

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Orientación educativa y culturas docentes en la educación postobligatoria : estudio de las relaciones entre el orientador y el profesorado en niveles de formación profesional específica

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Macarena Mantero Cuajares

Fecha de lectura: 21 de octubre de 2005

Bajo la dirección del doctor:

José Manuel Coronel Llamas

Huelva, 2010

ISBN: 978-84-92944-78-1

D.L.: H 49-2010

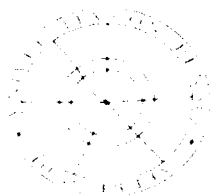
TESIS
UHU
2005
3.1

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAS
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN**

POSTOBLIGATORIA:

**ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL
ORIENTADOR Y EL PROFESORADO EN
NIVELES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA.**

TESIS DOCTORAL



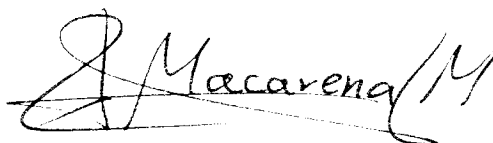
Universidad
de Huelva

MACARENA MANTERO CUAJARES

TESIS
UHV
2009
3.1

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAS
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN
POSTOBLIGATORIA:
ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL
ORIENTADOR Y EL PROFESORADO EN
NIVELES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA.**

TESIS DOCTORAL



**Doctoranda
MACARENA MANTERO CUAJARES**



**Director
Dr. D. JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS
Departamento de Educación de la Universidad de Huelva**

Agradecimientos. _____	11
Índice de Anexos. _____	13
Índice de Cuadros, Tablas y Gráficos. _____	15
 PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA _____	17
Aspectos Introdutorios. _____	19
 CAPÍTULO 1: La Orientación Educativa en el Sistema Educativo. _____	33
1.1. Orígenes y evolución de la Orientación a través de la legislación. _____	33
1.2. Una mirada a la Orientación desde los ámbitos europeo y nacional. _____	47
1.2.1. La Orientación a nivel europeo. _____	47
1.2.2. La Orientación en España. _____	54
1.3. El Desarrollo de la Orientación Educativa. _____	62
1.3.1. Una necesaria aproximación terminológica. _____	62
1.3.2. Principios de intervención en Orientación. _____	71
1.3.3. Funciones de la Orientación. _____	78
1.3.4. Modelos de Orientación. _____	84
1.3.5. Niveles de Intervención en Orientación. _____	96
1.4. La Orientación Educativa y la Formación Profesional. _____	122
1.4.1. Los Sistemas de Formación Profesional. _____	122

1.4.2. La Orientación y la Formación Profesional Específica. _____	132
--	-----

CAPÍTULO 2: El Contexto Institucional de la Orientación Educativa. _____	151
---	-----

Introducción. _____	151
---------------------	-----

2.1. Las dinámicas sociales en los centros educativos: las relaciones en la organización. _____	153
---	-----

2.2. Las Culturas Organizativas. _____	160
--	-----

2.2.1. Componentes Cultural y Estructural de las organizaciones. _____	160
--	-----

2.2.2. Un acercamiento al concepto de cultura. _____	165
--	-----

2.2.3. Culturas Docentes. _____	184
---------------------------------	-----

2.3. ¿El orientador como agente de desarrollo institucional? _____	206
--	-----

SEGUNDA PARTE: EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN. _____	227
---	-----

Aspectos Introductorios. _____	229
--------------------------------	-----

CAPÍTULO 3: Enfoque y metodología. _____	231
---	-----

3.1. Un acercamiento a la metodología cualitativa. _____	231
--	-----

3.2. El proceso de investigación cualitativa. _____	238
---	-----

3.3. Enfoques de investigación cualitativos. _____	240
--	-----

3.4. Los hallazgos en la investigación cualitativa: análisis e interpretación. _____	243
--	-----

CAPÍTULO 4: Descripción del Proceso de Investigación.	251
Introducción.	251
4.1. Objetivos de la Investigación.	255
4.2. Contenidos de la Investigación.	257
4.3. Caracterización de la población en estudio y selección de la muestra.	263
4.4. Acceso al campo.	270
4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos en esta Investigación.	276
4.5.1. Primera fase:	278
A. Cuestionario a Orientadores.	278
B. Análisis de documentos.	290
B.1. Plan de Orientación y Acción Tutorial.	291
B.2. Programa de Formación y Orientación Laboral.	292
4.5.2. Segunda Fase: Estudio de caso.	293
A. Observaciones no sistemáticas.	295
B. Entrevistas.	297
C. Análisis de documentos.	307
4.6. Temporalización.	309

