiones referida a la escolarización, la propuesta curricular y la provisión de servicios.
- Para orientar al alumno y a las propias familias respecto a la transición a la vida adulta y laboral.

Evaluación de la Inteligencia: vamos a enumerar algunas pruebas individuales o colectivas más conocidas, no siendo las únicas existentes:

-Test de Binet: Aparece dividido en grupos de seis ejercicios. Dentro de estas pruebas se incluye el dibujo del monigote y la prueba del laberinto.

-Escala de inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS). Escala clínica pero aplicable al campo escolar.

-Escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC). Aplicable a niños de 5 a 15 años. Está formado por doce pruebas distribuidas en dos series:

- serie verbal: información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario y dígitos.
- serie manipulativa: figuras incompletas, historietas, cubos rompecabezas, claves y laberintos.

-Test de matrices progresivas de Raven. Está pensado para la aplicación individual pero es posible aplicarlo colectivamente.

-Test de dominó, de Anstey. Son secuencias establecidas con fichas de dominó. En España tenemos cuatro variantes:

TIG-1. Para niños de 10 a 12 años.

D-48. Aplicables a niños a partir de 12 años.

D-70. También aplicable a partir de los 12 años.

TIG-2. Puede utilizarse desde los 12 años en niveles culturales medios y altos.

-Tests factorial, P.M.A, evalúa cinco factores:

V) Comprensión verbal. El alumno, entre cuatro palabras dadas, tiene que determinar el sinónimo de otra palabra previamente escrita.

E) Concepción Espacial. De seis figuras parecidas el niño tiene que elegir la única que es igual a otra dada.

R) Razonamiento. El alumno debe continuar una secuencia repetida con una letra elegida entre otras dadas.

N) Cálculo. Operaciones sencillas a las que tiene que colocar el resultado que se facilita entre otros números.

V) Fluidez verbal. En un tiempo dado, el sujeto escribirá todas las palabras que pueda comenzadas por la letra que se le indique previamente.

Evaluación emocional: para evaluar el plano emocional de nuestros alumnos, dependiendo del posicionamiento teórico en el que nos situemos, podríamos utilizar como instrumentos determinados cuestionarios del tipo E.P.Q.-J., H.S.P.Q. y 16 P.F.-5, así como algunos tests proyectivos como: el test de Rorschach, el T.A.T., el pata negra y las fábulas de Düs.

Evaluación social: uno de los mejores medios de reunir información acerca de los alumnos, es observarlos en el trabajo y en el juego durante el horario escolar. El comportamiento que un alumno despliega puede revelar información importante en cuanto al patrón de desarrollo de su sociabilidad. Estos comportamientos pueden anotarse en los anecdotarios.

Otro instrumento para evaluar la sociabilidad es el test sociométrico (con su correspondiente sociograma). Éste es un medio muy útil para estudiar las relaciones interpersonales que existan en un grupo de alumnos. Con la información que nos aporta el sociograma, se está en posición para descubrir las razones de la estructura social del grupo.

Evaluación del nivel de comunicación-lenguaje: para evaluar este aspecto tendríamos que tener en cuenta el aspecto lingüístico a evaluar. Así, podríamos llevar a cabo:

Una Evaluación léxico semántica:

- Test de Boehm de conceptos básicos.
- I.T.P.A (examen psicolingüístico de Illinois)
- Peabody T.V.I.P.

Una Evaluación morfosintáctica:

- Longitud de la frase, organización secuencial y niveles de concordancia gramaticales y sintácticas.
- Comprensión de la misma.
- Habla espontánea y fluidez del discurso.
- Comprensión de órdenes.
- Habilidades lingüísticas.
- Lenguaje espontáneo, recursos pragmáticos e intencionalidad comunicativa.

5.5.2. Instrumentos para evaluar el nivel de competencia curricular.

Para evaluar lo que el alumno sabe o conoce se suele utilizar la realización de pruebas curriculares estandarizadas, para que sean efectivas habrá que tener en cuenta el carácter de la prueba con el fin de elegir aquella que más acorde sea con las características del sujeto (pruebas de preguntas abiertas, cerradas, pruebas objetivas, oral, escrita...). También es posible y recomendable descubrir la competencia curricular a través de entrevistas, observaciones, interacción con el alumno, escalas de observación y el análisis de los trabajos y tareas del alumno. Para Blanco (1992), el proceso a seguir sería el siguiente:

- determinar las áreas curriculares sobre las que es preciso realizar una evaluación en profundidad;
- contemplar la situación de partida del alumno;
- tener en cuenta el momento del curso en el que se realiza la evaluación;
- analizar la adecuación de las estrategias de evaluación a las dificultades del alumno.

5.5.3. Instrumentos para evaluar el estilo de aprendizaje y motivación para aprender.

Para evaluar el estilo de aprendizaje podremos utilizar, como método, la observación y como instrumento, listas de control. En ella podremos identificar algunos rasgos de conducta sobre los que necesitamos información. Algunos de los datos podrían ser suministrados por los profesores tutores y otros los tomaríamos de la observación sistemática de las dimensiones del análisis.

En la tabla siguiente se recogen las diferentes áreas que conviene evaluar y el tipo de pruebas que, en cada caso, se pueden aplicar siguiendo a Álvarez y Soler (1997).

CAPACIDADES.	Tests Individuales: <ul style="list-style-type: none"> • - Stanford-Binet (TERMAN-MERRILL). • - Wechsler: WAIS, WIPPSI, WISC-R (1955, 1963, 1974). • - K. BIT. Test Breve de inteligencia de Kaufman (1996) Tests colectivos: <ul style="list-style-type: none"> • - California Test of Mental Maturity. • - Matrices Progresivas de Raven-(1970). • - Test de Inteligencia General (O.S. Otis). • - Aptitudes Cognoscitivas de Thorndike, Hagen y Lorge. • - Factor «g» de Cattell.
CREATIVIDAD.	<ul style="list-style-type: none"> • - Torrance Test of Creative Thinking (Torrance, 1966). • - Test de pensamiento divergente de Guilford (1964).
PERCEPCIÓN y MEMORIA VISUAL	<ul style="list-style-type: none"> • - Test Gestáltico Visomotor de Bender (1993). • - Figura compleja de Rey (1980). • - Reversal Test de Edfelt (1975).
APTITUDES	<ul style="list-style-type: none"> • - Aptitudes Generales Escolares: • - Batería de aptitudes diferenciales y generales (BADYG) • - Differential Aptitude Test (DAT de Bennett, Seashore y Wesman, 1967). - - -- TEA de Thurstone y Thurstone (1975). • - PMA de Thurstone y Thurstone (1981). • - AMPE-F Aptitudes Mentales Primarias de Secadas.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aptitudes Mecánicas: - Test de Aptitudes Mecánicas (McQuarrie, 1982).
INTERESES	<ul style="list-style-type: none"> - KUDER-C: Registro de Preferencias Vocacionales de Kuder (1982).
AJUSTE EMOCIONAL Y SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - ESPQ de Coan y Cattell (1966). o CPQ de Porter y Cattell (1988). - HSPQ de Cattell y Cattell (1982). - Test del Árbol de Koch (1962). - Test de la Familia de Corman (1967). - CDS de Lang y Tisher (1983). - CAS de Gillis (1992). - STAI de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1982). - Cuestionario para la nominación de iguales (Beltrán y Pérez, 1993: 144). - Autoinformes: «Creative perception inventory» de Khatena y Torrance (1976). - Modelo de Autobiografía» adaptado por Beltrán y Pérez (1993: 146).
CONTEXTO FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario Biográfico para Padres de Silverman-Rogers (1987) con dos secciones que comprenden varias áreas (Desarrollo Físico, Intelectual, Emocional y Social)

Fuente: Adaptado de Álvarez y Soler (1997)

Cuadro: 4.10

5.6. El informe psicopedagógico.

El informe psicopedagógico es un documento que tiene una doble naturaleza, administrativa y técnica, a través del cual, por un lado, se explica la situación evolutiva y educativa del alumno en los diferentes contextos de desarrollo y, por otro, permite concretar sus necesidades educativas en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que va a necesitar para facilitar y estimular su progreso.

¿Cómo y para qué utilizarlo? Se trata de una propuesta de organización de la información claramente abierta y flexible que no tiene por qué traducirse directamente en un modelo de informe estandarizado. La estructura, el contenido e incluso los aspectos formales, pueden variar según sean los destinatarios o si se redacta para su utilización exclusivamente interna. Su uso ha de ir encaminado básicamente a orientar

la concreción de las necesidades educativas de los alumnos en términos de la propuesta curricular y del tipo de ayuda que se les debe prestar.

Organización del informe psicopedagógico

Se describen a continuación unas pautas o apartados a los que necesariamente el informe debe hacer referencia, si quiere cumplir con los fines que se han establecido en los puntos anteriores. Estos apartados serían:

Datos Personales.

Permiten identificar al alumno en el momento de la evaluación y por ello referirán su nombre, fecha de nacimiento, fecha de la evaluación, edad, centro educativo, nivel y modalidad educativa, domicilio, teléfono, nombre de los padres, etc.

Motivo de la evaluación.

Se señalarán de forma resumida las causas y los fines por los que se formula la demanda de intervención y las razones por las que se atiende. También debe indicar quien demanda la evaluación y la documentación complementaria que se aporta a la misma.

Información relativa al alumno.

Que incluirá entre otros los siguientes apartados:

- Aspectos relacionados con la salud y las condiciones físico-biológicas.
- Desarrollo general. Contemplará las siguientes dimensiones: Capacidades (cognitivas, comunicativo-lingüísticas, motrices, sociales)
- Condiciones personales de discapacidad, si procede.
- Aspectos psicológicos y emocionales.

- Nivel de competencia curricular. Se recogerán las conclusiones relativas a los puntos fuertes y débiles de las competencias del alumno respecto al currículo que se le propone.
- Técnicas y procedimientos de evaluación. Se relacionarán todos los instrumentos y técnicas utilizados y se expresarán los resultados obtenidos, siempre que sean útiles al destinatario.
- Conducta durante la evaluación. Se trata de una breve descripción de la actitud del alumno observada durante las sesiones de evaluación.

Aspectos relativos al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula y en el contexto escolar.

Se hace referencia tanto a aspectos relacionados con la metodología en el aula como a la interacción del profesor con los alumnos en el aula y la de éstos entre sí y con los contenidos de aprendizaje. También se hará referencia al estilo de aprendizaje y a la motivación para aprender.

Aspectos relativos al contexto familiar.

Este apartado, por su especial confidencialidad al reflejar aspectos íntimos de la vida de la familia, debe limitarse a las informaciones que puedan ser útiles al destinatario para una mejor comprensión y ayuda del alumno.

Identificación de las necesidades educativas especiales.

Se hará constar una visión de conjunto orientada a establecer las medidas necesarias, sean de carácter curricular o de medios personales y materiales, para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos. Esta identificación será el soporte para la planificación de su respuesta educativa.

Conclusiones.

Se refiere a las orientaciones que puedan dar paso a la toma de decisiones que aseguren el ajuste del proceso de enseñanza/aprendizaje a las necesidades y características del alumnado. Podrán incluirse indicaciones respecto a las áreas y a los contenidos a priorizar en la propuesta curricular.

Hay que considerar, finalmente, que el informe no agota toda la información que debe guardarse de un alumno. Existen otros datos, comentarios, registros, pruebas, etc., que han servido de referencia para sustentar las conclusiones.

6. PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN COMO GARANTÍA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS IES

Si recordamos el capítulo primero en la exposición de modelos de orientación, como guía para la acción, nos decantábamos en nuestra práctica orientadora, por una intervención prioritariamente indirecta, grupal, interna y proactiva cuya intervención directa se hacía por programas. Según Delgado, (2005), "la acción tutorial se ha de incardinar en el proceso educativo del alumnado como un ámbito más de su formación mediante la intervención por programas, en la convicción de que dicha intervención es uno de los procedimientos más adecuados en la actualidad para que la orientación forme parte de aquel proceso".

Estos programas son realizados por los profesores y tutores y la intervención directa en ocasiones del orientador, por ello vamos a dedicar una parte de este capítulo a delimitar el concepto y funciones, así como las fases, componentes y dimensiones de un programa de orientación.

6.1. Concepto y funciones de un programa de orientación

Se pueden definir los programas de Orientación, como acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de centro. Rodríguez Espinar (1993). El enfoque comprensivo de la orientación defiende la centralidad de la orientación en el proceso educativo (Gysbers y Henderson 1988; Gysbers, 1990). La orientación forma parte de la programación en cualquier centro y el orientador diseña las actividades con la ayuda de los profesores y tutores. Para los autores, la orientación ha de responder a los principios de prevención primaria y secundaria, es decir al desarrollo de los estudiantes y a la compensación de los déficits, optando por un objetivo amplio de ayudar a los alumnos a que identifiquen sus competencias y a que desarrollen otras nuevas.

En la misma línea Rodríguez (1993) indica que sólo mediante la elaboración de Programas de intervención se da respuesta a los presupuestos implícitos en los principios de prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la orientación, y propone que a través de un programa de orientación se conseguirá:

- Encaminar las actividades propias del desarrollo curricular a la consecución de objetivos globales de desarrollo del alumno.
- Implantar una estructura dinámica donde las experiencias de aprendizaje curricular tengan significación.
- Tratar de que intervenga toda la comunidad educativa.
- Que intervengan los profesionales de la orientación, dentro y fuera de la institución.
- Establecer un currículum propio de orientación.
- Que los objetivos establecidos abarquen a todos los alumnos y cursos.
- Evaluar las intervenciones realizadas.

- Fijar las competencias de cada uno de los ejecutores de programas, procurando los adecuados programas de formación.

Según Rodríguez Espinar (1993), es difícil encontrar programas centrados en un solo aspecto: vocacional, personal, académico etc. En los centros educativos se necesita intervenir considerando estas dimensiones aunque se prioricen en algunos casos para atender a la diversidad. En el caso que nos ocupa de la ESO, teniendo en cuenta las características de la adolescencia, el grupo de amigos, problemas de hábitos de estudio...los programas no se centrarán en un solo aspecto. Por ello al planificar los programas de orientación irán dirigidos a la consecución de unas metas y objetivos con sus correspondientes actividades en función de ellos. En cualquier programa hemos de definir a los usuarios a los que va dirigido el programa, los ámbitos y las funciones del orientador.

6.2. Fases en la elaboración y aplicación de programas

La elaboración de cualquier programa requiere una fase previa de contacto inicial en la que sería prescriptivo realizar un diagnóstico y valoración de las necesidades y expectativas de los participantes (Shertzer y Stone, 1968; Hill, 1965) Esta fase previa es central para el buen desarrollo del programa (Álvarez Rojo, 1987; 1994; R Espinar, 1986; 1993).

El orientador, como profesional tendrá que valorar las necesidades reales de actuación de todos los que se impliquen en el diseño, desarrollo y evaluación del programa. Santana Vega (2003)

En la fase de exploración sería prescriptivo establecer el grado de implicación de: profesorado, alumnado, padres, comunidad, así como el reparto de responsabilidades. Las fases en la elaboración y puesta en marcha de los programas enunciadas por Rodríguez Espinar contemplan todas las dimensiones que se han revelado importantes para ser tenidas en cuenta en el desarrollo de los programas.

Siguiendo a Urquizar y Sola (2003), ellos realizan una Propuesta clásica y otra alternativa que veremos más adelante.

6.2.1. Propuesta clásica

Se basan en las diferentes fases de los programas de orientación que determina Rodríguez Espinar (1993:563), referidos, fundamentalmente, a la enseñanza obligatoria.

Entre las notas generales, características de estos programas, señala las siguientes:

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 objetivos en función de las necesidades y los recursos.
Desarrollo de la metodología de trabajo más acorde al medio donde se desarrollan.
Evaluación, continua tanto del proceso como de los resultados obtenidos.

Cuadro: 4.11

Indica los siguientes objetivos según la valoración de necesidades:

- Analizar las condiciones reales que caracterizan el medio donde se van a desarrollar los programas.
- Evaluar las necesidades, problemas y oportunidades de información.
- Descubrir posibles formas de satisfacción o aprovechamiento de las mismas.

Al prefijar los objetivos se tendrá en cuenta que es imposible cubrir todas las necesidades y se marcarán en función de las necesidades desde una perspectiva realista.

La metodología permitirá captar e incorporar la información pertinente en el proceso de orientación-información. Las estrategias de trabajo irán en función de los beneficiarios del programa y reseñarán las diferentes actividades a realizar por y con los alumnos.

Recogemos a modo de síntesis las consideraciones anteriores en el siguiente cuadro.

FASES DEL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN	
VALORACIÓN DE NECESIDADES	<ul style="list-style-type: none"> * Generales * Personales/sociales * Académicas * Profesionales * Instrumentales
DETERMINACIÓN DE OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * Alumnos * Padres * Profesores
METODOLOGÍA DE TRABAJO	<ul style="list-style-type: none"> * Localización * Selección * Contraste * Integración
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> * Evaluación de contexto * Evaluación de diseño * Evaluación formativa * Evaluación sumativa

Fuente: Urquizar y Sola (2003).

Cuadro: 4.12

Hemos de señalar, que el modelo de programas propuesto apunta a lo que consideramos una educación de calidad, señalando la orientación educativa dentro del marco de la educación y los contenidos de la orientación escolar, personal y vocacional

se encuentran integrados en el proyecto educativo y el proyecto curricular. Así de esta forma, Rodríguez Espinar (1988) señala como indicadores de la calidad educativa en los centros: tener en cuenta, las diferencias individuales, el inculcar al alumnado las técnicas necesarias para aprender a aprender, la participación social y en definitiva que el alumno consiga un conocimiento real y profundo de su entorno social, económico y profesional.

6.2.2. Propuesta alternativa

Según Urquizar y Sola (2003), la elaboración y aplicación de programas consta de dos grandes fases, perfectamente diferenciadas: la fase de diseño y la fase de desarrollo.

- El diseño es la coordinación anticipada de todos los elementos de actuación concomitante, que deben confluir en la consecución de los objetivos marcados en materia de Orientación Educativa.
- El desarrollo es la puesta en práctica de una manera ordenada y sistemática de todas las actividades, coordinando los elementos de actuación convergente.

PROGRAMA-DESARROLLO	
1. INFORMACIÓN	RECOGIDA DE DATOS * Padres: Entrevistas * Profesores: Grupo de trabajo * Alumnos: Diagnóstico Individual y de grupo
2. OBSERVACIÓN	REGISTROS Y ESCALAS * Acuerdos: Elementos y formato
3. EXPLORACIÓN ESPECÍFICA	FACULTADES * Inteligencia * Madurez * Materias Instrumentales * Técnicas de Estudio, etc.

PROGRAMA-DESARROLLO	
4. EJECUCIÓN	DIAGNÓSTICO * Colectivo e Individual PRONÓSTICO * Previsión de expectativas TRATAMIENTO * Colectivo e Individual
5. CONSEJO ORIENTADOR	ASESORAMIENTO * Personal * Escolar * Profesional
6. INFORME	DESCRIPCIÓN E INTERPRETACIÓN * Datos * Procesos * Logros
7. EVALUACIÓN	CONSTATACIÓN * Acercamiento - Objetivos * Consecución - Objetivos
RESULTADO FINAL	ALUMNO ORIENTADO

Fuente: López Urquizar y Sola Martínez

Cuadro: 4.13

De la misma manera, en el desarrollo del programa podemos contemplar diferentes aspectos que regulan su ejecución desde el inicio hasta la comprobación y evaluación de los objetivos:

Siguiendo las indicaciones de López Urquizar, Sola Martínez y Torres González (1994:201) recogemos las fases de elaboración tanto del diseño como de elaboración del programa.

6.3. Fases de elaboración del diseño y del programa

FASES DEL DISEÑO DEL PROGRAMA FASES DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA	
* Reuniones previas de los profesores	* Toma de acuerdos para la puesta en práctica.
* Detección de necesidades.	* Relación de necesidades.
* Establecimiento de prioridades.	* Justificar las prioridades.
* Formulación de objetivos del programa.	* Enmarcar los objetivos en la realidad.
* Presentación en el claustro del diseño	* Aceptación del claustro
* Delimitación de estrategias generales.	* Iniciación de trabajos estratégicos.
* Elección de materiales de evaluación inicial.	* Utilización de materiales de evaluación inicial.
* Determinación de tiempos, obtención de información, registro e interpretación de datos.	* Realización del diagnóstico en forma y tiempos acordados. Presentación, interpretación de datos.
* Redacción de informes individuales y colectivos	* Actuaciones individuales o colectivas.
* Diseño de estrategias específicas de atención colectiva, en grupos preferenciales e individual.	* Desarrollo de estrategias específicas en grupos preferenciales o individual.
* Establecimiento de pautas de evaluación los objetivos.	* Comprobaciones sistemáticas en la consecución de los objetivos

Fuente: López Urquizar Sola Martínez y Torres González

Cuadro: 4.14

Rodríguez Espinar (1986) presenta un esquema bastante exhaustivo de las fases y las distintas dimensiones a considerar dentro de ellas, reflejadas en el cuadro que veremos a continuación y mencionadas por Santana Vega (2003).

Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas	
Fases	Dimensiones a considerar
Planteamiento del programa	<ul style="list-style-type: none"> . La identificación de los posibles agentes de intervención. . La selección de un marco teórico que fundamente la intervención. . Selección o desarrollo de un modelo de diseño del programa. . Delimitación de las metas. . Determinación de los logros esperados en los participantes del programa en relación con las metas.

Fases y dimensiones del diseño, desarrollo y evaluación de programas	
	<ul style="list-style-type: none"> . Evaluación de los resultados esperados. . Establecimiento de prioridades de los logros en relación con cada etapa o nivel evolutivo
Diseño del programa	<ul style="list-style-type: none"> . Especificación de los objetivos. . Selección de las estrategias de intervención. . Evaluación de los recursos humanos y materiales. . Selección y organización de los recursos disponibles. . Desarrollo de nuevos recursos. . Lograr la implicación de los participantes. . Establecer el programa de formación pertinente para los componentes del programa.
Ejecución del programa	<ul style="list-style-type: none"> Temporalización. . Especificación de funciones en términos de acciones a ejecutar. . Seguimiento de las actividades (directo e indirecto). . Logística necesaria. . Relaciones públicas.
Evaluación del programa	<ul style="list-style-type: none"> Cuestiones a contestar por la evaluación. . Diseño de evaluación. . Instrumentos y estrategias de evaluación. . Puntos de toma de decisiones a lo largo de la ejecución del programa en virtud de los resultados de la evaluación. . Técnicas de análisis de los datos de la evaluación. . Comunicación de los resultados de la evaluación (destinatarios, momento, procedimiento y forma de comunicación).
Coste del programa	<ul style="list-style-type: none"> . Coste personal . Coste material . Fuentes de financiación

Fuente: Santana Vega (2003)

Cuadro: 4.15

6.4. Programas desde la consideración de la intervención orientadora

Delgado Sánchez (2005), indica que desde la consideración de la intervención orientadora el desarrollo de un programa comprensivo de orientación, ha de participar de una serie de premisas sobre las que se asiente el marco organizativo del programa; la coordinación entre los profesionales que lo imparten; la especificación de sus funciones así como su evaluación. La intervención orientadora mediante programas participa de las siguientes premisas:

- La orientación es un ámbito inseparable del proceso educativo del alumnado; por lo tanto es un componente relevante del currículo escolar que contribuye a la consecución de logros académicos y al desarrollo personal.
- Se asume la especificidad curricular de la orientación, por lo que el programa requiere un tiempo lectivo para su desarrollo. La tutoría puede considerarse como el lugar de intervención más adecuado, aunque no el único.
- El programa participa de la concepción de que la orientación supone un proceso de aprendizaje enmarcado a lo largo de una amplia dimensión temporal para desarrollar competencias en el alumnado de índole personal, académico y vocacional.
- El programa toma en consideración la concepción psicoevolutiva de la persona, por lo que las metas y los objetivos se establecen en función de su grado de madurez.
- El alumnado es considerado como un elemento activo de su proceso de orientación. La implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa se implicarán para un adecuado desarrollo del programa.

- El tutor es la persona que dinamiza e implementa el programa.

6.5. Evaluación de los programas de orientación según las fases del mismo:

El concepto de evaluación de programas ha ido evolucionando al mismo tiempo que la orientación, el cambio mayor se ha realizado aunando 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 las siguientes características:

- Los objetivos han de estar enunciados explícitamente en forma de competencias.
- Se han de establecer los indicadores de ejecución.
- 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 (2003: 248), 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 de los materiales a utilizar
- Oportunidad de las estrategias generales

6.5.1. Evaluación del diseño

Siguiendo a Brucker y Thompson (1987), Burck (1978), y Murray et al. (1987); en la evaluación del diseño hemos de considerar unos pasos básicos referidos a los siguientes elementos:

1. Análisis de las necesidades: Por medio de un análisis sistemático se tomarán decisiones relativas a los programas y los recursos que utilizaremos. La información que puede recabarse en esta fase del proceso procede puntos de vista diferentes. Tejedor (1994), se cuestiona algunas preguntas con respecto al análisis de las necesidades, 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.

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.

6.5.2. 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:

- Toma de acuerdo para la puesta en práctica.
- Relación de las necesidades.
- Justificar las prioridades.
- Enmarcar los objetivos en la realidad.
- Aceptación por el claustro, asumiendo responsabilidades.
- Iniciación de trabajos estratégicos.
- Utilización de los materiales de evaluación inicial.

- Realización del diagnóstico en forma y tiempos acordados .Presentación e interpretación de datos.
- Actuaciones individuales o colectivas.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1. Diseño y presentación.

La llegada de la LOGSE supuso un punto de inflexión para la orientación educativa en nuestro país. Tanto en el aspecto legislativo como en los modelos organizativos y de intervención. En esta Ley se recoge la orientación como algo más que un derecho del alumnado, (como habían hecho la LGE o la LODE). En la antesala de la LOGSE, el Libro Blanco, su capítulo XV, lo dedicó a la orientación educativa, proponiendo una triple estructura para atender dicho proceso: el nivel de tutoría, plenamente integrado en el proceso educativo y responsabilidad de los docentes, los departamentos de orientación y los equipos de zona.

En el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo y en el documento *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. (MEC, 1989; 1990) la tutoría cobra un gran protagonismo y el profesor-tutor es la figura relevante a la hora de concretar y dar vida a la orientación de su grupo de alumnos; esto es, "las funciones prioritarias de orientación se descubren en el seno de la propia práctica educativa" (Nieto y Botías, 2000: 90) y se consideran la función tutorial y orientadora formando parte de la función docente, pero asignándola de forma particular al profesor-tutor, que ha de cubrir sus responsabilidades con el asesoramiento técnico del orientador del centro.

La justificación de por qué es necesario concretar la figura del profesor tutor se plantea en los siguientes términos: la pluralidad de profesores trabajan con cada grupo de alumnos, la amplitud y variedad de los objetivos educativos y el funcionamiento complejo de los centros escolares motivos más que suficientes para considerar necesaria la figura del tutor; éste tiene como función fundamental personalizar y sistematizar los procesos educativos (MEC, 1990).

Pero el tutor ha de representar su papel en dos escenarios Santana Vega (2003), (clases de la asignatura, clases de tutoría), y por lo tanto realizar funciones con el alumnado, profesorado y con la familia. Todo ello lleva consigo una preparación y responsabilidad que ha requerido horas de reflexión y de formación, ya que el ejercicio responsable y eficaz de su tarea educativa lleva implícito una preparación adecuada a las nuevas situaciones que han de desarrollarse en los centros. Pero sobre esto nos preguntamos ¿se encuentran preparados los tutores para llevar a cabo su acción tutorial planificada en el Plan de acción tutorial de los centros? La respuesta tratamos de encontrarla en nuestra investigación.

Pero hemos de recordar que aunque la orientación educativa se apoya básicamente en la tutoría, se ha de potenciar con el departamento de orientación. MEC (1989, 1990). Y de igual forma han sido muchas las críticas en el sector educativo referidas al mismo.

La actuación de la actividad del Departamento de Orientación ha de someterse a la reflexión sistemática de los miembros de la comunidad educativa, que faciliten la comprensión sobre las características y repercusiones del funcionamiento y de los efectos.

No tiene mucho sentido crear instancias de desarrollo y mejora de la acción educativa si nunca se llega a saber para qué sirven y qué repercusiones tienen. Da la impresión que con la buena voluntad basta. No es así. La evaluación permitirá comprender (Santos Guerra, 1998b). Y esa comprensión llevará a las adecuadas decisiones de cambio.

Esta evaluación no ha de ser solamente una preocupación de los integrantes del Departamento sino de toda la comunidad educativa. Hay que analizar las acepciones en las que se sustenta su actuación, las actividades que impulsa, las acciones que mantiene y los logros que alcanza. Esa es una tarea de todos que facilitará la toma de decisiones encaminadas a la mejora.

Si queremos conocer y determinar la calidad del sistema educativo, se ha de participar en los procesos que configuran el día a día de la enseñanza. Ello exige disponer de una buena información, sobre el funcionamiento del sistema, de sus logros, del nivel de cumplimiento de sus objetivos, y disfunciones que pueden producir situaciones de déficits escolares.

El estar inmersa en esta labor y desde este punto de vista, la investigación que nos proponemos se basa, en lo expuesto, ya que en los IES, es donde realmente se someten a prueba las diversas concepciones que sobre la orientación hemos planteado. Y además teniendo en cuenta que los departamentos de orientación en Andalucía comienzan su andadura con carácter experimental hace más de una década, es un tiempo suficientemente largo, como para poder someterlos a un proceso de evaluación por parte de los tutores, para hacer un balance de sus logros o deficiencias. De ahí el objetivo de nuestra investigación.

ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente gráfico presentamos el esquema del seguimiento e hilo conductor de nuestra investigación con los distintos pasos que de forma pormenorizada se realizan en nuestro trabajo

2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Según, Fernández Sierra (1999), La realidad educativa, los profesores, los alumnos, la misma institución en cualquiera de sus dimensiones, está en continua dinámica de cambio, en continua transformación, abierta de forma permanente a

múltiples influencias e interacciones. Esto conlleva la imposibilidad efectiva de pensar en diseños de investigación ajenos a la realidad y de los cuales pudiéramos extraer implicaciones generales para la tarea profesional. Toda investigación debe surgir del intento de modificar, renovar dicha realidad educativa, y por tanto la investigación tiene que estar totalmente inmersa en el proceder profesional ordinario. La práctica orientadora ha llevado consigo diversos y múltiples cambios a lo largo de la historia, es por ello la necesidad de nuestra investigación, de profundizar y reflexionar sobre la misma y sobre el modelo de intervención que se lleva a cabo en la actualidad en los IES de secundaria.

En primer lugar, hemos de fijar la tarea principal, es decir concretar cuál es el foco principal de nuestra investigación. Según Hernández (1999:10-12) los problemas de investigación han de tener unas características necesarias:

- Han de ser factibles de investigar, teniendo en cuenta los medios disponibles
- Serán claros y con alguna referencia
- Serán significativo, relevantes para el investigador y la comunidad educativa

Todos estos aspectos factibilidad, claridad y significatividad del problema de nuestra investigación pensamos que han quedado demostrados a lo largo del marco teórico o conceptual, donde hemos visto a lo largo de estos últimos años como ha ido evolucionando la orientación educativa y las dimensiones que definen las funciones que desarrollan o debieran desarrollar los orientadores de los IES de secundaria,

Toda la literatura desarrollada en los cuatro primeros capítulos, basada en lo ya expuesto junto a los documentos legales analizados (MEC, Andalucía) que configuran el marco institucional, han servido para construir nuestro cuestionario para tutores y orientadores, objeto de nuestra investigación.

A pesar de la disparidad de papeles y funciones en torno a la figura del orientador en el entramado educativo con respecto a padres, profesores, alumnos y la

misma organización educativa, es necesario delinear ciertos aspectos que clarifiquen sus funciones en los institutos de la provincia de Granada, al tiempo que nos interesa conocer con claridad la respuesta a las demandas de los tutores por parte del orientador, teniendo en cuenta siempre “ la finalidad de la educación y el origen de su existencia es la mejora de la práctica que se realiza en los centros”. Santos Guerra (1994)

Desde esta perspectiva y con la presente investigación: *tratamos de conocer y hacer un análisis crítico del funcionamiento de los departamentos de orientación de los institutos de Granada capital y la periferia, las opiniones de los orientadores respecto a las funciones que realizan y por otro lado los tutores respecto a si sus demandas son o no atendidas y como se interrelacionan ambos profesionales para poder llevar eficazmente su trabajo profesional, en definitiva qué hacen y qué deberían hacer. Este es el **problema central de nuestra investigación***

Es cierto que el problema que planteamos es bastante amplio y complejo, pero trataremos de sintetizar expresando algunas interrogantes al respecto:

¿Cuáles son las funciones más sobresalientes de los orientadores actualmente?

¿Trabajan coordinadamente tutores-orientadores?

¿Qué importancia se concede a las funciones desde los propios orientadores y los tutores?

¿Existen diferencias en esas percepciones?

¿El departamento de orientación satisface las demandas del alumnado diverso, en los IES.?

¿Cuál es el grado de satisfacción de los tutores con respecto al DO.

¿Existe colaboración entre equipo directivo y DO?

Ya delimitado nuestro campo de estudio, indicando algunos interrogantes junto a reflexiones vamos a tratar de analizar y profundizar sobre la situación actual.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Lo expuesto anteriormente lo concretaremos en objetivos, para tratar de conseguir un nivel de concreción adecuado para la práctica de nuestra investigación. Como objetivo general exponemos: *Analizar y estudiar los departamentos de orientación de los IES de Granada y periferia.*

Describiremos unos objetivos específicos fundamentados en el análisis de los capítulos precedentes, acerca de la evolución de la orientación, cambios, funciones... Señalaremos como objetivos específicos los siguientes:

- Conocer las funciones que llevan a cabo los departamentos de orientación
- Analizar la valoración que hacen los orientadores con respecto a sus funciones en los centros.
- Analizar la valoración que hacen los tutores con respecto al departamento de orientación en el centro.
- Analizar la percepción de los tutores con respecto a la atención a la diversidad por parte del departamento de orientación
- Determinar la percepción de los tutores con respecto a la actuación realizada por el departamento de orientación en el área de acción tutorial.
- Comprobar el grado de asesoramiento prestado por el departamento de orientación a los tutores sobre orientación académica y profesional.
- Comprobar el conocimiento que tienen los tutores acerca de las funciones del departamento de orientación y sacar conclusiones en cuanto al cumplimiento de las mismas.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Es tradicional la controversia existente respecto al uso de paradigmas cualitativos, cuantitativos en los procesos de investigación científica.

Se entiende por paradigma (Khun, 1980, 1983, 1984) " como una matriz disciplinaria" que aborda diferentes supuestos, hipótesis, planteamiento, generalizaciones y creencias que constituye la preocupación de una disciplina. Este término se viene utilizando bajo diferentes matizaciones como métodos, modelos, esquemas o programas.

La diferencia básica entre paradigma y método radica en la mayor amplitud del primero respecto al segundo Guba (1 983)

El paradigma tiene su origen en las distintas corrientes filosóficas Soltis (1990) en función de las cuales se orientan las diferentes perspectivas en la investigación educativa. Colás (1992), trata estas orientaciones filosóficas y su relación con la práctica. La teoría y la práctica es un todo inseparable. Los hechos se analizan desde la perspectiva teórica y de la acción. La acción es la base de la teoría y posibilita la conciencia crítica y la teoría toma parte de la misma acción.

Esta vinculación entre teoría y práctica que están siempre presentes en la realidad es estudiada desde diferentes puntos de vista según la perspectiva filosófica que enfoque la realidad.

Con la aparición de nuevos enfoques, diversa formas de concebir el quehacer educativo, se hace difícil conciliar las diferentes concepciones de la investigación educativa en una sola definición, ya que se vislumbran 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. Pero podemos concretar diciendo que la investigación educativa, trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda de conocimiento en el ámbito educativo.

Santana Vega analiza las características de los principales enfoques de la investigación educativa. Son tres las corrientes filosóficas más destacadas: el positivismo, la teoría interpretativa y la teoría crítica. Veámoslas en el siguiente cuadro – resumen.

Enfoques paradigmáticos			
	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Rastreo histórico	Surge en los siglos xv y xvi. Visión estática del mundo, fe en la razón y en los sentidos para hacer ciencia y comprender el mundo son las características del pensamiento conocido como realismo y positivismo lógico (Comte, Hobbes,)	Siglos XVIII y XIX: se cuestiona el método y la lógica de la ciencia para la comprensión de los fenómenos humanos. Para los idealistas alemanes el mundo social no es dado, sino creado por los sujetos que viven en él (Kant, Schelling, Hegel...).	Surge en el siglo XIX con la Escuela de Frankfurt (Horkeimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal). Sus planteamientos son desarrollados por el neomarxismo (Habermas, Freire, Carr y Kemmis).
Supuestos	Mecanicistas y estáticos provenientes del modelo positivista de las ciencias naturales.	Evolutivos y dinámicos, inspirados en la tradición humanista.	Dinámicos, evolutivos ideológicos, derivados de la ciencia social crítica.
Derivaciones conceptuales	Concepción mecanicista del orden social y natural. Los sujetos se comportan como sujetos reactivos ante su medio social.	Concepción dinámica, mutable y negociada del orden social. Los sujetos se consideran agentes activos y creativos en la construcción y determinación de la realidad.	Concepción dinámica, e histórico-social de la realidad. Los sujetos son agentes activos de la construcción de un orden social que se determina por opciones de valor, poder e intereses.
Tipos de investigación	Nomológica; psicométrica, de laboratorio, experimental científica	Ideográfica, de campo, naturalista, humanista.	Reconstructiva, colaborativa, participativa

Enfoques paradigmáticos			
	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Creencias metodológicas	Se puede obtener conocimiento objetivo para apresar la realidad. El investigador no interviene para garantizar la objetividad. Planteamiento metodológico cerrado: el investigador debe adecuarse al diseño prefijado. Metodología diseñada para comprobar teorías.	La objetividad es la suma de intersubjetividades. El investigador no puede dejar de participar en el entorno y observar su incidencia en él. Planteamiento metodológico abierto: se parte de «conceptos sensibles» que tratan, por medio de descripciones, de captar el significado de los hechos. El método se perfila en la investigación. Metodología diseñada para descubrir teorías	No existirá separación entre investigador y sujetos investigados. La investigación es una tarea participativa. Metodología dialéctica. Se genera por el diálogo y el consenso del grupo investigador. Metodología diseñada para hacer evidentes los condicionantes ideológicos de la acción y generar propuestas de actuación para transformar las situaciones sociales.
Dialéctica teoría-práctica	Los datos se utilizan para corroborar o falsear teorías. El valor de éstos se encuentra mermado y mediatizado por la concepción del para qué han sido extraídos. Escasa dialéctica.	Se produce un intercambio dinámico entre teoría, conceptos y datos, con retroinformación y modificación constante de la teoría y los conceptos, basándose en los datos obtenidos	La teoría y la práctica mantienen una relación dialéctica que supone un reciclaje continuo entre ambas a la luz de la reflexión crítica.
Actitudes hacia el otro paradigma	Desdén por la prueba contextual cualitativa relevante.	Rechazo de la dependencia hacia unas cuantas abstracciones cuantificadas. Rechazo de la búsqueda de objetividad a través de la cuantofrenia y la testomanía.	El positivismo ignora, los aspectos inconscientes y la mediación histórico-social de las acciones. Pone énfasis en aspectos particulares de las acciones a expensas del contexto histórico-social en el que se producen.

Enfoques paradigmáticos			
	Positivista	Interpretativo	Sociocrítico
Técnicas	Tests estandarizados, entrevistas estructuradas, observación no participante, etc.	Observación participante, entrevistas en profundidad, registros de incidentes, etc	Cuestionarios, entrevistas en profundidad. Se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas

Fuente: Adaptación de Santana Vega (2003)

Las distintas concepciones generan procedimientos metodológicos diversos, para afrontar la resolución de problemas científicos en el terreno educativo. Según Colas, (1992), se pueden distinguir tres metodologías de investigación que derivan de los paradigmas expuestos: metodología científica tradicional, la metodología cualitativa y la metodología crítica (Colas, 1986). Vamos a ver una panorámica general sobre sus formas de proceder, su relación y congruencia con los presupuestos epistemológicos anteriormente expuestos.

El siguiente cuadro nos ofrece una síntesis de estas dimensiones según (Colas, 1992, 2ª ed.).

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
DISEÑO	Estructurado	Abierto y	Dialéctico

		flexible	
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas Cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis. Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa. Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Mouly, G.I (1978:122) resume muy bien la naturaleza de la investigación: "se concibe mejor la investigación, como el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos". Así pues, implica dos perspectivas, la normativa y la interpretativa.

Kerlinger, F.N. (1975), defiende que la investigación científica ha de ser sistemática, controlada, empírica y crítica de proposiciones hipotéticas acerca de las presuntas relaciones entre los fenómenos naturales. Para este autor en definitiva, la investigación no es más que la verificación científica de la teoría. No obstante, el término teoría en educación no responde exactamente a las ideas de Kerlinger, sino que se ve influido tanto por la vertiente normativa (objetiva) como por la vertiente interpretativa (subjetiva).

En nuestra investigación hemos utilizado un **modelo transversal** con elementos de los tres paradigmas, en tanto que hemos elaborado los datos a partir de un paquete estadístico SPSS, que ha generado los datos **cuantitativos** necesarios a partir de nuestro instrumento de investigación utilizado y el paradigma **interpretativo**, en cuanto que se han realizado aportaciones cualitativas, generadas de los datos estadísticos.

Teniendo en cuenta las características de la investigación podemos concluir que la metodología se caracteriza por la utilización de métodos **cuantitativos** representados por el tratamiento estadístico mediante un paquete SPSS y **cualitativa** por el planteamiento del problema, la consolidación de los objetivos, las intencionalidades, el instrumento utilizado y las conclusiones y posibles vías de investigación.

Torres González (1996:204), siguiendo a Bernal y Velázquez (1989) establece una clasificación de los tipos de investigación educativa que se refleja en el siguiente cuadro:

TIPOS DE INVESTIGACION	
CRITERIO	CLASIFICACION
Generalización de resultados	Investigación fundamental Investigación activa
Realidad de la investigación	Investigación básica o pura Investigación aplicada
Perspectiva temporal	Investigación histórica (pasado) Investigación descriptiva (presente) Investigación experimental (futuro)

Fuente: Torres González. J. A. (1996)

Nuestra investigación siguiendo a este autor, podemos definirla como:

- **Activa**, ya que tiene como fin constatar una realidad, determinar las funciones que realizan los departamentos de orientación.

- Respecto a su finalidad, es una investigación **aplicada**, ya que partiendo de la realidad, tratamos de hacer propuestas de formas de intervención, de estrategias, de trabajo para llegar de nuevo a la realidad actual,
- Según la perspectiva temporal es **descriptiva**, se centra en el presente, trata de exponer un conjunto de hechos en este momento en concreto.

Basándonos en lo expuesto nuestra investigación la calificamos de **descriptiva** teniendo en cuenta su orientación hacia el presente y la necesidad de describir un conjunto concreto de fenómenos en un momento determinado (las funciones llevadas a cabo por los departamentos de orientación).

La mayor parte de los métodos de investigación educativa son descriptivos, pues expresan "lo que es". Best (1970 citado por Cohen y Manion 1990)

Fox (1981: 478) plantea el uso de la aproximación descriptiva cuando concurren dos condiciones:

- que falte información acerca del problema de importancia educativa,
- que las situaciones que puedan generar esa información existan y sean accesibles para el investigador. En este sentido, la mayoría de los métodos de investigación educativa son descriptivos en cuanto que tratan de descubrir e interpretar un fenómeno determinado en el ámbito educativo.

Siguiendo a este autor, los pasos a seguir en la investigación descriptiva son:

- Formulación del problema de investigación, tras comprobar su adecuación para estudiarlo.
- Selección del enfoque de investigación, en cuyo proceso la dimensión básica es la de describir el problema.
- Determinación de los objetivos de la investigación, y su posterior traducción en criterios.
- Concreción del instrumento de recogida de datos: el cuestionario.

- Disponibilidad de una muestra representativa: selección de la muestra.
- Recogida y análisis de datos.

4.1. Instrumento de recogida de datos.

Teniendo en cuenta la metodología descriptiva del estudio, como ya mencionamos anteriormente, la encuesta como método de trabajo y dentro de ésta la técnica seleccionada ha sido el cuestionario, por entender que es un instrumento válido para obtener la información que necesitamos, teniendo en cuenta el carácter del estudio. El cuestionario es la técnica más utilizada en investigación educativa, (Fox, 1981), (Kerlinger, 1981), (Cohen y Manion, 1990), (Colas y Buendía, 2001) ya que su objetivo es obtener de forma sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en investigación. Nos consta que la técnica del cuestionario puede presentar limitaciones (Buendía, L. 1992), los enviados por correo pueden perderse aproximadamente un 30%, esto plantea la duda de no contestación o pérdida, de ahí que en nuestro trabajo se entregaran en mano a todos los orientadores de los centros o por Internet se les hizo el envío. Esta autora señala que el encuestado puede contestar en un día afectado por cambio de humor, junto a ello indica que contestarlo lleva implícito un dominio de "técnicas de respuesta". (Pérez Juste, 1984).

Pero hemos de indicar las ventajas que suponen para estos autores, Munn y Drever (1995):

- Ofrece información estandarizada. Todos los encuestados responden las mismas preguntas, la comparación entre ellas es más valiosa.
- Ahorra tiempo. El cuestionario contribuye a realizar un uso eficiente del tiempo:
 - permite encuestar a un gran número de personas de una vez.
 - el encuestado puede responder en algunas ocasiones en el momento más adecuado

- agiliza el análisis estadístico de las respuestas.
- Facilita la confidencialidad. Es anónimo y por ello el encuestado suele responder con sinceridad.

En nuestra investigación hemos diseñado un instrumento de recogida de información, 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, titulación, etc.) e ítems que buscan recabar información de naturaleza cuantitativa o cualitativa.

Se han elaborado y aplicado dos cuestionarios, uno para orientadores de los IES y otro para los tutores de esos mismos Institutos. Tanto el cuestionario de tutores como el cuestionario para orientadores se han elaborado de acuerdo con las directrices establecidas por el Decreto (200/1997), de 3 de septiembre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de secundaria, expresando las funciones de los orientadores y tutores respectivamente, teniendo en cuenta el marco teórico del tema que nos ocupa y la experiencia en la práctica profesional

4.1.1. Validación de los cuestionarios

Fox (1981) manifiesta que la validación de contenido es la técnica más apropiada cuando se trata de validar cuestionarios. Considera que nos informa de la representatividad del contenido del cuestionario y si mide lo que pretende medir.

El proceso de validación de los cuestionarios se ha realizado en dos pasos. La primera redacción de los cuestionarios fue aplicada a una muestra piloto de profesores tutores de institutos de secundaria de la provincia de Granada, con el objetivo de adecuarlos, tanto en lo referente a la claridad semántica, como a los aspectos que trataba. Nos entrevistamos personalmente y se anotaron todas las

sugerencias aportadas que iban en la línea de expresión lingüística, adecuación formato, etc

La segunda fase se realiza a través de expertos en la materia: profesores universitarios, y orientadores de instituto. Se les entregaron los cuestionarios y una ficha registro para que aportasen sus ideas respecto a ello. En ese proceso se alternaron de ubicación algunos de los ítems, se suprimió uno de ellos se modificó la redacción de algún apartado y se matizaron aspectos de escasa relevancia hasta conseguir su configuración definitiva

En definitiva los pasos que hemos dado en nuestra investigación, en la que hemos querido registrar y cuantificar las percepciones de orientadores y tutores respecto a la orientación educativa en los centros, se ha optado por una investigación descriptiva, cuantitativa y cualitativa Para ello hemos:

- Diseñado un instrumento de recogida de información, el cuestionario, dirigido a orientadores y tutores de los mismos centros educativos.
- Hemos seleccionado una muestra representativa, amplia.
- Analizaremos las respuestas cuantitativamente

4.1.2. Fiabilidad estadística de los cuestionarios.

El análisis de fiabilidad de las escalas para orientadores y tutores se ha realizado considerando como una escala de valoración las siguientes dimensiones de los cuestionarios: Aspectos Generales, Apoyo a la Función Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica Profesional. Excluyendo de ellas las preguntas de respuesta sí/no, por considerar que en todos los casos hacían referencia a la consignación de información y no a valoraciones de opinión se ha determinado la fiabilidad estadística de ambas escalas siguiendo el modelo *Alfa de Cronbach*, con el que obtuvimos los siguientes resultados:

Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- Cuestionario de Orientadores:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,911	54

El resultado de $\alpha=0,911$ supone una extraordinaria fiabilidad estadística.

- Cuestionario de Tutores:

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,970	63

El resultado de $\alpha=0,970$ también supone, lógicamente, una extraordinaria fiabilidad estadística.

Ambos resultados suponen una extraordinaria fiabilidad estadística de acuerdo a cualquier criterio de los existentes en la literatura.

4.2. Variables de la investigación

Bartolomé, M. (1978) define la variable como un símbolo al que se asignan valores numéricos o modalidades diversas.

Para Fox (1981) la variable indica una característica que, en un proyecto dado de investigación, puede tener más de un valor.

A la hora de analizar los datos, distinguiremos entre variables nominales, variables ordinales, y variables de escala. En nuestro estudio hablaremos de variables independientes, y variables dependientes. Las primeras no serán manipuladas, pero sí serán la base para describir las variables dependientes, verdadero objeto de nuestro análisis.

El total de variables estudiadas ha sido de 135, distribuidas en dos cuestionarios. Veámoslo:

En el cuestionario de tutores: El total de variables estudiadas ha sido de 74.

- 12 Variables independientes:

- 1. Sexo.
- 2. Edad.
- 3. Estado Civil.
- 4. Situación Profesional.
- 5. Ubicación físico –social del centro
- 6. Tamaño del centro
- 7. Enseñanzas que se imparten
- 8. Experiencia docente
- 9. Titulación.
- 10. Cargo que ocupa.
- 11. Nº de cursos de formación en materia de orientación educativa.
- 12. Nº de cursos de formación en materia de atención a la diversidad.

- 61 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 14-22.

2. Parte: Área de Apoyo a la Función Tutorial:

Variables 23-48.

3. Parte: Área de atención a la diversidad

Variables 49-62.

4. Parte: Área de Área de Orientación Académica Profesional

Variables 63-74.

En el cuestionario de Orientadores: El total de variables estudiadas ha sido de 61 distribuidas en el cuestionario del siguiente modo:

- 12 Variables independientes coincidentes con las del cuestionario de tutores, ya expuestas

- 49 Variables dependientes, distribuidas entre las cuatro partes en que se ha estructurado el cuestionario.

1. Parte: Aspectos Generales:

Variables 13-26.

2. Parte: Apoyo a la función tutorial:

Variables 27-39.

3. Parte: Atención a la diversidad:

Variables 40-54.

4. Parte: Orientación académica profesional:

Variables 55-61.

4.3. Determinación y descripción de la Muestra

Fox (1981) distingue cinco elementos en el proceso de muestreo: universo, población, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos.

En nuestra investigación vamos a verlo:

El universo está formado por los orientadores de los IES y los tutores. En nuestro trabajo este universo sería Granada y provincia, aunque lo podríamos concretar refiriéndonos a la comunidad autónoma andaluza, ya que en trabajos de investigación anteriores se ha observado que no existen diferencias significativas en las distintas provincias andaluzas, referidas al trabajo de los orientadores. (Álvarez Rojo, 1987; Rus Arboledas, 1984, Jiménez Torres, 2001)

La población, es un conjunto de elementos con unas características definidas.

En nuestro estudio es:

- Todos los orientadores que trabajan en los Institutos de educación secundaria de Granada capital y la periferia que desempeñan sus funciones en la etapa de secundaria.
- Los tutores de Enseñanza Secundaria destinados en esos mismos Institutos.

Muestra, Colás y Buendía (2001) definen la muestra como un subconjunto de sujetos pertenecientes a una población determinada.

En nuestro estudio para concretar la muestra se determinó lo siguiente:

- Orientadores de los IES de Granada capital y periferia (fijando un radio de no más de diez Km)
- Profesores-tutores de esos mismos Institutos que imparten su docencia en la ESO.

Se consultó con la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada y nos aportó los datos correspondientes al censo de orientadores y tutores que impartían su docencia en la etapa (12-16 años) de educación secundaria para el curso 2003- 04.

Decidimos utilizar la población total de orientadores (39) y se les hizo entrega, directamente en mano, de los cuestionarios junto a un sobre franqueado para que remitieran, con el siguiente material:

- Un cuestionario para el orientador que habría de responderlo. El cuestionario llevaba incluida una carta de presentación del mismo.
- Cinco cuestionarios para que los completaran cinco tutores elegidos al azar. Dichos cuestionarios llevaban incluidos una carta de presentación.
- Un sobre franqueado con la dirección para facilitarles el procedimiento de vuelta de información.

En aquellos casos que no se les pudo entregar directamente el material en mano, tras conversación telefónica con el orientador, se les envían los cuestionarios vía Internet o correo.

En el proceso de obtención de información se realizó una segunda actuación contactando telefónicamente con los orientadores y en algunos casos se pasó directamente por los centros para su recogida.

Por tanto para los orientadores no hemos utilizado ningún tipo de **muestreo**, ya que hemos invitado a pertenecer a toda la muestra de la población y según (Latorre, del Rincón y Arnal, 2003), el muestreo tiene sentido en cuanto garantiza que las características que se quieren observar en la población queden reflejadas en la muestra. En nuestro caso referente a los orientadores es un 67,7% de la población.

En el caso de los tutores, el tipo de muestreo utilizado ha sido como fácilmente se deduce de la descripción que hemos hecho, una variante del muestreo **aleatorio por conglomerados**, que caracterizamos por ser aleatorio simple en la segunda fase; mientras que en la primera fase de selección de la muestra, la que atañe en nuestro caso a los conglomerados (los centros de secundaria) no hemos realizado muestreo como tal, puesto que han sido invitados todos los centros

Con respecto a la representatividad de la muestra, según Fox (1981), lograr la representatividad requiere:

- conocer qué variables están relacionadas con el problema que se estudia
- capacidad para medir esas variables
- tener datos de la población sobre dichas variables para usarlos como base de la comparación.

Veamos en nuestro estudio, como la población total y la muestra obtenida quedan configuradas en el siguiente cuadro.

Distribución de la muestra productora de datos

Colectivo	Población	Muestra invitada	Muestra aceptante	% de población
Orientadores	39	39	26	67,7%
Tutores	417	195	117	28,1%

A la vista de que los resultados obtenidos nos muestran valores medios muy parecidos y desviaciones típicas relativamente bajas en todos los ítems, podemos considerar que queda cubierto el error muestral que estamos dispuestos a asumir (el

habitual del 0,05) con tamaños muestrales entre el 20% y el 30%. Si tenemos en cuenta además que la inclusión de todos los centros en la muestra nos garantiza unos niveles de representatividad por encima de los de cualquier criterio aleatorio -"el tamaño de la muestra es mucho menos importante que su representatividad" (Fox, 1981, p. 395)-, Podemos, como ya hemos dicho, considerar que la muestra real de que disponemos (el 28,1% de muestra aceptante) es suficiente a efectos prácticos y no es necesaria ninguna fase de reposición para superar el 30% ó 1/3 de la población que se suele considerar como tamaño de garantía para muestreos aleatorios simples. Es evidente que los estadísticos calculados con muestras grandes son más precisos que los calculados con muestras pequeñas y que cuanto más grande es el tamaño de la muestra, más pequeño será el error muestral. Hemos intentado conseguir que la muestra sea representativa, pero al mismo tiempo relevante. Teniendo en cuenta, según afirma (Dodd y Markwiese, 1987); Weathers, et al 1993) que la técnica de encuesta por correo da unos índices muy bajos de respuesta (siempre inferiores a un 50%) y que junto a esa dificultad se unía la característica de que las encuestas de los tutores tenía que proporcionarlas el orientador, pensamos que el porcentaje de respuestas es bastante satisfactorio.

Podemos concluir sin ningún género de dudas que la muestra configurada es bastante representativa y aceptable.

4.4. Técnicas de análisis de datos.

Según Kerlinger (1975:96) *analizar significa establecer, manipular y resumir los datos, para obtener respuestas a las preguntas de la investigación*. Es decir, con el análisis tratamos de aunar los datos de forma inteligible e interpretable, de manera que se puedan estudiar y poner a prueba las relaciones de los problemas en la investigación.

El tratamiento de datos se ha realizado por el sistema informático SPSS 12.0. (Statistic Product & Software Solutions) La elección de este programa se debe a que

se ha convertido en uno de los más empleados por científicos e investigadores en el campo de las Ciencias Sociales. Se trata de un programa estadístico, estructurado de forma modular y comprende tres aspectos fundamentales:

- Definir las variables y tratamiento de ficheros
- Transformaciones, cambios y creación de variables.
- Datos estadísticos básicos, con análisis de descriptivos univariado, algunas relaciones básicas bivariadas.

En nuestro trabajo de investigación, hemos realizado:

- Descriptivos mediante el subprograma FRECUENCES
- Relaciones bivariadas, mediante ONEWAY, cuando se relacionan variables de nivel de medición de intervalo y a través de CROSSTABS cuando relaciona variables de categorías
- Análisis de varianza de las descriptivas.

4.4.1. Cuestionarios de orientadores y tutores.

Las técnicas específicas utilizadas en el análisis de datos para ambos cuestionarios han sido las siguientes:

Los estadísticos y gráficos utilizados en el análisis, común a los dos cuestionarios son:

- Variables de identificación o nominales o descriptivas (1 a 12):
 - Estadísticos: Tabla con frecuencia, porcentaje, porcentaje válido y acumulado.
 - Gráficos: Gráfico de barras con porcentaje

El análisis se realiza simultáneamente para Orientadores y Tutores, contrastando los resultados de ambos sectores mediante tablas de contingencia y gráficos de barras agrupadas.

En las variables de escala de la 12 en adelante ofrecemos los siguientes estadísticos:

En este apartado, se realiza un análisis descriptivo univariado de las respuestas de los orientadores y tutores y se analizan una a una las respuestas a cada uno de los ítems de los apartados 2, 3, 4 y 5 del cuestionario en primer lugar de Orientadores. Para el análisis se han considerado esencialmente dos elementos: tablas de frecuencias ilustradas con sus correspondientes gráficos de barras y puntuación media (acompañada, como suele ser habitual, de la desviación típica) de cada ítem, considerados como una escala de 1 a 4.

Para el cuestionario de Tutores se realiza el análisis univariado, de igual forma, pero teniendo en cuenta que la escala de algunos ítems es de 1 a 6, lo que se ha de considerar a la hora de valorar cuantitativamente las puntuaciones medias.

Empezaremos analizando brevemente lo más destacado de las variables descriptivas (ítems 1 a 12) y dejaremos el resto para los apartados siguientes.

5. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

En este apartado se analizan las variables de identificación comunes a los dos cuestionarios (bloque 1 de ambos): *sexo, edad, estado civil, situación profesional, tipo de Centro, ubicación físico-social del Centro, tamaño del Centro, enseñanzas que se imparten en el Centro, experiencia docente, titulación, cargo, número de cursos sobre Orientación Educativa y número de cursos sobre Atención a la Diversidad.*

El análisis se realiza simultáneamente para Orientadores y Tutores, contrastando los resultados de ambos sectores mediante tablas de contingencia y gráficos de barras agrupadas. La existencia de diferencias estadísticamente significativas ha sido establecida mediante los siguientes estadísticos, cuyos cálculos se encuentran en el Anexo 1:

- **Phi:** *sexo, tipo de Centro y ubicación físico-social del Centro.*

- **Chi-cuadrado de Pearson:** *edad, estado civil, situación profesional, tipo de Centro, enseñanzas que se imparten en el Centro, experiencia docente, titulación, cargo, número de cursos sobre Orientación Educativa y número de cursos sobre Atención a la Diversidad*

5.1. Datos de identificación de Orientadores y Tutores

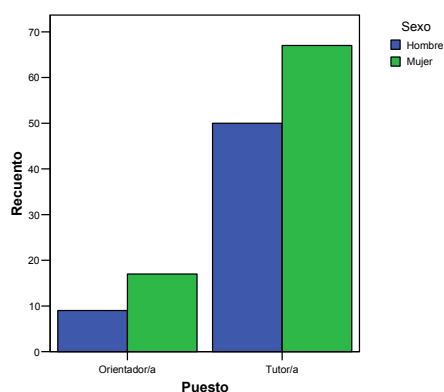
5.1.1. Sexo

Vemos como la proporción de mujeres es sensiblemente superior a la de hombres, especialmente en el puesto de orientador, donde en el 64,5% de los casos se trata de mujeres frente a un 57,3% de tutoras.

Tabla de contingencia

			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
Puesto	Orientador/a	Recuento	9	17	26
		% de Puesto	34,6%	65,4%	100,0%
		% de Sexo	15,3%	20,2%	18,2%
	Tutor/a	Recuento	50	67	117
		% de Puesto	42,7%	57,3%	100,0%
		% de Sexo	84,7%	79,8%	81,8%
Total		Recuento	59	84	143
		% de Puesto	41,3%	58,7%	100,0%
		% de Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



La prueba de significatividad estadística *Phi* (Anexo 1) indica que no hay diferencias estadísticamente significativas entre las muestras de orientadores y tutores respecto a esta variable.

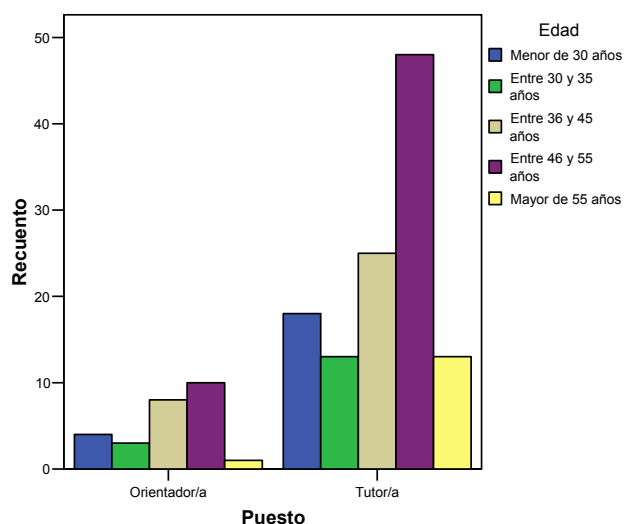
5.1.2. Edad

La edad de los tutores es, en líneas generales, es algo mayor que la de los orientadores. En ambos sectores, la franja de edad entre los 46 y los 55 años es la más frecuente. 38,5% en los orientadores y 41,0% en los tutores.

Tabla de contingencia

			Edad					Total
			Menor de 30 años	Entre 30 y 35 años	Entre 36 y 45 años	Entre 46 y 55 años	Mayor de 55 años	
Puesto	Orientador/a	Recuento	4	3	8	10	1	26
		% de Puesto	15,4%	11,5%	30,8%	38,5%	3,8%	100,0%
		% de Edad	18,2%	18,8%	24,2%	17,2%	7,1%	18,2%
Tutor/a	Recuento	18	13	25	48	13	117	
	% de Puesto	15,4%	11,1%	21,4%	41,0%	11,1%	100,0%	
	% de Edad	81,8%	81,3%	75,8%	82,8%	92,9%	81,8%	
Total	Recuento	22	16	33	58	14	143	
	% de Puesto	15,4%	11,2%	23,1%	40,6%	9,8%	100,0%	
	% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras



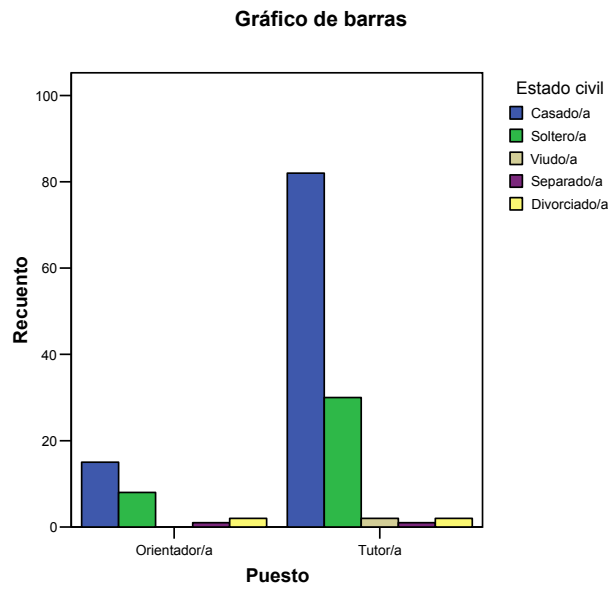
En todo caso, la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1) indica que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sectores según la variable edad.

5.1.3. Estado civil

Aunque hay mayor porcentaje de personas casadas entre los tutores (70,1% frente al 57,7% de los orientadores), la variable estado civil tiene un comportamiento muy similar en ambos sectores.

Tabla de contingencia

		Estado civil					Total	
		Casado/a	Soltero/a	Viudo/a	Separado/a	Divorciado/a		
Puesto	Orientador/a	Recuento	15	8	0	1	2	26
	% de Puesto		57,7%	30,8%	,0%	3,8%	7,7%	100,0%
	% de Estado civil		15,5%	21,1%	,0%	50,0%	50,0%	18,2%
Tutor/a	Recuento	82	30	2	1	2	117	
	% de Puesto		70,1%	25,6%	1,7%	,9%	1,7%	100,0%
	% de Estado civil		84,5%	78,9%	100,0%	50,0%	50,0%	81,8%
Total	Recuento	97	38	2	2	4	143	
	% de Puesto		67,8%	26,6%	1,4%	1,4%	2,8%	100,0%
	% de Estado civil		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%



En efecto, aquí tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1).

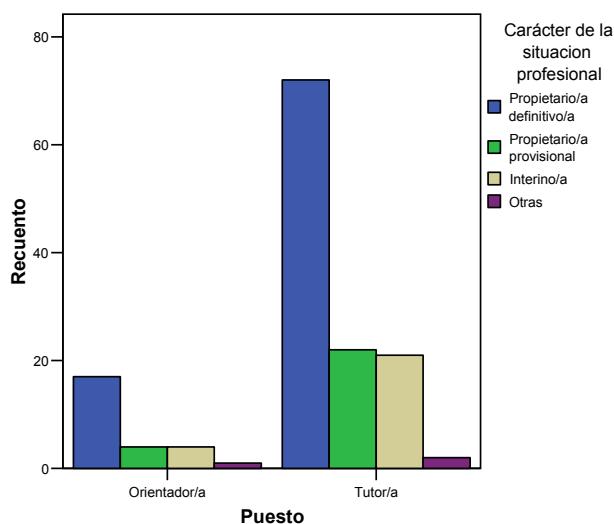
5.1.4. Carácter de la situación profesional

La situación profesional es prácticamente similar en ambos profesionales, tal y como puede observarse en la tabla. Mas del 60% de orientadores como tutores, poseen la propiedad definitiva en el centro.

Tabla de contingencia

			Carácter de la situación profesional				Total
			Propietario/a definitivo/a	Propietario/a provisional	Interino/a	Otras	
Puesto	Orientador/a	Recuento	17	4	4	1	26
		% de Puesto	65,4%	15,4%	15,4%	3,8%	100,0%
		% de Carácter de la situación profesional	19,1%	15,4%	16,0%	33,3%	18,2%
Puesto	Tutor/a	Recuento	72	22	21	2	117
		% de Puesto	61,5%	18,8%	17,9%	1,7%	100,0%
		% de Carácter de la situación profesional	80,9%	84,6%	84,0%	66,7%	81,8%
Total		Recuento	89	26	25	3	143
		% de Puesto	62,2%	18,2%	17,5%	2,1%	100,0%
		% de Carácter de la situación profesional	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Lógicamente, aquí tampoco aparecen diferencias estadísticamente significativas según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1).

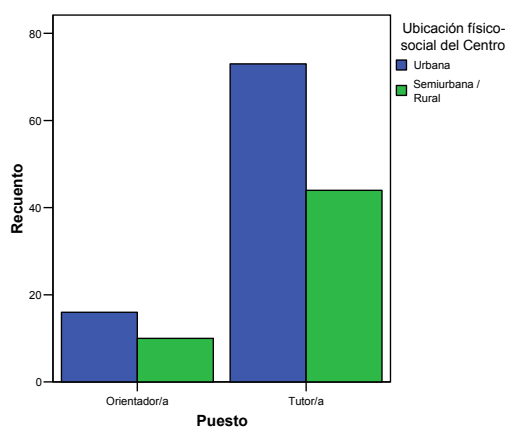
5.1.5.- Ubicación físico-social del Centro

Las proporciones entre centros situados en zona urbana y centros situados en zona semiurbana o rural son prácticamente idénticas en ambos sectores, tal y como puede observarse.

Tabla de contingencia

			Ubicación físico-social del Centro		Total
			Urbana	Semiurbana / Rural	
Puesto	Orientador/a	Recuento	16	10	26
		% de Puesto	61,5%	38,5%	100,0%
		% de Ubicación físico-social del Centro	18,0%	18,5%	18,2%
Tutor/a	Tutor/a	Recuento	73	44	117
		% de Puesto	62,4%	37,6%	100,0%
		% de Ubicación físico-social del Centro	82,0%	81,5%	81,8%
Total		Recuento	89	54	143
		% de Puesto	62,2%	37,8%	100,0%
		% de Ubicación físico-social del Centro	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Lógicamente la prueba *Phi* (Anexo 1) confirma la no existencia de diferencias estadísticamente significativas.

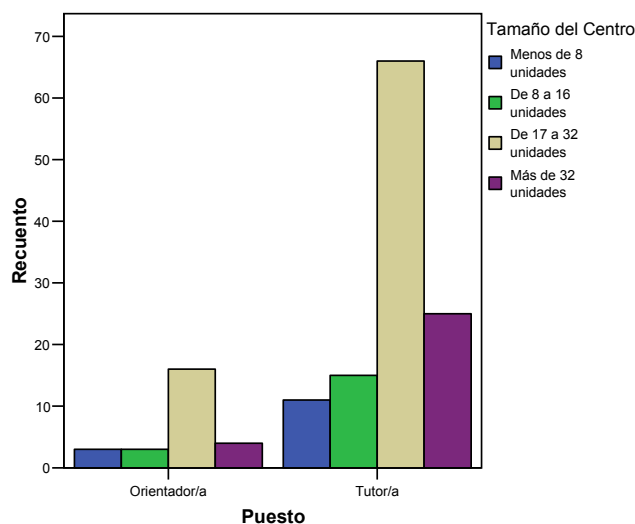
5.1.6. Tamaño del Centro

También en esta variable observamos porcentajes muy similares en ambos sectores. Mayoritariamente se trata de centros de 17 a 32 unidades.

Tabla de contingencia

			Tamaño del Centro				Total
			Menos de 8 unidades	De 8 a 16 unidades	De 17 a 32 unidades	Más de 32 unidades	
Puesto	Orientador/a	Recuento	3	3	16	4	26
		% de Puesto	11,5%	11,5%	61,5%	15,4%	100,0%
	Tutor/a	Recuento	11	15	66	25	117
		% de Puesto	9,4%	12,8%	56,4%	21,4%	100,0%
		% de Tamaño del Centro	21,4%	16,7%	19,5%	13,8%	18,2%
		% de Tamaño del Centro	78,6%	83,3%	80,5%	86,2%	81,8%
Total	Recuento		14	18	82	29	143
	% de Puesto		9,8%	12,6%	57,3%	20,3%	100,0%
	% de Tamaño del Centro		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Tampoco aquí aparecen, lógicamente, diferencias estadísticamente significativas según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1)

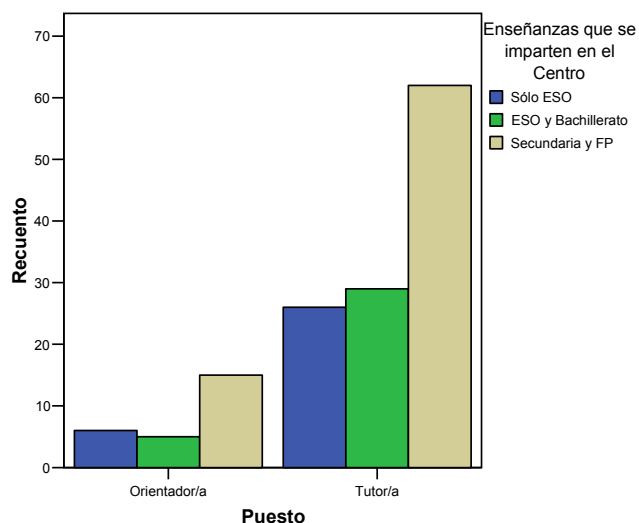
5.1.7. Enseñanzas que se imparten en el Centro

En concordancia con las características de la muestra, la distribución de ambos sectores vuelve a ser muy similar, tal como se observa en la tabla.

Tabla de contingencia

			Enseñanzas que se imparten en el Centro			Total
			Sólo ESO	ESO y Bachillerato	Secundaria y FP	
Puesto	Orientador/a	Recuento	6	5	15	26
		% de Puesto	23,1%	19,2%	57,7%	100,0%
		% de Enseñanzas que se imparten en el Centro	18,8%	14,7%	19,5%	18,2%
	Tutor/a	Recuento	26	29	62	117
		% de Puesto	22,2%	24,8%	53,0%	100,0%
		% de Enseñanzas que se imparten en el Centro	81,3%	85,3%	80,5%	81,8%
Total	Recuento	32	34	77	143	
	% de Puesto	22,4%	23,8%	53,8%	100,0%	
	% de Enseñanzas que se imparten en el Centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras



Como es natural no existen diferencias estadísticamente significativas tampoco en esta variable según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1).

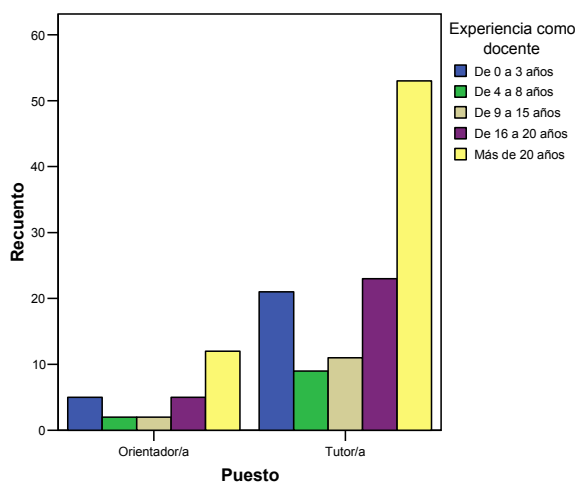
5.1.8. Experiencia como docente

La experiencia es prácticamente idéntica en orientadores y tutores. Se trata de personal muy experto, casi la mitad de ambos sectores tiene más de 20 años de experiencia.

Tabla de contingencia

Puesto	Orientador/a	Recuento	Experiencia como docente					Total
			De 0 a 3 años	De 4 a 8 años	De 9 a 15 años	De 16 a 20 años	Más de 20 años	
		Recuento	5	2	2	5	12	26
		% de Puesto	19,2%	7,7%	7,7%	19,2%	46,2%	100,0%
		% de Experiencia como docente	19,2%	18,2%	15,4%	17,9%	18,5%	18,2%
	Tutor/a	Recuento	21	9	11	23	53	117
		% de Puesto	17,9%	7,7%	9,4%	19,7%	45,3%	100,0%
		% de Experiencia como docente	80,8%	81,8%	84,6%	82,1%	81,5%	81,8%
Total		Recuento	26	11	13	28	65	143
		% de Puesto	18,2%	7,7%	9,1%	19,6%	45,5%	100,0%
		% de Experiencia como docente	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



No existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1).

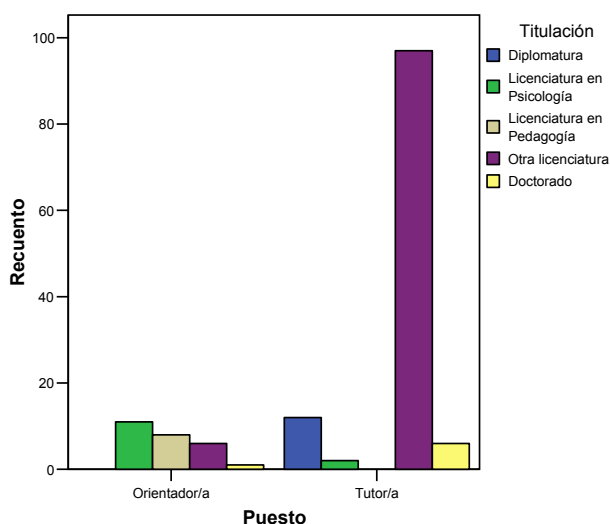
5.1.9. Titulación

Aquí si que existen grandes diferencias entre ambos sectores. Mientras los orientadores son sobre todo licenciados en Psicología (42,3%) y en menor medida en Pedagogía (30,8%) u otras materias (23,1%), los tutores son sobre todo licenciados en otras disciplinas (82,9%).

Tabla de contingencia

			Titulación					Total
			Diplomatura	Licenciatura en Psicología	Licenciatura en Pedagogía	Otra licenciatura	Doctorado	
Puesto	Orientador/a	Recuento	0	11	8	6	1	26
		% de Puesto	,0%	42,3%	30,8%	23,1%	3,8%	100,0%
		% de Titulación	,0%	84,6%	100,0%	5,8%	14,3%	18,2%
Tutor/a	Recuento	12	2	0	97	6	117	
	% de Puesto	10,3%	1,7%	,0%	82,9%	5,1%	100,0%	
	% de Titulación	100,0%	15,4%	,0%	94,2%	85,7%	81,8%	
Total	Recuento	12	13	8	103	7	143	
	% de Puesto	8,4%	9,1%	5,6%	72,0%	4,9%	100,0%	
	% de Titulación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Gráfico de barras



La prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1) confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre ambos sectores.

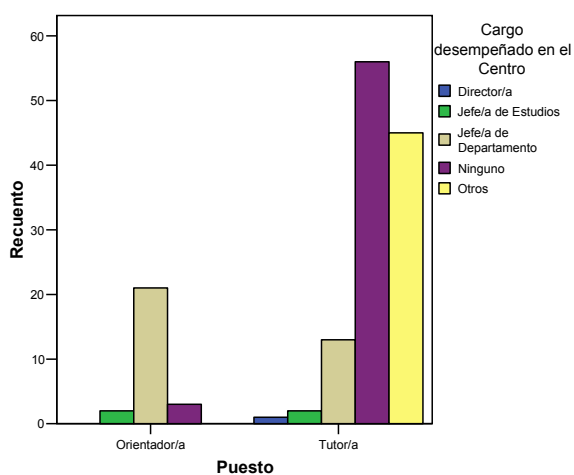
5.1.10. Cargo desempeñado en el Centro

Mientras los orientadores suelen poseer la jefatura de Departamento (80,8%), los tutores normalmente no desempeñan cargo alguno (47,9%).

Tabla de contingencia

			Cargo desempeñado en el Centro					Total
			Director/a	Jefe/a de Estudios	Jefe/a de Departamento	Ninguno	Otros	
Puesto	Orientador/a	Recuento	0	2	21	3	0	26
		% de Puesto	,0%	7,7%	80,8%	11,5%	,0%	100,0%
	Tutor/a	Recuento	1	2	13	56	45	117
		% de Puesto	,9%	1,7%	11,1%	47,9%	38,5%	100,0%
Total	Orientador/a	% de Cargo desempeñado en el Centro	,0%	50,0%	61,8%	5,1%	,0%	18,2%
		Recuento	1	2	13	56	45	117
	Tutor/a	% de Cargo desempeñado en el Centro	100,0%	50,0%	38,2%	94,9%	100,0%	81,8%
		Recuento	1	4	34	59	45	143
	Total	% de Puesto	,7%	2,8%	23,8%	41,3%	31,5%	100,0%
		% de Cargo desempeñado en el Centro	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Según la prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1) existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sectores en función de esta variable.

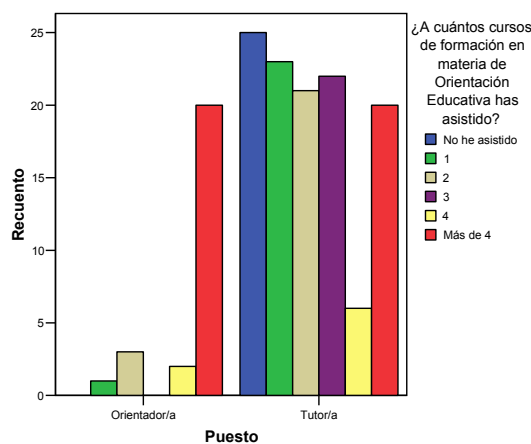
5.1.11. ¿A cuántos cursos de formación en materia de Orientación Educativa has asistido?

El 76,9% de los orientadores ha asistido a más de cuatro cursos sobre esta materia, mientras que los tutores normalmente no han asistido a ninguno (21,4%)..

Tabla de contingencia

			¿A cuántos cursos de formación en materia de Orientación Educativa has asistido?						Total
			No he asistido	1	2	3	4	Más de 4	
Puesto	Orientador/a	Recuento	0	1	3	0	2	20	26
		% de Puesto	,0%	3,8%	11,5%	,0%	7,7%	76,9%	100,0%
		% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Orientación Educativa has asistido?	,0%	4,2%	12,5%	,0%	25,0%	50,0%	18,2%
		Tutor/a	Recuento	25	23	21	22	6	20
		% de Puesto	21,4%	19,7%	17,9%	18,8%	5,1%	17,1%	100,0%
		% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Orientación Educativa has asistido?	100,0%	95,8%	87,5%	100,0%	75,0%	50,0%	81,8%
Total	Recuento		25	24	24	22	8	40	143
	% de Puesto		17,5%	16,8%	16,8%	15,4%	5,6%	28,0%	100,0%
	% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Orientación Educativa has asistido?		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



Existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos sectores en función de esta variable según la prueba Chi-cuadrado.

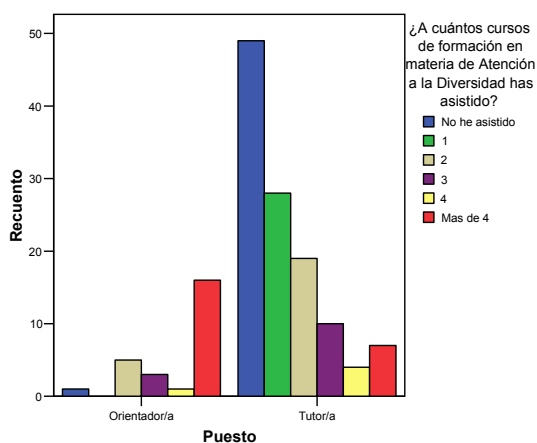
5.1.12. ¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?

Los orientadores están mucho más formados en materia de atención a la diversidad (el 61,5% ha asistido a más de 4 cursos) que los tutores (el 41,9% no ha asistido a ningún curso)

Tabla de contingencia

			¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?						Total
			No he asistido	1	2	3	4	Mas de 4	
Puesto	Orientador/a	Recuento	1	0	5	3	1	16	26
		% de Puesto	3,8%	,0%	19,2%	11,5%	3,8%	61,5%	100,0%
	Tutor/a	Recuento	49	28	19	10	4	7	117
		% de Puesto	41,9%	23,9%	16,2%	8,5%	3,4%	6,0%	100,0%
		% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?	2,0%	,0%	20,8%	23,1%	20,0%	69,6%	18,2%
		% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?	98,0%	100,0%	79,2%	76,9%	80,0%	30,4%	81,8%
Total		Recuento	50	28	24	13	5	23	143
		% de Puesto	35,0%	19,6%	16,8%	9,1%	3,5%	16,1%	100,0%
		% de ¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Gráfico de barras



La prueba *Chi-cuadrado* (Anexo 1), determina la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre profesores y tutores en esta variable.

6. ANÁLISIS DESCRIPTIVO GLOBAL UNIVARIADO DE LAS VARIABLES DE LOS CUESTIONARIOS.

6.1. Cuestionario de Orientadores.

En este apartado se analizan una a una las respuestas a cada uno de los ítems de los apartados 2, 3, 4 y 5 referentes a Aspectos Generales, Apoyo a la Función Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica Profesional del cuestionario para Orientadores. Para el análisis se han considerado esencialmente dos elementos: tablas de frecuencias ilustradas con sus correspondientes gráficos de barras y puntuación media (acompañada, como suele ser habitual, de la desviación típica) de cada ítem, considerados como una escala de 1 a 4.

6.1.1. Resultados del análisis descriptivo global del cuestionario de orientadores.

ASPECTOS GENERALES

ÍTEM 13: Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto a la Orientación es:

El 73,1% de los orientadores considera que tiene un conocimiento *alto* de las disposiciones legales, situándose la valoración media, en una escala de 1 a 4, en 3,69.

Estadísticos

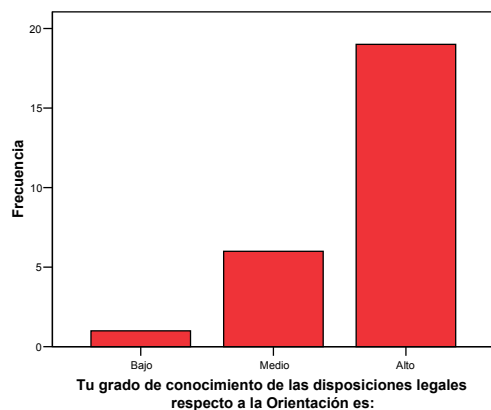
Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto a la Orientación es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,69
Desv. típ.		,549

Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto a la Orientación es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	1	3,8	3,8	3,8
	Medio	6	23,1	23,1	26,9
	Alto	19	73,1	73,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto a la Orientación es:



ÍTEM 14: ¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?

En el 50% de los casos, estas aportaciones se producen *algunas veces*.

Estadísticos

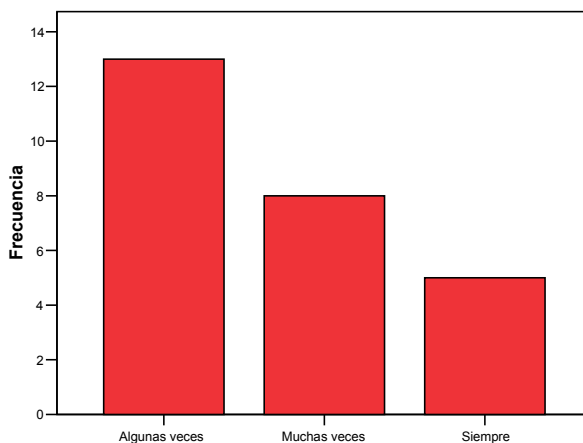
¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,69
Desv. típ.		,788

¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	13	50,0	50,0	50,0
	Muchas veces	8	30,8	30,8	80,8
	Siempre	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?



¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?

ÍTEM 15: ¿Existe en tu Centro un Plan de Orientación y Acción Tutorial?

En todos los centros existe el correspondiente Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Estadísticos

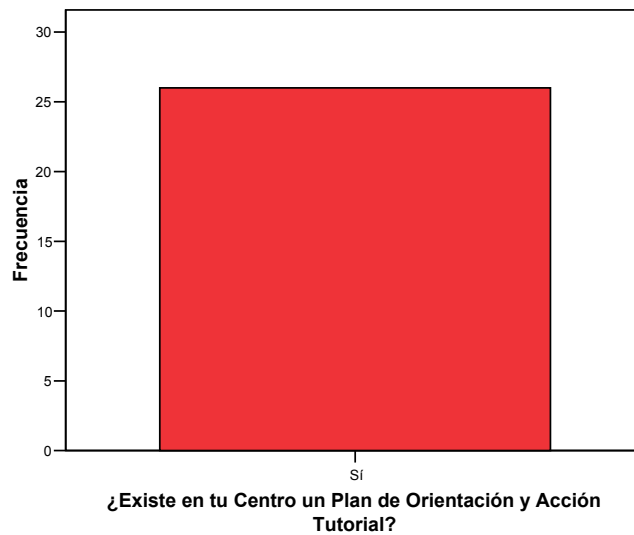
¿Existe en tu Centro un Plan de Orientación y Acción Tutorial?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,00
Desv. típ.		,000

¿Existe en tu Centro un Plan de Orientación y Acción Tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	26	100,0	100,0	100,0

¿Existe en tu Centro un Plan de Orientación y Acción Tutorial?



ÍTEM 16: ¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial.

En el 69,2% de los casos la participación del DO se produce *siempre*. Si evaluamos la medida en una escala de 1 a 4, ésta queda establecida en una media de 3,69.

Estadísticos

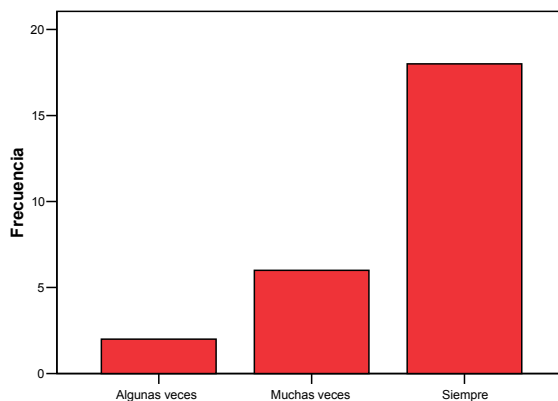
¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,62
Desv. típ.		,637

¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	2	7,7	7,7	7,7
Muchas veces	6	23,1	23,1	30,8
Siempre	18	69,2	69,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial?



¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial?

ÍTEM 17: ¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?

En un 61,5% de las veces se considera que *siempre* se mantiene esa actitud abierta. En una escala de 1 a 4, la media es de 3,50.

Estadísticos

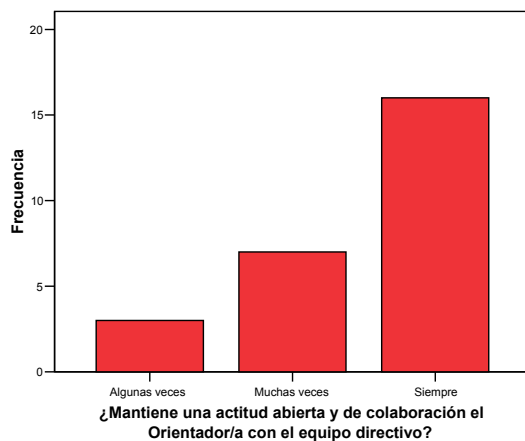
¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,50
Desv. típ.		,707

¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	11,5	11,5	11,5
	Muchas veces	7	26,9	26,9	38,5
	Siempre	16	61,5	61,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?



ÍTEM 18: ¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?

En el 57,7% de los casos *siempre* se trabajan regularmente las tutorías en el centro.

Estadísticos

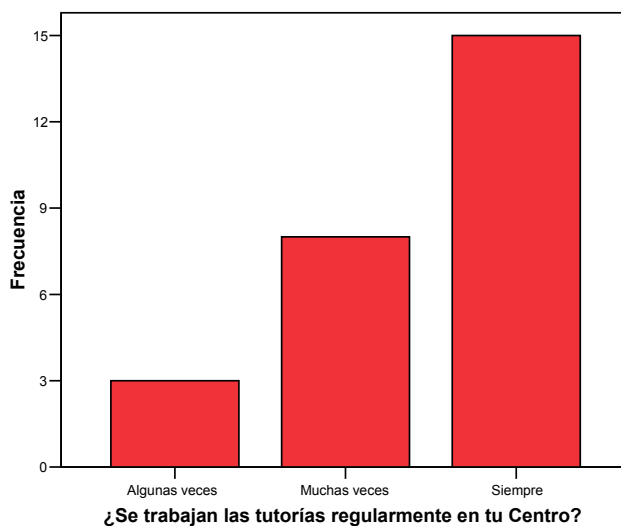
¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,46
Desv. típ.		,706

¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	11,5	11,5	11,5
	Muchas veces	8	30,8	30,8	42,3
	Siempre	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?



ÍTEM 19: ¿Coordina el DO u Orientador/a el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial?

En el 69,2% de los casos *siempre* se produce esa coordinación según los orientadores. En una escala de 1 a 4 la media es de 3,62.

Estadísticos

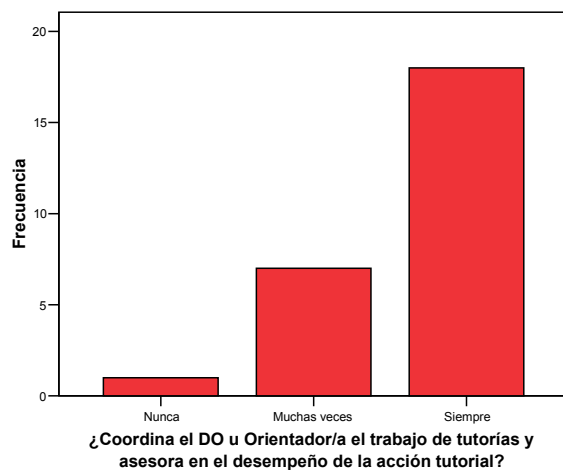
¿Coordina el DO u Orientador/a el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,62
Desv. típ.		,697

¿Coordina el DO u Orientador/a el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Muchas veces	7	26,9	26,9	30,8
	Siempre	18	69,2	69,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Coordina el DO u Orientador/a el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial?



ÍTEM 20: En general, en el Centro, las tutorías funcionan:

Un 69,2% de los orientadores considera que las tutorías funcionan *muchas* veces.

Estadísticos

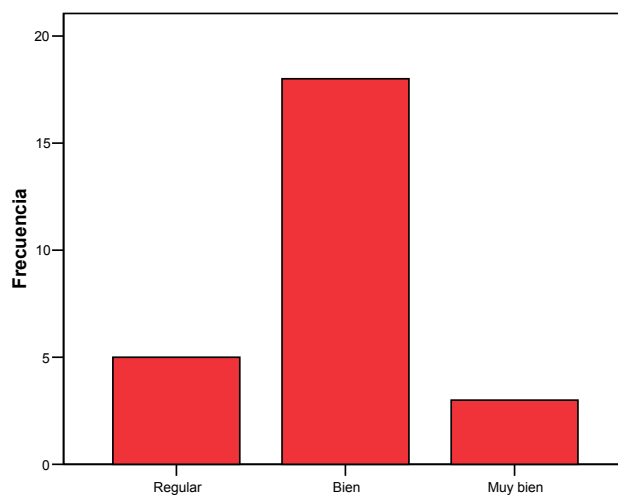
En general, en el Centro, las tutorías funcionan:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,92
Desv. típ.		,560

En general, en el Centro, las tutorías funcionan:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Regular	5	19,2	19,2	19,2
	Bien	18	69,2	69,2	88,5
	Muy bien	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En general, en el Centro, las tutorías funcionan:



En general, en el Centro, las tutorías funcionan:

ÍTEM 21.1: ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para alumnos/as?

En todos los centros existe horario de tutorías para el alumnado

Estadísticos

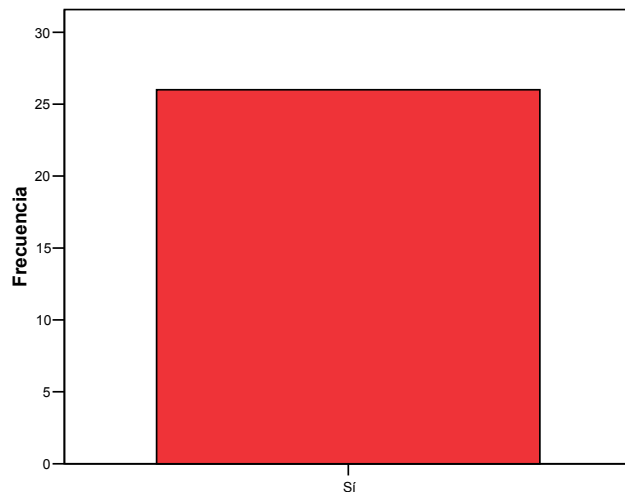
¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para alumnos/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,00
Desv. típ.		,000

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para alumnos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	26	100,0	100,0	100,0

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para alumnos/as?



¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para alumnos/as?

ÍTEM 21.2: ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

También existe horario de tutorías para padres y madres en la totalidad de los centros según los orientadores.

Estadísticos

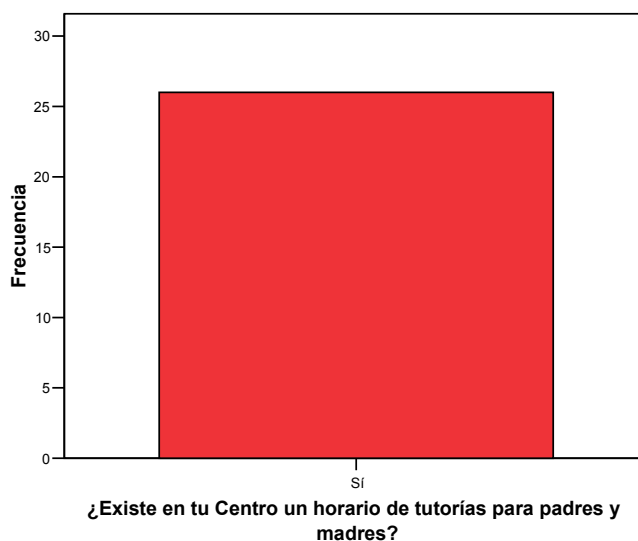
¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,00
Desv. típ.		,000

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	26	100,0	100,0	100,0

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?



ÍTEM 22: ¿Planificas y programas las tutorías para llenarlas de contenido?

En el 80,8% de los casos, los orientadores consideran que esta planificación se produce *siempre*. En una escala de 1 a 4, el grado de planificación es de 3,69.

Estadísticos

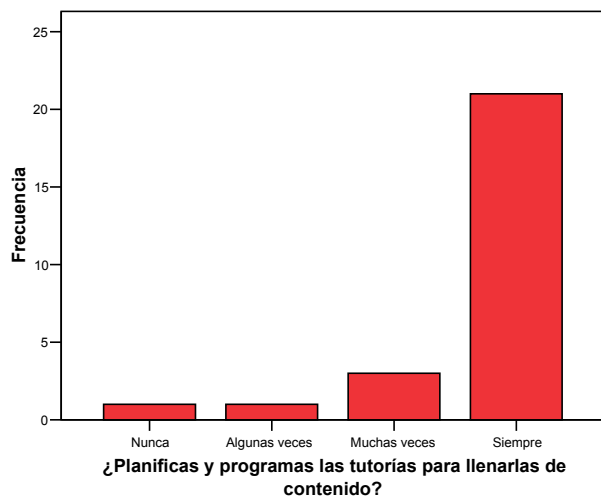
¿Planificas y programas las tutorías para llenarlas de contenido?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,69
Desv. típ.		,736

¿Planificas y programas las tutorías para llenarlas de contenido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	1	3,8	3,8	7,7
	Muchas veces	3	11,5	11,5	19,2
	Siempre	21	80,8	80,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Planificas y programas las tutorías para llenarlas de contenido?



ÍTEM 23: ¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?

El 69,2% de los orientadores opina que *siempre* se realiza la acción tutorial con alumnos y alumnas de Diversificación Curricular.

Estadísticos

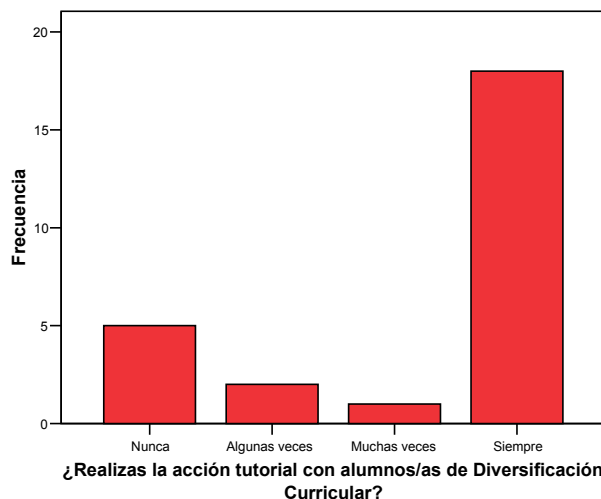
¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,23
Desv. típ.		1,243

¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	5	19,2	19,2	19,2
Algunas veces	2	7,7	7,7	26,9
Muchas veces	1	3,8	3,8	30,8
Siempre	18	69,2	69,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?



ÍTEM 24: ¿Se imparte en tu Centro la asignatura de Psicología a alumnos/as de Bachillerato?

La asignatura de Psicología para el alumnado de Bachillerato se imparte en el 34,6% de los casos.

Estadísticos

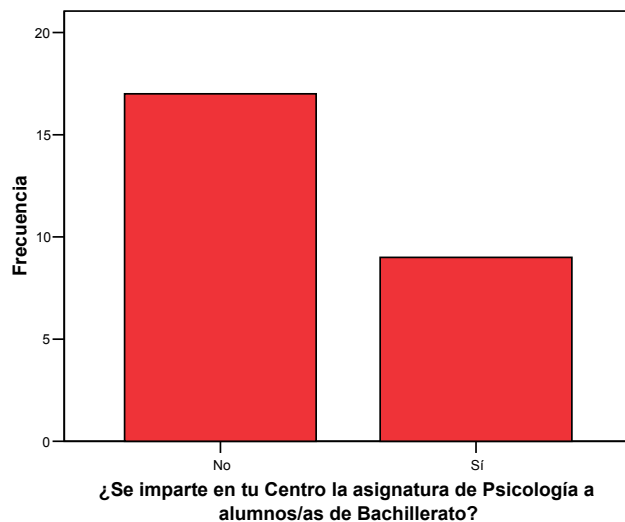
¿Se imparte en tu Centro la asignatura de Psicología a alumnos/as de Bachillerato?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		1,35
Desv. tít.		,485

¿Se imparte en tu Centro la asignatura de Psicología a alumnos/as de Bachillerato?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	17	65,4	65,4	65,4
	Sí	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Se imparte en tu Centro la asignatura de Psicología a alumnos/as de Bachillerato?



ÍTEM 25: Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as? En el 50,0% de los casos los orientadores llevan a cabo este trabajo.

Estadísticos

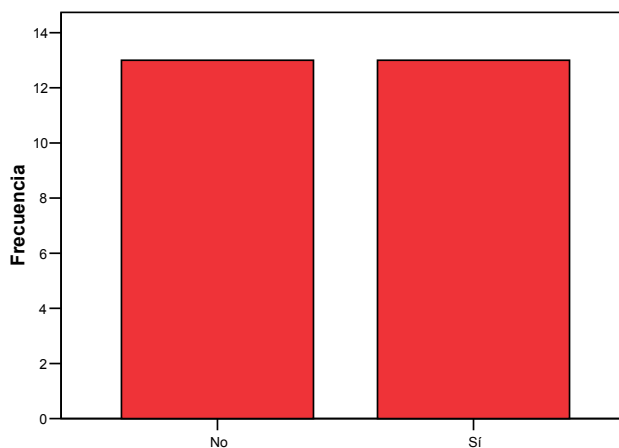
Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		1,50
Desv. típ.		,510

Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	13	50,0	50,0	50,0
	Sí	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as?



Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as?

ÍTEM 26: En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?

En el 53,8% de los casos en los que si se llevan a cabo las actividades descritas en la pregunta anterior la frecuencia suele ser de *algunas veces*.

Estadísticos

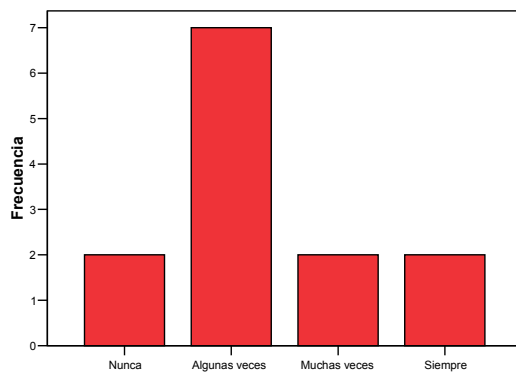
En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?

N	Válidos	13
	Perdidos	13
Media		2,31
Desv. típ.		,947

En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	7,7	15,4	15,4
	Algunas veces	7	26,9	53,8	69,2
	Muchas veces	2	7,7	15,4	84,6
	Siempre	2	7,7	15,4	100,0
	Total	13	50,0	100,0	
Perdidos	No llevo a cabo esas actividades	13	50,0		
Total		26	100,0		

En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?



En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?

APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL

ÍTEM 27: Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

El 57,7% de los orientadores opina que las reuniones con los tutores son *bastante importantes*.

Estadísticos

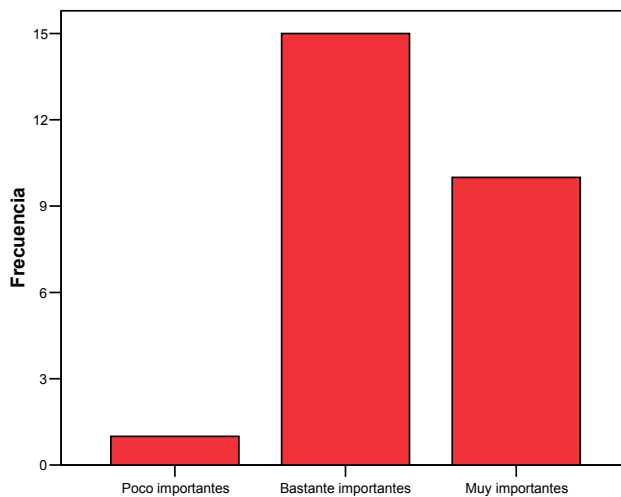
Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,35
Desv. típ.		,562

Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importantes	1	3,8	3,8	3,8
	Bastante importantes	15	57,7	57,7	61,5
	Muy importantes	10	38,5	38,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:



Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

ÍTEM 28: El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:

Para el 76,9% de los orientadores, el asesoramiento a los tutores es *bastante importante*.

Estadísticos

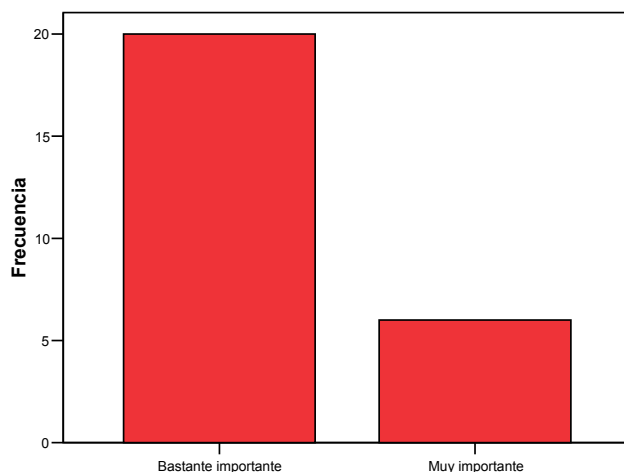
El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,23
Desv. típ.		,430

El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante importante	20	76,9	76,9	76,9
	Muy importante	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:



El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:

ÍTEM 29: Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:

El 73,1% de los orientadores piensa que la colaboración descrita es *bastante importante*.

Estadísticos

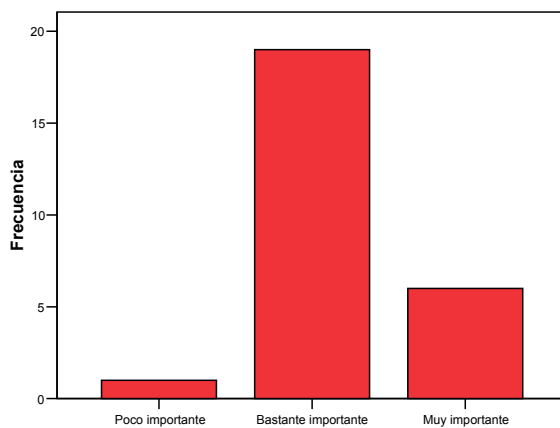
Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,19
Desv. típ.		,491

Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	1	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	19	73,1	73,1	76,9
	Muy importante	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:



Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:

ÍTEM 30: Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:

El 65,4% de los orientadores opina que el mantenimiento de esta relación es *muy importante*. En una escala de 1 a 4, esta diferencia se cifra en 3,65.

Estadísticos

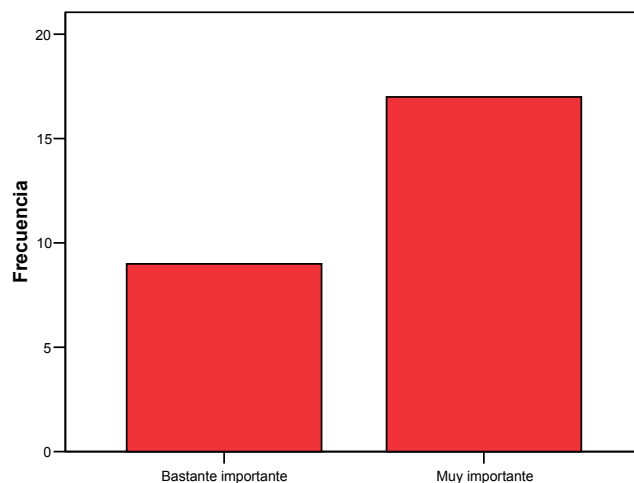
Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,65
Desv. típ.		,485

Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bastante importante	9	34,6	34,6	34,6
	Muy importante	17	65,4	65,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:



Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:

ÍTEM 31: Colaborar con el equipo educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos/as es:

El 53,8% de los orientadores opina que la colaboración descrita es *muy importante*.

Estadísticos

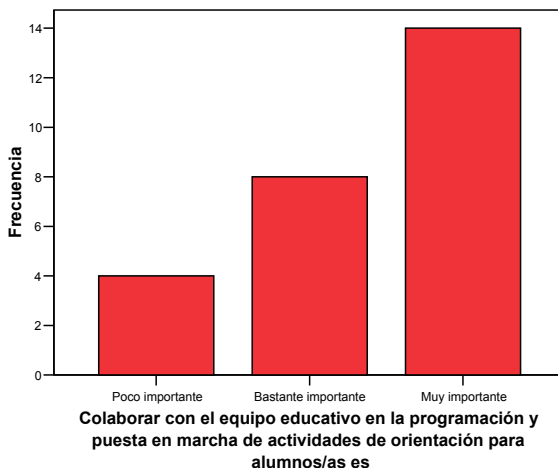
Colaborar con el equipo educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos/as es

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,38
Desv. típ.		,752

Colaborar con el equipo educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos/as es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	4	15,4	15,4	15,4
	Bastante importante	8	30,8	30,8	46,2
	Muy importante	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Colaborar con el equipo educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos/as es



ÍTEM 32: Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:

Un 69,2% de los orientadores piensa que la actividad descrita es *bastante importante*.

Estadísticos

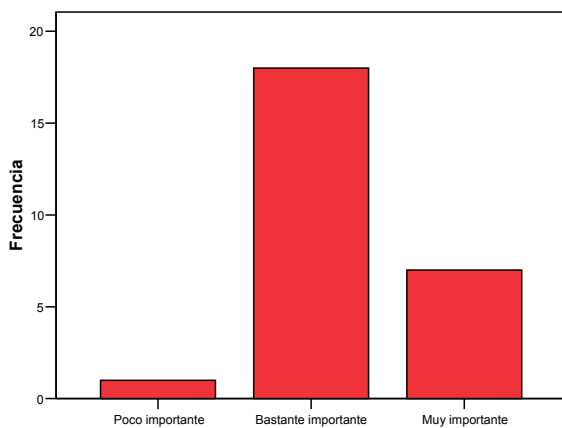
Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,23
Desv. típ.		,514

Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	1	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	18	69,2	69,2	73,1
	Muy importante	7	26,9	26,9	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:



Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:

ÍTEM 33: El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:

El 69,2% de los orientadores establece este grado de colaboración como *bastante importante*.

Estadísticos

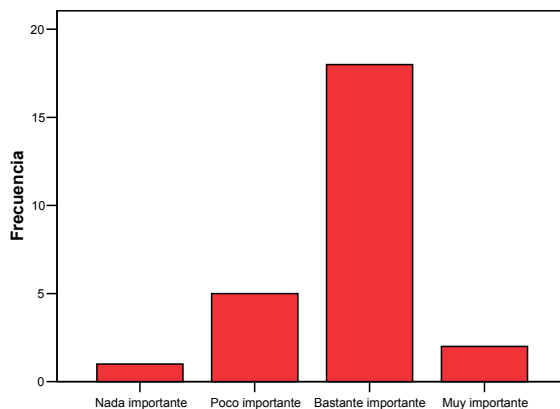
El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,81
Desv. típ.		,634

El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada importante	1	3,8	3,8	3,8
	Poco importante	5	19,2	19,2	23,1
	Bastante importante	18	69,2	69,2	92,3
	Muy importante	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:



El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:

ÍTEM 34: El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:

El 69,2% de los orientadores establece este grado de colaboración como *bastante importante*.

Estadísticos

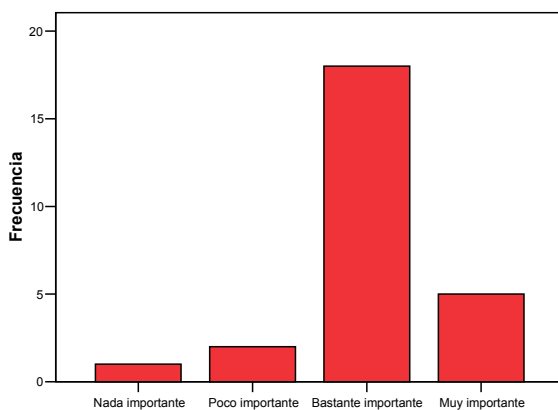
El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,04
Desv. típ.		,662

El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada importante	1	3,8	3,8	3,8
	Poco importante	2	7,7	7,7	11,5
	Bastante importante	18	69,2	69,2	80,8
	Muy importante	5	19,2	19,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:



El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:

ÍTEM 35: La coordinación entre el DO y los Departamentos Didácticos es:

La mitad de los orientadores opina que esta coordinación es *bastante importante*.

Estadísticos

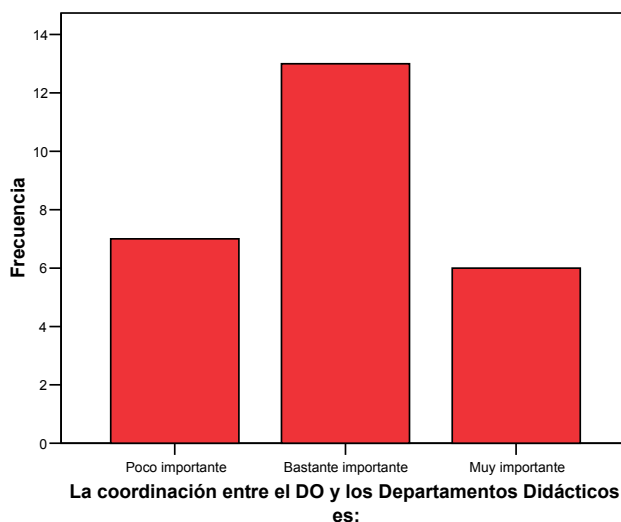
La coordinación entre el DO y los Departamentos Didácticos es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,96
Desv. típ.		,720

La coordinación entre el DO y los Departamentos Didácticos es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	7	26,9	26,9	26,9
	Bastante importante	13	50,0	50,0	76,9
	Muy importante	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La coordinación entre el DO y los Departamentos Didácticos es:



ÍTEM 36: Las reuniones periódicas de los miembros del DO son:

Para el 57,7% de los orientadores estas reuniones periódicas son *bastante importantes*.

Estadísticos

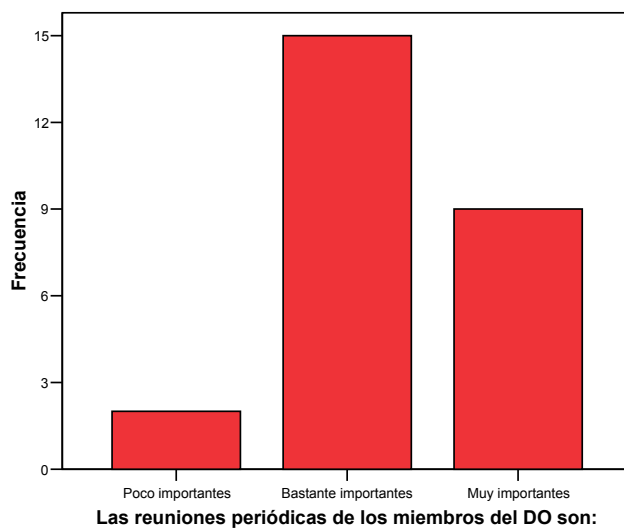
Las reuniones periódicas de los miembros del DO son:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,27
Desv. típ.		,604

Las reuniones periódicas de los miembros del DO son:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Poco importantes	2	7,7	7,7	7,7
Bastante importantes	15	57,7	57,7	65,4
Muy importantes	9	34,6	34,6	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Las reuniones periódicas de los miembros del DO son:



ÍTEM 37: El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:

Para un 46,2% de los orientadores el DO es una unidad organizativa *bastante importante* para el funcionamiento del Centro.

Estadísticos

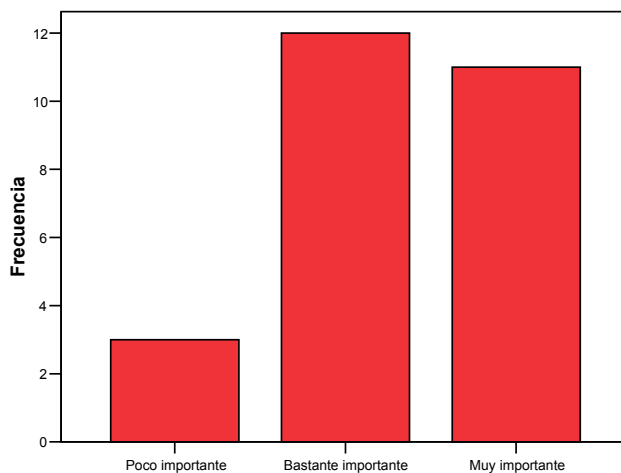
El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,31
Desv. típ.		,679

El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	3	11,5	11,5	11,5
	Bastante importante	12	46,2	46,2	57,7
	Muy importante	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:



El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:

ÍTEM 38: La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:

La mitad de los orientadores opina que esta coordinación resulta *bastante importante*.

Estadísticos

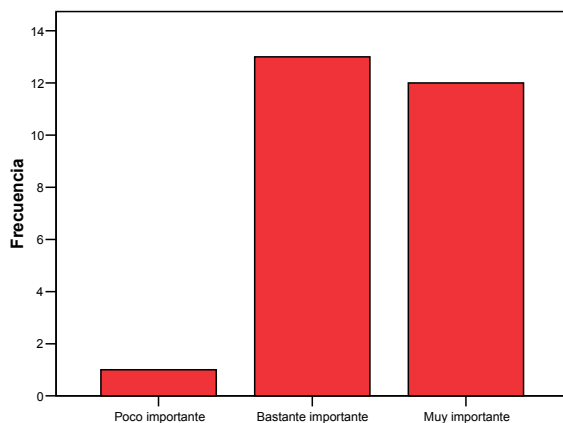
La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,42
Desv. típ.		,578

La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco importante	1	3,8	3,8	3,8
	Bastante importante	13	50,0	50,0	53,8
	Muy importante	12	46,2	46,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:



La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:

ÍTEM 39: Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:

Para el 57,7% de los orientadores resulta muy importante el proporcionar estos materiales e instrumentos. En una escala de 1 a 4, la importancia se establece en una media de 3,58.

Estadísticos

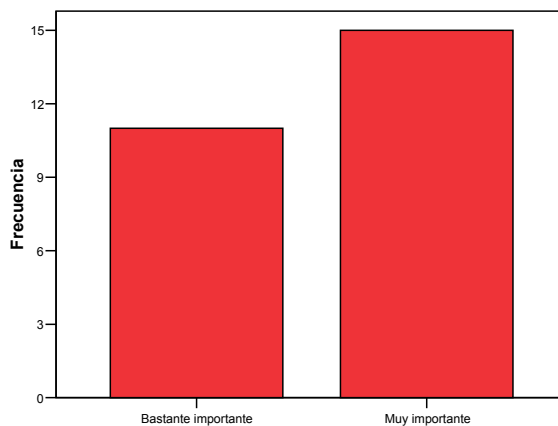
Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,58
Desv. típ.		,504

Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bastante importante	11	42,3	42,3	42,3
Muy importante	15	57,7	57,7	100,0
Total	26	100,0	100,0	

Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:



Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ÍTEM 40: ¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa a las ACIs o diversificaciones?

En un 57,7% de los casos, esta evaluación psicopedagógica se realiza *siempre*.

Estadísticos

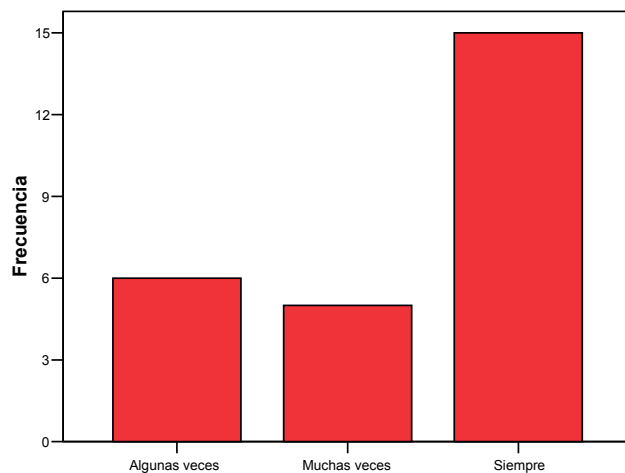
¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa de las ACIs o diversificaciones?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,35
Desv. típ.		,846

¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa de las ACIs o diversificaciones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	6	23,1	23,1	23,1
Muchas veces	5	19,2	19,2	42,3
Siempre	15	57,7	57,7	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa de las ACIs o diversificaciones?



¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa de las ACIs o diversificaciones?

ÍTEM 41: ¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?

En un 53,8% de los casos esta conexión sólo se produce *algunas veces*.

Estadísticos

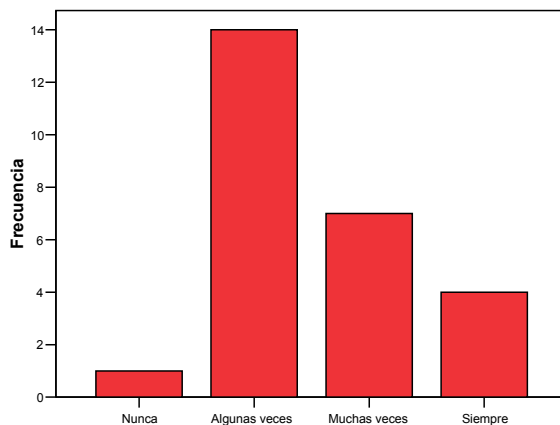
¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,54
Desv. típ.		,811

¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	14	53,8	53,8	57,7
	Muchas veces	7	26,9	26,9	84,6
	Siempre	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?



¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?

ÍTEM 42: ¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?

El 53,8% de los orientadores colabora muchas veces en la detección de estas cuestiones.

Estadísticos

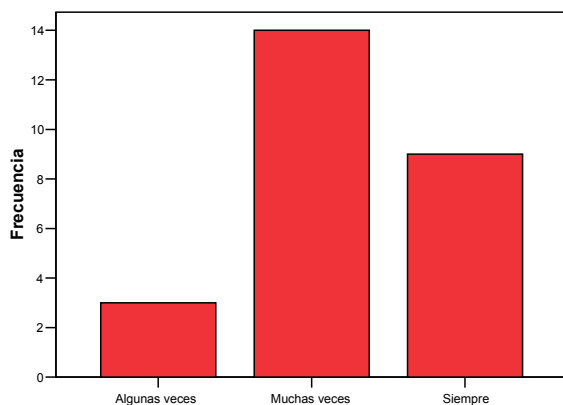
¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,23
Desv. típ.		,652

¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	3	11,5	11,5	11,5
	Muchas veces	14	53,8	53,8	65,4
	Siempre	9	34,6	34,6	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?



¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?

ÍTEM 43: ¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?

La respuesta a esta pregunta es muy heterogénea. El grupo más numeroso es el de los que realiza este asesoramiento *algunas veces* (34,6%).

Estadísticos

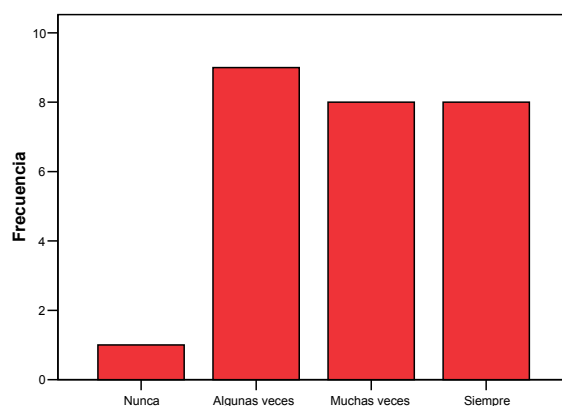
¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,88
Desv. típ.		,909

¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	9	34,6	34,6	38,5
	Muchas veces	8	30,8	30,8	69,2
	Siempre	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?



¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?

ÍTEM 44: ¿Intervienes directamente con el alumnado que presenta dificultades de comportamiento?

El 46,2% de los orientadores interviene muchas veces sobre estos alumnos.

Estadísticos

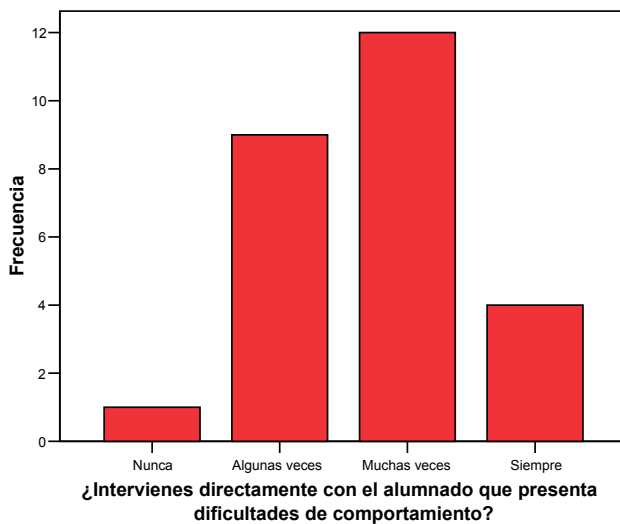
¿Intervienes directamente con el alumnado que presenta dificultades de comportamiento?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,73
Desv. típ.		,778

¿Intervienes directamente con el alumnado que presenta dificultades de comportamiento?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	9	34,6	34,6	38,5
	Muchas veces	12	46,2	46,2	84,6
	Siempre	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Intervienes directamente con el alumnado que presenta dificultades de comportamiento?



ÍTEM 45: ¿Asesoras en la elaboración de las ACIs?

La mitad de los orientadores asesora en la elaboración de las ACIs.

Estadísticos

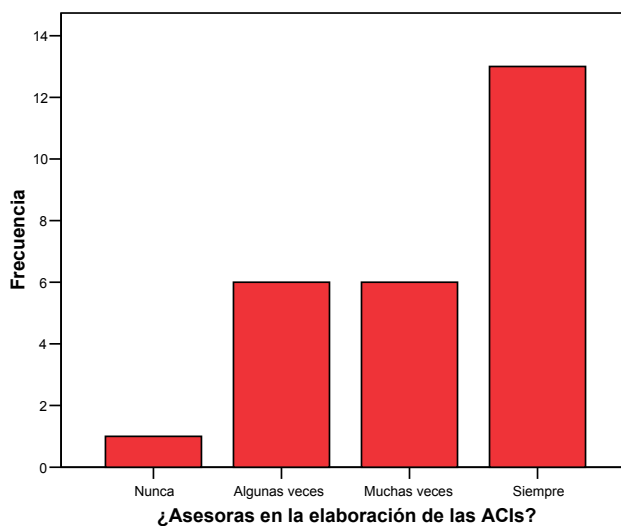
¿Asesoras en la elaboración de las ACIs?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,19
Desv. típ.		,939

¿Asesoras en la elaboración de las ACIs?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	6	23,1	23,1	26,9
	Muchas veces	6	23,1	23,1	50,0
	Siempre	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Asesoras en la elaboración de las ACIs?



ÍTEM 46: ¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?

La respuesta a esta pregunta es de lo más variado; los orientadores se inclinan ligeramente por *muchas veces* o *siempre* (30,8% en ambos casos).

Estadísticos

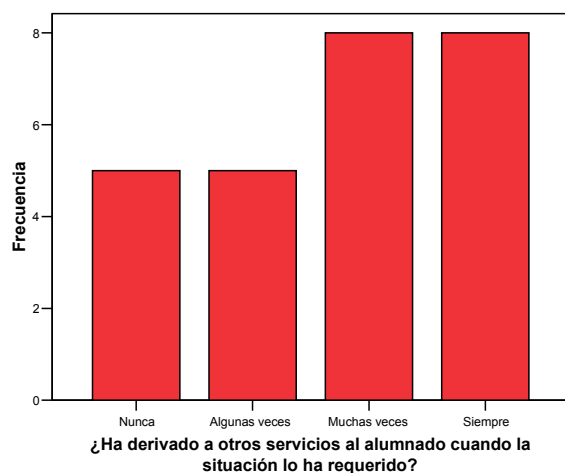
¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,73
Desv. típ.		1,116

¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	19,2	19,2	19,2
	Algunas veces	5	19,2	19,2	38,5
	Muchas veces	8	30,8	30,8	69,2
	Siempre	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?



ÍTEM 47: ¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción de alumnos/as?

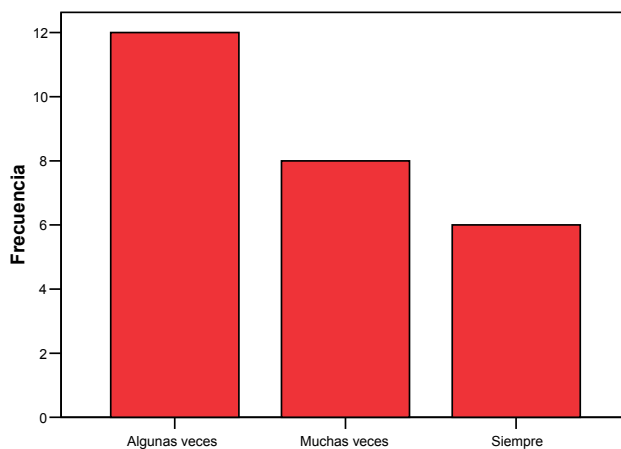
Un 46,2% de los orientadores sólo realiza *algunas veces* la asistencia descrita.

Estadísticos

¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción de alumnos/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,77
Desv. típ.		,815

¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción de alumnos/as?



¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción d...

ÍTEM 48. 1: ¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?

Los orientadores facilitan *muchas veces* la utilización en el aula de las técnicas descritas en el 53,8% de los casos.

Estadísticos

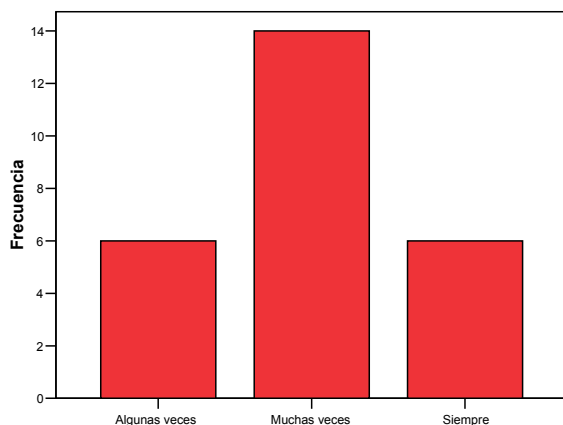
¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,00
Desv. típ.		,693

¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	6	23,1	23,1	23,1
	Muchas veces	14	53,8	53,8	76,9
	Siempre	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?



¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?

ÍTEM 48.2: ¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?

Los orientadores facilitan *muchas veces* la utilización en el aula de las técnicas descritas en el 53,8% de los casos.

Estadísticos

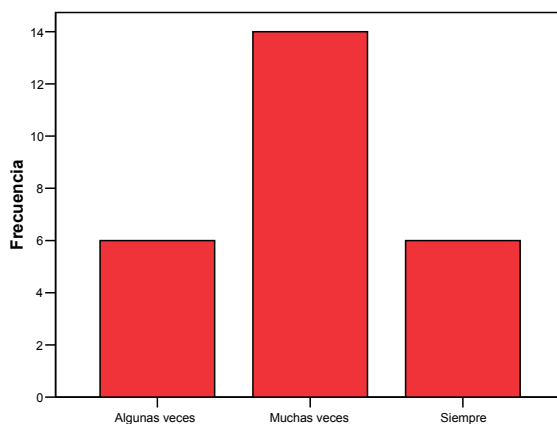
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,00
Desv. típ.		,693

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	6	23,1	23,1	23,1
	Muchas veces	14	53,8	53,8	76,9
	Siempre	6	23,1	23,1	100,0
Total		26	100,0	100,0	

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?



¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?

ÍTEM 48.3: ¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a mejora cognitiva?

Los orientadores facilitan *muchas veces* la utilización en el aula de las técnicas descritas en el 34,6% de los casos.

Estadísticos

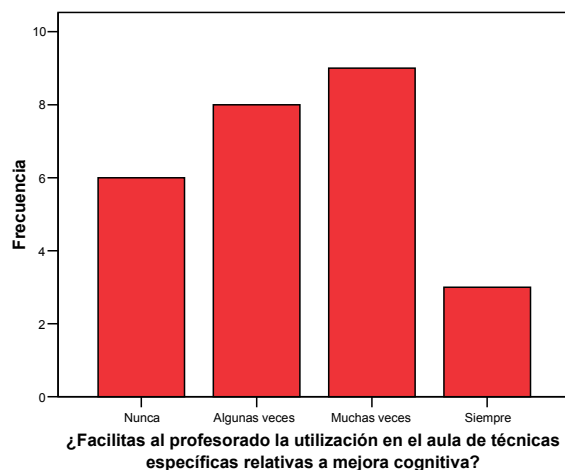
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a mejora cognitiva?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,35
Desv. típ.		,977

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a mejora cognitiva?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	23,1	23,1	23,1
	Algunas veces	8	30,8	30,8	53,8
	Muchas veces	9	34,6	34,6	88,5
	Siempre	3	11,5	11,5	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a mejora cognitiva?



ÍTEM 48.4: ¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?

Los orientadores facilitan *muchas veces* la utilización en el aula de las técnicas descritas en el 46,2% de los casos.

Estadísticos

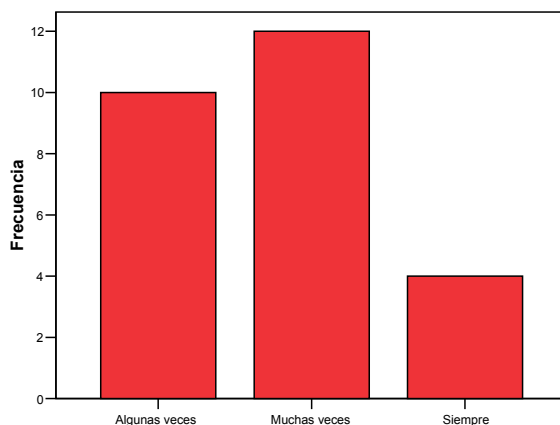
¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,77
Desv. típ.		,710

¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	10	38,5	38,5	38,5
	Muchas veces	12	46,2	46,2	84,6
	Siempre	4	15,4	15,4	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?



¿Facilita al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?

ÍTEM 48.5: ¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?

La gran mayoría de los orientadores facilita las citadas técnicas *algunas veces* o *muchas veces* (30,8% en ambos casos).

Estadísticos

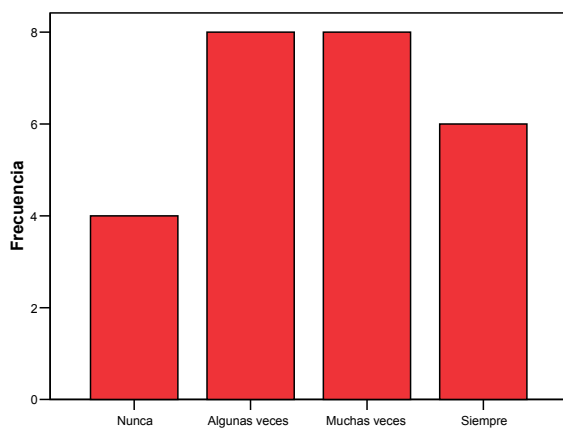
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,62
Desv. típ.		1,023

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	15,4	15,4	15,4
	Algunas veces	8	30,8	30,8	46,2
	Muchas veces	8	30,8	30,8	76,9
	Siempre	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?



¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?

ÍTEMS 49: ¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?

El 69,2% de los orientadores sólo realiza el asesoramiento descrito *algunas veces*.

Estadísticos

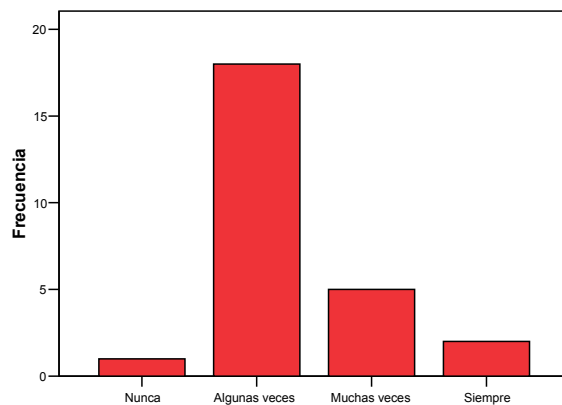
¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,31
Desv. típ.		,679

¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	3,8	3,8	3,8
	Algunas veces	18	69,2	69,2	73,1
	Muchas veces	5	19,2	19,2	92,3
	Siempre	2	7,7	7,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?



¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?

ÍTEM 50: ¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?

El 57,7% de los orientadores colabora muchas veces en la citada relación.

Estadísticos

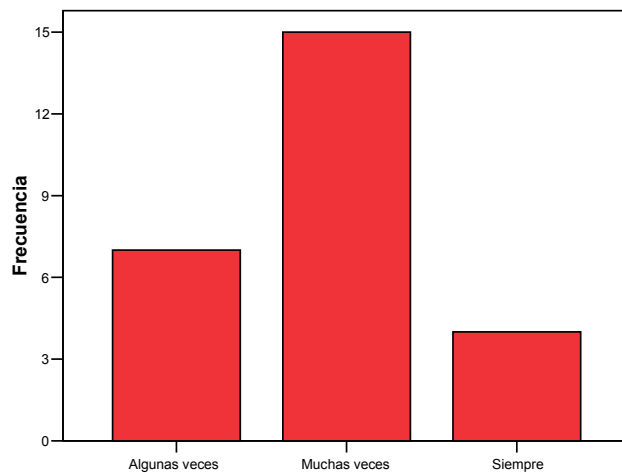
¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,88
Desv. típ.		,653

¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	7	26,9	26,9	26,9
Muchas veces	15	57,7	57,7	84,6
Siempre	4	15,4	15,4	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?



¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?

ÍTEM 51: ¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?

El 46,2% de los orientadores ofrece las pautas de actuación descritas a los padres y madres.

Estadísticos

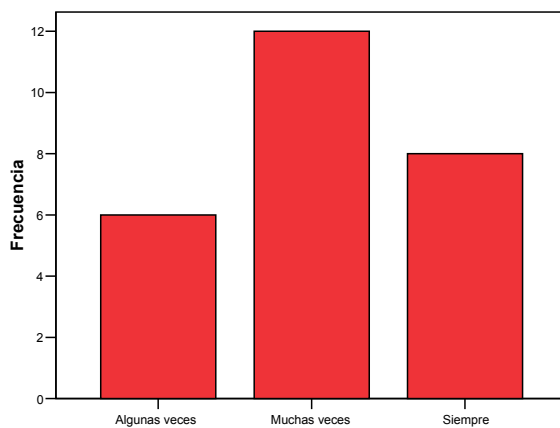
¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,08
Desv. típ.		,744

¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	6	23,1	23,1	23,1
	Muchas veces	12	46,2	46,2	69,2
	Siempre	8	30,8	30,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?



¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?

ÍTEM 52: ¿Intervienes con familias de riesgo?

El 53,8% de los orientadores sólo interviene *algunas veces* con familias de riesgo.

Estadísticos

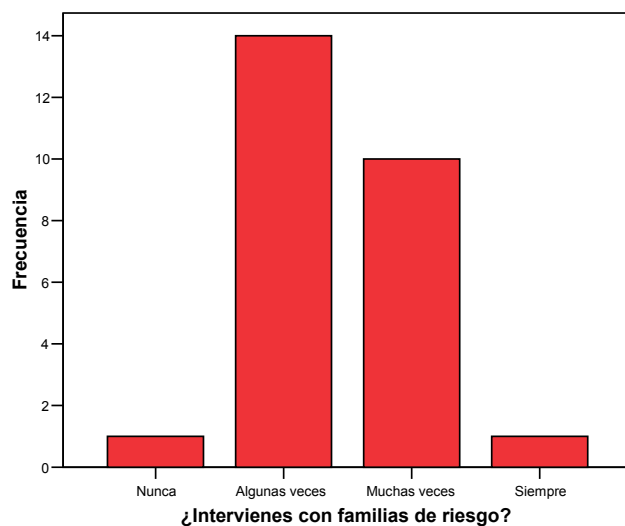
¿Intervienes con familias de riesgo?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,42
Desv. típ.		,643

¿Intervienes con familias de riesgo?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Nunca	1	3,8	3,8	3,8
Algunas veces	14	53,8	53,8	57,7
Muchas veces	10	38,5	38,5	96,2
Siempre	1	3,8	3,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Intervienes con familias de riesgo?



ÍTEM 53: ¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos/as que lo requieren?

La mitad de los orientadores *siempre* elabora los informes psicopedagógicos del alumnado que lo requiere.

Estadísticos

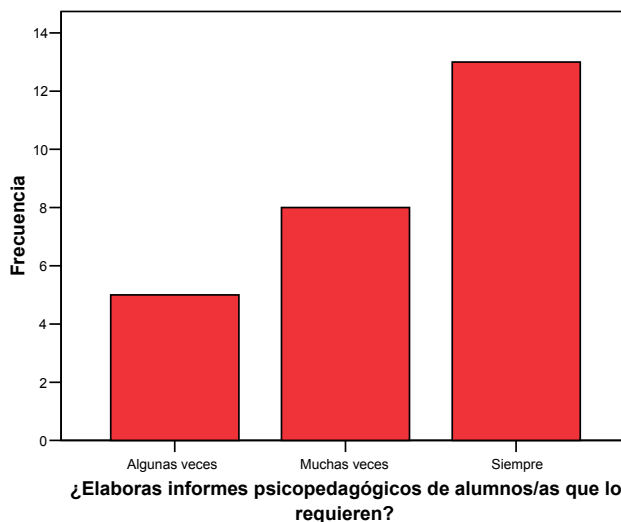
¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos/as que lo requieren?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,31
Desv. típ.		,788

¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos/as que lo requieren?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	5	19,2	19,2	19,2
	Muchas veces	8	30,8	30,8	50,0
	Siempre	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos/as que lo requieren?



ÍTEM 54: ¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?

El 53,8% de los orientadores siempre atiende individualmente a los padres y madres. En una escala de 1 a 4, el nivel de atención individualizada se cifraría en 3,54.

Estadísticos

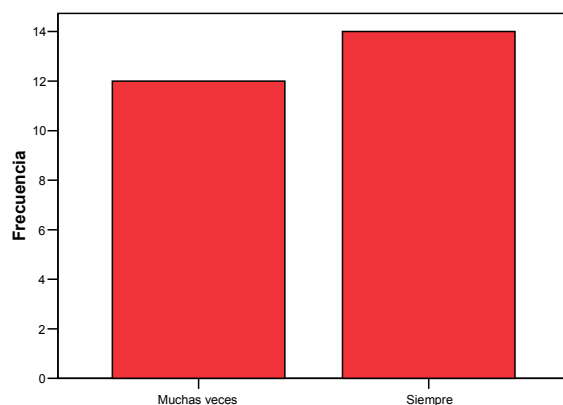
¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,54
Desv. típ.		,508

¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	12	46,2	46,2	46,2
	Siempre	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?



¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?

ORIENTACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

ÍTEM 55: ¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?

En el 57,7% de los casos el DO siempre realiza el tipo de orientación descrito.

Estadísticos

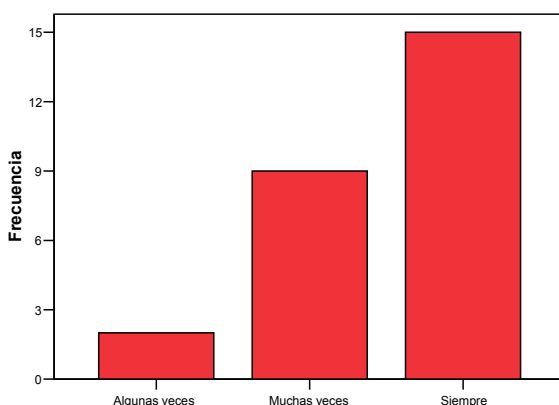
¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,50
Desv. típ.		,648

¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	2	7,7	7,7	7,7
	Muchas veces	9	34,6	34,6	42,3
	Siempre	15	57,7	57,7	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?



¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?

ÍTEM 56: ¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclo, elección de optativas, itinerarios ?

El 50,0% de los orientadores *siempre* ha ayudado al alumnado en los citados momentos.

Estadísticos

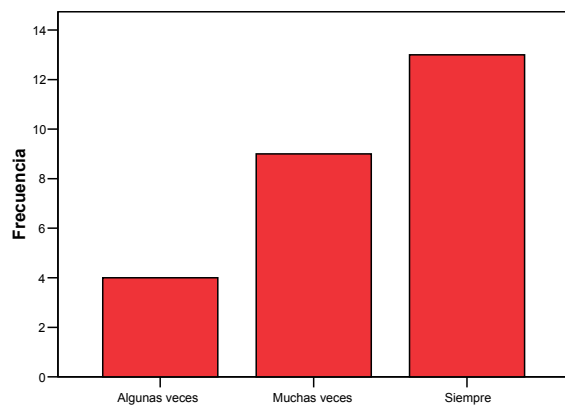
¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc.?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,35
Desv. típ.		,745

¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc.?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	4	15,4	15,4	15,4
	Muchas veces	9	34,6	34,6	50,0
	Siempre	13	50,0	50,0	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc.?



¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc.?

ÍTEM 57: ¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?

El 53,8% de los orientadores ha intervenido *muchas veces* en estas cuestiones.

Estadísticos

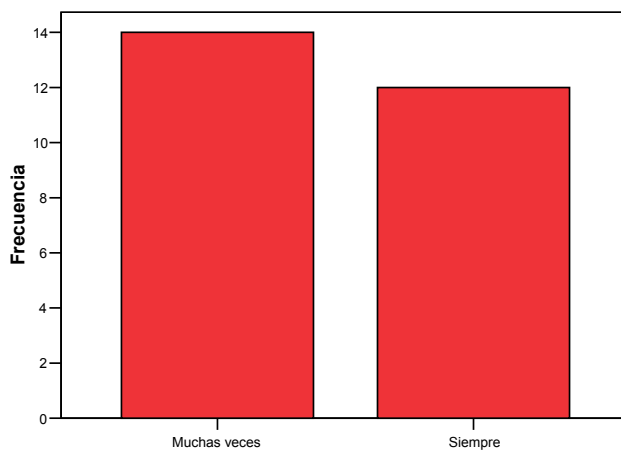
¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,46
Desv. típ.		,508

Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muchas veces	14	53,8	53,8	53,8
	Siempre	12	46,2	46,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?



¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?

ÍTEM 58: ¿Has ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones?

El 57,7% de los orientadores ha ayudado muchas veces al alumnado en el proceso de toma de decisiones.

Estadísticos

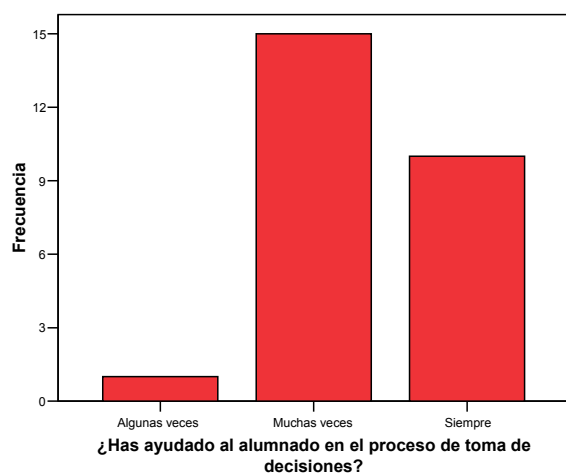
¿Has ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,35
Desv. típ.		,562

¿Has ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	1	3,8	3,8	3,8
Muchas veces	15	57,7	57,7	61,5
Siempre	10	38,5	38,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Has ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones?



ÍTEM 59: ¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?

El 69,2% de los orientadores facilita la información descrita siempre. En una escala de 1 a 4, la frecuencia de esta labor puede establecerse en 3,65.

Estadísticos

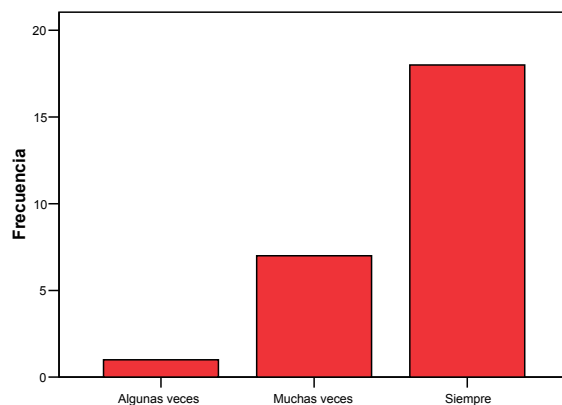
¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,65
Desv. típ.		,562

¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	1	3,8	3,8	3,8
	Muchas veces	7	26,9	26,9	30,8
	Siempre	18	69,2	69,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?



¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?

ÍTEM 60: ¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?

El 46,2% de los orientadores realiza esta aportación *siempre*.

Estadísticos

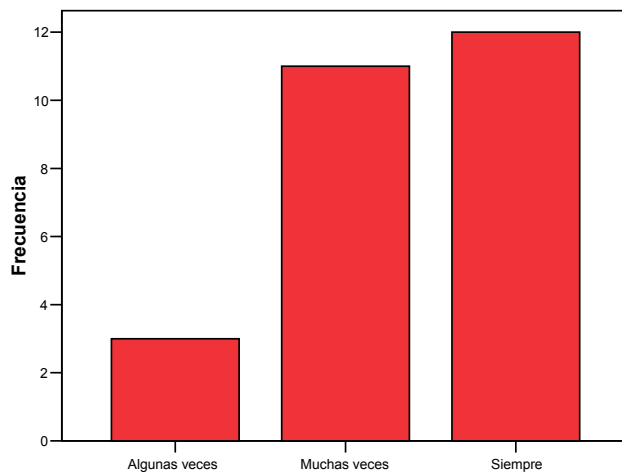
¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		3,35
Desv. típ.		,689

¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Algunas veces	3	11,5	11,5	11,5
Muchas veces	11	42,3	42,3	53,8
Siempre	12	46,2	46,2	100,0
Total	26	100,0	100,0	

¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?



¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?

ÍTEM 61: ¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información? La mitad de los orientadores ha ayudado *muchas veces* al alumnado a desarrollar las habilidades y estrategias citadas.

Estadísticos

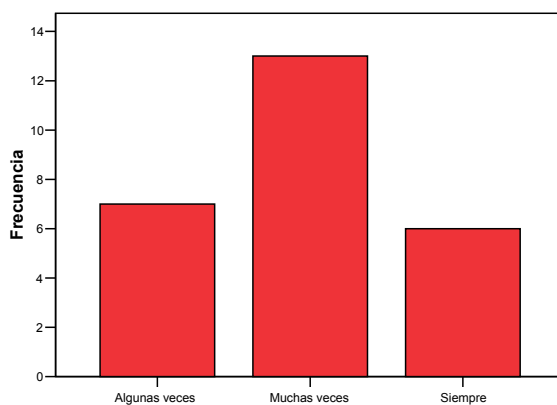
¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

N	Válidos	26
	Perdidos	0
Media		2,96
Desv. típ.		,720

¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Algunas veces	7	26,9	26,9	26,9
	Muchas veces	13	50,0	50,0	76,9
	Siempre	6	23,1	23,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?



¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

6.2. Cuestionario de tutores.

En este apartado se analizan una a una las respuestas a cada uno de los ítems de los apartados 2, 3, 4 y 5 referentes a Aspectos Generales, Apoyo a la Función Tutorial, Atención a la Diversidad y Orientación Académica Profesional del cuestionario para tutores. Para el análisis se han considerado esencialmente dos elementos: tablas de frecuencias ilustradas con sus correspondientes gráficos de barras y puntuación media (acompañada, como suele ser habitual, de la desviación típica) de cada ítem, considerados como una escala de 1 a 4, aunque la escala de algunos ítems es de 1 a 6, lo que debe ser tenido en cuenta, a la hora de valorar cuantitativamente las puntuaciones medias.

6.2.1. Resultados del análisis descriptivo global univariado del cuestionario de tutores. ASPECTOS GENERALES

ÍTEM 13: El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es: Hasta un tercio de los tutores afirman tener un conocimiento *medio-alto* de las funciones del DO

Estadísticos

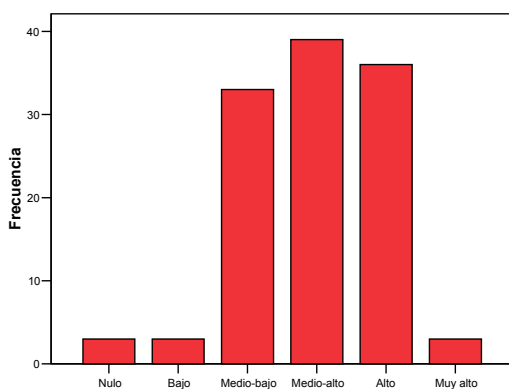
El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,95
Desv. típ.		1,016

El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nulo	3	2,6	2,6	2,6
Bajo	3	2,6	2,6	5,1
Medio-bajo	33	28,2	28,2	33,3
Medio-alto	39	33,3	33,3	66,7
Alto	36	30,8	30,8	97,4
Muy alto	3	2,6	2,6	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:



El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:

ÍTEM 14: Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:

El 50,4% valora en un nivel *medio-alto* la operatividad del DO de su Centro.

Estadísticos

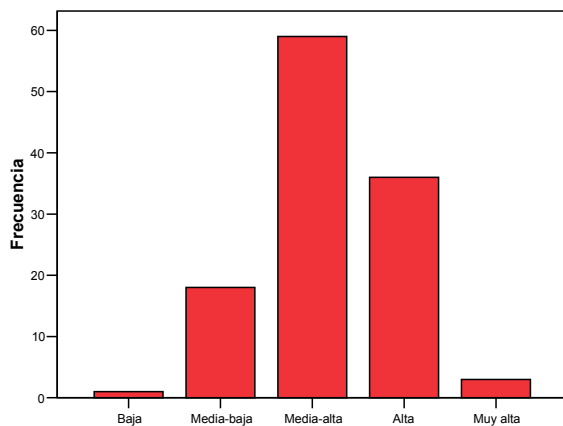
Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,19
Desv. típ.		,754

Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	1	,9	,9	,9
	Media-baja	18	15,4	15,4	16,2
	Media-alta	59	50,4	50,4	66,7
	Alta	36	30,8	30,8	97,4
	Muy alta	3	2,6	2,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:



Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:

ÍTEM 15: ¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del POAT? El 37,6% considera como *media-alta* la participación del DO en las actividades mencionadas

Estadísticos

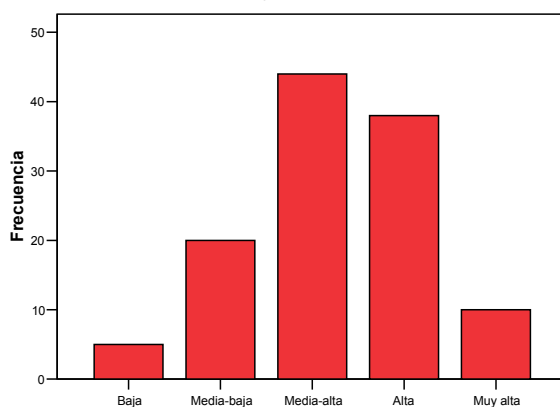
¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,24
Desv. típ.		,980

¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	5	4,3	4,3	4,3
	Media-baja	20	17,1	17,1	21,4
	Media-alta	44	37,6	37,6	59,0
	Alta	38	32,5	32,5	91,5
	Muy alta	10	8,5	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?



¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?

ÍTEM 16: ¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?

El 41,9% de los tutores otorga una importancia *media-alta* a esta cuestión.

Estadísticos

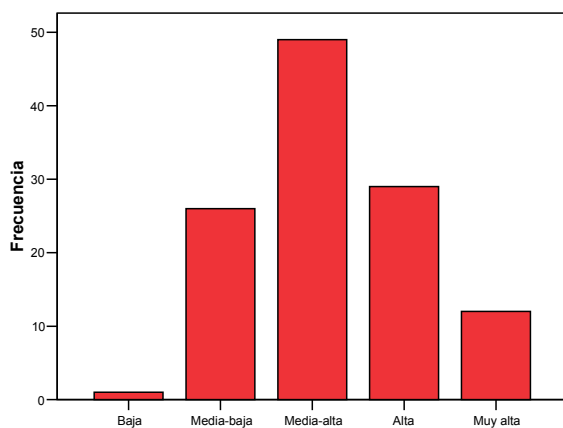
¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,21
Desv. típ.		,936

¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Baja	1	,9	,9	,9
Media-baja	26	22,2	22,2	23,1
Media-alta	49	41,9	41,9	65,0
Alta	29	24,8	24,8	89,7
Muy alta	12	10,3	10,3	100,0
Total	117	100,0	100,0	

¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?



¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?

ÍTEM 17: Indica el grado de colaboración entre DO y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado

Para el 41,0% de los tutores, el grado de colaboración es *medio-alto*.

Estadísticos

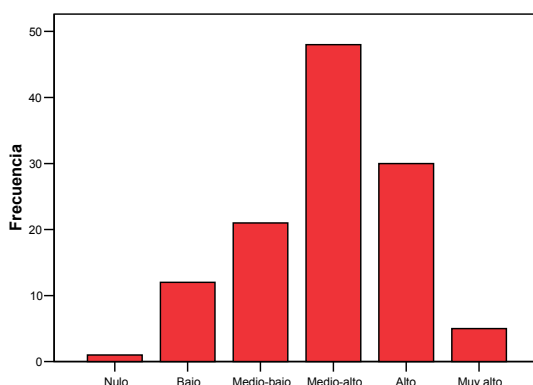
Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,93
Desv. típ.		1,048

Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nulo	1	,9	,9	,9
Bajo	12	10,3	10,3	11,1
Medio-bajo	21	17,9	17,9	29,1
Medio-alto	48	41,0	41,0	70,1
Alto	30	25,6	25,6	95,7
Muy alto	5	4,3	4,3	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado



Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado

ÍTEM 18: La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:

El 37,6% de los tutores considera *media-alta* esta colaboración.

Estadísticos

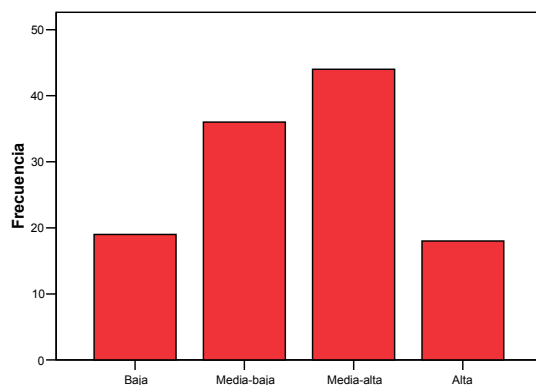
La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,52
Desv. típ.		,943

La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Baja	19	16,2	16,2	16,2
Media-baja	36	30,8	30,8	47,0
Media-alta	44	37,6	37,6	84,6
Alta	18	15,4	15,4	100,0
Total	117	100,0	100,0	

La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:



La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:

ÍTEM 19: El asesoramiento técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:

Para el 34,3% de los tutores, la importancia del asesoramiento descrito es *media-baja*.

Estadísticos

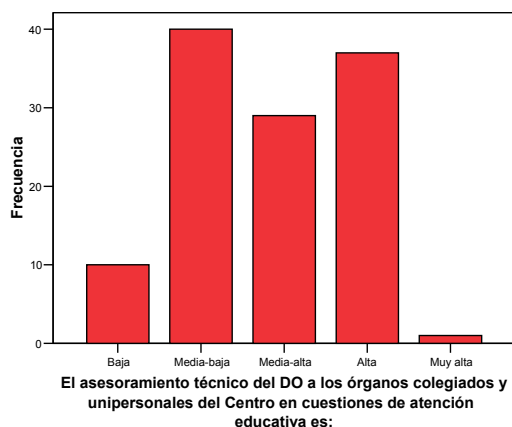
El asesoramiento técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,82
Desv. típ.		1,005

El asesoramiento técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Baja	10	8,5	8,5	8,5
Media-baja	40	34,2	34,2	42,7
Media-alta	29	24,8	24,8	67,5
Alta	37	31,6	31,6	99,1
Muy alta	1	,9	,9	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El asesoramiento técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:



ÍTEM 20: La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:

El 34,2% de los tutores califica la citada utilidad como *media-alta*.

Estadísticos

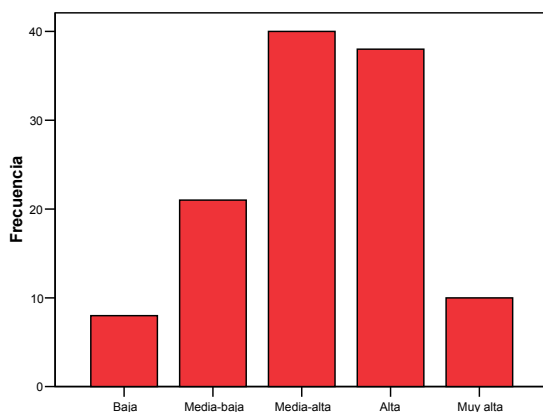
La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,18
Desv. típ.		1,047

La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	8	6,8	6,8	6,8
	Media-baja	21	17,9	17,9	24,8
	Media-alta	40	34,2	34,2	59,0
	Alta	38	32,5	32,5	91,5
	Muy alta	10	8,5	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:



La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:

ÍTEM 21: El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:

Un 47,0% de los tutores califica el grado de importancia del asesoramiento de *medio-alto*.

Estadísticos

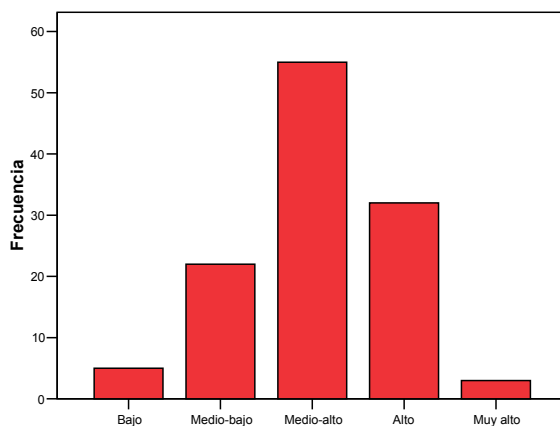
El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,05
Desv. típ.		,859

El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo	5	4,3	4,3	4,3
	Medio-bajo	22	18,8	18,8	23,1
	Medio-alto	55	47,0	47,0	70,1
	Alto	32	27,4	27,4	97,4
	Muy alto	3	2,6	2,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:



El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:

ÍTEM 22: El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:

Para el 41,9% de los tutores, el grado de asesoramiento es *medio-alto*.

Estadísticos

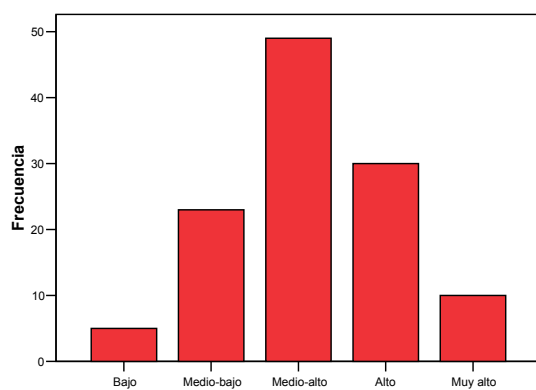
El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,15
Desv. típ.		,976

El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Bajo	5	4,3	4,3	4,3
Medio-bajo	23	19,7	19,7	23,9
Medio-alto	49	41,9	41,9	65,8
Alto	30	25,6	25,6	91,5
Muy alto	10	8,5	8,5	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:



El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:

APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL

ÍTEM 23: ¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?

Un 94,9% de los tutores es consciente de la existencia de un Plan de Orientación y Acción Tutorial en su Centro.

Estadísticos

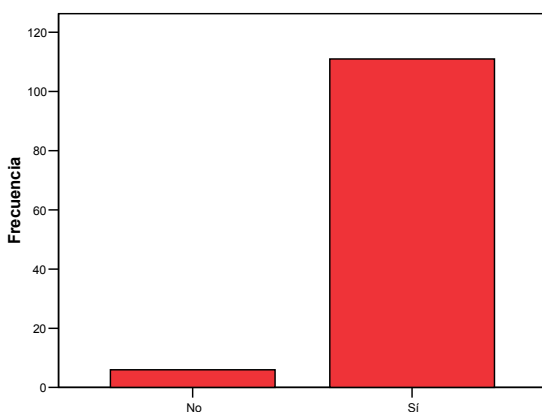
¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		1,95
Desv. típ.		,222

¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	6	5,1	5,1	5,1
	Sí	111	94,9	94,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?



¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?

ÍTEM 24: Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:

El 34,2% de los tutores considera que ha tenido una participación nula en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Estadísticos

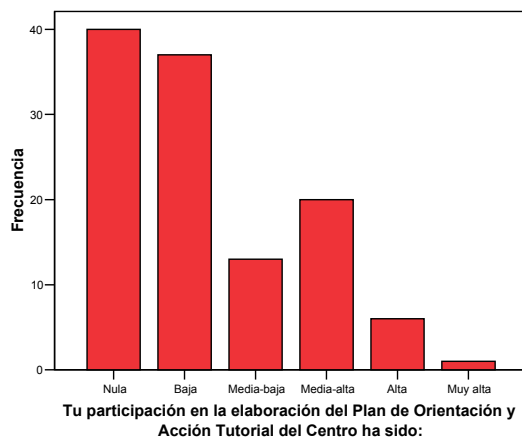
Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,30
Desv. típ.		1,288

Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	40	34,2	34,2	34,2
	Baja	37	31,6	31,6	65,8
	Media-baja	13	11,1	11,1	76,9
	Media-alta	20	17,1	17,1	94,0
	Alta	6	5,1	5,1	99,1
	Muy alta	1	,9	,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:



ÍTEM 25: El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:

El 38,5% considera que el grado de cumplimiento de los objetivos ha sido *medio-bajo*.

Estadísticos

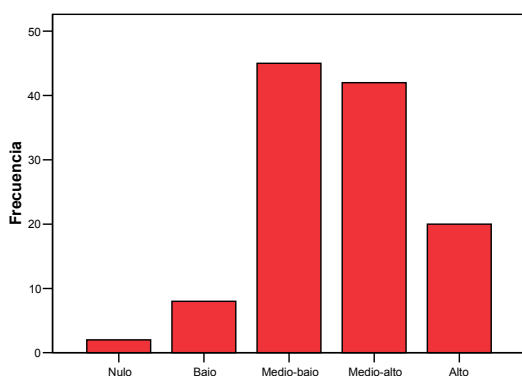
El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,60
Desv. típ.		,910

El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nulo	2	1,7	1,7	1,7
Bajo	8	6,8	6,8	8,5
Medio-bajo	45	38,5	38,5	47,0
Medio-alto	42	35,9	35,9	82,9
Alto	20	17,1	17,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:



El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:

ÍTEM 26: El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:

El 41,9% considera que el desarrollo ha sido medio-alto.

Estadísticos

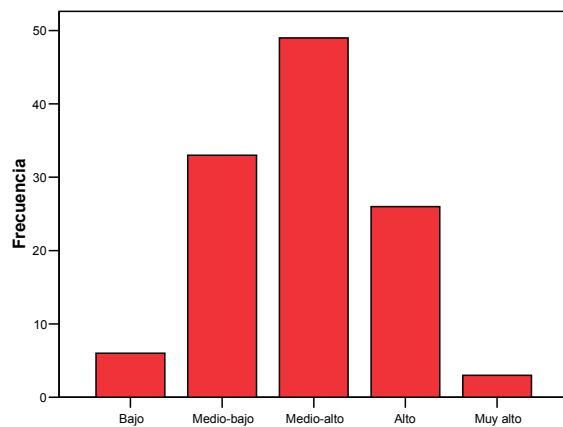
El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,89
Desv. típ.		,898

El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bajo	6	5,1	5,1	5,1
Medio-bajo	33	28,2	28,2	33,3
Medio-alto	49	41,9	41,9	75,2
Alto	26	22,2	22,2	97,4
Muy alto	3	2,6	2,6	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:



El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:

ÍTEM 27: ¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?

El 35,9% de los tutores tiene una consideración *media-alta* de estas reuniones.

Estadísticos

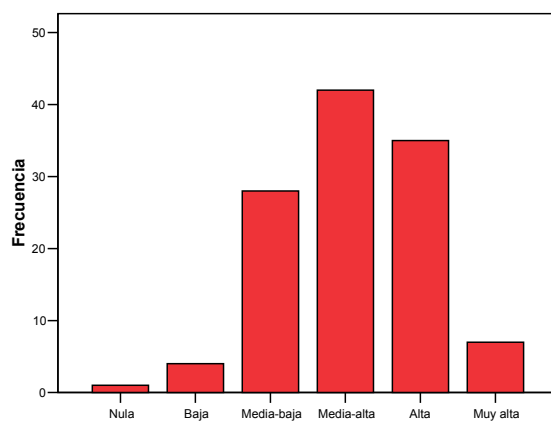
¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,09
Desv. típ.		,996

¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	1	,9	,9	,9
	Baja	4	3,4	3,4	4,3
	Media-baja	28	23,9	23,9	28,2
	Media-alta	42	35,9	35,9	64,1
	Alta	35	29,9	29,9	94,0
	Muy alta	7	6,0	6,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?



¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?

ÍTEM 28: La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:

Para el 46,2% de los tutores, esta coordinación tiene un grado *medio-alto*.

Estadísticos

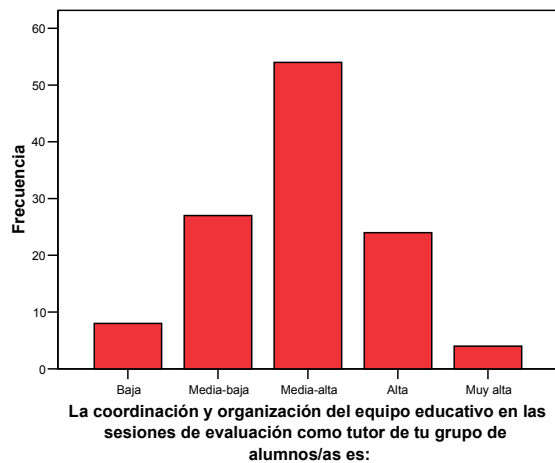
La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,91
Desv. típ.		,919

La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Baja	8	6,8	6,8	6,8
	Media-baja	27	23,1	23,1	29,9
	Media-alta	54	46,2	46,2	76,1
	Alta	24	20,5	20,5	96,6
	Muy alta	4	3,4	3,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:



ÍTEM 29.1: ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para el alumnado?

El 95,7% de los tutores afirma que ese horario existe en su Centro.

Estadísticos

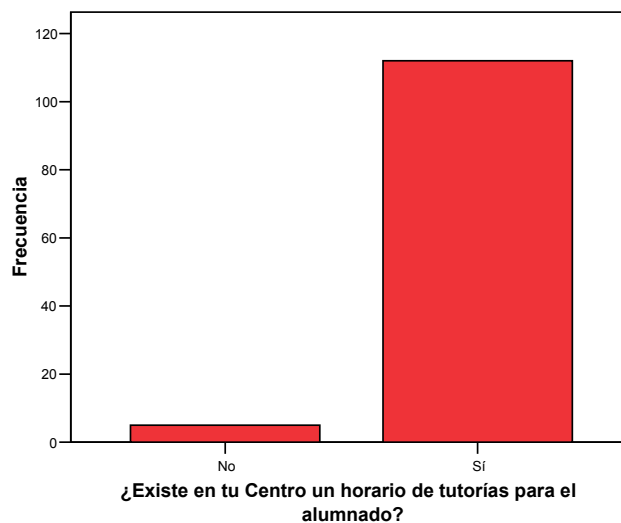
¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para el alumnado?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		1,96
Desv. típ.		,203

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para el alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	5	4,3	4,3	4,3
	Sí	112	95,7	95,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para el alumnado?



ÍTEM 29.2: ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

Existe horario de tutorías para padres y madres en la totalidad de los Centros.

Estadísticos

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,00
Desv. típ.		,000

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	117	100,0	100,0	100,0

¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para padres y madres?



ÍTEM 30: La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:

Para el 51,3% de los tutores, la información que reciben de sus antecesores el curso anterior es *nula*.

Estadísticos

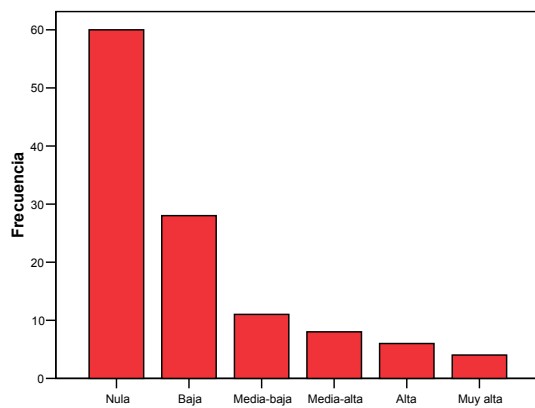
La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,01
Desv. típ.		1,380

La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nula	60	51,3	51,3	51,3
	Baja	28	23,9	23,9	75,2
	Media-baja	11	9,4	9,4	84,6
	Media-alta	8	6,8	6,8	91,5
	Alta	6	5,1	5,1	96,6
	Muy alta	4	3,4	3,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:



La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:

ÍTEM 31: El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:

Un 37,6% de los tutores afirma tener un conocimiento *medio-alto* sobre sus funciones y tareas.

Estadísticos

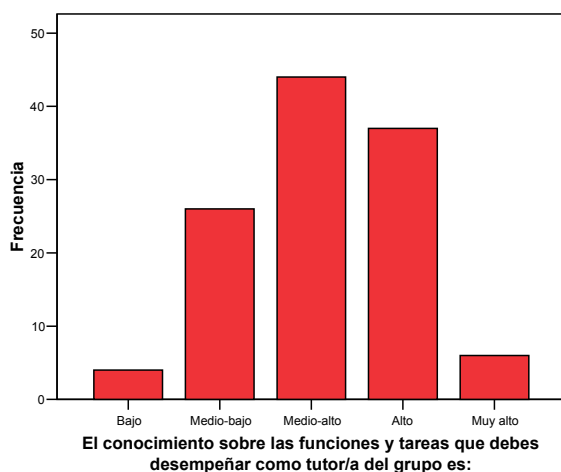
El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,13
Desv. típ.		,933

El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bajo	4	3,4	3,4	3,4
Medio-bajo	26	22,2	22,2	25,6
Medio-alto	44	37,6	37,6	63,2
Alto	37	31,6	31,6	94,9
Muy alto	6	5,1	5,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:



ÍTEM 32: Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?

El 46,2% de los tutores ejerce esta actividad *muchas veces*.

Estadísticos

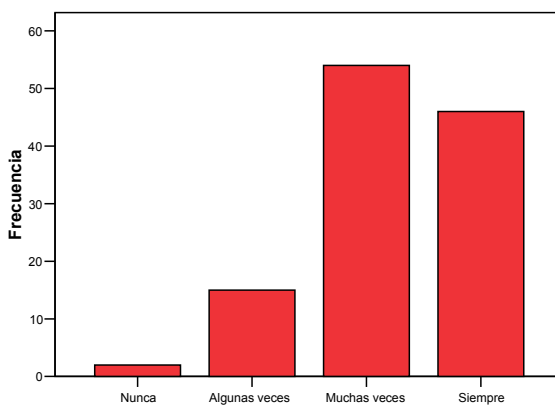
Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,23
Desv. típ.		,736

Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	1,7	1,7	1,7
	Algunas veces	15	12,8	12,8	14,5
	Muchas veces	54	46,2	46,2	60,7
	Siempre	46	39,3	39,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?



Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?

ÍTEM 33: ¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?

Un 63,2% de los tutores sólo percibe preparado al grupo de tutores para su trabajo algunas veces.

Estadísticos

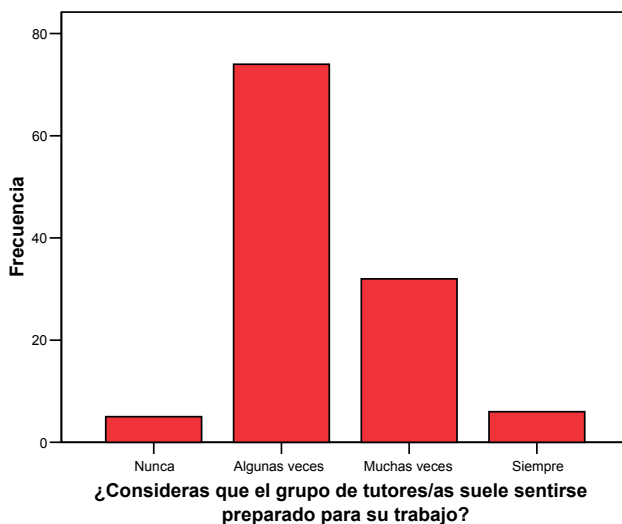
¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,33
Desv. típ.		,643

¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	4,3	4,3	4,3
	Algunas veces	74	63,2	63,2	67,5
	Muchas veces	32	27,4	27,4	94,9
	Siempre	6	5,1	5,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?



ÍTEM 34: ¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?

El 59,8% de los tutores encuentra dificultades *algunas veces*.

Estadísticos

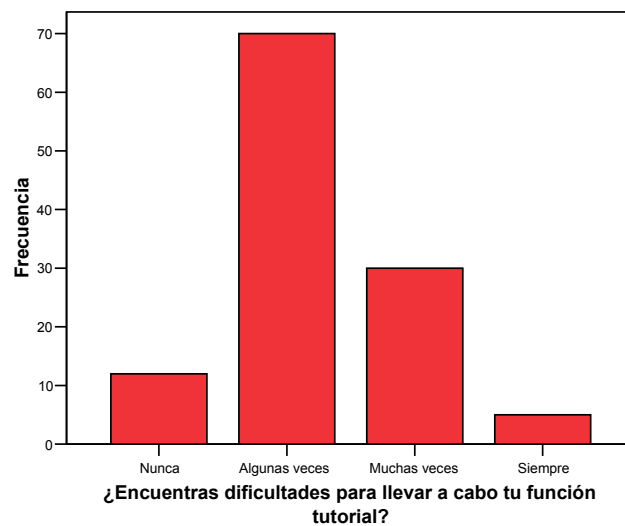
¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,24
Desv. típ.		,690

¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	10,3	10,3	10,3
	Algunas veces	70	59,8	59,8	70,1
	Muchas veces	30	25,6	25,6	95,7
	Siempre	5	4,3	4,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?



ÍTEM 35: ¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?

El 47,0% de los tutores afirma realizar estas acciones *muchas veces*.

Estadísticos

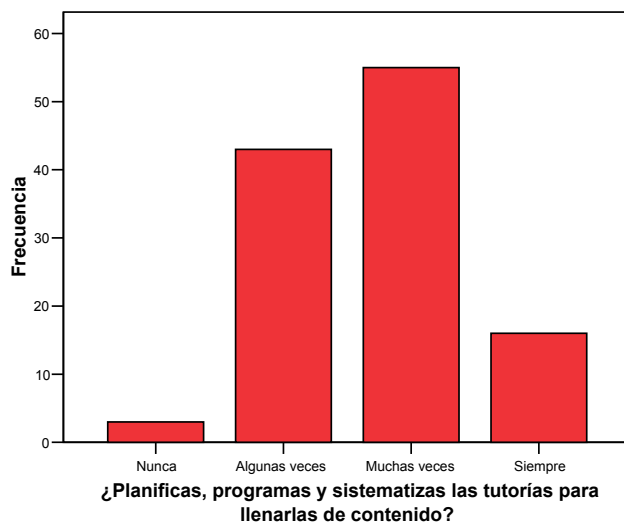
¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,72
Desv. típ.		,729

¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	3	2,6	2,6	2,6
	Algunas veces	43	36,8	36,8	39,3
	Muchas veces	55	47,0	47,0	86,3
	Siempre	16	13,7	13,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?



ÍTEM 36: ¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?

El 40,2% de los tutores afirma que el DO les ha facilitado estos recursos *siempre*.

Estadísticos

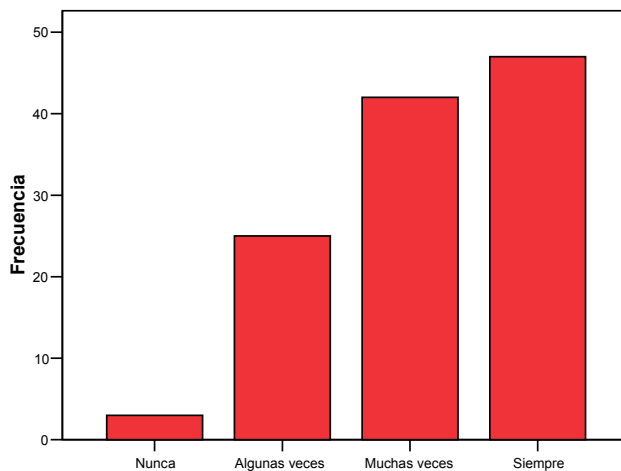
¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,14
Desv. típ.		,840

¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	3	2,6	2,6	2,6
Algunas veces	25	21,4	21,4	23,9
Muchas veces	42	35,9	35,9	59,8
Siempre	47	40,2	40,2	100,0
Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?



¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?

ÍTEM 37: El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:

Para el 42,7% de los tutores, el objetivo citado se da *muchas veces* en las reuniones.

Estadísticos

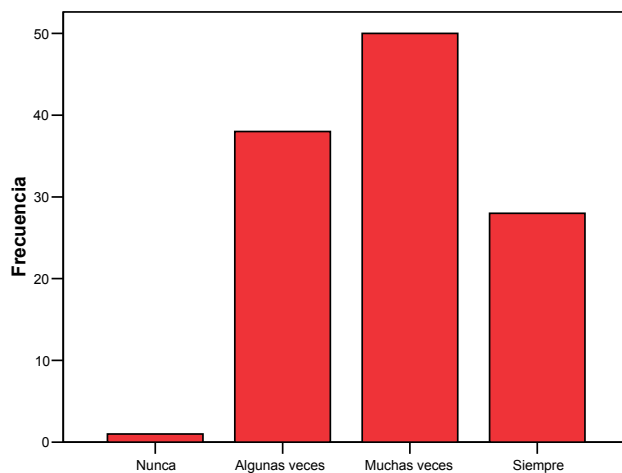
El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,90
Desv. típ.		,770

El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	,9	,9	,9
	Algunas veces	38	32,5	32,5	33,3
	Muchas veces	50	42,7	42,7	76,1
	Siempre	28	23,9	23,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:



El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:

ÍTEM 38: ¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?

En un tercio de los casos, el tiempo descrito en el horario escolar existe *siempre*.

Estadísticos

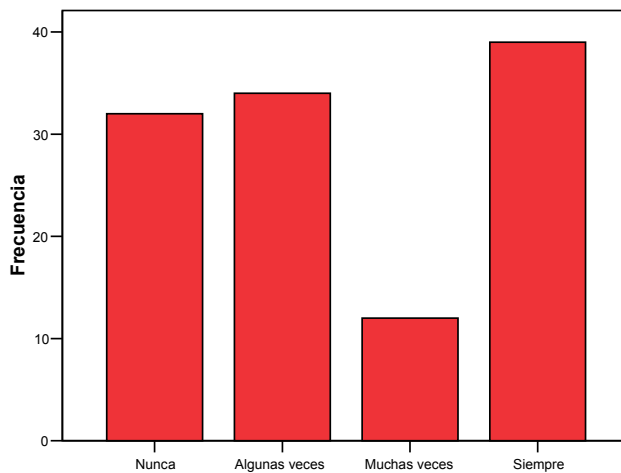
¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,50
Desv. típ.		1,215

¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	32	27,4	27,4	27,4
	Algunas veces	34	29,1	29,1	56,4
	Muchas veces	12	10,3	10,3	66,7
	Siempre	39	33,3	33,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?



¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?

ÍTEMS 39: El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:

En el 45,3% de los casos se les otorga un nivel de funcionamiento *medio-alto*.

Estadísticos

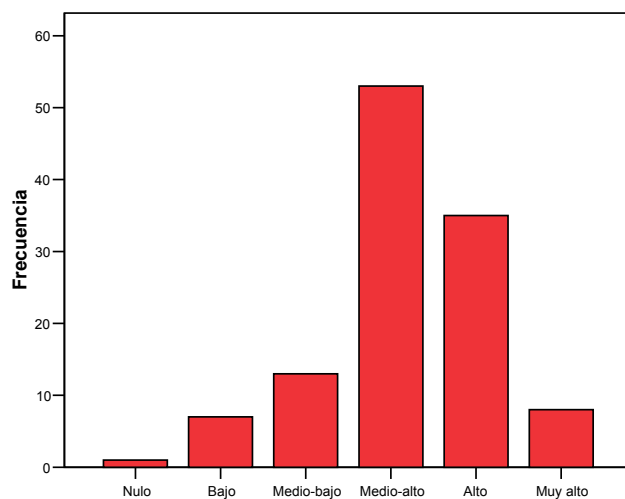
El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,18
Desv. típ.		,988

El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nulo	1	,9	,9	,9
	Bajo	7	6,0	6,0	6,8
	Medio-bajo	13	11,1	11,1	17,9
	Medio-alto	53	45,3	45,3	63,2
	Alto	35	29,9	29,9	93,2
	Muy alto	8	6,8	6,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:



El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:

ÍTEM 40: ¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?

En un 38,5% de los casos, esta colaboración se produce *muchas veces*.

Estadísticos

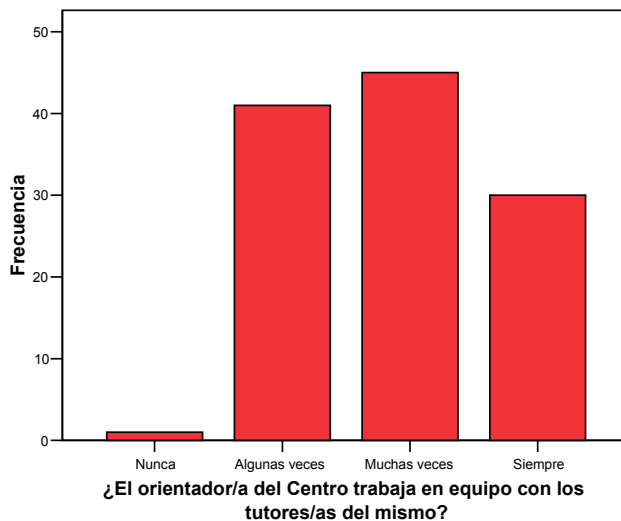
¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,89
Desv. típ.		,796

¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	,9	,9	,9
	Algunas veces	41	35,0	35,0	35,9
	Muchas veces	45	38,5	38,5	74,4
	Siempre	30	25,6	25,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?



ÍTEM 41: ¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?

Para el 50,4% de los tutores, este asesoramiento se ha producido sólo *algunas veces*.

Estadísticos

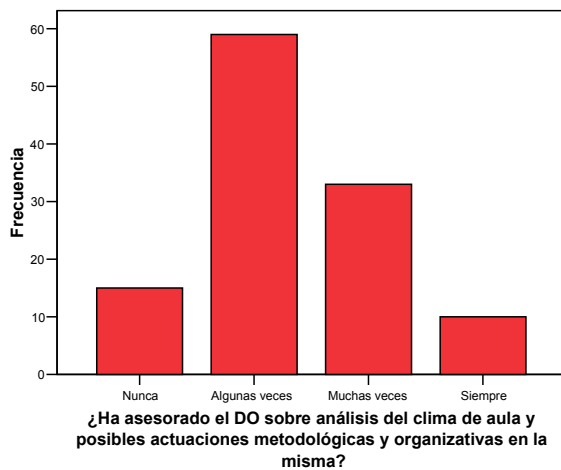
¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,32
Desv. típ.		,808

¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	15	12,8	12,8	12,8
	Algunas veces	59	50,4	50,4	63,2
	Muchas veces	33	28,2	28,2	91,5
	Siempre	10	8,5	8,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?



ÍTEM 42: ¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?

Para el 38,5% esta implicación sólo se ha producido *algunas veces*.

Estadísticos

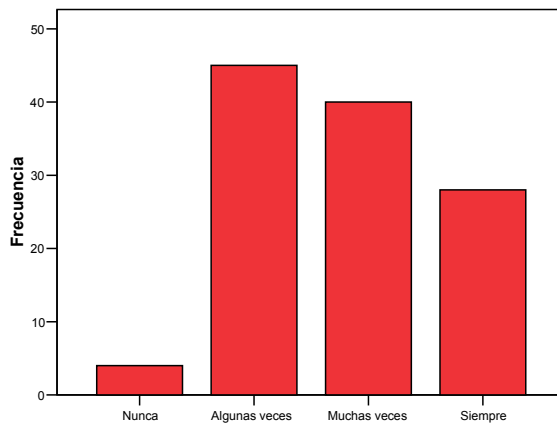
¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,79
Desv. típ.		,849

¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	45	38,5	38,5	41,9
	Muchas veces	40	34,2	34,2	76,1
	Siempre	28	23,9	23,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?



¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?

ÍTEM 43: ¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?

El 37,6% afirma que sólo algunas veces el DO les ha facilitado estas técnicas.

Estadísticos

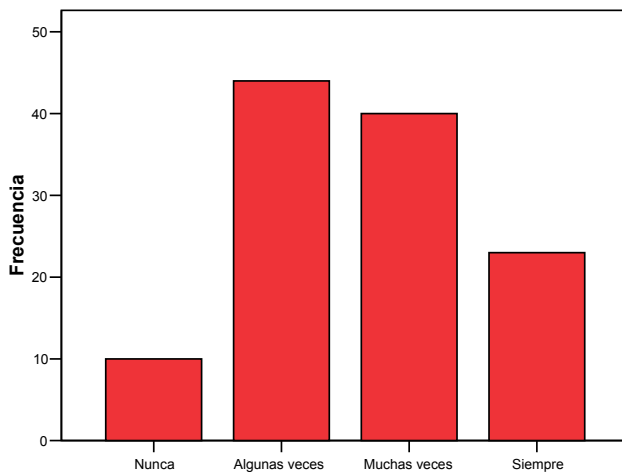
¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,65
Desv. típ.		,894

¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	8,5	8,5	8,5
	Algunas veces	44	37,6	37,6	46,2
	Muchas veces	40	34,2	34,2	80,3
	Siempre	23	19,7	19,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?



¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?

ÍTEM 44: Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:

El 31,6% tiene un grado de satisfacción *medio-alto* con el funcionamiento del DO.

Estadísticos

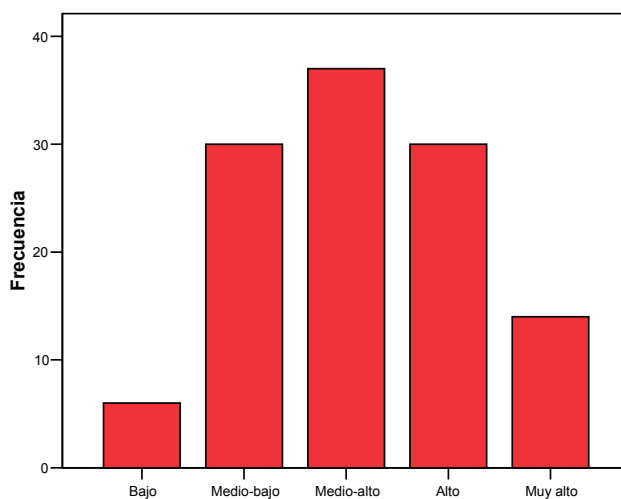
Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		4,14
Desv. típ.		1,090

Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Bajo	6	5,1	5,1	5,1
Medio-bajo	30	25,6	25,6	30,8
Medio-alto	37	31,6	31,6	62,4
Alto	30	25,6	25,6	88,0
Muy alto	14	12,0	12,0	100,0
Total	117	100,0	100,0	

Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:



Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:

ÍTEM 45: ¿Ha realizado el DO actuaciones preventivas en el aula con respecto al alumnado?

El 53,8% de los tutores afirma que estas actuaciones del DO sólo se han llevado a cabo *algunas veces*.

Estadísticos

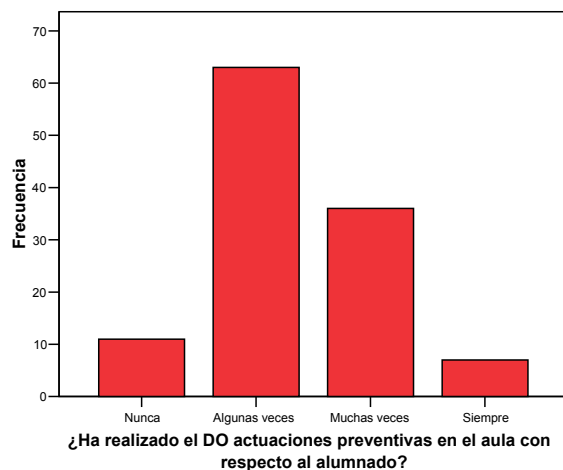
¿Ha realizado el DO actuaciones preventivas en el aula con respecto al alumnado?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,33
Desv. típ.		,731

¿Ha realizado el DO actuaciones preventivas en el aula con respecto al alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	9,4	9,4	9,4
	Algunas veces	63	53,8	53,8	63,2
	Muchas veces	36	30,8	30,8	94,0
	Siempre	7	6,0	6,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha realizado el DO actuaciones preventivas en el aula con respecto al alumnado?



ÍTEM 46: ¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?

El DO sólo ha colaborado en el asesoramiento a las familias *algunas veces* en el 45,3% de los casos.

Estadísticos

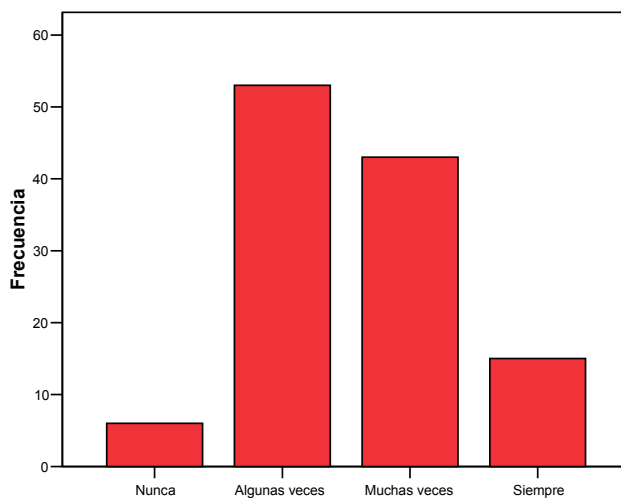
¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,57
Desv. típ.		,780

¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	5,1	5,1	5,1
	Algunas veces	53	45,3	45,3	50,4
	Muchas veces	43	36,8	36,8	87,2
	Siempre	15	12,8	12,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?



¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?

ÍTEM 47: ¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?

En un 47,9% de los casos estas actividades resultan de utilidad.

Estadísticos

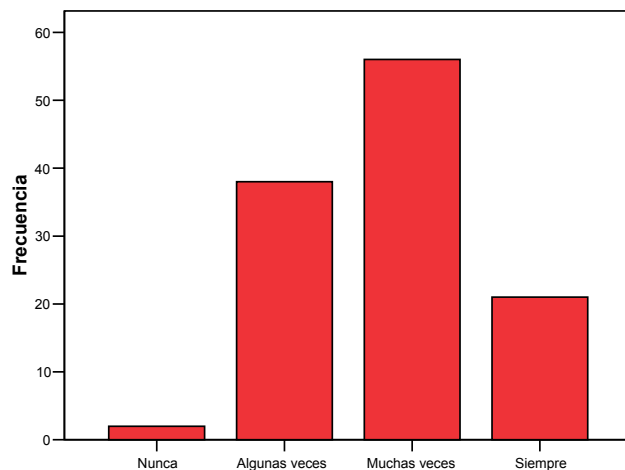
¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,82
Desv. tít.		,738

¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	1,7	1,7	1,7
	Algunas veces	38	32,5	32,5	34,2
	Muchas veces	56	47,9	47,9	82,1
	Siempre	21	17,9	17,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?



¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?

ÍTEM 48: ¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?

El DO sólo ha asesorado *algunas veces* en el 50,4% de los casos.

Estadísticos

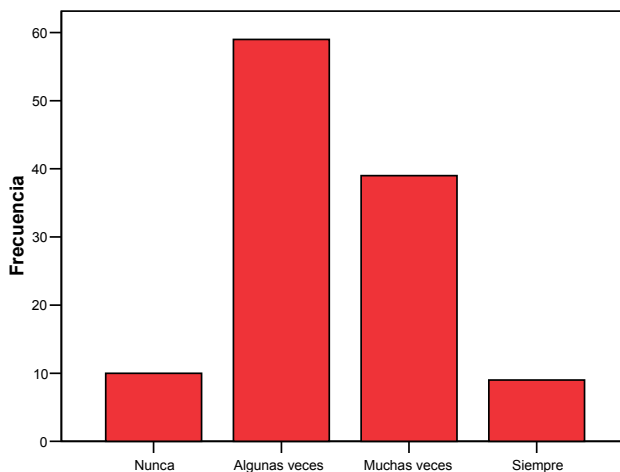
¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,40
Desv. típ.		,755

¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	8,5	8,5	8,5
	Algunas veces	59	50,4	50,4	59,0
	Muchas veces	39	33,3	33,3	92,3
	Siempre	9	7,7	7,7	100,0
Total		117	100,0	100,0	

¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?



¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ÍTEM 49: ¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?

Este asesoramiento se ha producido algunas veces en el 42,7% de los casos.

Estadísticos

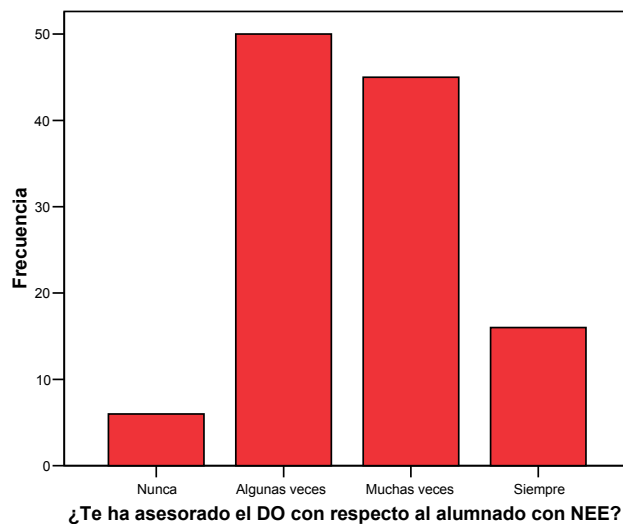
¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,61
Desv. típ.		,787

¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	6	5,1	5,1	5,1
	Algunas veces	50	42,7	42,7	47,9
	Muchas veces	45	38,5	38,5	86,3
	Siempre	16	13,7	13,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?



ÍTEM 50: ¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?

La gran mayoría opina que estas actuaciones se han llevado a cabo *algunas veces* o *muchas veces*.

Estadísticos

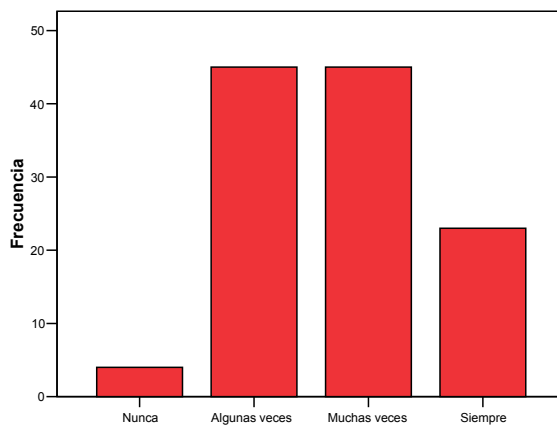
¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,74
Desv. típ.		,811

¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	45	38,5	38,5	41,9
	Muchas veces	45	38,5	38,5	80,3
	Siempre	23	19,7	19,7	100,0
Total		117	100,0	100,0	

¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?



¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?

ÍTEM 51: ¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?

El 58,1% de los tutores sólo ha sido asesorado algunas veces.

Estadísticos

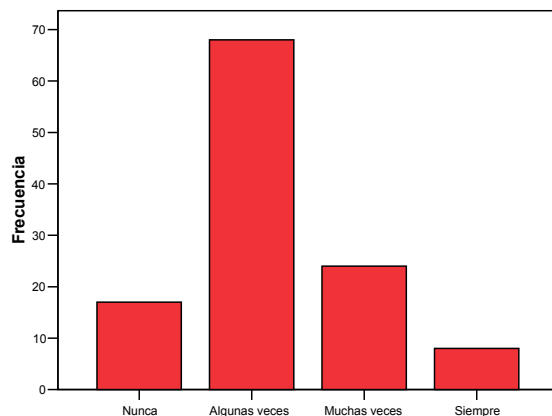
¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,20
Desv. títip.		,768

¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	17	14,5	14,5	14,5
	Algunas veces	68	58,1	58,1	72,6
	Muchas veces	24	20,5	20,5	93,2
	Siempre	8	6,8	6,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?



¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?

ÍTEM 52: ¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?

El 54,7% estima que esta colaboración sólo se ha producido *algunas veces*.

Estadísticos

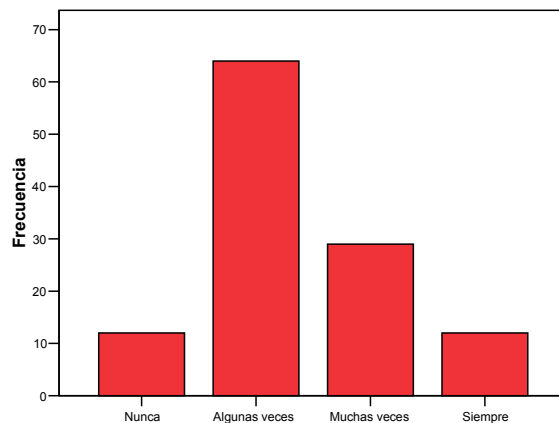
¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,35
Desv. típ.		,802

¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	12	10,3	10,3	10,3
	Algunas veces	64	54,7	54,7	65,0
	Muchas veces	29	24,8	24,8	89,7
	Siempre	12	10,3	10,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?



¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?

ÍTEM 53: ¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?

En el 36,8% de los casos el DO sólo ha intervenido *algunas veces*.

Estadísticos

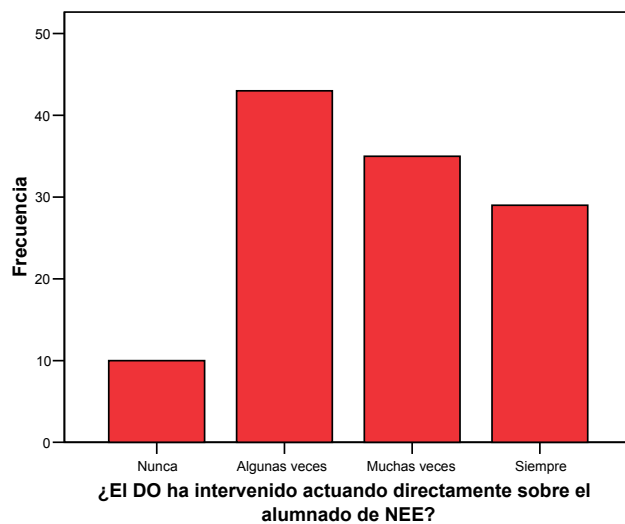
¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,71
Desv. típ.		,938

¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	10	8,5	8,5	8,5
	Algunas veces	43	36,8	36,8	45,3
	Muchas veces	35	29,9	29,9	75,2
	Siempre	29	24,8	24,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?



ÍTEM 54: ¿El DO ha intervenido en la evaluación del contexto socio-familiar del alumnado con NEE?

La intervención sólo se ha producido *algunas veces* en el 48,7% de los casos.

Estadísticos

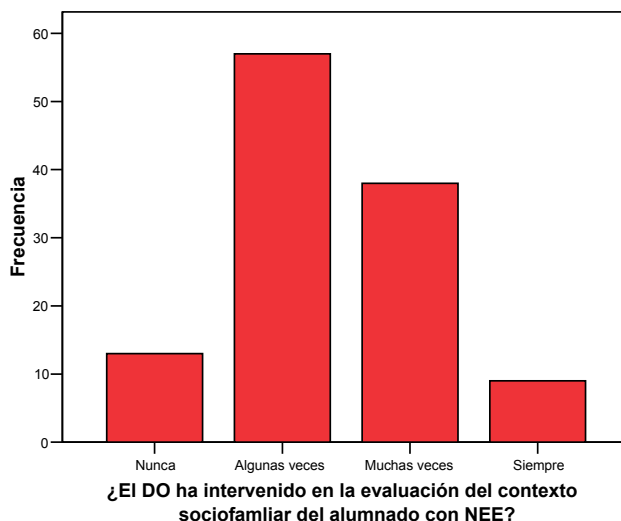
¿El DO ha intervenido en la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado con NEE?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,37
Desv. típ.		,783

¿El DO ha intervenido en la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado con NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	13	11,1	11,1	11,1
	Algunas veces	57	48,7	48,7	59,8
	Muchas veces	38	32,5	32,5	92,3
	Siempre	9	7,7	7,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha intervenido en la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado con NEE?



ÍTEM 55: ¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?

El DO ha colaborado algunas veces en el 48,7% de los casos.

Estadísticos

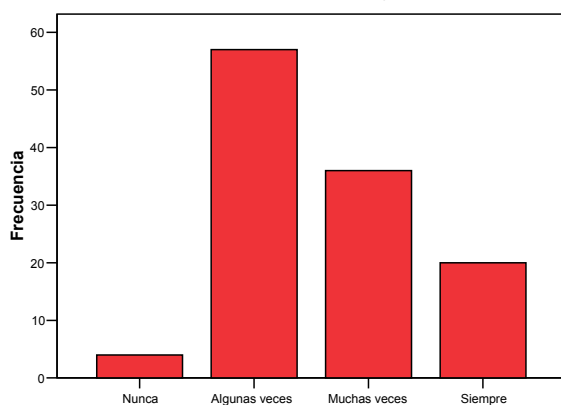
¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,62
Desv. típ.		,808

¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	57	48,7	48,7	52,1
	Muchas veces	36	30,8	30,8	82,9
	Siempre	20	17,1	17,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?



¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?

ÍTEM 56: ¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos? La colaboración por parte del DO sólo se ha producido algunas veces en el 45,3% de los casos.

Estadísticos

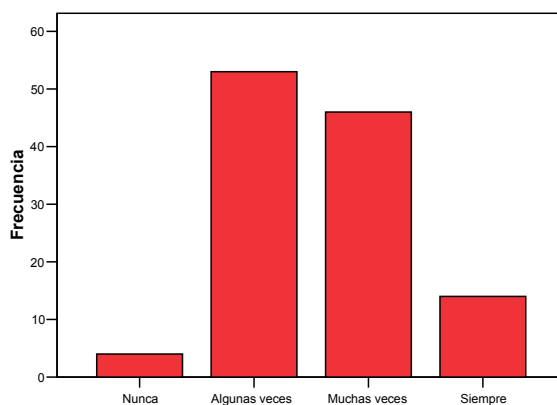
¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,60
Desv. típ.		,743

¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	53	45,3	45,3	48,7
	Muchas veces	46	39,3	39,3	88,0
	Siempre	14	12,0	12,0	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?



¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?

ÍTEM 57: ¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as? La orientación por parte del DO se ha producido *algunas veces* en el 51,3% de los casos.

Estadísticos

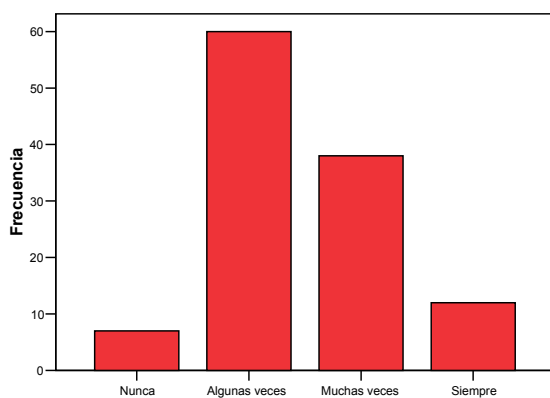
¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,47
Desv. típ.		,761

¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	6,0	6,0	6,0
	Algunas veces	60	51,3	51,3	57,3
	Muchas veces	38	32,5	32,5	89,7
	Siempre	12	10,3	10,3	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?



¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?

ÍTEM 58: ¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones? El asesoramiento por parte del DO en esta materia se ha producido algunas veces en el 51,3% de los casos.

Estadísticos

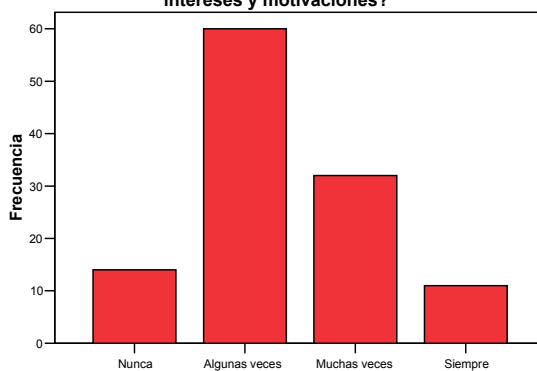
¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,34
Desv. ttp.		,811

¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	12,0	12,0	12,0
	Algunas veces	60	51,3	51,3	63,2
	Muchas veces	32	27,4	27,4	90,6
	Siempre	11	9,4	9,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?



¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?

ÍTEM 59: ¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?

Esta aportación del DO a los tutores se ha producido muchas veces en el 42,7% de los casos.

Estadísticos

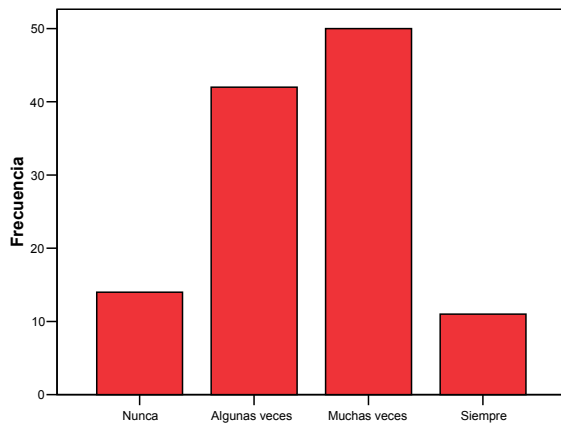
¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,50
Desv. típ.		,827

¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	12,0	12,0	12,0
	Algunas veces	42	35,9	35,9	47,9
	Muchas veces	50	42,7	42,7	90,6
	Siempre	11	9,4	9,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?



¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?

ÍTEM 60: ¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?

En el 41,0% de los casos esta colaboración se ha producido *muchas veces*.

Estadísticos

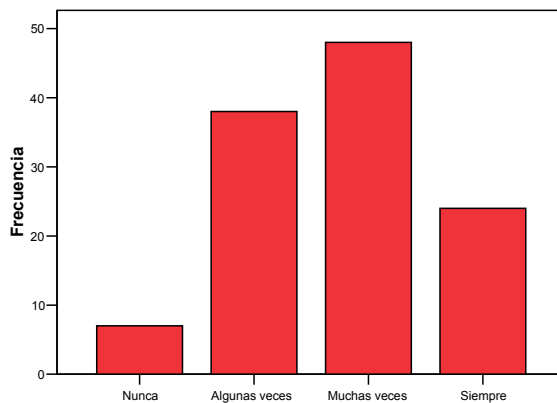
¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,76
Desv. típ.		,847

¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	6,0	6,0	6,0
	Algunas veces	38	32,5	32,5	38,5
	Muchas veces	48	41,0	41,0	79,5
	Siempre	24	20,5	20,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?



¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?

ÍTEM 61: ¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?

Este asesoramiento por parte del DO se ha producido algunas veces en el 34,2% de los casos.

Estadísticos

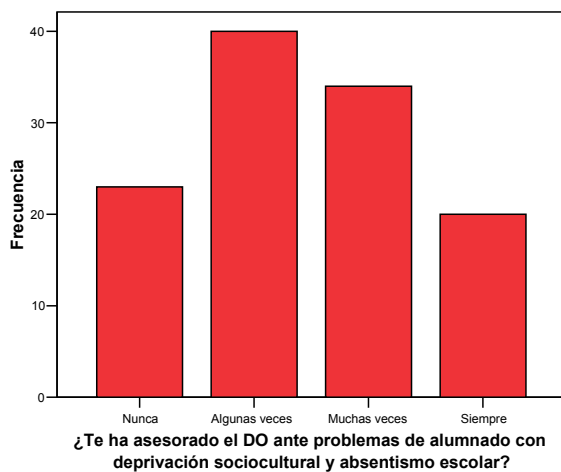
¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,44
Desv. típ.		,995

¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	23	19,7	19,7	19,7
	Algunas veces	40	34,2	34,2	53,8
	Muchas veces	34	29,1	29,1	82,9
	Siempre	20	17,1	17,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?



ÍTEM 62: ¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?

El DO ha contribuido muchas veces en el 43,6% de los casos.

Estadísticos

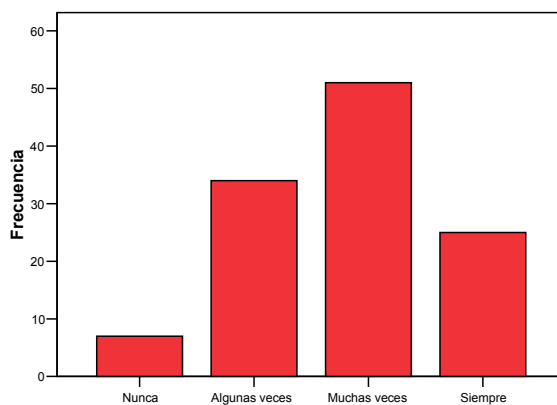
¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,80
Desv. típ.		,843

¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	6,0	6,0	6,0
	Algunas veces	34	29,1	29,1	35,0
	Muchas veces	51	43,6	43,6	78,6
	Siempre	25	21,4	21,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?



¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?

ORIENTACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

ÍTEM 63: Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?

Esta actividad se ha realizado muchas veces el 47,0% de las veces por parte de los tutores.

Estadísticos

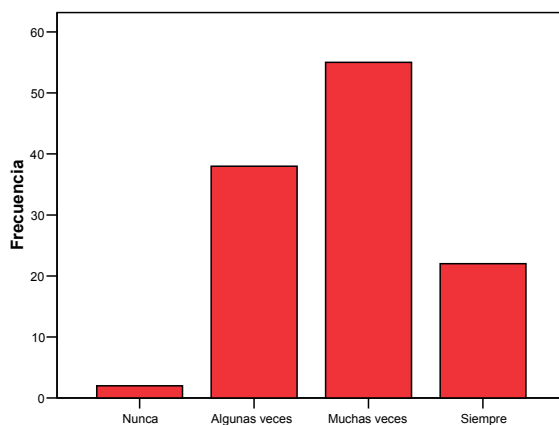
Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,83
Desv. típ.		,746

Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	1,7	1,7	1,7
	Algunas veces	38	32,5	32,5	34,2
	Muchas veces	55	47,0	47,0	81,2
	Siempre	22	18,8	18,8	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?



Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?

ÍTEM 64: ¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?

La colaboración del DO se ha producido muchas veces en el 49,6% de los casos.

Estadísticos

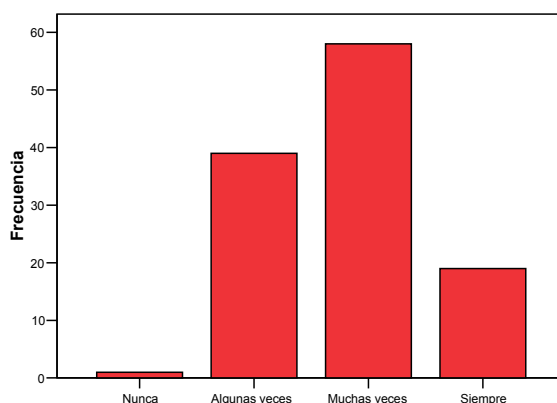
¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,81
Desv. típ.		,706

¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	,9	,9	,9
	Algunas veces	39	33,3	33,3	34,2
	Muchas veces	58	49,6	49,6	83,8
	Siempre	19	16,2	16,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?



¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?

ÍTEM 65: ¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?

En el 41,9% de los casos, esta ayuda del DO se ha producido *muchas veces*.

Estadísticos

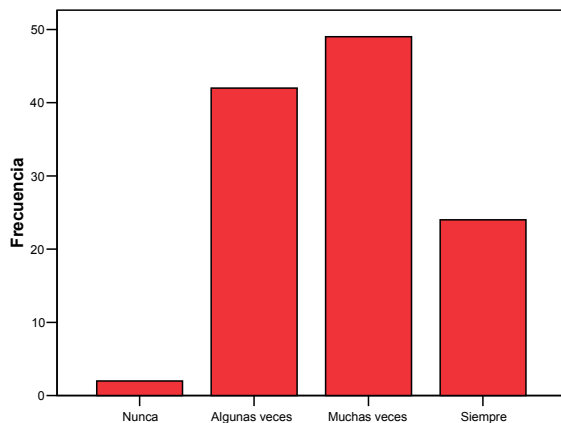
¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,81
Desv. típ.		,776

¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	1,7	1,7	1,7
	Algunas veces	42	35,9	35,9	37,6
	Muchas veces	49	41,9	41,9	79,5
	Siempre	24	20,5	20,5	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?



¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?

ÍTEM 66: ¿El DO ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?

Esta orientación se ha producido muchas veces en el 45,3% de los casos.

Estadísticos

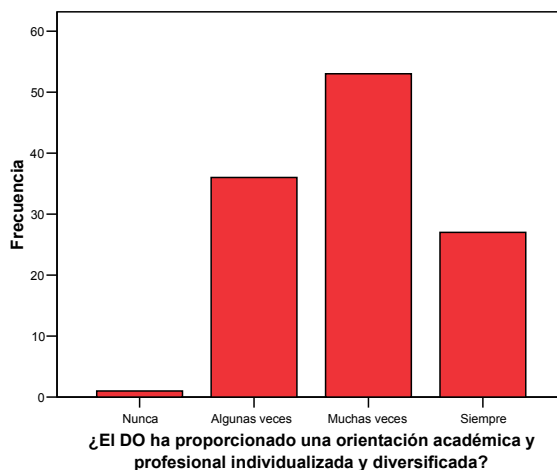
¿El DO ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,91
Desv. típ.		,754

¿El DO ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	1	,9	,9	,9
	Algunas veces	36	30,8	30,8	31,6
	Muchas veces	53	45,3	45,3	76,9
	Siempre	27	23,1	23,1	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?



ÍTEM 67: ¿EI DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?

Esta colaboración por parte del DO se produce muchas veces en el 44,4% de los casos.

Estadísticos

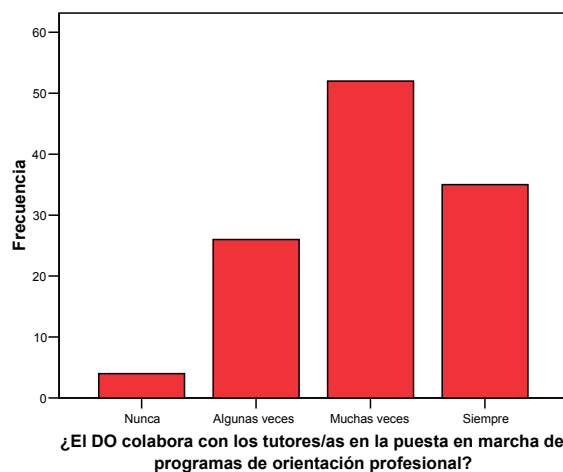
¿EI DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,01
Desv. típ.		,815

¿EI DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	26	22,2	22,2	25,6
	Muchas veces	52	44,4	44,4	70,1
	Siempre	35	29,9	29,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿EI DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?



ÍTEM 68: ¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?

En un 46,2% de los casos el DO ha facilitado esta información *muchas veces*.

Estadísticos

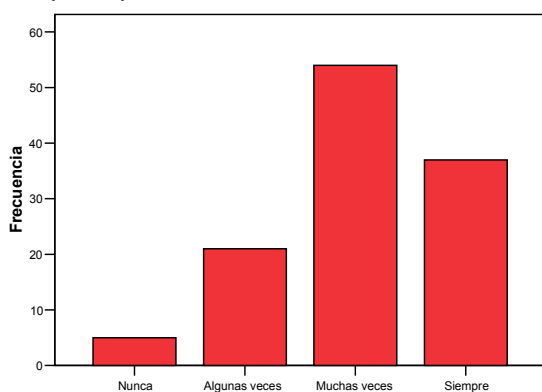
¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,05
Desv. típ.		,818

¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	4,3	4,3	4,3
	Algunas veces	21	17,9	17,9	22,2
	Muchas veces	54	46,2	46,2	68,4
	Siempre	37	31,6	31,6	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?



¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?

ÍTEM 69: ¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?

En un 41,0% de los casos esta actuación se lleva cabo *muchas veces*.

Estadísticos

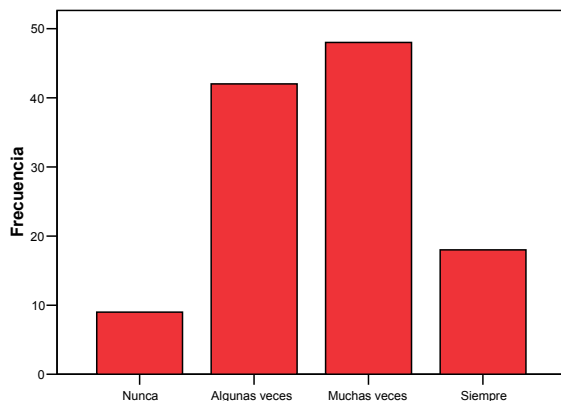
¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,64
Desv. típ.		,835

¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	9	7,7	7,7	7,7
	Algunas veces	42	35,9	35,9	43,6
	Muchas veces	48	41,0	41,0	84,6
	Siempre	18	15,4	15,4	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?



¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?

ÍTEM 70: ¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?

En el 49,6% de los casos, esta colaboración por parte del DO se ha producido *muchas veces*.

Estadísticos

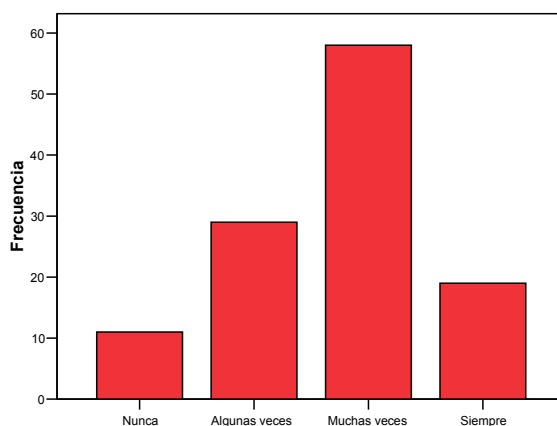
¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,73
Desv. típ.		,847

¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	11	9,4	9,4	9,4
	Algunas veces	29	24,8	24,8	34,2
	Muchas veces	58	49,6	49,6	83,8
	Siempre	19	16,2	16,2	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?



¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?

ÍTEM 71: ¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?

La ayuda del DO se ha producido *algunas veces* el 41,0% de los casos y *muchas veces* el 40,2%.

Estadísticos

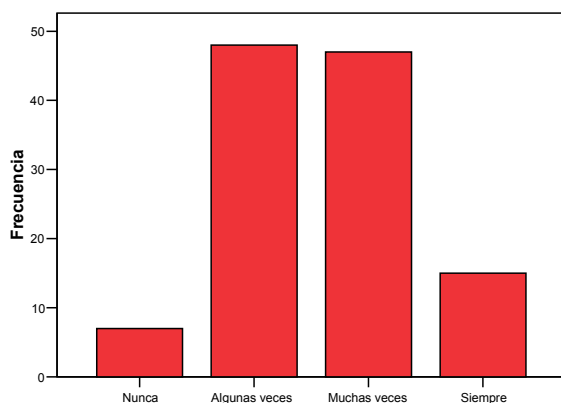
¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,60
Desv. típ.		,788

¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	7	6,0	6,0	6,0
Algunas veces	48	41,0	41,0	47,0
Muchas veces	47	40,2	40,2	87,2
Siempre	15	12,8	12,8	100,0
Total	117	100,0	100,0	

¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?



¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?

ÍTEM 72: ¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

La ayuda por parto del DO se ha producido *muchas veces* en el 41,0% de los casos.

Estadísticos

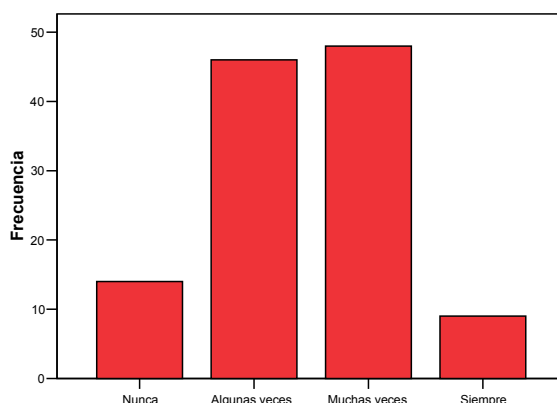
¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,44
Desv. típ.		,803

¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	14	12,0	12,0	12,0
	Algunas veces	46	39,3	39,3	51,3
	Muchas veces	48	41,0	41,0	92,3
	Siempre	9	7,7	7,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?



¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?

ÍTEM 73: ¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?

La implicación por parte del DO se da muchas veces en el 52,1% de los casos.

Estadísticos

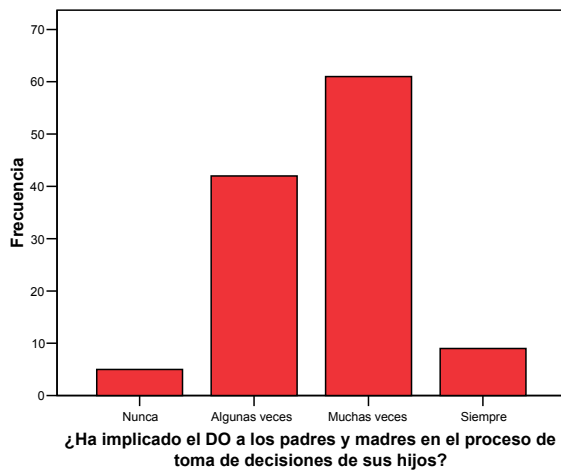
¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		2,63
Desv. típ.		,690

¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	4,3	4,3	4,3
	Algunas veces	42	35,9	35,9	40,2
	Muchas veces	61	52,1	52,1	92,3
	Siempre	9	7,7	7,7	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?



ÍTEM 74: ¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?

La intervención directa del DO se ha producido muchas veces en el 38,5% de los casos.

Estadísticos

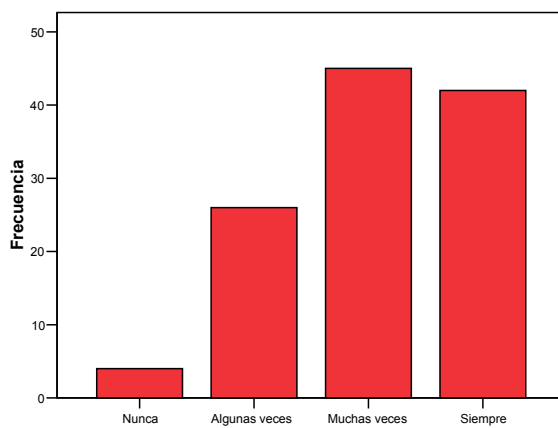
¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?

N	Válidos	117
	Perdidos	0
Media		3,07
Desv. típ.		,848

¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	4	3,4	3,4	3,4
	Algunas veces	26	22,2	22,2	25,6
	Muchas veces	45	38,5	38,5	64,1
	Siempre	42	35,9	35,9	100,0
	Total	117	100,0	100,0	

¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?



¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?

7. DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN LAS VARIABLES IDENTIFICATIVAS EN LAS RESPUESTAS DE LOS ORIENTADORES.

7.1. Estadísticos utilizados en las respuestas de los orientadores.

En este bloque señalamos y analizamos las diferencias estadísticamente significativas surgidas al cruzar las respuestas de los Orientadores con las variables identificativas del apartado I del cuestionario de orientadores. Partiendo de la base de la improbable normalidad de las distribuciones de las respuestas, vista la apariencia de las mismas en los gráficos de barras, hemos obviado esta fase para afrontar los cálculos directamente mediante la estadística no paramétrica. Los cálculos, que se encuentran reflejados en el Anexo 2, se han realizado utilizando los siguientes estadísticos:

- **U de Mann-Whitney:** *sexo, tipo de Centro y ubicación físico-social del Centro.*
- **H de Kruskal-Wallis:** *edad, estado civil, situación profesional, tipo de Centro, enseñanzas que se imparten en el Centro, experiencia docente, titulación, cargo, número de cursos sobre Orientación Educativa y número de cursos sobre Atención a la Diversidad.*

Se presenta al principio de cada dimensión una tabla en la que con una simple mirada se observan todos los cruces en los que han surgido diferencias estadísticamente significativas, para a continuación detallar todos esos casos mediante una comparación de medias.

2. Aspectos Generales

1. Datos de identificación	2. Aspectos Generales														
	13	14	15	16	17	18	19	20	21.1	21.2	22	23	24	25	26
Sexo															
Edad															
Estado Civil															
Situación profesional															
Ubicación															
Tamaño															
Enseñanzas															
Experiencia															
Titulación															
Cargo															
Cursos OE															
Cursos AD															

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 2**)

Veamos ahora caso por caso los ítems en los que existen diferencias estadísticamente significativas, en función de las variables descriptivas.

Sexo

Según la variable sexo, los hombres piensan que el Orientador mantiene una actitud sensiblemente más abierta y de colaboración con el equipo directivo (Item 17).

Informe

¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?

Sexo	Media	N	Desv. típ.
Hombre	3,89	9	,333
Mujer	3,29	17	,772
Total	3,50	26	,707

Existen en este ítem diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 2)

Edad

En función de la variable edad observamos un comportamiento bastante heterogéneo en los ítems 23 y 25, aunque difícil de explicar debido al escaso número de casos. Parece que son los mayores de 55 años los que con mayor presteza llevan a cabo las acciones citadas, pero dado que tenemos un solo caso sería muy aventurado afirmarlo.

Informe

Edad		¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?	Como Orientador/a de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores/as?
Menor de 30 años	Media	3,25	1,25
	N	4	4
	Desv. típ.	1,500	,500
Entre 30 y 35 años	Media	1,00	1,67
	N	3	3
	Desv. típ.	,000	,577
Entre 36 y 45 años	Media	3,87	1,88
	N	8	8
	Desv. típ.	,354	,354
Entre 46 y 55 años	Media	3,30	1,20
	N	10	10
	Desv. típ.	1,160	,422
Mayor de 55 años	Media	4,00	2,00
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Total	Media	3,23	1,50
	N	26	26
	Desv. típ.	1,243	,510

En estos dos ítems existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Situación profesional.

Igual sucede con el ítem 26 en función del carácter de la situación profesional; reflejamos el resultado, pero las características de nuestros datos no nos permiten posicionarnos:

Informe

En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?

Carácter de la situación	Media	N	Desv. típ.
Propietario/a definitivo/a	2,50	10	,850
Propietario/a provisional	3,00	1	.
Interino/a	1,00	2	,000
Total	2,31	13	,947

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2)

Ubicación físico-social del Centro

En función de la variable Ubicación físico-social del Centro, sólo en el ítem 17 aparecen diferencias estadísticamente significativas. Vemos cómo en los centros ubicados en ciudad la actitud abierta y de colaboración descrita es sensiblemente superior a los ubicados en zona semiurbana o rural.

Informe

¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?

Ubicación físico-social	Media	N	Desv. típ.
Urbana	3,62	16	,619
Semiurbana / Rural	3,30	10	,823
Total	3,50	26	,707

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 2).

Titulación

En función de la titulación poseída, los psicólogos y pedagogos trabajan significativamente con más regularidad las tutorías (Ítem 18).

Informe

¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?

Titulación	Media	N	Desv. típ.
Licenciatura en Psicología	3,82	11	,603
Licenciatura en Pedagogía	3,50	8	,535
Otra licenciatura	3,00	6	,632
Doctorado	2,00	1	.
Total	3,46	26	,706

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Cursos de formación en materia de Orientación Educativa.

Los orientadores que han asistido a más de 4 cursos de formación en materia de atención a la diversidad, trabajan las tutorías en su Centro con mayor regularidad (Ítem 18):

Informe

¿A cuántos cursos de

¿A cuántos cursos de	Media	N	Desv. típ.
No he asistido	3,00	1	.
2	2,80	5	,837
3	3,00	3	1,000
4	3,00	1	.
Mas de 4	3,81	16	,403
Total	3,46	26	,706

Apoyo a la Acción Tutorial

1. Datos de identificación	3. Apoyo a la Acción Tutorial													
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	
Sexo														
Edad														
Estado Civil														
Situación profesional														
Ubicación														
Tamaño														
Enseñanzas														
Experiencia														
Titulación														
Cargo														
Cursos OE														
Cursos AD														

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 2**)

Situación profesional

Según la variable carácter de la situación profesional existe un comportamiento muy diverso ítem 39.

Informe

Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:

Carácter de la situación	Media	N	Desv. típ.
Propietario/a definitivo/a	3,76	17	,437
Propietario/a provisional	3,25	4	,500
Interino/a	3,00	4	,000
Otras	4,00	1	.
Total	3,58	26	,504

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Tamaño del Centro

Tanto mayores son los centros, mayor importancia se le concede a las reuniones tutor-orientador (ítem 27):

Informe

Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

Tamaño del Centro	Media	N	Desv. típ.
Menos de 8 unidades	4,00	3	,000
De 8 a 16 unidades	3,33	3	,577
De 17 a 32 unidades	3,13	16	,500
Más de 32 unidades	3,75	4	,500
Total	3,35	26	,562

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Enseñanzas que se imparten en el Centro

En los Centros que imparten enseñanzas de ESO y F.P. la citada importancia parece ser significativamente mayor.

Informe

Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:

Enseñanzas que se	Media	N	Desv. tıp.
Sólo ESO	3,67	6	,516
ESO y Bachillerato	2,80	5	,447
Secundaria y FP	3,40	15	,507
Total	3,35	26	,562

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Experiencia docente

A medida que aumenta la experiencia de los orientadores, el grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona (ítem 35) disminuye.

Informe

El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:

Experiencia	Media	N	Desv. tıp.
De 0 a 3 años	3,40	5	,548
De 4 a 8 años	2,50	2	,707
De 9 a 15 años	3,00	2	,000
De 16 a 20 años	2,80	5	,447
Más de 20 años	2,58	12	,669
Total	2,81	26	,634

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Atención a la Diversidad

1. Datos de identificación	4. Atención a la Diversidad																			
	40	41	42	43	44	45	46	47	48.1	48.2	48.3	48.4	48.5	49	50	51	52	53	54	
Sexo																				
Edad																				
Estado Civil																				
Situación profesional																				
Ubicación																				
Tamaño																				
Enseñanzas																				
Experiencia																				
Titulación																				
Cargo																				
Cursos OE																				
Cursos AD																				

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 2**)

Ubicación

En los centros urbanos se deriva a otros servicios cuando el alumnado lo requiere (ítem 46) con mucha más frecuencia que en los que se ubican en zona semiurbana o rural:

Informe

¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?

Ubicación físico-social	Media	N	Desv. típ.
Urbana	3,13	16	,957
Semiurbana / Rural	2,10	10	1,101
Total	2,73	26	1,116

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 2).

Tamaño

El tamaño del centro provoca resultados heterogéneos en la intervención con familias de riesgo (ítem 52), tal y como se observa en la tabla siguiente:

Informe

¿Intervienes con familias de riesgo?

Tamaño del Centro	Media	N	Desv. típ.
Menos de 8 unidades	3,33	3	,577
De 8 a 16 unidades	1,67	3	,577
De 17 a 32 unidades	2,44	16	,512
Más de 32 unidades	2,25	4	,500
Total	2,42	26	,643

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Experiencia docente

La experiencia docente ofrece también unos resultados muy heterogéneos, pero no concluyentes en el ítem 42:

Informe

¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?

Experiencia	Media	N	Desv. típ.
De 0 a 3 años	3,80	5	,447
De 4 a 8 años	2,50	2	,707
De 9 a 15 años	3,00	2	,000
De 16 a 20 años	3,60	5	,548
Más de 20 años	3,00	12	,603
Total	3,23	26	,652

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Cursos de Atención a la Diversidad

De la misma manera, la asistencia a cursos de Atención a la Diversidad condiciona aparentemente el ítem 51, aunque tampoco se pueden extrapolar conclusiones serias de ello.

Informe

¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?

¿A cuántos cursos de	Media	N	Desv. típ.
No he asistido	4,00	1	.
2	2,60	5	,548
3	2,00	3	,000
4	4,00	1	.
Mas de 4	3,31	16	,602
Total	3,08	26	,744

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

Orientación Académica Profesional

1. Datos de identificación	5. Orientación Académica Profesional						
	55	56	57	58	59	60	61
Sexo							
Edad							
Estado Civil							
Situación profesional							
Ubicación							
Tamaño							
Enseñanzas							
Experiencia							
Titulación							
Cargo							
Cursos OE							
Cursos AD							

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 2**)

Cargo

Los que han desempeñado el cargo de Jefe de Estudios suelen realizar con mayor frecuencia la orientación vocacional y profesional referida (ítem 55), aunque las características muestrales no nos permiten ser concluyentes.

Informe

¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?

Cargo desempeñado	Media	N	Desv. típ.
Jefe/a de Estudios	4,00	2	,000
Jefe/a de Departamento	3,57	21	,598
Ninguno	2,67	3	,577
Total	3,50	26	,648

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 2).

8. DIFERENCIAS ESTADÍSTICAMENTE SIGNIFICATIVAS SEGÚN LAS VARIABLES IDENTIFICATIVAS EN LAS RESPUESTAS DE LOS TUTORES

8.1. Estadísticos utilizados en las respuestas de los tutores

En este bloque señalamos y analizamos las diferencias estadísticamente significativas surgidas al cruzar las respuestas de los tutores con las variables identificativas del apartado I del cuestionario de tutores. Partiendo de la base de la improbable normalidad de las distribuciones de las respuestas, vista la apariencia de las mismas en los gráficos de barras, hemos obviado esta fase para afrontar los cálculos directamente mediante la estadística no paramétrica. Los cálculos, que se encuentran reflejados en el Anexo 3, se han realizado utilizando los siguientes estadísticos:

- **U de Mann-Whitney:** *sexo, tipo de Centro y ubicación físico-social del Centro.*
- **H de Kruskal-Wallis:** *edad, estado civil, situación profesional, tipo de Centro, enseñanzas que se imparten en el Centro, experiencia docente, titulación, cargo, número de cursos sobre Orientación Educativa y número de cursos sobre Atención a la Diversidad.*

Se presenta al principio de cada dimensión una tabla en la que con una simple mirada se observan todos los cruces en los que han surgido diferencias estadísticamente significativas, para a continuación detallar todos esos casos mediante una comparación de medias.

Aspectos Generales

1. Datos de identificación	2. Aspectos Generales									
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Sexo										
Edad										
Estado Civil										
Situación profesional										
Ubicación										
Tamaño										
Enseñanzas										
Experiencia										
Titulación										
Cargo										
Cursos OE										
Cursos AD										

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 3**)

Las variables *sexo*, *edad*, *situación profesional*, *tipo de centro*, *experiencia docente*, *titulación*, *cargo*, *cursos sobre orientación educativa* y *cursos sobre atención a la diversidad* no tienen relevancia alguna sobre las respuestas a los 10 ítems que componen la dimensión de *Aspectos Generales*.

Estado civil

En la variable *estado civil* aparecen diferencias estadísticamente significativas en la pregunta referida a la importancia del DO en el asesoramiento para el desarrollo de la función tutorial (ítem 18). Esencialmente observamos como los tutores solteros conceden significativamente más importancia a esta función que los casados:

Informe

¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?

Estado civil	Media	N	Desv. típ.
Casado/a	4,05	82	,915
Soltero/a	4,53	30	,900
Viudo/a	5,50	2	,707
Separado/a	5,00	1	.
Divorciado/a	4,50	2	,707
Total	4,21	117	,936

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Ubicación

En la variable ubicación físico-social encontramos diferencias estadísticamente significativas en el siguiente ítem, donde se observa que el Departamento de Orientación participa en mayor medida en los centros ubicados en zonas semiurbanas o rurales (ítem 15):

Informe

¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?

Ubicación físico-social	Media	N	Desv. típ.
Urbana	4,05	73	1,066
Semiurbana / Rural	4,55	44	,730
Total	4,24	117	,980

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Witney (Anexo 3).

Tamaño

El tamaño del centro influye claramente sobre los ítems que se muestran en las tablas siguientes (ítem 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21). En todos ellos observamos que en los centros de menos de 8 unidades, las valoraciones son sensiblemente más altas que en el resto. A su vez, también se ve nítidamente como la tendencia general consiste en disminuir la valoración a medida que aumenta el número de unidades:

Informe

Tamaño del Centro		El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:	Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:	¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?	¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?
Menos de 8 unidades	Media	5,00	5,00	5,45	5,64
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	,000	,000	,522	,505
De 8 a 16 unidades	Media	3,87	4,27	4,53	4,20
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	,834	,594	,640	,561
De 17 a 32 unidades	Media	3,86	4,09	4,11	4,08
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	,910	,673	,825	,829
Más de 32 unidades	Media	3,76	4,04	3,88	3,96
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,332	,978	1,236	1,020
Total	Media	3,95	4,19	4,24	4,21
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	1,016	,754	,980	,936

Informe

Tamaño del Centro		Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado	El asesoramiento o técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:	La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:	El asesoramiento o del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:
Menos de 8 unidades	Media	5,36	5,00	5,36	4,91
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	,505	,000	,505	,302
De 8 a 16 unidades	Media	3,47	3,07	4,07	3,53
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	1,187	,884	1,033	,640
De 17 a 32 unidades	Media	3,86	3,83	4,14	4,11
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	,875	,815	,892	,747
Más de 32 unidades	Media	3,76	3,72	3,84	3,84
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,091	1,275	1,281	1,106
Total	Media	3,93	3,82	4,18	4,05
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	1,048	1,005	1,047	,859

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Enseñanzas que se imparten en el Centro

Las enseñanzas que se imparten en el Centro también tienen influencia sobre algunos de los ítems. En los reflejados (ítems 16, 17, 18, 19, 20 y 22) en las tablas siguientes vemos como las valoraciones más altas se dan en los centros en los que sólo se imparte ESO. A continuación en los de Secundaria y FP y en tercer lugar en los de ESO y Bachillerato.

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		Valora la operatividad del Departament o de Orientación de tu Centro:	¿En qué medida el Departament o de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?	¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?
Sólo ESO	Media	4,58	4,92	4,81
	N	26	26	26
	Desv. típ.	,578	,744	,895
ESO y Bachillerato	Media	3,93	3,72	3,76
	N	29	29	29
	Desv. típ.	,651	,702	,636
Secundaria y FP	Media	4,15	4,19	4,18
	N	62	62	62
	Desv. típ.	,807	1,022	,950
Total	Media	4,19	4,24	4,21
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,754	,980	,936

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado	La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:	El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:
Sólo ESO	Media	4,27	4,62	4,69
	N	26	26	26
	Desv. típ.	1,343	1,061	,970
ESO y Bachillerato	Media	3,66	3,69	3,72
	N	29	29	29
	Desv. típ.	,769	,806	,751
Secundaria y FP	Media	3,92	4,23	4,11
	N	62	62	62
	Desv. típ.	,997	1,062	,977
Total	Media	3,93	4,18	4,15
	N	117	117	117
	Desv. típ.	1,048	1,047	,976

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

1. Datos de identificación	3. Apoyo a la Acción Tutorial																											
	23	24	25	26	27	28	29.1	29.2	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	
Sexo																												
Edad																												
Estado Civil																												
Situación																												
Ubicación																												
Tamaño																												
Enseñanzas																												
Experiencia																												
Titulación																												
Cargo																												
Cursos OE																												
Cursos AD																												

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 3**)

Las variables *sexo, experiencia docente y cursos sobre Orientación Educativa* no tienen influencia alguna sobre los ítems pertenecientes al apartado de Apoyo a la Acción Tutorial.

Edad

Según la variable edad, aparecen diferencias estadísticamente significativas en los ítems reseñados en las dos tablas siguientes (ítems 24, 26, 30, 31, 33, 36 y 44) , en el sentido de que generalmente son los tutores de entre 30 y 35 años los que ofrecen valoraciones significativamente más altas, salvo en lo que a la autoconsideración de la preparación, dónde son los mayores de 55 años los que más preparados se sienten.

Informe					
Edad		Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:	El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:	La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:	El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:
Menor de 30 años	Media	1,83	3,94	1,50	3,72
	N	18	18	18	18
	Desv. típ.	1,200	1,056	1,249	,895
Entre 30 y 35 años	Media	2,92	4,46	2,46	4,85
	N	13	13	13	13
	Desv. típ.	1,553	,519	1,854	,689
Entre 36 y 45 años	Media	2,80	4,04	2,40	4,40
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,323	,790	1,555	,816
Entre 46 y 55 años	Media	1,94	3,58	1,75	4,02
	N	48	48	48	48
	Desv. típ.	1,019	,895	1,082	,887
Mayor de 55 años	Media	2,69	4,08	2,46	3,85
	N	13	13	13	13
	Desv. típ.	1,437	,862	1,391	1,144
Total	Media	2,30	3,89	2,01	4,13
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	1,288	,898	1,380	,933

Informe

Edad		¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?	¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?	Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:
Menor de 30 años	Media	2,17	3,17	4,28
	N	18	18	18
	Desv. típ.	,383	,985	1,274
Entre 30 y 35 años	Media	2,62	3,54	4,77
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,650	,660	,832
Entre 36 y 45 años	Media	2,40	3,48	4,28
	N	25	25	25
	Desv. típ.	,645	,653	1,100
Entre 46 y 55 años	Media	2,15	2,88	3,81
	N	48	48	48
	Desv. típ.	,545	,703	1,024
Mayor de 55 años	Media	2,85	3,00	4,23
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,899	1,225	1,013
Total	Media	2,33	3,14	4,14
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,643	,840	1,090

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Estado civil

El estado civil establece diferencias estadísticamente significativas sobre los ítems 47 y 48; los tutores casados dan una valoración más alta de ambos, descartando las opiniones de viudos, separados y divorciados por el escaso número de casos:

Informe

Estado civil		¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?	¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?
Casado/a	Media	2,68	2,29
	N	82	82
	Desv. típ.	,735	,694
Soltero/a	Media	3,13	2,57
	N	30	30
	Desv. típ.	,681	,858
Viudo/a	Media	3,00	3,00
	N	2	2
	Desv. típ.	,000	,000
Separado/a	Media	4,00	4,00
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Divorciado/a	Media	3,00	3,00
	N	2	2
	Desv. típ.	,000	,000
Total	Media	2,82	2,40
	N	117	117
	Desv. típ.	,738	,755

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Situación profesional

La variable carácter de la situación profesional influye en el ítem 32. Los propietarios provisionales atienden con mayor frecuencia a los padres en los aspectos requeridos:

Informe

Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?

Carácter de la situación	Media	N	Desv. típ.
Propietario/a definitivo/a	3,18	72	,657
Propietario/a provisional	3,64	22	,492
Interino/a	3,05	21	,921
Otras	2,50	2	2,121
Total	3,23	117	,736

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Ubicación

La *ubicación físico-social* del centro influye en los ítems 30 y 39; en los centros urbanos los tutores reciben más información previa del curso anterior, mientras que en los centros ubicados en zonas semiurbanas o rurales se valora más el funcionamiento de las tutorías.

Informe

Ubicación físico-social del Centro		La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:	El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:
Urbana	Media	2,27	4,00
	N	73	73
	Desv. típ.	1,484	1,080
Semiurbana / Rural	Media	1,57	4,48
	N	44	44
	Desv. típ.	1,065	,731
Total	Media	2,01	4,18
	N	117	117
	Desv. típ.	1,380	,988

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 3).

Tamaño del Centro

El tamaño del centro tiene una gran influencia en este apartado, tal y como se observa en los ítems reflejado en las tres tablas siguientes (ítems 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 46 y 47). En ellos vemos como en general, y salvo alguna excepción, las valoraciones más altas se dan en los centros de menos de 8 unidades, y la tendencia habitual es a ir disminuyendo a medida que aumenta el número de unidades.

Informe

Tamaño del Centro		¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?	Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:	El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:	El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:	¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?
Menos de 8 unidades	Media	2,00	3,73	4,55	5,00	5,18
	N	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	,000	,467	,522	,000	,405
De 8 a 16 unidades	Media	1,80	1,73	3,53	3,93	4,07
	N	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	,414	,884	1,060	,704	,884
De 17 a 32 unidades	Media	1,97	2,14	3,58	3,77	4,05
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	,173	1,175	,842	,780	,849
Más de 32 unidades	Media	1,96	2,44	3,28	3,68	3,72
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	,200	1,583	,891	1,145	1,275
Total	Media	1,95	2,30	3,60	3,89	4,09
	N	117	117	117	117	117
	Desv. típ.	,222	1,288	,910	,898	,996

Informe

Tamaño del Centro		¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?	El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:	¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?	¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?	¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?
Menos de 8 unidades	Media	2,91	5,27	3,64	3,27	3,64
	N	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	1,514	,647	,505	,647	,505
De 8 a 16 unidades	Media	1,87	4,60	2,87	2,20	2,47
	N	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	,640	,737	,640	,414	,743
De 17 a 32 unidades	Media	2,36	4,03	2,73	2,21	2,68
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,198	,859	,755	,755	,768
Más de 32 unidades	Media	3,04	3,84	3,00	2,28	2,88
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,172	1,179	,913	,936	1,013
Total	Media	2,50	4,18	2,89	2,32	2,79
	N	117	117	117	117	117
	Desv. típ.	1,215	,988	,796	,808	,849

Informe

Tamaño del Centro		La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:	El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:	¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?	¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?	El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:
Menos de 8 unidades	Media	3,55	5,18	2,91	3,36	3,73
	N	11	11	11	11	11
	Desv. típ.	2,207	,405	,302	,674	,467
De 8 a 16 unidades	Media	1,07	3,87	2,47	2,60	2,67
	N	15	15	15	15	15
	Desv. típ.	,258	,743	,640	,632	,724
De 17 a 32 unidades	Media	2,05	4,00	2,20	2,65	2,83
	N	66	66	66	66	66
	Desv. típ.	1,169	,841	,533	,690	,692
Más de 32 unidades	Media	1,80	4,16	2,36	2,68	2,84
	N	25	25	25	25	25
	Desv. típ.	1,323	1,143	,860	,802	,898
Total	Media	2,01	4,13	2,33	2,72	2,90
	N	117	117	117	117	117
	Desv. típ.	1,380	,933	,643	,729	,770

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Enseñanzas que se imparten

El tipo de *enseñanzas que se imparten en el Centro* tiene también considerable influencia, en los ítems relacionados en las tres tablas siguientes (ítems 23, 24, 25, 26, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42 y 44) se observa como las valoraciones más altas se dan habitualmente en los centros en los que sólo se imparte ESO, aunque los comportamientos de las respuestas varían de unos ítems a otros

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de manera oficial?	Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:	El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:	El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:
Sólo ESO	Media	1,88	2,58	3,96	4,38
	N	26	26	26	26
	Desv. típ.	,326	1,238	,999	,752
ESO y Bachillerato	Media	1,93	1,72	3,41	3,55
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	,258	,922	,780	,686
Secundaria y FP	Media	1,98	2,45	3,53	3,84
	N	62	62	62	62
	Desv. típ.	,127	1,387	,900	,961
Total	Media	1,95	2,30	3,60	3,89
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,222	1,288	,910	,898

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?	El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:	¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?	El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:
Sólo ESO	Media	2,65	3,12	2,31	4,88
	N	26	26	26	26
	Desv. típ.	,562	,816	1,192	,766
ESO y Bachillerato	Media	2,17	2,55	1,76	4,00
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	,539	,632	,988	,535
Secundaria y FP	Media	2,27	2,97	2,92	3,97
	N	62	62	62	62
	Desv. típ.	,682	,768	1,149	1,101
Total	Media	2,33	2,90	2,50	4,18
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,643	,770	1,215	,988

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?	¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?	¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?	Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:
Sólo ESO	Media	3,19	2,65	2,96	4,62
	N	26	26	26	26
	Desv. típ.	,694	,745	,871	1,134
ESO y Bachillerato	Media	2,45	2,10	2,45	3,59
	N	29	29	29	29
	Desv. típ.	,686	,673	,827	,682
Secundaria y FP	Media	2,97	2,29	2,87	4,19
	N	62	62	62	62
	Desv. típ.	,809	,857	,820	1,128
Total	Media	2,89	2,32	2,79	4,14
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,796	,808	,849	1,090

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Titulación

La *titulación* marca diferencias estadísticamente significativas en los ítems 29.1 y 42. De manera circunstancial en la existencia de un horario de tutorías para el alumnado; mientras que la implicación del Departamento de Orientación en los términos mencionados también es difícil de establecer según la titulación debido a las características de la muestra:

Informe

Titulación		¿Existe en tu Centro un horario de tutorías para el alumnado?	¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?
Diplomatura	Media	2,00	2,83
	N	12	12
	Desv. típ.	,000	1,030
Licenciatura en Psicología	Media	1,50	3,50
	N	2	2
	Desv. típ.	,707	,707
Otra licenciatura	Media	1,96	2,82
	N	97	97
	Desv. típ.	,200	,817
Doctorado	Media	2,00	1,83
	N	6	6
	Desv. típ.	,000	,408
Total	Media	1,96	2,79
	N	117	117
	Desv. típ.	,203	,849

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Cargo

El cargo desempeñado en el centro también supone la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los ítems 28, 31, 37, 38 y 41. El comportamiento varía de unas a otras según se muestra en la tabla:

Informe

Cargo desempeñado en el Centro		La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:	El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:	El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:	¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?	¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?
Director/a	Media	5,00	5,00	4,00	1,00	3,00
	N	1	1	1	1	1
	Desv. típ.
Jefe/a de Estudios	Media	2,50	3,50	3,50	1,00	1,50
	N	2	2	2	2	2
	Desv. típ.	,707	2,121	,707	,000	,707
Jefe/a de Departamento	Media	4,38	4,69	3,31	2,54	2,85
	N	13	13	13	13	13
	Desv. típ.	,768	,751	,855	1,127	,555
Ninguno	Media	3,70	3,91	2,98	2,77	2,36
	N	56	56	56	56	56
	Desv. típ.	,989	,880	,726	1,206	,883
Otros	Media	4,07	4,24	2,62	2,24	2,16
	N	45	45	45	45	45
	Desv. típ.	,751	,933	,716	1,190	,706
Total	Media	3,91	4,13	2,90	2,50	2,32
	N	117	117	117	117	117
	Desv. típ.	,919	,933	,770	1,215	,808

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Cursos sobre Atención a la Diversidad

Los *cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad* realizados también tienen aparente influencia sobre los ítems 35 y 40. Los que han asistido a más de 4 de estos cursos planifican, programan y sistematizan las tutorías con mayor frecuencia, mientras que tienen una peor percepción de la implicación de los orientadores trabajando en equipo con los tutores.

Informe

¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?		¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?	¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?
No he asistido	Media	2,57	2,76
	N	49	49
	Desv. típ.	,816	,751
1	Media	2,75	3,04
	N	28	28
	Desv. típ.	,585	,881
2	Media	2,58	3,00
	N	19	19
	Desv. típ.	,607	,745
3	Media	3,20	3,00
	N	10	10
	Desv. típ.	,789	,816
4	Media	2,75	3,75
	N	4	4
	Desv. típ.	,500	,500
Mas de 4	Media	3,29	2,29
	N	7	7
	Desv. típ.	,488	,488
Total	Media	2,72	2,89
	N	117	117
	Desv. típ.	,729	,796

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

4. Atención a la Diversidad

1. Datos de identificación	4. Atención a la Diversidad													
	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62
Sexo														
Edad														
Estado Civil														
Situación profesional														
Ubicación														
Tamaño														
Enseñanzas														
Experiencia														
Titulación														
Cargo														
Cursos OE														
Cursos AD														

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 3**)

Las variables sexo, tipo de centro, titulación, cargo y cursos sobre Orientación Educativa o Atención a la Diversidad no tienen influencia sobre los aspectos relacionados con la atención a la diversidad.

Edad

La variable *edad* produce diferencias estadísticamente significativas en los ítems 41 y 60 que vemos en la tabla siguiente; en ambos el comportamiento de los diferentes grupos de edad es variado y sin una tendencia clara:

Informe

Edad		¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?	¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?
Menor de 30 años	Media	2,50	2,50
	N	18	18
	Desv. típ.	,985	,857
Entre 30 y 35 años	Media	2,85	3,00
	N	13	13
	Desv. típ.	,801	1,000
Entre 36 y 45 años	Media	2,72	3,12
	N	25	25
	Desv. típ.	,678	,726
Entre 46 y 55 años	Media	2,44	2,56
	N	48	48
	Desv. típ.	,649	,769
Mayor de 55 años	Media	2,92	2,92
	N	13	13
	Desv. típ.	1,038	,954
Total	Media	2,61	2,76
	N	117	117
	Desv. típ.	,787	,847

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Estado civil

La variable *estado civil* también nos muestra diferencias en algunos ítems (52, 53, 55, 56, 61 y 62); donde parece que la tendencia es que los solteros tienen una visión sensiblemente más positiva.

Informe				
Estado civil		¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?	¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?	¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?
Casado/a	Media	2,24	2,55	2,49
	N	82	82	82
	Desv. típ.	,746	,932	,758
Soltero/a	Media	2,47	3,00	2,80
	N	30	30	30
	Desv. típ.	,860	,871	,847
Viudo/a	Media	3,00	3,50	3,00
	N	2	2	2
	Desv. típ.	,000	,707	,000
Separado/a	Media	4,00	4,00	4,00
	N	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.
Divorciado/a	Media	3,50	3,50	4,00
	N	2	2	2
	Desv. típ.	,707	,707	,000
Total	Media	2,35	2,71	2,62
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,802	,938	,808

Informe

Estado civil		¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?	¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?	¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?
Casado/a	Media	2,45	2,33	2,70
	N	82	82	82
	Desv. típ.	,705	,957	,842
Soltero/a	Media	2,83	2,50	2,93
	N	30	30	30
	Desv. típ.	,699	1,009	,785
Viudo/a	Media	3,00	3,50	3,50
	N	2	2	2
	Desv. típ.	,000	,707	,707
Separado/a	Media	4,00	4,00	4,00
	N	1	1	1
	Desv. típ.	.	.	.
Divorciado/a	Media	4,00	4,00	4,00
	N	2	2	2
	Desv. típ.	,000	,000	,000
Total	Media	2,60	2,44	2,80
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,743	,995	,843

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Situación profesional

Los tutores propietarios definitivos de su plaza son los más satisfechos con los materiales y recursos psicopedagógicos que facilita el Departamento de Orientación para la atención a la diversidad (ítem 59):

Informe

¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?

Carácter de la situación	Media	N	Desv. típ.
Propietario/a definitivo/a	2,67	72	,732
Propietario/a provisional	2,23	22	1,020
Interino/a	2,29	21	,784
Otras	1,50	2	,707
Total	2,50	117	,827

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Ubicación

La *ubicación físico-social* del Centro influye tan solo en el ítem 57, donde se observa que en los centros ubicados en zonas semiurbanas o rurales, la labor en ese sentido del Departamento de Orientación ha sido más valorada:

Informe

¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?

Ubicación físico-social	Media	N	Desv. típ.
Urbana	2,36	73	,752
Semiurbana / Rural	2,66	44	,745
Total	2,47	117	,761

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 3).

Tamaño del Centro

Según el tamaño de los centros nuevamente observamos que las valoraciones más positivas se producen en los centros de menos de 8 unidades, que se distancian claramente de todos los demás; los ítems con diferencias estadísticamente significativas son el 50, 52, 53, 55, 56, 59, 61 y el 62:

Informe

Tamaño del Centro		¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?	¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?	¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?	¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?
Menos de 8 unidades	Media	3,45	3,09	3,64	3,45
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	,522	,701	,505	,522
De 8 a 16 unidades	Media	2,33	2,20	2,80	2,73
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	,724	,676	1,014	1,100
De 17 a 32 unidades	Media	2,70	2,24	2,65	2,45
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	,744	,725	,850	,661
Más de 32 unidades	Media	2,80	2,40	2,40	2,60
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	,957	,957	1,041	,866
Total	Media	2,74	2,35	2,71	2,62
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,811	,802	,938	,808

Informe

Tamaño del Centro		¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?	¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?	¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?	¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?
Menos de 8 unidades	Media	3,36	3,00	3,27	3,45
	N	11	11	11	11
	Desv. típ.	,674	,000	,786	,522
De 8 a 16 unidades	Media	2,60	1,93	2,07	2,80
	N	15	15	15	15
	Desv. típ.	,737	,799	,884	1,082
De 17 a 32 unidades	Media	2,45	2,50	2,33	2,77
	N	66	66	66	66
	Desv. típ.	,637	,729	,900	,652
Más de 32 unidades	Media	2,64	2,60	2,56	2,60
	N	25	25	25	25
	Desv. típ.	,860	1,080	1,193	1,118
Total	Media	2,60	2,50	2,44	2,80
	N	117	117	117	117
	Desv. típ.	,743	,827	,995	,843

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Enseñanzas

Las enseñanzas que se imparten en el centro influyen claramente en los ítems 53, 55 y 56. En los tres, lo más destacado es que la mayor valoración se produce en los centros en los que sólo se imparten enseñanzas de ESO.

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?	¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?	¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?
Sólo ESO	Media	3,15	3,04	2,92
	N	26	26	26
	Desv. típ.	,925	,958	,796
ESO y Bachillerato	Media	2,41	2,59	2,38
	N	29	29	29
	Desv. típ.	,780	,733	,677
Secundaria y FP	Media	2,66	2,45	2,56
	N	62	62	62
	Desv. típ.	,957	,717	,716
Total	Media	2,71	2,62	2,60
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,938	,808	,743

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Experiencia docente

La experiencia como docente influye en la percepción que se tiene de la intervención directa del Departamento de Orientación sobre el alumnado con necesidades educativas especiales; mucho menor en los que tienen más de 20 años de experiencia.

Informe

¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?

Experiencia	Media	N	Desv. típ.
De 0 a 3 años	2,62	21	,865
De 4 a 8 años	3,22	9	,972
De 9 a 15 años	3,27	11	,905
De 16 a 20 años	2,83	23	,937
Más de 20 años	2,49	53	,912
Total	2,71	117	,938

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

5. Orientación Académica Profesional

1. Datos de identificación	5. Orientación Académica Profesional											
	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74
Sexo												
Edad												
Estado Civil												
Situación profesional												
Tipo												
Ubicación												
Tamaño												
Enseñanzas												
Experiencia												
Titulación												
Cargo												
Cursos OE												
Cursos AD												

Marcadas en rojo las diferencias estadísticamente significativas, $p < 0,05$ (**Anexo 3**)

Las variables *sexo, situación profesional, tipo de centro, experiencia docente, titulación, cargo* y *cursos realizados sobre Orientación Educativa*, no tienen influencia sobre los ítems relacionados con la orientación académica profesional.

Edad

Según la variable *edad*, en las dos tablas siguientes (ítems 65, 66, 67, 68, 73 y 74) observamos cómo los más jóvenes (menos de 30 años) ofrecen la peor valoración sobre los ítems, y como norma general, esta percepción va mejorando hasta los 45 años, a partir de donde suele volver a empeorar:

		Informe		
Edad		¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?	¿El DO ha proporcionado o una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?	¿El DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?
Menor de 30 años	Media	2,44	2,56	2,89
	N	18	18	18
	Desv. típ.	,856	,784	,832
Entre 30 y 35 años	Media	3,15	3,23	3,62
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,555	,599	,506
Entre 36 y 45 años	Media	3,00	3,20	3,32
	N	25	25	25
	Desv. típ.	,816	,707	,802
Entre 46 y 55 años	Media	2,69	2,77	2,73
	N	48	48	48
	Desv. típ.	,719	,692	,765
Mayor de 55 años	Media	3,08	3,00	3,00
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,760	,913	,816
Total	Media	2,81	2,91	3,01
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,776	,754	,815

Informe

Edad		¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?	¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?	¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?
Menor de 30 años	Media	2,56	2,22	2,67
	N	18	18	18
	Desv. típ.	,922	,647	,840
Entre 30 y 35 años	Media	3,23	2,92	3,54
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,599	,641	,519
Entre 36 y 45 años	Media	3,44	2,68	3,52
	N	25	25	25
	Desv. típ.	,583	,690	,770
Entre 46 y 55 años	Media	2,94	2,60	2,81
	N	48	48	48
	Desv. típ.	,836	,676	,842
Mayor de 55 años	Media	3,23	2,92	3,23
	N	13	13	13
	Desv. típ.	,832	,641	,725
Total	Media	3,05	2,63	3,07
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,818	,690	,848

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Estado civil

Los ítems 70 y 72 tienen un comportamiento estadístico que establece diferencias estadísticamente significativas según la variable *estado civil*, aunque no aporten una información relevante:

Informe

Estado civil		¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?	¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?
Casado/a	Media	2,71	2,39
	N	82	82
	Desv. típ.	,824	,797
Soltero/a	Media	2,60	2,40
	N	30	30
	Desv. típ.	,855	,724
Viudo/a	Media	3,50	3,00
	N	2	2
	Desv. típ.	,707	,000
Separado/a	Media	4,00	4,00
	N	1	1
	Desv. típ.	.	.
Divorciado/a	Media	4,00	4,00
	N	2	2
	Desv. típ.	,000	,000
Total	Media	2,73	2,44
	N	117	117
	Desv. típ.	,847	,803

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Ubicación

En los centros semiurbanos o rurales, la colaboración expuesta en el ítem 64 se considera significativamente más relevante:

Informe

¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?

Ubicación físico-social	Media	N	Desv. típ.
Urbana	2,71	73	,754
Semiurbana / Rural	2,98	44	,590
Total	2,81	117	,706

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba U de Mann-Whitney (Anexo 3).

Tamaño del Centro

Siguiendo la norma general, la influencia de la variable *tamaño del Centro* queda establecida en función de la mayor valoración que se otorga en los centros de menos de 8 unidades; las diferencias estadísticamente significativas están en los ítems 65 y 67:

Informe

Tamaño del Centro		¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?	¿El DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?
Menos de 8 unidades	Media	3,45	3,73
	N	11	11
	Desv. típ.	,522	,467
De 8 a 16 unidades	Media	2,53	3,20
	N	15	15
	Desv. típ.	,834	,775
De 17 a 32 unidades	Media	2,76	2,95
	N	66	66
	Desv. típ.	,725	,689
Más de 32 unidades	Media	2,84	2,72
	N	25	25
	Desv. típ.	,850	1,061
Total	Media	2,81	3,01
	N	117	117
	Desv. típ.	,776	,815

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

Enseñanzas que se imparten

La variable enseñanzas que se imparten en el Centro ofrece diferencias estadísticamente significativas en los ítems 68, 73 y 74, que aparecen en la tabla siguiente:

Informe

Enseñanzas que se imparten en el Centro		¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?	¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?	¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?
Sólo ESO	Media	3,19	2,65	3,08
	N	26	26	26
	Desv. típ.	,849	,689	,744
ESO y Bachillerato	Media	3,03	2,79	2,69
	N	29	29	29
	Desv. típ.	,680	,675	,660
Secundaria y FP	Media	3,00	2,55	3,24
	N	62	62	62
	Desv. típ.	,868	,694	,918
Total	Media	3,05	2,63	3,07
	N	117	117	117
	Desv. típ.	,818	,690	,848

Cursos de Atención a la Diversidad

Los tutores que no han asistido a *cursos en materia de Atención a la Diversidad* tienen una percepción peor en los ítems 71 y 74 de la tabla, aunque en ambos también la percepción empeora sensiblemente cuando han asistido a muchos (más de 4):

Informe

¿A cuántos cursos de formación en materia de Atención a la Diversidad has asistido?		¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?	¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?
No he asistido	Media N Desv. típ.	2,33 49 ,774	2,10 49 ,872
1	Media N Desv. típ.	2,93 28 ,716	2,71 28 ,713
2	Media N Desv. típ.	2,68 19 ,749	2,74 19 ,653
3	Media N Desv. típ.	2,50 10 ,850	2,60 10 ,516
4	Media N Desv. típ.	3,25 4 ,500	3,00 4 ,000
Mas de 4	Media N Desv. típ.	2,71 7 ,756	2,43 7 ,787
Total	Media N Desv. típ.	2,60 117 ,788	2,44 117 ,803

Existen diferencias estadísticamente significativas según la prueba H de Kruskal-Wallis (Anexo 3).

9. ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS DISTINTAS DIMENSIONES

A continuación, utilizando la técnica estadística del análisis factorial, realizaremos un análisis exploratorio de las distintas dimensiones de los cuestionarios de Orientadores y Tutores.

Hemos basado esta fase del estudio en la realización de un total de 8 análisis factoriales, que se encuentran completamente desarrollados en los anexos correspondientes:

Anexo 4: Cuestionario de Orientadores.

Anexo 5: Cuestionario de Tutores.

Los criterios matemáticos seguidos para la realización de los análisis han sido los siguientes:

- Método de extracción: componentes principales; extrayendo autovalores mayores que 1.
- Análisis basado en la matriz de correlaciones.
- Método de rotación: oblimin directo.
- En la presentación y a efectos de interpretación de las matrices se suprimen los valores absolutos menores que 0,400.

La naturaleza exploratoria del análisis que afrontamos hace que no hayamos desechado ninguna de las variables que componen cada una de las dimensiones o bloques, salvo las preguntas de respuesta sí/no, que por la naturaleza de la información a la que hacen referencia no resulta apropiada su inclusión. En el bloque de Apoyo a la Función Tutorial del cuestionario de Tutores, los ítems 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33 y 46 han sido recodificados para configurar una escala de 1 a 4.

9.1. Análisis factorial del cuestionario de orientadores y tutores.

El análisis factorial es uno de los instrumentos más ricos y complejos de la estadística aplicada a las Ciencias Sociales. No obstante, aquí cumpliremos el objetivo que nos hemos propuesto con su uso con una mera aproximación intuitiva a la interpretación de los resultados obtenidos, puesto que ir más allá quedaría fuera de lugar por sobrepasar los límites de profundidad marcados en la línea general de nuestro trabajo. Es por ello que con la presentación completa en los anexos 4 y 5 de todo el aparatage estadístico de los ocho análisis realizados tratamos de ofrecer toda la información disponible con objeto de no cercenar la posibilidad de una profundización mayor por parte del lector en los aspectos concretos que considere oportunos.

Considerando los ítems 12 a 61, en el cuestionario de orientadores y los ítems 12 a 74 en el cuestionario de tutores, 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 oblimin directo.

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.
- Matriz de componentes. (*)
- Matriz de correlaciones reproducidas y residuales. (*)
- Matriz de configuración (*).
- Matriz de estructura.

- 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 de las carpetas (Anexo 3 y Anexo 4).

10. CUESTIONARIO DE ORIENTADORES.

10.1. Medida de la adecuación muestral Kaiser- Meyer Olkin y prueba de esfericidad de Barlet.

Aspectos Generales

A efectos de interpretación de los resultados nos interesarán 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

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.		,559
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	53,299
	gl	45
	Sig.	,045

La prueba KMO nos ofrece un resultado discreto pero aceptable, mientras que la prueba de Bartlett nos indica que es factible el análisis factorial.

Las tres componentes detectadas explican un total del 70,7% de la varianza; 37,2% (componente 1), 19,4% (componente 2) y 14,1% (componente 3), lo que es a priori un resultado excelente:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	3,724	37,239	37,239	3,724	37,239	37,239	3,547
2	1,942	19,418	56,657	1,942	19,418	56,657	2,228
3	1,407	14,068	70,725	1,407	14,068	70,725	1,694
4	,827	8,269	78,994				
5	,811	8,110	87,104				
6	,594	5,942	93,046				
7	,384	3,837	96,884				
8	,166	1,658	98,542				
9	,105	1,048	99,590				
10	,041	,410	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de estructura

	Componente		
	1	2	3
¿Coordina el DO u Orientador/a el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial?	,936		
¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro?	,857		
¿Planificas y programas las tutorías para llenarlas de contenido?	,826		
En general, en el Centro, las tutorías funcionan:	,796		
¿Realizas la acción tutorial con alumnos/as de Diversificación Curricular?	,506		
¿El DO hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores/as?		,793	
¿En qué medida el DO participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial?		,780	
¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador/a con el equipo directivo?		,716	
Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto a la Orientación es:			,886
En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres y madres constancia de su existencia y la posibilidad de participación?			,665

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
 Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Componente	Ítems
1	18, 19, 20, 22 y 23
2	14, 16 y 17
3	13 y 26

La **componente 1** o factor 1 está compuesta por ítem relacionados en su contenido con el desarrollo en la práctica de la acción tutorial; por tanto la etiquetaremos como **Desarrollo de la Acción Tutorial**.

La **componente 2** está compuesta por los ítems 14, 16 y 17 que hacen referencia a aspectos relacionados con el trabajo colaborativo entre los diferentes órganos del centro. Por tanto la hemos etiquetado como **Colaboración Institucional en el Centro**.

La **componente 3** está compuesta por los ítems 13 y 26, a los cuáles resulta prácticamente imposible darles un significado conjunto; por ello, en función de las puntuaciones obtenidas en la matriz descartamos a efectos de interpretación el ítem 26 y nos quedamos con el 13, para

Cuestionario de Orientadores. Apoyo a la Acción Tutorial

La prueba KMO ofrece un resultado acerca de la adecuación de nuestra muestra medio bajo pero aceptable. La prueba de Bartlett indica que el análisis es factible.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,615
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	128,662
	gl	78
	Sig.	,000

Las cuatro componentes detectadas explican el 69,0% de la varianza: 33,5% (componente 1), 14,0% (componente 2), 11,5% (componente 3) y 10,0% (componente 4), lo que es un muy buen resultado.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	4,355	33,501	33,501	4,355	33,501	33,501	2,648
2	1,815	13,960	47,460	1,815	13,960	47,460	3,211
3	1,501	11,545	59,006	1,501	11,545	59,006	1,790
4	1,297	9,981	68,986	1,297	9,981	68,986	2,682
5	,854	6,572	75,558				
6	,769	5,918	81,476				
7	,608	4,674	86,151				
8	,563	4,327	90,478				
9	,492	3,782	94,260				
10	,274	2,105	96,364				
11	,224	1,721	98,085				
12	,154	1,182	99,268				
13	,095	,732	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de estructura

	Componente			
	1	2	3	4
El grado de asesoramiento a los tutores/as en la práctica de su Acción Tutorial es:	,774			
La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del DO es:	,711			
Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del DO es:	,664			
El grado de colaboración del DO con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:		-,913		
El grado de colaboración del DO con otros servicios de apoyo u organismos es:		-,876		
El DO es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro es:	,440	-,741		-,416
Colaborar con el equipo educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos/as es	,464	-,551	,409	
Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:			,822	
La coordinación entre el DO y los Departamentos Didácticos es:			,670	-,605
Mantener relación con los padres y madres del alumnado facilitando la conexión entre el Centro y la familia es:				-,763
Las reuniones de los tutores/as con el/la orientador/a son:	,594			-,716
Las reuniones periódicas de los miembros del DO son:		-,493		-,668
Colaborar en la planificación de las actividades educativas en el marco del Proyecto de Centro es:	,522		,403	-,573

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Componente	Ítems
1	28, 38 y 39
2	33, 34, 37 y 31
3	32 y 35
4	30, 27, 36 y 29

La **componente 1** o factor 1 está compuesta por ítem relacionados en su contenido con el desarrollo el trabajo del orientador con los tutores; por tanto la etiquetaremos como **Asesoramiento y colaboración con los tutores**.

La **componente 2** está compuesta por ítems que hacen referencia a aspectos relacionados con la colaboración entre el DO los diferentes órganos del centro. Por tanto la hemos etiquetado como **Interrelaciones del DO con otros Organismos del Centro**.

La **componente 3** está compuesta por los ítems 32 y 35, cuyo significado hemos etiquetado intuitivamente como **Coordinación de las actividades del DO**.

La **componente 4** está compuesta por ítems que hacen referencia a aspectos relacionados con la planificación y organización de actividades. Por tanto la hemos etiquetado como **Planificación de las actividades del DO en el marco del Centro**

Cuestionario de Orientadores. Atención a la Diversidad

La prueba KMO ofrece un resultado acerca de la adecuación de nuestra muestra bajo, aunque por encima del umbral de lo aceptable (0,5). La prueba de Bartlett indica que el análisis es factible.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,586
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	303,106
	gl	171
	Sig.	,000

Las seis componentes detectadas explican el 75,3% de la varianza: 32,0% (componente 1), 12,3% (componente 2), 9,8% (componente 3) y 9,2% (componente 4), 6,3% (componente 5) y 5,8 (componente 6), lo que es un resultado magnífico:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	6,079	31,995	31,995	6,079	31,995	31,995	2,833
2	2,333	12,279	44,274	2,333	12,279	44,274	4,453
3	1,861	9,795	54,069	1,861	9,795	54,069	1,917
4	1,742	9,166	63,235	1,742	9,166	63,235	1,833
5	1,206	6,348	69,583	1,206	6,348	69,583	3,354
6	1,095	5,765	75,347	1,095	5,765	75,347	3,232
7	,943	4,963	80,311				
8	,858	4,514	84,825				
9	,714	3,759	88,584				
10	,496	2,613	91,197				
11	,448	2,356	93,553				
12	,361	1,899	95,452				
13	,292	1,539	96,991				
14	,216	1,138	98,129				
15	,163	,856	98,984				
16	,093	,489	99,473				
17	,069	,363	99,837				
18	,020	,103	99,940				
19	,011	,060	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de estructura

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
¿Ha derivado a otros servicios al alumnado cuando la situación lo ha requerido?	,831					
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a habilidades sociales?	,493	-,922				
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo?		-,879				
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a técnicas de estudio?		-,870				
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a mejora cognitiva?		-,787				
¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a autoorientación?	,517	-,631			,419	,409
¿Existe conexión entre los IES y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con NEE?		-,467		,443		
¿Intervienes directamente con el alumnado que presenta dificultades de comportamiento?			,666			
¿Atiendes individualmente a padres y madres de alumnos/as para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos/as?	,605		-,609			
¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje del alumnado y la pronta intervención del mismo?	,447		,557		,522	
¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa de las ACIs o diversificaciones?				,837		
¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos/as que lo requieren?	,430			,748		
¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?					,864	
¿Asesoras en la elaboración de las ACIs?					,835	
¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción de alumnos/as?		-,494			,755	,512
¿Das pautas de actuación a padres y madres ante distintas NEE que puedan presentar sus hijos/as?						,806
¿Colaboras en la relación entre tutores y familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos/as?						,736
¿Intervienes con familias de riesgo?	,605					,716
¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.?			,424			,685

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

Componente	Ítems
1	46
2	48 y 41
3	44, 54 y 42
4	40 y 53
5	43, 45 y 47
6	51, 50 52 y 49

La **componente 1** está compuesta por el ítem 46, por lo que en función del contenido de este ítem la hemos etiquetado como Derivación del alumnado a otros servicios

La **componente 2** está compuesta por ítems que hacen referencia a proporcionar recursos de todo tipo al profesorado. Por tanto la hemos etiquetado como **Facilitación de recursos al profesorado**.

La **componente 3** está compuesta por los ítems 44, 54 y 42, cuyo significado hemos etiquetado como **Relación directa con el alumnado y/o con los padres y madres**, considerando sobre todo los dos ítems que con más fuerza cargan en la misma.

La **componente 4** está compuesta por ítems que hacen referencia a la realización de evaluaciones e informes concretos. Por tanto la hemos etiquetado como **Realización de evaluaciones e informes**.

La **componente 5** hace referencia a algunas tareas de asesoramiento al profesorado diferenciadas de las de la componente 2. Por ello la hemos etiquetado como **Asesoramiento al profesorado**.

El contenido de los ítems que pertenecen a la **componente 6**, nos ha llevado a etiquetarla como **Intervención en el entorno o contexto**.

Cuestionario de Orientadores. Orientación Académica Profesional –

La medida de la adecuación muestral KMO ofrece un resultado aceptable y la prueba de Bartlett demuestra la factibilidad del análisis.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,663
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	79,127
	gl	21
	Sig.	,000

La única componente detectada explica el 52,2% de la varianza.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,657	52,242	52,242	3,657	52,242	52,242
2	,964	13,776	66,018			
3	,845	12,071	78,089			
4	,651	9,302	87,391			
5	,560	7,999	95,390			
6	,200	2,855	98,245			
7	,123	1,755	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes ^a

	Componen te
	1
¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?	,853
¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?	,834
¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachillerato?	,763
¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?	,675
¿El DO ha realizado una orientación vocacional y profesional de todo el alumnado del Centro de acuerdo con las características propias?	,675
¿El DO ha ayudado al alumnado en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: ingreso, cambios de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc.?	,661
¿Has ayudado al alumnado en el proceso de toma de decisiones?	,550

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Se ha detectado una sola componente o factor en este análisis, por lo que no procede su estudio de contenido y etiquetado según los criterios que estamos siguiendo.

11. Cuestionario de tutores

11.1. Medida de la adecuación muestral Kaiser- Meyer Olkin y prueba de esfericidad de Barlet.

Aspectos Generales

La prueba KMO nos ofrece un resultado excelente acerca de la adecuación de nuestra muestra, mientras que la prueba de Bartlett nos indica que es factible el análisis.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,920
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	968,201
	gl	91
	Sig.	,000

La única componente detectada explica el 54,9% de la varianza, lo que supone un resultado aceptable.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,687	54,906	54,906	7,687	54,906	54,906
2	,937	6,689	61,596			
3	,798	5,702	67,297			
4	,682	4,872	72,170			
5	,620	4,430	76,599			
6	,567	4,051	80,650			
7	,506	3,616	84,266			
8	,425	3,037	87,303			
9	,392	2,799	90,102			
10	,375	2,675	92,778			
11	,337	2,408	95,186			
12	,284	2,026	97,212			
13	,217	1,553	98,765			
14	,173	1,235	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente
	1
El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación de tu Centro es:	,109
Valora la operatividad del Departamento de Orientación de tu Centro:	,133
¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y acción Tutorial?	,134
¿Qué importancia se le concede al DO en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial?	,132
Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades para el alumnado	,121
La colaboración entre Departamentos Didácticos y DO en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es:	,114
El asesoramiento técnico del DO a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es:	,134
La utilidad del DO para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la Orientación y Acción Tutorial es:	,130
El asesoramiento del DO al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres y madres del alumnado es:	,128
El asesoramiento a los tutores/as por parte del DO en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es:	,140

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.
Puntuaciones de componentes.

Se ha detectado una sola componente o factor en este análisis, por lo que no procede su estudio de contenido y etiquetado según los criterios que estamos siguiendo.

Cuestionario Tutores. Apoyo a la Acción Tutorial –

La prueba KMO ofrece un resultado acerca de la adecuación de nuestra muestra muy alto. La prueba de Bartlett indica que el análisis es factible.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,847
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1272,282
	gl	276
	Sig.	,000

Las seis componentes detectadas explican el 64,3% de la varianza: 34,2% (componente 1), 7,8% (componente 2), 7,3% (componente 3) y 5,6% (componente 4), 5,0% (componente 5) y 4,5 (componente 6), lo que es un muy buen resultado:

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	8,201	34,173	34,173	8,201	34,173	34,173	6,451
2	1,875	7,811	41,984	1,875	7,811	41,984	3,831
3	1,756	7,316	49,299	1,756	7,316	49,299	3,375
4	1,349	5,619	54,918	1,349	5,619	54,918	1,394
5	1,189	4,956	59,874	1,189	4,956	59,874	2,157
6	1,068	4,450	64,323	1,068	4,450	64,323	3,739
7	,883	3,677	68,001				
8	,824	3,434	71,435				
9	,738	3,075	74,510				
10	,693	2,888	77,397				
11	,648	2,701	80,098				
12	,595	2,480	82,578				
13	,575	2,395	84,973				
14	,549	2,288	87,261				
15	,463	1,930	89,190				
16	,413	1,721	90,912				
17	,405	1,688	92,600				
18	,395	1,647	94,247				
19	,330	1,376	95,623				
20	,293	1,221	96,844				
21	,267	1,112	97,955				
22	,195	,813	98,769				
23	,163	,679	99,448				
24	,132	,552	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de configuración^a

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
¿Ha realizado el DO actuaciones preventivas en el aula con respecto al alumnado?	,793					
¿El DO te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías?	,752					
¿Ha colaborado el DO en el asesoramiento a las familias?	,735					
¿Te ha facilitado el DO técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?	,663					
¿Cómo consideras las reuniones de los tutores/as con el orientador/a de cara a la eficacia en el trabajo?	,631				-,454	
¿Se ha implicado el DO en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presenta el alumnado?	,616					
Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del DO es:	,585					
¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el DO las consideras de utilidad?	,553	,468				
¿Ha asesorado el DO sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?	,535					
¿El orientador/a del Centro trabaja en equipo con los tutores/as del mismo?	,429					
¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?		,755				
Como tutor/a, ¿atiendes a los padres y madres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos/as?		,696				
¿El DO ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?						
El funcionamiento de las tutorías en el Centro es:						
La información que recibes del tutor/a que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:						
El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor/a del grupo es:		,484				
El objetivo de las reuniones del orientador/a con los tutores/as es analizar y potenciar en Plan de Acción Tutorial:						
¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?						
El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y acción Tutorial ha sido:						
La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos/as es:						
¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a las reuniones tutores/as-orientador/a?						
El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido:						
¿Consideras que el grupo de tutores/as suele sentirse preparado para su trabajo?						
Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido:						

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 21 iteraciones.

Componente	Ítems
1	45, 48, 46, 43, 27, 42, 44, 47, 41, 40
2	35 y 32
3	39, 30, 31 y 37
4	34
5	26, 28 y 38
6	25, 33 y 24

La **componente 1** está compuesta por una serie de ítems de difícil estudio global. De manera genérica los hemos etiquetado como **Desarrollo general de las actividades del DO."**

La **componente 2** está compuesta por ítems que hacen referencia a proporcionar recursos de todo tipo al profesorado. Por tanto la hemos etiquetado como **Facilitación de recursos al profesorado.**

La **componente 3** está compuesta por los ítems 44, 54 y 42, cuyo significado hemos etiquetado como **Relación directa con el alumnado y/o con los padres y madres**, considerando sobre todo los dos ítems que más fuerza ejercen en la misma.

La **componente 4** está compuesta por ítems que hacen referencia a la realización de evaluaciones e informes concretos. Por tanto la hemos etiquetado como **Realización de evaluaciones e informes.**

La **componente 5** hace referencia a algunas tareas de asesoramiento al profesorado, diferenciadas de las de la componente 2. Por ello la hemos etiquetado como **Asesoramiento al profesorado.**

El contenido de los ítems que pertenecen a la **componente 6**, nos ha llevado a etiquetarla como **Intervención en el entorno o contexto.**

Cuestionario de Tutores. Atención a la Diversidad

La prueba KMO ofrece un resultado extraordinario, mientras que la prueba de Bartlett da luz verde al análisis.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,920
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	968,201
	gl	91
	Sig.	,000

La única componente detectada explica el 54,9% de la varianza.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,687	54,906	54,906	7,687	54,906	54,906
2	,937	6,689	61,596			
3	,798	5,702	67,297			
4	,682	4,872	72,170			
5	,620	4,430	76,599			
6	,567	4,051	80,650			
7	,506	3,616	84,266			
8	,425	3,037	87,303			
9	,392	2,799	90,102			
10	,375	2,675	92,778			
11	,337	2,408	95,186			
12	,284	2,026	97,212			
13	,217	1,553	98,765			
14	,173	1,235	100,000			

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes^a

	Componen te
	1
¿Ha contribuido el DO a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnado con NEE?	,816
¿Ha colaborado el DO con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?	,786
¿Ha colaborado el DO en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)?	,770
¿Te ha orientado técnicamente el DO en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos/as?	,768
¿El DO ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje del alumnado y a la pronta intervención para tratar de remediarlos?	,755
¿Te ha asesorado el DO ante problemas de alumnado con deprivación sociocultural y absentismo escolar?	,753
¿Te ha asesorado el DO con respecto al alumnado con NEE?	,744
¿Ha facilitado el DO materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?	,733
¿El DO ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de NEE?	,733
¿El DO ha colaborado en la relación tutor/a-familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos/as con NEE o dificultades de aprendizaje?	,730
¿El DO te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?	,729
¿El DO ha intervenido en la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado con NEE?	,724
¿Ha realizado el DO la evaluación psicopedagógica del alumnado con NEE o dificultades de aprendizaje?	,681
¿Te ha asesorado el DO en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos/as que las requieran?	,635

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 1 componentes extraídos

Cuestionario de Tutores. Orientación Académica Profesional

La prueba KMO ofrece un resultado muy bueno, en sintonía con la prueba de Bartlett.

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,892
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	601,964
	gl	66
	Sig.	,000

Las tres componentes detectadas explican el 64,3% de la varianza. 45,8% (componente 1), 9,8% (componente 2) y 8,6% (componente 3). Esto supone un muy buen resultado.

Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
1	5,498	45,815	45,815	5,498	45,815	45,815	4,778
2	1,179	9,825	55,639	1,179	9,825	55,639	4,017
3	1,038	8,648	64,288	1,038	8,648	64,288	1,319
4	,888	7,399	71,687				
5	,681	5,679	77,366				
6	,550	4,583	81,949				
7	,455	3,795	85,744				
8	,436	3,630	89,374				
9	,388	3,231	92,605				
10	,306	2,552	95,157				
11	,298	2,479	97,636				
12	,284	2,364	100,000				

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

- a. Cuando los componentes están correlacionados, las sumas de los cuadrados de las saturaciones no se pueden añadir para obtener una varianza total.

Matriz de estructura

	Componente		
	1	2	3
¿Ha ayudado el DO al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?	,848		
¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el DO para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?	,787	,417	
¿El DO colabora con los tutores/as en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?	,769	,468	
¿El DO ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?	,748	,446	
¿Ha facilitado el DO información a los tutores/as sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la ESO o Bachillerato?	,700	,647	
¿Ha colaborado el DO en conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida del alumnado?	,630	,465	
¿Ha asesorado y facilitado material el DO para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno/a tiene sobre sí mismo?	,602		-,477
¿El DO te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?		,873	
¿Te ha ayudado el DO a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos/as para que realicen su toma de decisiones?	,490	,869	
¿Ha implicado el DO a los padres y madres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?	,451	,702	
¿Ha colaborado el DO con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?	,622	,682	
Como tutor/a de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?			,713

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

12. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La interpretación de las componentes obtenidas en un análisis factorial es un proceso que puede llegar a resultar muy complejo y arduo. No obstante aquí, como advertimos al principio, hemos preferido no entrar en excesivas complicaciones que nos aparten del objetivo esencial que pretendemos con nuestros análisis.

Por ello hemos realizado nuestra interpretación basándonos en el más sencillo y directo de los métodos posibles: buscar intuitivamente un epígrafe cuyo significado englobe a todos o casi todos los ítems incluidos en cada componente.

El resultado obtenido ha sido el siguiente:

Dimensión	Orientadores	Tutores
Aspectos Generales	1. Desarrollo de la Acción Tutorial	1. Aspectos Generales
	2. Colaboración Institucional en el Centro	
	3. Conocimiento de las disposiciones legales	
Apoyo a la Función Tutorial	1. Asesoramiento y colaboración con los Tutores	1. Desarrollo general de las actividades del DO
	2. Interrelaciones del DO con otros Organismos del Centro	2. Desarrollo de las tutorías
	3. Coordinación de las actividades del DO	3. Planificación de las Tutorías
	4. Planificación de las actividades del DO en el marco del Centro	4. Dificultades para llevar a cabos las tutorías
		5. Coordinación con los Orientadores
		6. Desarrollo y planificación de la Acción Tutorial
Atención a la Diversidad	1. Derivación del alumnado a otros servicios	1. Atención a la Diversidad
	2. Facilitación de recursos al profesorado	
	3. Relación directa con el alumnado y/o con los padres y madres	
	4. Realización de evaluaciones e informes	
	5. Asesoramiento al profesorado	
	6. Intervención en el entorno o contexto	
Orientación Académica Profesional	1. Orientación Académica Profesional	1. Colaboración del DO con los Tutores
		2. Implicación del DO con el alumnado
		3. Desarrollo de la orientación por los Tutores

Tres de los análisis realizados no han logrado detectar más de una componente en la dimensión analizada. Sólo en el área de apoyo a la función tutorial aparece un entramado complejo de componentes tanto en los Orientadores como en los tutores.

Dentro de ella, tan solo la componente 4 de los Orientadores (Planificación de las actividades del DO en el marco del Centro) parece tener, en función de los contenidos de los ítems que engloban, una homóloga en los Tutores, la 6 (Desarrollo y planificación de la Acción Tutorial).

La conclusión principal del proceso de análisis que hemos llevado a cabo en este apartado es la ratificación de las diferencias entre las Opiniones de Orientadores y Tutores, confirmando dos espectros de opinión sensiblemente diferenciados.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

1. Conclusiones de la investigación aplicada.

Son múltiples las conclusiones que se podrían sacar del estudio empírico realizado tras el análisis efectuado de las respuestas de los respectivos cuestionarios aplicados a orientadores y tutores. Expondremos las más relevantes junto a conclusiones personales, extraídas de todo el proceso de la investigación y la experiencia profesional.

A continuación enumeraremos los resultados más destacados obtenidos en todo el proceso de análisis que hemos desarrollado:

1.- Los Orientadores realizan cursos sobre Orientación Educativa y Atención a la Diversidad con mucha más frecuencia que los Tutores, ya que la formación permanente para los orientadores en materia de orientación educativa y atención a la diversidad en general, tiene relación directa con el ejercicio de las funciones a desarrollar por éstos. Los tutores manifiestan no sentirse preparados a veces, para realizar sus funciones. Habría que tratar de dar a estos profesionales pautas de formación, ya que la componente tutoría exige un esfuerzo formativo que debería encuadrar la actividad tutorial en sentido más pedagógico y eficaz, que esta actividad exige y conlleva.

2.- Los Orientadores manifiestan tener un muy alto grado de conocimiento sobre las disposiciones legales acerca de la Orientación Educativa, los tutores manifiestan no conocer mucho la legislación al respecto

3.- Los orientadores valoran mejor que los tutores el funcionamiento del departamento de orientación, y el área que mayor representa la práctica profesional es la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción tutorial, donde el porcentaje es bastante elevado, (un 69,2%), lo realizan siempre, aspecto imprescindible porque expresa el conjunto de actividades a desarrollar en los centros, y además manifiestan sentirse preparados para ello. Sin embargo los tutores no opinan de igual manera, según su perspectiva la percepción es negativa, si es cierto que es la función que califican que la realizan con mayor frecuencia y los resultados son más homogéneos, tanto en su nivel de realización como en la importancia concedida, ellos saben que es el documento más importante a elaborar por el D.O. y conocen su obligatoriedad, pero existe divergencia en las respuestas de ambos profesionales.

4.- Las áreas mejor valoradas por los orientadores son las concernientes a la elaboración, coordinación y evaluación del Plan de Orientación y acción tutorial, junto a la orientación académica y profesional y dentro de esta área en concreto, la información al alumnado sobre diferentes salidas académicas y laborales a las que se puede optar tras los estudios de ESO y Bachiller.

5.- Los orientadores en general admiten que las tutorías funcionan bien en los centros de secundaria, sin embargo la valoración que realizan los tutores, no es tan entusiasta. Habría que demandar a la Administración educativa la obligatoriedad de incluir en el horario lectivo semanal de este profesorado una hora de tutoría orientador- tutores por ciclos, para que esa colaboración y trabajo mutuo se diera en mayor grado.

6.- En la totalidad de los centros existe un Plan de Orientación y Acción Tutorial, un horario de tutorías para padres, madres, y alumnado.

7.- Los Orientadores manifiestan tener una actitud abierta y de colaboración con el equipo directivo del Centro, aspecto de gran relevancia para un buen funcionamiento del quehacer educativo, sin embargo, no realizan aportaciones interesantes a dicho equipo directivo, sólo algunas veces con una frecuencia del cincuenta por ciento de los casos, de ahí viene nuestra pregunta, ¿a qué se debe? ¿por qué motivo? Los tutores coinciden con los orientadores, corroborando lo expuesto y aun con un porcentaje menor. A la luz de lo expuesto, es evidente que nos queda un largo camino por recorrer para responder a estos interrogantes, ello nos demuestra que esta función no forma parte de la práctica profesional "habitual" del orientador.

8.- El tamaño del Centro y las enseñanzas que en él se imparten son variables que condicionan sensiblemente la percepción de los Tutores sobre la Orientación. 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. En los centros de menos de 8 unidades, la percepción suele ser altamente positiva con

respecto al departamento de orientación y ésta empeora progresivamente a medida que aumenta el tamaño del centro. En los Centros en los que sólo se imparte ESO o se comparten enseñanzas de Secundaria y Formación Profesional, la percepción también suele ser significativamente más favorable.

9.- Dependiendo en los centros de 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 de menos de ocho unidades realizan una valoración en general más positiva de la actuación del departamento de orientación en el área de atención a la diversidad. Las valoraciones más destacadas han sido focalizadas en los siguientes aspectos: la evaluación psicopedagógica al alumnado con problemas de aprendizaje, la colaboración del D.O. en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje, (clima, técnicas, metodología), aportación de materiales para alumnos de n.e.e.s, detección de problemas educativos, pautas de actuación con alumnos de n.e.e.s

10.- Los tutores de centros pequeños han arrojado una valoración muy positiva en lo referente a las actuaciones del departamento de orientación, con los alumnos del centro en el desarrollo de programas de orientación profesional y en la ayuda prestada a dicho alumnado en los momentos de decisiones y elecciones profesionales y académicas.

11.- Para los orientadores la tarea diagnóstica y evaluadora es bastante importante, realizando la evaluación psicopedagógica en los casos requeridos, pero según indican los tutores, dicha tarea de tanta tradición en nuestro contexto y modo de hacer profesional, no parece tan arraigada como se pensaba en la práctica profesional de los orientadores. El índice de frecuencias en ambos profesionales no es coincidente ya que no reproducen los tutores lo que expresan los orientadores.

12.- Para los Orientadores es especialmente importante mantener relación con los padres y madres del alumnado atendiéndoles individualmente, dando pautas de actuación con respecto a sus hijos, función que realizan frecuentemente junto a la evaluación psicopedagógica, previa a las ACIs y los programas de diversificación curricular, e informe psicopedagógico, dimensiones destacadas especialmente por la frecuencia en su praxis profesional

13.- Los profesores propietarios definitivos en los centros, desprenden una actitud más positiva respecto a los recursos psicopedagógicos aportados por el departamento de orientación en el área de necesidades educativas especiales.

14.- Aquellos tutores de menor edad (menos de 30 años), valoran negativamente la actuación del D.O. en el área de orientación académica y profesional y la colaboración del orientador para el desarrollo de programas de orientación profesional. Se observa como esta percepción va mejorando con el aumento de la edad (hasta 45 años) a partir de ahí vuelve a empeorar.

15.- Los Orientadores prestan especial atención a realizar la orientación académica y profesional del alumnado atendiendo a sus características propias. Para los Orientadores es muy importante facilitar al alumnado información sobre las salidas académicas y profesionales tras la ESO y el Bachillerato. En general, los tutores están satisfechos con el grado de asesoramiento prestado por el departamento de orientación sobre orientación académica y profesional. Destacan en este sentido tres factores: la colaboración que reciben por parte del departamento de orientación, la implicación del mismo departamento con el alumnado y el desarrollo que ellos mismos hacen de la orientación.

2. Conclusión final.

Nuestro trabajo de investigación pone de manifiesto, que no existe actualmente un modelo de intervención claro y evidente que represente la práctica profesional de

la orientación en los IES. Los orientadores se sienten preparados para atender la práctica orientadora en aquellos aspectos fundamentales de las áreas, pero se encuentran con grandes trabas para llevarla a cabo.

A los tutores habría que facilitarles formación y recursos necesarios para la consecución de esa colaboración, profesor- orientador y una toma de conciencia que les condujera al análisis y reflexión de sus actuaciones y relaciones con el D.O. ya que algunos parecen estar alejados de sus compromisos y cumplimiento de sus menesteres.

3. Prospectiva

Después de exponer las conclusiones de nuestra investigación, interesa hacer propuestas con la finalidad de mejorar la orientación educativa en los centros.

La orientación como disciplina ha ido cobrando diferentes sentidos a lo largo de la historia, sus inicios se caracterizaron por su gran ambigüedad conceptual, pero esta diversidad de definiciones no sólo giran en torno a la orientación, por ende la figura del orientador no queda exenta de tal variedad, habría que clarificar y concretar dichas funciones. Se han propiciado distintas formas de entender la práctica profesional y por ello distintos modelos de actuación que nos llevan a la "lucha sin cuartel" de la clarificación de las funciones del orientador. ¡Es necesario dar luz a dichas funciones! A lo largo de nuestra exposición teórica y metodológica, hemos podido observar la necesidad del cambio en nuestra profesión, son muchos los autores que abogan por ello.

Mi trabajo desarrollado durante varios años en los EOE y en el departamento de orientación de distintos IES de Granada, me dice que la realidad es que al orientador le corresponde realizar tal diversidad de funciones y tareas de naturaleza tan dispar que a veces no puede conseguir el efecto deseado: crear equipos educativos comprometidos con la orientación y desarrollo y potenciación de los

mismos, ya que a veces la actitud del profesorado en general es bastante reacia respecto al departamento, junto a los equipos directivos de los IES que no se involucran lo conveniente en ello. De esta forma, concretaremos en lo siguiente:

- Nuestra actividad en el centro ha de comenzar por la definición de nuestra relación con sus componentes y la definición de acuerdo con ellos, de los contenidos de esta relación; clarificando el ámbito de actuación del orientador, el contexto, que podemos aportar en la colaboración, como entendemos el trabajo, cuáles serán las responsabilidades mutuas, todo ello conexionado entre si concretando un currículum de orientación, en el que participen todos los miembros de la comunidad educativa.
- La Administración educativa habría de clarificar el rol profesional que ha de representar el orientador y el aumento del número de estos profesionales en aquellos centros con mayor número de unidades.
- Se insiste en la necesidad del trabajo en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, especialmente equipos directivos. Se ha de concienciarles a que tomen partido, falta normativa al respecto.
- Las actividades tutoriales y las actividades al profesorado, alumnado, de consulta/asesoramiento, diagnóstico tanto individuales como grupales, han de ser la tónica común del trabajo de orientadores de los departamentos de orientación
- Si el objetivo global de la orientación, es una mejora de la calidad educativa de los centros, a través de la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto, la labor del orientador, (vista desde mi experiencia profesional), debe ser la de asesor interno, que inmerso en el centro, ayuda a promover procesos de mejora. Debe ser una persona experta en procesos de cambio educativo, en estrategias de diagnóstico y análisis de necesidades, desarrollo organizativo, toma de decisiones y resolución de problemas. El orientador ha de implicar al profesorado, en dinámicas de trabajo y

compromisos que capaciten al centro para autoformarse en torno a una optimización de procesos educativos.

A la vista de lo expuesto y ante la imposibilidad de enumerar la multiplicidad de aspectos que se podrían reseñar, la de inconvenientes con los que nos encontramos en los centros a la hora de llevar a cabo nuestra tarea orientativa destacamos algunos futuros e interesantes temas a abordar:

- Grado de satisfacción del profesorado y orientadores con las instituciones educativas.
- Grado de eficacia e implicación de los servicios técnicos en materia de orientación.
- Grado de utilidad y eficacia de cara al alumnado de los IES. ¿cómo se benefician de tales servicios?
- Grado de eficacia de los equipos directivos de los IES con respecto a sus funciones y colaboración con los D.O.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, T. y OTROS (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Madrid: CIDE, MEC.

ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. J. y BENITO, Y. (2003). *Manual internacional de superdotados*. Madrid: EOS.

ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis

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: Cispaxis.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M y BISQUERRA ALZINA, R. (1996). *Aproximación al concepto de Orientación y Tutoría*. En M. Álvarez. Y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría* (pp 1-18). Barcelona: Praxis.

ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J. (1999). *Análisis Psicopedagógico de los programas de Orientación Profesional y Vocacional*. En J. Fernández Sierra. (Coord.), *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga: Aljibe.

ÁLVAREZ PÉREZ, L. FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, G. (2003). *Equipos y departamentos de orientación: Programas de asesoramiento y supuestos prácticos*. Madrid: CCS.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1987). *Diseño de programas de orientación educativa*. En ÁLVAREZ ROJO, V (Ed.) *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Alfar

ÁLVAREZ ROJO, V. (1992). *La orientación Institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS

ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de Orientación y Tutoría*. Madrid: CCS.

ÁLVAREZ, L. GONZÁLEZ, J. A., NÚÑEZ, J.C. y SOLER, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.

ÁLVAREZ, L. Y SOLER, E. (2002). *Diversidad con calidad. Programación flexible*. Madrid: CCS

ARNÁIZ, SÁNCHEZ, P. (1988). *Un análisis de la educación especial hoy*. *Anales de Pedagogía*, 6, 7-26

ARNÁIZ, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría organización y tareas*. Barcelona: Graó.

ARNÁIZ, P. y RIART, J. (Eds.) (1999). *La tutoría de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB

ARROYO, A. y OTROS. (1996). *El departamento de orientación: Atención a la diversidad*. Guía teórica. Madrid: MEC-Narcea.

- ASEMAR, C. (1993). *Some examples of research into guidance secondary education in Sweden en Council of Europe, Council dor cooperation*. Estrasbourg
- AUBREY, R. F. (1982). *Relationship of Guidance and Counseling in the Century America*. Pernnel: Persnnel and Guidance Journal, 61
- AUSUBEL, D. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires: El Ateneo
- AUSUBEL, D. (1978). *Psicología Evolutiva: Un Punto de Vista Cognitivo*. México: Trillas.
- AYALA, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas.
- BALL, S. (1988). *La Motivación Educativa: Actitudes, Intereses, Rendimiento, Control*. Madrid: Narcea.
- BARRY, R. y WOLF, B. (1957). *Modern Issues in Guidance Peronnel*. WORK, Nueva York. Columbia University Press.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1978). *Estudio de las variables de la experimentación educativa*. En Arnau (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.
- BASSEDAS. E Y OTROS. (1981) *Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el ámbito de la psicología, infancia y aprendizaje*. Madrid. nº 15.
- 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. (1985). *La formación de orientadores para las enseñanzas medias en España*. Actas I Congreso Nacional de orientación escolar y profesional. Madrid. Instituto de orientación educativa y profesional, 497-503.
- 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.

BENAVENT OLTRA, J. V. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Vol I. Valencia: Promolibro.

BENAVENT OLTRA, J. V. (2000). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la ley General de Educación de 1970*. Vol II. Valencia: Promolibro.

BERTRAN-QUERA, M. (1984). La orientación educativa hoy, en *Actas del VIII congreso nacional de pedagogía*. Santiago de Compostela. Sociedad española de Pedagogía

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.

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: Cispraxis.

BISQUERRA, ALZINA, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA, ALZINA, R. (2002). *La Práctica de la Orientación y la Tutoría*. Barcelona: Praxis.

BISQUERRA ALZINA, R. (2002). La competencia emocional. M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coords.), *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Cispraxis.

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* (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 GUIJARRO R. y OTROS (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: MEC.

BLANCO GUIJARRO R. y OTROS (1993). *La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas*. Aula de innovación, 10, 43-46.

BLANQUET, J. (2005). *Propuestas para la tutoría*. Barcelona: Ediciones el Serbal

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 theorhy and methods*. Boston: Allyn-Bacon

BORDERS, L.D. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive Scholl Counseling Programs. Areview for Policymakers and Practitioner: *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498

BORDERS, R.C. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive Scholl Counseling Programs: A Review for Policymakers and Practitioners. *Journal of Counseling and Developepment*, 70,4, 487-498.

BOTRÁN LÓPEZ, J. (1995). La Tutoría en secundaria obligatoria. *En Tutoría y Orientación*. V Jornadas sobre la LOGSE, SANZ ORO, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. T. II Barcelona.

BREES, C. (1908) *The mind taht found itself*. Nueva York: Longmans

BRENNAN, W. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Morata.

BREWER, J. M. (1942). *History of Vocational Guidance*, Nueva York: McMillan Co.

BOY, A. V. Y PINE, G. J. (1976). *El consejero escolar, un nuevo concepto*. Madrid: Narcea.

BONBOIR, A. (1971). *La Pedagogía correctiva*. Madrid: Morata.

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 THOPSON, CH. L. (1987). Guidance program evaluation. Aexample, *Elementary Scholl Guidance and Counseling*, 21, 193-196.

BRUNER, J. (1988). *El proceso de la educación*. Méjico: Uteha.

- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- BRUNET GUTIÉRREZ, J. J. y NEGRO FALIDE, J. L. (1987). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: San Pio X.
- BURGOS, ZAERA, P. (1990). *La Orientación educativa en las escuelas infantiles. La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación*. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. 27-28 Noviembre 1989. Valencia: A.E.O.E.P.
- BURGES, (1970), *Comprehensive School*, Her Majesty's Stationary Office. Londres.
- BURKS, H.M. y STEFFLER, B. (1973). *Theories of counselling*. Nueva Cork: McGraw-Hill, Book Co.
- BURKS, H.M. y PETERSON, G. W. (1975). Hended: More evaluation, not research, *Personal and Guidance Journal*, 53, 563-569.
- 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.
- CAMPOY, T. y PANTOJA, A. (2000). *Orientación y calidad docente*. Madrid: EOS.
- CAPLAN, G. (1970). *The theory and practice of mental health consultation*. New Cork: Bassin Books.
- CARR, W. Y KERNMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- 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.
- 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.; GALLEGOS, C.; PEROSANZ, C. Y GUTIÉRREZ, C. (1987). *Orientaciones Pedagógico-didácticas para la etapa 12-16*. Madrid: Narcea.

COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

COLÁS, M^a. P. Y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación Educativa*. 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 Ed.). 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.

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. *L'Orientation professionnelle*. 19,3,

CREMADES, M^a. A. (1995). *Temas transversales: Del origen a la práctica: Escuela Española*, 3225, (9 de marzo), 13-14.

CURCHO, A. (1984). *La Orientación Educativa*. Caracas: Una

DAVIS, G.A. Y RIMM, S. 1985). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, Nj: Prentice Hall

DEBESSE, M. (1969). *La Pedagogía curativa*. Bulletin Psychology,19, 1164-1177.

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.

DELGADO SÁNCHEZ, J. A. y OTROS. (2005). *Libro de la tutoría*. Madrid: EOS.

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.

- DÍAZ ALLUE, M^a T. (1993). *Bases científicas de Orientación Educativas*: Revista de Orientación Educativa y Vocacional, nº 5, vol II, 45-66.
- DÍAZ ROSAS, F. (1995). La tutoría en los centros docentes en el marco de la LOGSE. *En Tutoría y Orientación*. V Jornadas sobre la LOGSE, SANZ ORO, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A. T. II Barcelona.
- DINKMEYER, D.C. Y CARLSON, J. (1976). *El consultor psicopedagógico en la escuela*. Buenos Aires, Guadalupe.
- DODD, D.K. MARKWIESE, B.J. (1987), *Survey response rate as a function of personalized signature on cover letter*, Journal of Social Psychology, 127, 97-98
- DRAPELA, V. J. (1983). *The counselor as consultant and supervisor*. Nueva York: Charles C. Thomas.
- DRAPELA, V. J. (1986). Guidance: A multi-service model of helping. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 9 115-124
- DUNCAN, V.A. (1976), *Child development specialist program: an adopter guide*. Oregón ,Departament of education
- ECHEVERRÍA, SAMANES, B. (1993). *Formación profesional*. Barcelona: P.P.U.
- 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.
- ESCAÑO, J. (1994). *Cómo se aprende, cómo se enseña*. Barcelona: Horsori
- 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. (1986), orientación y cambio educativo. En *la orientación ante las dificultades de aprendizaje*. III Jornadas de Orientación Educativa. Valencia
- 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.

ESCUDERO MUÑOZ, J. M. Y MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992). *Estudio Comparado de los sistemas de apoyo externo a la escuela en los países de la OCDE*. En J.M. ESCUDERO y J. M. MORENO (Coords.), *El Asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

EURYDICE (1997a). *Una Década de Reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.

FERNANDEZ, G. M. (1996). Los programas de diversificación curricular en secundaria como medida de atención a la diversidad". En PEREZ, R. *La educación secundaria obligatoria. Exigencias educativas de la comprensividad*. Gijón: UNED

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, S. (1995). *La Acción Tutorial en los Centros de Enseñanza Secundaria*. ICE, Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1959). *La orientación como rumbo optativo*. En revista de educación, 96, IV.

FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1974). *Conceptos Didácticos Fundamentales*. Enciclopedia Didáctica Aplicada. Madrid: Labor.

FERNÁNDEZ NARES, S. (1999). La formación de los directores para la toma de decisiones. Granada: GEU

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 FERNÁNDEZ SIERRA, J. (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.

FERNÁNDEZ, G.M. (1996). Los programas de diversificación curricular en secundaria como medida de atención a la diversidad. En PÉREZ, R. *La educación secundaria obligatoria: Exigencias educativas de la comprensividad*. Gijón: UNED.

FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1978: 522). *La educación constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC

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.

FIERRO, A. (1991). *Las necesidades educativas especiales en la Reforma: el horizonte de la secundaria*: Siglo cero.

FORTES, A. (1994). Modelos de Organización escolar. En. MOLINA. S. (Dir.), *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial* (pp.35-53). Alcoy: Marfil.

FOX, D. J. (1987). *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.

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 J. GAIRÍN Y S. ANTÚNEZ (Coords.), *Gestión e Innovación escolar*. Revista Temáticos Escuela Española: Barcelona, nº 3, año 1: pp 9-11: Cispraxis.

GARANTO ALOS, J. (1984). Educación especial. En SANVISEN, A. (Dir). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova

GARANTO ALOS, J. (1993). Educación para la diversidad: perspectivas de futuro. En G. COMES Y G. M. GISBERT (Coords.), *La necesidad de una educación para la diversidad*. Tarragona: URV.

GARCÍA GARRIDO, J. L. (1993). *Sistemas Educativos de Hoy*. Madrid: Dykinson.

GARCÍA HOZ, V. (1963). *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona: Labor

GARCÍA HOZ, V. (1968). *Principios de la Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.

GARCÍA HOZ, V. (1970). *Educación Personalizada*. Madrid: CSIC.

GARCÍA, J. (1994). Investigación Etnográfica. En V. GARCÍA HOZ. *Problemas y Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: Rial. pp. 343-375.

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*. Madrid: ICCE.

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. y GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.

GARCÍA VIDAL, J. (1996). *Guía para realizar Adaptaciones Curriculares*. (2ª Ed.). Madrid: EOS.

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.

GIBSON, R. L. y MITCHELL, M. H. (1986). *Introduction to counselling and guidance*. United States of America: MacMillan Publishing Company.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

GINÉ, C. (1987). El retraso en el desarrollo: una repuesta educativa. *Infancia y aprendizaje*, 39, 40

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.

- GÓMEZ RUIZ, C. (1995). El Departamento de Orientación en los Centros de Secundaria. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *El Trabajo Docente y Psicopedagógico en Educación Secundaria*. Granada: Aljibe.
- GONZÁLEZ MANJÓN, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ, M. A. Y SABATÉ, J. (1991). *La Integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Ciclo Superior. Vol. III. Madrid: Alianza.
- GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A.(2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares
- GORDILLO, M. V. (1975). *La orientación en el proceso educativo*. Pamplona: EUNSA.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988). *Developing and Managing your School Guidance Programo* Alexandria V.A.: American Association for Counseling and Development.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1994). *Developing and Managing your School Guidance Programo* (2ª Ed, 1ª Ed 1988). Alexandria V.A.: American Association for Counseling and Development.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona: Paidós.
- HATCH, R Y COSTAR, J.J. (1978): *Actividades de orientación en la escuela primaria*. México: Limusa.
- HEGARTHY, S. (1990). *La integración escolar: Una escuela para todos*. Madrid: Morata.
- HEYNEMAN, S. (1979). The career education debate: where the differences lie. *Teacher Collage Record*, 80(4), 559-688.
- HERNÁNDEZ, F. (1999a). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. BUENDÍA; MA. P. COLÁS, Y F. HERNÁNDEZ, *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw Hill.
- HILL, G. (1965). *Management and improvement of guidance*. (Trad. Cast. : Orientación escolar y vocacional. Buenos Aires: Pax 1973.
- 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 (Coords.), *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario.

HINOJO LUCENA, J. F. (2002). Centros educativos y Familia: *Colaboración y participación activa para la mejora de la calidad de la educación*. En M. LORENZO et. al (Coords.), *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario.

HOYT, K. B. (1978). *Refining the concept collaboration career education*. Washington, D.C. U.S. Office of Education.

HUBERT, R. (1970). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Ateneo.

HUTT, R.B.W. (1923): *The school psychologist*, en *Psychological Clinic*, 15, 48-51

ITURBE, M. Y DEL CARMEN, L. (1990). *El departamento de orientación en un centro escolar*. Madrid: Narcea, 5ª ed.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, P. Y VILÁ SUÑÉ, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R.A. y PORRAS VALLEJO, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona: Aljibe.

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.

JOHNSTON, J. N. (1985). Education indicators. En Husen, t. y Postlethwaite, T.N. (Eds). *The Internacional Enciclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.

JONES, A. J. (1964): *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires: Eudeba

JONES,G.B. (1977). Curricula for career development. *International Rev. Appl. Psychology*. 26,2 .

JONSON, T. H. (1982). *Currículum y educación*. Barcelona: Paidós-Educador.

JUIF, P. Y LEGRAND, L. (1980). *Grandes Orientaciones de la Pedagogía Contemporánea*. Madrid: Narcea.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1993): *Plan de Orientación de Andalucía. Criterios básicos para su ordenación*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Decreto 213/95, de 12 de septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa*. Sevilla: BOJA

JUNTA DE ANDALUCÍA (1996): Instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad, para la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, durante el curso académico 1996/97. Sevilla: Consejería de Educación.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1997): Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Sevilla: BOJA.

KNAPP, R. H. (1970). *Orientación del escolar*. Madrid: Morata.

KELLY, W. A. (1972). *Psicología de la educación*. Madrid: Morata.

KERLINGER, F. N. (1975), *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana

LAW, B. y WATT, A.G. (1977). *Schools, career and communitu*. Londres: CIO

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.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1.976). *Estructura de las actividades de orientación escolar*, en *Vida Escolar*, nº 183-184, Madrid. pág. 16.

LÁZARO MARTÍNEZ, A. Y ASENSI, J. (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 MARTÍNEZ, 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 1. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

LÓPEZ MELERO, M. (1983). *Teoría y práctica de la educación especial*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva

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, M. L.; MUÑOZ, P. y PAMBLANCO, P. (1995). La institucionalización de los servicios de orientación vocacional. En F. RIVAS. *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.

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 URQUÍZAR, N. Y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999). *Orientación Escolar y Tutoría*. Granada: Grupo Editorial Universitario

LÓPEZ URQUÍZAR, 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 URQUÍZAR, N. Y SOLA MARTÍNEZ, T. (2003). *Orientación Escolar y Tutoría para las diferentes etapas de la educación*. 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 O. SÁENZ (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 Y F. DÍAZ (Coords.), *Atención a la Diversidad en contextos Multiculturales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MADRID, A. y OTROS (1994). *Adaptaciones curriculares en educación especial*. Madrid: MEC

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.

MARCHESI, A. (1991). *Desarrollo psicológico y educación*. 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 DE CODÈS. M. (1998). *La Orientación Escolar*. Madrid: Sáenz y Torres.

MARTÍNEZ, O. (2001). *Orientación Educativa en la escuela Básica. Una Propuesta de Cambio*. Caracas: UNA.

MARTÍNEZ BONAFÉ, A. (1992). Una propuesta de orientación desde una perspectiva crítica del currículum en la enseñanza secundaria: *Currículum*, 5.

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. FEMÁNDEZ SIERRA (Coord.), *El trabajo docente y psicopedagógico en Secundaria Obligatoria*. Archidona (Málaga): Aljibe.

MATHEWSON, R.H. (1960). *Guidance Policy and Practice*. New York: American Books Co.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (Dir.) (1988). *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.

MEDINA RIVILLA, A Y SEVILLANO GARCÍA, M^a. L. (1990). *Didáctica. El Currículo: Fundamento, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

MENACKER, J. (1974), *Vitalizing guidance in urban school*. New York: Dood Mead

MÉNDEZ, A.; SÁNCHEZ, E.; MORALES, J. M. y HERRERO, M^a. C. (2000). *Alumnos con necesidades educativas permanentes en la ESO. Legislación en esquemas*. Barcelona: Cisspraxis.

MIALARET, F. (1977). *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos- Tau.

MILLER, F. W. (1971). *Principios y servicios de la orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1969). *La Educación en España. Bases para una política Educativa*. Secretaría General Técnica del M.E.C: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987). *Proyecto para la reforma de la Enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria 1*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Básico. Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1989). *Plan de Investigación y de Formación del profesorado*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990). *La Orientación Educativa y la intervención Psicopedagógica*. Dirección General de Renovación Pedagógica: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). *Cajas Rojas. Educación Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de orientación educativa y psicopedagógica*. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (1992). *Materiales para la Reforma Educativa*. Madrid: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992). Orientación y Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria. Secretaria de Estado de Educación: Autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). La educación especial en el marco de la LOGSE. Situación actual y perspectivas. Secretaria de Estado de Educación.: Autor

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación Secundaria. Madrid: BOE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): Resolución de 29 de abril de 1996 sobre organización y funcionamiento de los Departamentos de orientación en institutos de Secundaria. Madrid: BOMECE.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): Orientación educativa. Página Web: <http://www.cnice.mecd.es>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): Instrucciones de 13 de junio de 1996 de la Dirección General de Renovación Pedagógica para la elaboración del plan de actividades de los Departamentos de orientación en institutos de Secundaria. Madrid: BOMECE.

MIRA Y LÓPEZ, E. (1965). *Manual de orientación profesional*. Buenos Aires: Kapelusz.

MOLINA, CONTRERAS D (1998). *Modelo de Orientación Personal-Social*. Barinas: Unellez.

MOLINA, CONTRERAS D. (2001). *Material de Apoyo Instruccional. Curso Orientación Educativa*. Barinas: Unellez.

MOLINA CONTRERAS. D. L. (2003). *Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación*: Revista iberoamericana de educación.

MOLINA GARCÍA, S. (1986). Sentido y límites de la pedagogía perapeútica. En Molina , S. y GÓMEZ TOLÓN, P. (Eds). *Enciclopedia Temática de la educación especial*. Madrid: CEPE

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.

MONESCILLO, M.; MÉNDEZ, J. M. Y BISQUERRA, R.(1996) Orígenes y desarrollo de la orientación. En BISQUERRA ALSINA, J. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Cisspraxis.

MOOR, P. (1978). *Manual de Pedagogía Terapéutica*. Barcelona: Herder

MORA, J. A. (1984) *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.

MORENO OLMEDILLA, J. M. (1992): Estudio comparativo de los sistemas de apoyo externo a la escuela en los países de la OCDE, en J. M. ESCUDERO y J. M. MORENO: *Asesoramiento a los centros educativos*. Madrid: Comunidad de Madrid

MORRILL, W.H., OEITING, E.R. Y HURTST, J.C. (1974): *Dimensions of counselor functioning*, en *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6.

MORRILL, W.H., HURTS, J.C. y OEITING, E.R. (1980): *Dimensions of intervention for student development*. Nueva York: Willey

MONJAS CASARES, M. 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.

MONESCILLO, M. & MÉNDEZ G. (1998). Orígenes y Desarrollo de la Orientación. En BISQUERRA, A. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psico-Pedagógica*. Barcelona: Praxis.

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.

MONTANÉ, J. (1995). Las Funciones del Tutor en el Contexto de la Educación para la Carrera Profesional. En SANZ ORO. *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDES.

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 M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coords.), *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.

- MORENO FERNÁNDEZ, E. y GÓMEZ-CAMINERO, R. (2001). IV Jornadas de La orientación en la enseñanza obligatoria y postobligatoria. Granada: Grupo editorial universitario.
- MOULY, G.S. (1978): *Educational Research: the Art and Science of, investigation*. Boston: Allyn and Bacon.
- MUNN, P. Y DREVER, E. (1995). *Using questionnaires in small-scale research*. Glasgow: SCR.
- MUÑOZ, E. Y MARUNY, L. (1993). *Respuestas escolares*. Cuadernos de Pedagogía, 202, 11-15.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel Kapelusz.
- NÉRICI, I. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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.
- NIETO, J. M. y BOTIAS, F. (2000): *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona: Ariel.
- NORWICH, B. (1990) Decisión-making about special educational needs. En P, EVANS y V. VARMA, *Special Education: Past present and future*. London: The Falmer Press.
- OLERON, P. (1976). *La inferioridad física en el niño*. Madrid: Oikos-Tau.
- ORDEN, A. DE LA (1985). *Investigación Educativa*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya
- ORTIZ GONZÁLEZ, C. (1988a). Enseñanza adaptada a las necesidades educativas especiales: *Enseñanza*, 6, 117-133
- PARSONS, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- PASTOR, E. Y OTROS (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: CE.
- PATERSON, C. H. (1968). *Theories of counseling and psychotherapy*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1972

PELLETIER, D. y BUJOUUD, R. (1984). Pour une approche educative en Orientation. Québec. Gaëtan Morin.

PÉREZ, A. (1988): "La orientación en la prevención del fracaso escolar", en: *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Sociedad Española de Pedagogía.

PÉREZ BOULLOSA, A. (1986). *La Orientación Educativa: Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Valencia: Promolibro.

PÉREZ FERRA, M. Y TORRES GONZÁLEZ, 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.

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 JUSTE, R. (1984). *Pedagogía Experimental*. Madrid: UNED

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Educativa. Retos e Interrogantes. Métodos*. Madrid: Muralla.

PERRONE, P. y KILE, G.(1975). Evaluating the effectiveness of a grade 7-9 career development program. *The Vocational Guidance Quarterly*, junio 317-323.

PETERS, H.J. Y AUBREY, R.F. (1975): *Guidance: Strateies and Techniques. Essays from Focus on Guidance*. Denver, Colorado: Love Publishing Company.

PIAGET, J. (1936): *La naissance de J'intelligence chez infant*. Paris: Niestlé.Trad. Cast. *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid : Aguilar. 1969.

PIAGET, J. (1947): *La psychologie de l'intelligence*. París: Denoel-Gonthier. Trad. Cast. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1983.

PIAGET, J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PIAGET, J. (1972): *Problemes de psychologie génétique*. París: Denoel- Golithier. Trad. Cast. *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel, 1975.

PIAGET, J. (1975): *L' équilibración des structures cognitives. Probleme central du development*. París. P.U.F. Madrid: Siglo XXI, 1978.

PINILLOS, J. L. (1983): *Actas del 2º Seminario Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid.

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.

POLAINO- LORENTE (Dir.) (1991). *Educación especial personalizada*. Madrid: Rialp.

POSTMAN, N. (1999), *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.

PRADO DÍEZ, D. (1991): *Orientación e intervención Psicopedagógica*. Santiago de Compostela: Facultad de Ciencias de la Educación.

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 N. SANMARTÍ (Coord.), *Evaluar para aprender*. Temáticos Escuela Española. Barcelona: Cisspraxis.

QUINTANA, J. M. (1983). Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación, en V.V.A.A, *Estudios sobre epistemología y Pedagogía* (pp. 75-107). Madrid: Anaya.

RENZULLI. J. S. (1997). *Scales for rating the behavioral characteristics of superior student*. Mansfield Center, CT: Creative Learnin Press.

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. (1984). *Teoría y Procesos de la Orientación*. Madrid: UNED.

REPETTO TALAVERA, E. (1987). Evaluación de Programas de Orientación. En V. ÁLVAREZ ROJO. *Metodología de la Orientación Educativa* (pp. 247-275). Sevilla: Alfar.

REPETTO, TALAVERA E. (1992). *Fundamentos de Orientación. La Empatía en el Proceso Orientador*. Madrid: Morata.

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. (1999). *Tu Futuro Profesional*. Madrid: CEPE.

REPETTO, TALAVERA E. (1999). *Tu Futuro Profesional. Tomo III. Libro del alumno*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Madrid: Pardiñas.

REPETTO, TALAVERA E. (2000). *Tareas y Formación de los Orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.

REPETTO, E.; RUS, V. y PUIG, J. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

REUCHELIN, M. (1964). *L 'Orientation pendant le periode scolaire. Idees 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.

RICHERT, E. S., ALVINO, J. J., y MCDONNEL, R. C. (1982). *National Report on identification : Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youdb*. Sewell, Nj: EducationalImprovemen Center South.

RIGO, E. (1991), *El profesorado y la investigación universitaria en Educación Especial en las secciones de Ciencias de la Educación*. En ORTIZ GONZÁLEZ, C. *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca: Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca.

RIOBÓ, M. (1966). *Psicopatología y Pedagogía Terapéutica*. Madrid: Morata

RIVIÉRE, A. (1983). *¿Por qué fracasan tan poco los niños?*. Cuadernos de Pedagogía. 103-104, 346-361.

RODRIGUEZ, V. (1993). *La metodología y el tratamiento a la diversidad en el Proyecto curricular de centro: Aula de innovación educativa*.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. Y PADILLA, T. (1994). *La educación para la carrera y la reforma del sistema educativo*: Revista de Orientación Educativa y Vocacional.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, A. (1995). *Hacia un nuevo modelo de tutoría. En Tutoría y Orientación. V Jornadas sobre la LOGSE, SANZ ORO, R., CASTELLANO, F. y DELGADO, J. A.* Barcelona: CEDECS.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1985). *Criterios básicos en el diseño de un programa de formación de orientadores.* I Congreso de orientación escolar y profesional: Madrid.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986). *Proyecto docente e investigador.* Barcelona: Universidad de Barcelona

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.); ALVÁREZ, M.; ECHEVARRÍA, B. Y MARÍN, M. A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa.* Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

RODRÍGUEZ, M, L. y FORNS, M.(1977). *Reflexiones en torno a la orientación educativa.* Barcelona: Oikos-Tau.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1987). *Metodologías para integrar la orientación en el currículum escolar.* Madrid: Álvarez Ediciones.

RODRÍGUEZ, MORENO, M. L. (1990). *Orientación Educativa.* Barcelona: Ceac

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1991). *Orientación Educativa.* Barcelona: CEAC.

RODRÍGUEZ MORENO M. L. (1995). *Orientación e Intervención Psicopedagógica.* Barcelona: CEAC.

RODRÍGUEZ, MORENO M. L. (1996). *El Asesoramiento en Educación.* Archidona: Aljibe.

RODRÍGUEZ, MORENO M. L. (1996). *Orientación e Intervención Psicopedagógica.* Barcelona: CEAC.

RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1998). *La Orientación Profesional. Teoría.* Barcelona: Ariel Educación.

RODRÍGUEZ, MORENO M. L. (1998a). *Modelos Organizativos de Orientación de la Unión Europea*. Barcelona: UB

RODRÍGUEZ, MORENO, M. L. (1998b). *La Orientación Profesional I. Teoría*. Barcelona: Ariel

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. 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. (1942). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea. 1984

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.

ROIG IBÁÑEZ, J. (1982). *Fundamentos de la orientación escolar y profesional*. Madrid: Anaya

ROJAS, A.; FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. Y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

RUIZ, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel

RUIZ CASTELLA, 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.

RUS, V. (1994). La orientación en los tratados y en el acervo comunitario. En E. REPETTO, V. RUS y J. PUIG. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.

SACRISTÁN, J. Y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

SALVADOR, A. y PEIRO. J. M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.

SAMPASCUAL, G.; NAVAS, L. Y CASTEJÓN, J. L. (1999). *Funciones del Orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza Editorial.

SÁNCHEZ HIPOLA, P. (1996). *Proyecto docente. Inédito*: Universidad Complutense de Madrid.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1996). Necesidades educativas especiales por deprivación 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 (Coords.), *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 M. LORENZO et.al. (Coords.), *Liderazgo Educativo y escuela rural*, Vol. II. Granada: Grupo Editorial Universitario.

SANCHO GIL, J. M. (1987): *Entre pasillos y clases*. Madrid: Sendai.

SANMARTÍ PUIG, N. (2001). Aprendiendo a Evaluarse. En N. SANMARTÍ (Coord.), *Evaluar para aprender*. Temáticos Escuela Española. Barcelona: 2001, 2, 4-8: Cisspraxis.

SANTACRUZ, D. (1990). *La Definición de Orientación*. Caracas: UCV.

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, 95-10J.

SANTANA VEGA, L. (1992). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la reforma: *Currículum*, 5

SANTANA VEGA, L. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.

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. (1999). Aprender a aprender. El viejo desideratum del sistema educativo: *Kikiriki*,54.

SANTANA VEGA, L. (2003). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.

SANTANA VEGA, L. (2005).Orientación educativa, tutoría y transición socio-laboral. Jornadas de orientación educativa: Granada. Abril 2005.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe

SANTOS GUERRA, M. A. (1998b). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994) *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Aljibe: Málaga

SANTOS GUERRA, M. A. (1999). El Contexto organizativo de la Orientación Escolar. EN J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Archidona (Málaga): Aljibe.

SANZ ORO, R. (1995). Las funciones de orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro. En SANZ ORO, R.; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDECS.

SANZ ORO, R. (1996). *Evaluación de Programas en orientación educativa*. Madrid: Pirámide.

SANZ ORO, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria*. Barcelona: Cedecs.

SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid. Pirámide

SARRAMONA, J. (1985). La Pedagogía, hoy. En J. SARRAMONA Y S. MARQUÉS (Coords.), *¿Qué es la Pedagogía?* (pp. 9-84). Barcelona: CEAC.

SELVINI PALAZZOLI y OTROS (1986). *Al frente de la organización. Estrategias y tácticas*. Madrid . Paidós

SELVINI PALAZZOLI y OTROS (1987). *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicopedagogo en la escuela*. Madrid: Paidós.

- SELLTITZ, C Y OTROS (1980). *Métodos de Investigación en relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- SENTA, E. (1979). *Ayudar a Ser*. Caracas: FEDES.
- SHERTZER, B. y STONE, S.C. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- SERRANO GARCÍA, G. y OLIVAS BRAVO, A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. Madrid: Escuela Española.
- SCHOBEN, E. J. (1962). Guidance remedial function or social reconstruction. *Harvard Educational Review*, 32
- SOLA MARTÍNEZ, T.; LÓPEZ URQUÍZAR, 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: L.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 competencies*. *Counseling Psychologist*, 10, 45-52.
- SUPER, D. E. (1951). Vocational Adjustment, en *Revista Occupations*, nº 30.
- 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, J. C. Y 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. (1999). *Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe

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 (Coords.), *Educación Especial 1. 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.

TORRES DEL MORAL. C. (1991). *La Orientación en su perspectiva histórico-normativa*. Revista Profesional, Escuela Española. nº 3066 de octubre. (Pag.16)

TORRES DEL MORAL. C. (1992)- *La Educación de los niños superdotados*. En suplemento de educación del periódico "Ideal". Granada. 26 de marzo, nº 67.

TORRES DEL MORAL. C. y OTROS. (1985). *Enseñanza de técnicas de modificación de conducta a maestros: Un modelo interactivo*. En III Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela. Sevilla (Pag. 205).CEJA

TORRES DEL MORAL. C. OTROS. (1985) *Entrenamiento de maestros en el control del comportamiento de sus alumnos: Un estudio inicial*. I Jornadas de experiencias de renovación pedagógica. Granada. (pag .61.1)

TORRES DEL MORAL. C. (1997). *Diagnóstico de las habilidades cognitivas y programas para la mejora de las mismas*. En SALMERÓN PÉREZ, H. (Coord). III Jornadas andaluzas de orientación. Diagnosticar en educación. Granada. (Pag. 513): Adhara

TORRES DEL MORAL. C. (1998). *Indicadores para la valoración de los estilos de aprendizaje*. Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de los alumnos con n.e.e. En LORENZO DELGADO, M.; ORTEGA CARRILLO, J.A.; y SOLA MARTÍNEZ, T. (Coord). Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Granada: Geu.

TORRES DEL MORAL. C. Y JIMÉNEZ TORRES, M. (1998). *Adaptación del currículum: Programa para la mejora de habilidades cognitivas*. Las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad de los alumnos con n.e.e. En LORENZO DELGADO, M.; ORTEGA CARRILLO, J. A.; y SOLA MARTÍNEZ, T. (Coord). Actas de las II Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos. Granada: Geu.

- TORRES DEL MORAL, C. (1998). *¿Como se formaban los maestros? Escuelas Normales*. En LORENZO DELGADO, SOLA MARTÍNEZ, ORTEGA CARRILLO (COORD). Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales. Granada: Geu. (Pag. 687)
- TORRES SANTOMÉ, J. (2001). Currículos integrados. La urgencia de una revisión de la cultura y del trabajo en los centros escolares. En Santana Vega, L. (Coord). *Trabajo, educación y cultura*. Madrid; Pirámide.
- TUCKER, J.A. (1985). *Currículo-Basd Assessment: An introduction*. Vol. 52, 3
- TYLER LEONA, E. (1991). *La función del orientador*. (23Ed.). Méjico: Trillas.
- UNESCO (1977). *La educación especial. Situación actual y tendencias en la investigación*. Salamanca: Sígueme.
- UNESCO (1983). *Terminología de la educación especial*. París: Ibedata.
- VALDIVIA RUIZ, F. (2002). *Estrategias de Asesoramiento Curricular para el Tratamiento a la diversidad*. Madrid: Dykinson.
- VALIJARBI, J. (1993). *Educational Collo guy*. En *Research into guidance in secondary education*. Ghent (Belgium): Council of Europe. Strasbourg.
- VALLÉS, A. (1984). *El gabinete psicopedagógico en un colegio de EGB*. Madrid: Escuela Española
- 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: Paidos.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación. Málaga: Aljibe.
- VERDUGO. M. A. (1994). *Evaluación curricular*. Madrid: Siglo XXI Editores
- VIDAL, J.G. y GONZÁLEZ, D. (1992). *Evaluación e informe Psicopedagógico*. Vol .I. Madrid: EOS.
- VITAL, F. (1976). *Instructivo para la Diferenciación de los Campos de la Orientación*. Caracas: UCV.
- VYGOTSKI, L. S. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

WARNOK, M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

WARNOK, M. (1991). *Equality Fifteen Years On*. *Oxford Review of Education*, 17 (29) 145-154.

WATTS, A. G. (1991). *Careers guidance services in a changing Europe*. Actas de la conferencia Internacional de la AIOSEP. *Career Guidance Services for the 90* Lisboa, 75-84.

WATTS, A. G. y otros (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la comunidad europea*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las comunidades europeas.

WATTS, A. G., DARTOIS, C. y PLANT, P. (1987). *Career guidance services within the European Community: contrast and common trends*: *International Journal for advancement of counselling*.

WEATHERS, P. P.L.; FURLONG, M.J. SOLORZANO, D. (1993) *Mail survey research in counseling psychology: Current practice and suggested guidelines*, *Journal of Counseling Psychology*, 40, 238-244

WEIMBERG, C. (1969). *Social foundations of educational guidance*. Buenos Aires: Paidós.

WRENN, C. (1962). *The counsellor in a changing world*. American Personnel and Guidance Association.

ZABALZA, M, A. (1984). *Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico*. *Educadores*, 132, 377-395

ZABALZA, M, A. (1991). *Currículum y reforma educativa*. Madrid: Narcea.

ZACCARIA, J. S. y BOPP, S. G. (1981). *Approaches to guidance in contemporary education*. Cranston RI: Carroll Press.

ZAVALLONI, R. (1973). *Introducción a la pedagogía especial*. Barcelona: Herder

ANEXOS IMPRESOS

Estimado compañero:

Me dirijo a ti, para solicitar tu colaboración mediante la cumplimentación del presente cuestionario, con el objetivo de hacer un análisis y estudio de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria de Granada y la periferia. Los resultados obtenidos conformarán la parte metodológica de la tesis doctoral que estoy elaborando. La información recogida en este estudio será tratada de modo confidencial y solo con fines científicos, por ello los cuestionarios son anónimos. Completarlo te tomará tan solo unos minutos de tu tiempo, pero su valor será fundamental para el objetivo de nuestra investigación.

Te agradezco tu colaboración.

Granada Marzo 2004

Concepción Torres del Moral

**CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES DE LOS
DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN DE LOS
INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
GRANADA Y PERIFERIA**



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

GRANADA, 2004.

CONCEPCIÓN TORRES DEL MORAL
Orientadora

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES

CUESTIONARIO PARA ORIENTADORES DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN DE LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRANADA Y PERIFERIA

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda.

1. Sexo: 1. Hombre. 2. Mujer.	2. Edad: 1. Menor de 30 años. 2. Entre 30 y 35 años. 3. Entre 36 y 45 años. 4. Entre 46 y 55 años. 5. Mayor de 55 años.
3. Estado civil: 1. Casado. 2. Soltero. 3. Viudo. 4. Separado. 5. Divorciado.	4. Tu situación profesional tiene carácter. 1. Propietario definitivo. 2. Propietario Provisional. 3. Interino. 4. Otras.
5. Ubicación físico-social del Centro: 1. Urbana. 2. Semiurbana. 3. Rural.	6. El tamaño del Centro en el que ejerces es: 1. Menos de ocho unidades. 2. De ocho a dieciséis unidades. 3. De diecisiete a treinta y dos unidades. 4. Más de treinta y dos unidades
7. Enseñanzas que se imparten en el Centro:	8. Experiencia como docente:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Sólo ESO. 2. ESO y Bachillerato. 3. Primaria y Secundaria. 4. Formación Profesional 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De 0 a 3 años. 2. De 4 a 8 años. 3. De 9 a 15 años. 4. De 16 a 20 años. 5. Más de 20 años
9. Titulación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Diplomado. 2. Licenciado en Psicología. 3. Licenciado en Pedagogía. 4. Otra licenciatura. 5. Doctor. 	10. Posibles cargos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Director. 2. Jefe de Estudios. 3. Jefe de Departamento. 4. Ninguno. 5. Otros.
11. ¿Has asistido a cursos de Formación en materia de Orientación Educativa? <ol style="list-style-type: none"> 1. No. 2. Sí: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. Más de 4. 	13. ¿Has asistido a cursos de Formación en materia de Atención a la Diversidad? <ol style="list-style-type: none"> 1. No. 2. Sí: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. Más de 4.

2. ASPECTOS GENERALES

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda

13. Tu grado de conocimiento de las disposiciones legales respecto de la orientación es: <ol style="list-style-type: none"> 1. Nulo 2. Bajo 3. Medio 4. Alto 	14. ¿El D. O. hace aportaciones rigurosas e interesantes al equipo directivo y claustro de profesores? <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
15. ¿Existe en tu Centro un Plan de Orientación y Acción Tutorial? <ol style="list-style-type: none"> 1. No. 2. Sí. 	16. ¿En qué medida el D.O. participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial? <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
17. ¿Mantiene una actitud abierta y de colaboración el Orientador con el equipo directivo? <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre. 	18. ¿Se trabajan las tutorías regularmente en tu Centro? <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
19. ¿Coordina el D.O. u Orientador el trabajo de tutorías y asesora en el desempeño de la acción tutorial? <ol style="list-style-type: none"> 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre. 	20. En general, en este Centro, las tutorías funcionan: <ol style="list-style-type: none"> 1. Deficientemente 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien
21. ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías?	22. ¿Planificas y programa las tutorías para

Para alumnos Para padres 1. Sí 1. Sí 2. No 2. No	llenarlas de contenido? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
23. ¿Realizas la acción tutorial con alumnos de Diversificación Curricular? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	24. ¿Imparte en tu Centro la asignatura de Psicología a alumnos de Bachiller? 1. Sí. 2. No.
25. Como orientador de tu Centro, ¿llevas a cabo Seminarios Permanentes o Grupos de Trabajo en materia de Orientación para tutores? 1. Sí. 2. No.	26. En caso afirmativo de la pregunta anterior, ¿tienen los padres constancia de su existencia y la posibilidad de participación? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.

3. APOYO A LA ACCIÓN TUTORIAL

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda

De cara a una mayor **EFICACIA**, indica el grado de acuerdo en función de la importancia que le concedas a las siguientes **FUNCIONES** de Orientación siguiendo las claves:

1. Nada importante.
2. Poco importante
3. Bastante.
4. Muy importante.

27. Las reuniones de los tutores y el orientador son: 1. Nada importantes. 2. Poco importantes. 3. Bastante importantes. 4. Muy importantes.	28. El grado de asesoramiento a los tutores en la práctica de su acción tutorial es: 1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.
29. Colaborar en la planificación de actividades educativas en el marco del Proyecto del Centro es: 1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.	30. Mantener relación con los padres de los alumnos facilitando la conexión entre el Centro y la familia es: 1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.

<p>31. Colaborar con el Equipo Educativo en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>	<p>32. Preparar y coordinar las sesiones de evaluación manteniendo su finalidad orientadora es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>
<p>33. El grado de colaboración del D.O. con los Equipos de Orientación Educativa de la Zona es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>	<p>34. El grado de colaboración del D.O. con otros servicios de apoyo u organismos es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>
<p>35. La coordinación D.O. y los Departamentos Didácticos es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>	<p>36. Las reuniones periódicas de los miembros del D.O. son:</p> <p>1. Nada importantes. 2. Poco importantes. 3. Bastante importantes. 4. Muy importantes.</p>
<p>37. El D.O. es una unidad organizativa para el funcionamiento del Centro:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>	<p>38. La coordinación del trabajo de tutorías y asesoramiento en el desempeño de la función tutorial por parte del D.O. es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>
<p>39. Proporcionar al profesorado materiales e instrumentos para trabajar las tutorías por parte del D.O. es:</p> <p>1. Nada importante. 2. Poco importante. 3. Bastante importante. 4. Muy importante.</p>	

4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda

<p>40. ¿Realizas la evaluación psicopedagógica previa a las ACIs o Diversificaciones?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>41. ¿Existe conexión entre los I.E.S. y los Centros de procedencia de la zona del alumnado con n.e.e.?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>42. ¿Colaboras en la detección de problemas educativos de desarrollo o de aprendizaje de los alumnos y a la pronta intervención de los mismos?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>43. ¿Asesoras en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>

44. ¿Intervienes directamente con alumnos que presentan dificultades? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		45. ¿Asesoras en la elaboración de ACIs? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
46. ¿Has derivado a otros servicios a alumnos cuando la situación lo ha requerido? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		47. ¿Asistes técnicamente al profesorado en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, de refuerzo y apoyo pedagógico y promoción de alumnos? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
48. ¿Facilitas al profesorado la utilización en el aula de técnicas específicas relativas a:			
hábitos de trabajo? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		técnicas de estudio? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
		mejora cognitiva? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
habilidades sociales? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		autoorientación? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
49. ¿Asesoras al profesorado en la puesta en práctica de dinámica y gestión de grupos, entrevistas, liderazgo, relaciones humanas, etc.? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		50. ¿Colaboras en la relación tutores familia para solucionar aquellos problemas que afectan a sus hijos? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
51. ¿Das pautas de actuación a padres ante distintas n.e.e. que puedan presentar sus hijos? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		52. ¿Intervienes con familias de riesgo? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	
53. ¿Elaboras informes psicopedagógicos de alumnos que lo requieren? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.		54. ¿Atiendes individualmente a padres de alumnos para asesorarles en lo concerniente a la educación de sus hijos? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	

5. ORIENTACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda

55. ¿El D.O. ha realizado una orientación vocacional y profesional a todos los alumnos del Centro de acuerdo con las características propias? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	56. ¿El D.O. ha ayudado a los alumnos en los momentos de mayor riesgo o dificultad como: Ingreso, cambio de ciclos, elección de materias optativas, itinerarios formativos, etc? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
--	---

<p>57. ¿Has intervenido directamente con el alumnado (individualmente o en grupo) dando charlas sobre salidas y desarrollo de planes educativos?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>58. ¿Has ayudado a los alumnos en el proceso de toma de decisiones?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>59. ¿Has facilitado información sobre diferentes salidas académicas y laborales que se puede optar tras los estudios de E.S.O. y Bachiller?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>60. ¿Has aportado documentación al profesorado para el desarrollo de la Orientación Académica Profesional?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>61. ¿Has ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!
Granada

CUESTIONARIO PARA TUTORES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRANADA Y PERIFERIA



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE GRANADA**

GRANADA, 2004.

CONCEPCIÓN TORRES DEL MORAL
Orientadora

CUESTIONARIO PARA TUTORES

CUESTIONARIO PARA TUTORES DE INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GRANADA Y PERIFERIA

2. DATOS DE IDENTIFICACIÓN.

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda.

<p>1. Sexo:</p> <p>2. Hombre. 3. Mujer.</p>	<p>2. Edad:</p> <p>1. Menor de 30 años. 2. Entre 30 y 35 años. 3. Entre 36 y 45 años. 4. Entre 46 y 55 años. 5. Mayor de 55 años.</p>
<p>3. Estado civil:</p> <p>6. Casado. 7. Soltero. 8. Viudo. 9. Separado. 10. Divorciado.</p>	<p>4. Tu situación profesional tiene carácter.</p> <p>5. Propietario definitivo. 6. Propietario Provisional. 7. Interino. 8. Otras.</p>
<p>5. Ubicación físico-social del Centro:</p> <p>3. Urbana. 4. Semiurbana. 3. Rural.</p>	<p>6. El tamaño del Centro en el que ejerces es:</p> <p>4. Menos de ocho unidades. 5. De ocho a dieciséis unidades. 6. De diecisiete a treinta y dos unidades. 4. Más de treinta y dos unidades</p>
<p>7. Enseñanzas que se imparten en el Centro:</p> <p>4. Sólo ESO. 5. ESO y Bachillerato. 6. Primaria y Secundaria. 4. Formación Profesional</p>	<p>8. Experiencia como docente:</p> <p>5. De 0 a 3 años. 6. De 4 a 8 años. 7. De 9 a 15 años. 8. De 16 a 20 años. 5. Más de 20 años</p>
<p>9. Titulación:</p> <p>5. Diplomado. 6. Licenciado en Psicología. 7. Licenciado en Pedagogía. 8. Otra licenciatura. 5. Doctor.</p>	<p>10. Posibles cargos:</p> <p>5. Director. 6. Jefe de Estudios. 7. Jefe de Departamento. 8. Ninguno. 5. Otros.</p>
<p>11. ¿Has asistido a cursos de Formación en materia de Orientación Educativa?</p> <p>3. No. 4. Sí: 1. 2. 3. 4. Más de 4.</p>	<p>12. ¿Has asistido a cursos de Formación en materia de Atención a la Diversidad?</p> <p>3. No. 4. Sí:</p>

	1.	2.	3.	4.	Más de 4.
--	----	----	----	----	-----------

2. ASPECTOS GENERALES.

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda.

13. El grado de conocimiento de las funciones del Departamento de Orientación en tu Centro es: 1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.	14. Valore la operatividad del Departamento de Orientación en tu Centro: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.
15. ¿En qué medida el Departamento de Orientación participa en coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial? 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.	16. ¿Qué importancia se le concede al D.O. en la función de asesoramiento para el desarrollo de la Acción Tutorial? 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.
17. Indica el grado de colaboración entre Departamento de Orientación y Equipo Docente en la programación y puesta en marcha de actividades de orientación para alumnos: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.	18. La colaboración entre Departamentos Didácticos y D.O. en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje en el alumnado de tu Centro es: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.
19. El asesoramiento técnico del D.O. a los órganos colegiados y unipersonales del Centro en cuestiones de atención educativa es: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.	20. La utilidad del D.O. para el desarrollo de la actividad docente en el ámbito de la orientación y acción tutorial es: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.
21. El asesoramiento del D.O. al profesorado sobre las relaciones del Centro con los padres del alumnado es: 1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.	22. El asesoramiento a los tutores por parte del D.O. en la elaboración y seguimiento del Plan de Orientación y Acción Tutorial es: 1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.

3. APOYO A LA FUNCIÓN TUTORIAL

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda.

23. ¿Conoces si tu Centro tiene un Plan de Orientación y Acción Tutorial para llevarlo a cabo de forma oficial? Sí. No.	24. Tu participación en la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Centro ha sido: 1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.
25. El cumplimiento de los objetivos propuestos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial establecidos en los documentos curriculares del Centro ha sido: 1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.	26. El desarrollo y ejecución de las actividades previstas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial ha sido: 1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.

<p>27. ¿Cómo consideras las reuniones de los tutores con el orientador de cara a la eficacia en el trabajo?</p> <p>1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.</p>	<p>28. La coordinación y organización del equipo educativo en las sesiones de evaluación como tutor de tu grupo de alumnos es:</p> <p>1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.</p>
<p>29. ¿Existe en tu Centro un horario de tutorías?</p> <p>Para alumnos Para padres</p> <p>1. Sí 1. Sí 2. No 2. No</p>	<p>30. La información que recibes del tutor que tuvo el curso pasado tu grupo de tutoría es:</p> <p>1. Nula. 2. Baja. 3. Media-baja. 4. Media-alta. 5. Alta. 6. Muy alta.</p>
<p>31. El conocimiento sobre las funciones y tareas que debes desempeñar como tutor del grupo es:</p> <p>1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.</p>	<p>32. Como tutor, ¿atiendes a los padres y les orientas sobre todos aquellos asuntos que afectan a la educación de sus hijos?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre</p>
<p>33. ¿Consideras que el grupo de tutores suele sentirse preparado para su trabajo?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>34. ¿Encuentras dificultades para llevar a cabo tu función tutorial?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre</p>
<p>35. ¿Planificas, programas y sistematizas las tutorías para llenarlas de contenido?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces. 3. Muchas veces. 4. Siempre</p>	<p>36. ¿El D.O. ha facilitado recursos materiales a los tutores para desarrollar su labor tutorial?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>37. El objetivo de las reuniones del orientador con los tutores es analizar y potenciar el Plan de Orientación y Acción Tutorial:</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>38. ¿En el horario escolar hay un tiempo destinado a reuniones tutores-orientador?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>39. El funcionamiento de las Tutorías en el Centro es:</p> <p>1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.</p>	<p>40. ¿El orientador del Centro trabaja en equipo con los tutores del mismo?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>41. ¿Ha asesorado el D.O. sobre análisis del clima de aula y posibles actuaciones metodológicas y organizativas en la misma?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>42. ¿Se ha implicado el D.O. en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>43. ¿Te ha facilitado el D.O. técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo o técnicas de estudio?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>44. Tu grado de satisfacción con el funcionamiento del D.O es:</p> <p>1. Nulo. 2. Bajo. 3. Medio-bajo. 4. Medio-alto. 5. Alto. 6. Muy alto.</p>

45. ¿Ha realizado el D.O. actuaciones preventivas en el aula con respecto a tu alumnado? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	46. ¿Ha colaborado el D.O. en el asesoramiento a las familias? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
47. ¿Las actividades que se trabajan en las tutorías programadas por el D.O. las consideras de utilidad? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	48. ¿El D.O. te ha asesorado en el conocimiento de Programas de Intervención para mejorar la calidad de las tutorías? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.

4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda.

49. ¿Te ha asesorado el D.O. con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (n.e.e.)? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	50. ¿Ha realizado el D.O. la evaluación psicopedagógica del alumnado con n.e.e. o dificultades de aprendizaje? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
51. ¿Te ha asesorado el D.O. en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (ACIs) para alumnos que las requieren? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	52. ¿Ha colaborado el D.O. en la evaluación del aula como contexto de aprendizaje (clima, técnicas, metodología, etc.)? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
53. ¿El D.O. ha intervenido actuando directamente sobre el alumnado de n.e.e.? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	54. ¿El D.O. ha intervenido en la evaluación del contexto sociofamiliar del alumnado con n.e.e.? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
55. ¿El D.O. ha colaborado en la relación tutor - familias dando pautas de actuación para aquellos alumnos con n.e.e. o dificultades de aprendizaje? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.	56. ¿El D.O. ha colaborado en la detección de problemas educativos de desarrollo y/o aprendizaje de los alumnos y a la pronta intervención para tratar de remediarlos? 1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.
57. ¿Te ha orientado técnicamente el D.O. en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora, refuerzo y promoción de alumnos?	58. ¿El D.O. te ha asesorado en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento de los alumnos, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones?

1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.	1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.
59. ¿Ha facilitado el D.O. materiales y recursos psicopedagógicos de utilidad en relación a la diversidad?		60. ¿Ha colaborado el D.O. con el profesorado en la búsqueda de soluciones de posibles problemáticas que surgen a lo largo del curso escolar?	
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.	1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.
61. ¿Te ha asesorado el D.O. ante problemas de alumnado con privación sociocultural y absentismo escolar?		62. ¿Ha contribuido el D.O. a la integración escolar y a la organización de atención a la diversidad de alumnos con n.e.e.?	
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.	1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces 4. Siempre.

5.- ORIENTACIÓN ACADEMICA PROFESIONAL

Rodea con un círculo el número de la opción que proceda

63. Como tutor de tu grupo, ¿orientas y asesoras al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales?	64. ¿Ha colaborado el D.O. a conseguir que el Centro asuma la responsabilidad de la orientación profesional y preparación para la vida activa del alumnado?
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
65. ¿Ha ayudado el D.O. al alumnado en los momentos de mayor dificultad: ingreso, elección de optativas, itinerarios, etc.?	66. ¿El D.O. ha proporcionado una orientación académica y profesional individualizada y diversificada?
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
67. ¿El D.O. colabora con los tutores en la puesta en marcha de programas de orientación profesional?	68. ¿Ha facilitado el D.O. información a los tutores sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que se puede optar tras los estudios de la E.S.O. o Bachillerato?
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
69. ¿Ha asesorado y facilitado material el D.O. para trabajar algún programa para el conocimiento que el alumno tiene sobre sí mismo?	70. ¿Ha colaborado el D.O. con los tutores en programas de transición del alumnado de una etapa educativa a otra?
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.
1. Nunca. 3. Muchas veces.	2. Algunas veces. 4. Siempre.

<p>71. ¿Te ha ayudado el D.O. a desarrollar la reflexión y capacidad crítica en tus alumnos para que realicen su toma de decisiones?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>72. ¿El D.O. te ha ayudado a desarrollar en el alumnado habilidades y estrategias personales de búsqueda, selección y tratamiento de la información?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>
<p>73. ¿Ha implicado el D.O. a los padres en el proceso de toma de decisiones de sus hijos?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>	<p>74. ¿Ha intervenido directamente sobre el alumnado el D.O. para informarles sobre distintos estudios y salidas profesionales?</p> <p>1. Nunca. 2. Algunas veces 3. Muchas veces. 4. Siempre.</p>

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!
Granada