- I. Carta a Orientadores.
- II. Cuestionario a Orientadores.
- III. Entrevista 01. Orientadora. Curso 2003-2004.
- IV. Entrevista 02. Profesor de Formación y Orientación Laboral. Curso 2003-2004.
- V. Entrevista 03. Orientadora. Curso 2004-2005.
- VI. Entrevista 04. Tutor de 2º del CFGM de Electromecánica de Vehículos. Curso 2004-2005.
- VII. Entrevista 05. Profesora de Formación y Orientación Laboral. Curso 2004-2005.
- VIII. Entrevista 06. Tutor de 1º y 2º de CFGM de Gestión Administrativa. Curso 2004-2005.
- IX. Entrevista 07. Tutor de 1º del CFGM de Electromecánica de Vehículos. Curso 2004-2005.
- X. Entrevista 08. Director. Curso 2004-2005.
- XI. Plan de Acción Tutorial de Ciclo Formativo de Grado Medio. Curso 2002-2003.
- XII. Plan de Acción Tutorial de Ciclo Formativo de Grado Medio. Curso 2003-2004.
- XIII. Plan de Orientación y Acción Tutorial. Curso 2004-2005.
- XIV. Memoria Informativa. Curso 2004-2005.
- XV. Memoria Anual de Centro. Curso 2003-2004.

*Ya nunca más tomarás las cosas de segunda o de tercera
mano*

...

ni mirarás a través de los ojos de los muertos...

ni te alimentarás de los espectros de los libros,

tampoco mirarás a través de mis ojos,

ni tomarás cosas de mí,

Escucharás a todos y les pasarás por el filtro de ti mismo

(Walt Whitman, 1855)

Aspectos Introdutorios.

El reconocimiento de la Orientación Educativa como un hecho inherente a la actividad educativa de los centros escolares, es consecuencia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE-.¹ Gracias a ella se concibe la Orientación como un principio de intervención de la actividad educativa. Éste es un dato importantísimo en la consideración de la Orientación, mostrándose ésta no como un servicio ajeno a la actividad educativa y a los centros, sino planteándose como una actividad educativa a desarrollar en los mismos unida a la propia enseñanza que el alumnado recibe. Y además, a partir de esta regulación, es cuando se sientan las bases para la organización de la Orientación en todos los niveles educativos, lo que implica una reorganización de los Equipos

¹ Ley aprobada por el pleno del Senado el 6/9/1990 y ratificada por el Congreso de Diputados el 3/10/1990.

de Apoyo Externo, y sobre todo, un hito importante, la creación de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, contando así con un profesional de la psicopedagogía en cada centro educativo de este nivel.

Es por tanto, a partir de 1990 cuando se comienza a configurar en España una amplia red de Orientación formada por los Equipos de Apoyo Externo a nivel de zona, y por los orientadores de centros en los Institutos de Educación Secundaria. Con este panorama, además de reflejar la situación de partida de la Orientación, pretendo mencionar la atención psicopedagógica y Orientación educativa diseñada actualmente en nuestro país. Pero a su vez, es necesario resaltar la relativamente pronta implantación de esta tarea orientadora, haciéndose efectiva y extensiva en todos los niveles educativos a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la cuál supuso un cambio estructural importantísimo en el Sistema Educativo Español.

Por consiguiente, en los centros escolares es actualmente un hecho constatado por todos los profesionales que imparten docencia en la Formación Profesional Específica que desde la implantación de la todavía actual Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo del año 1990, se ha otorgado un importante papel a la Orientación en todos sus ámbitos y niveles, incluida la Formación Profesional Específica, debido sobre todo a varias razones:

- a) La **creación de los Departamentos de Orientación** en todos los centros educativos, lo que supone que el profesorado en particular, y la comunidad educativa, en general, cuentan en el mismo centro con un profesional de psicopedagogía, como un compañero docente más, perteneciente al cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria.-PES-.
- b) El diseño de la Formación Profesional Específica con un **módulo denominado Formación y Orientación Laboral** obligatorio en todos los ciclos Formativos, bien sean de Grado Medio o Superior, con lo que se ha regulado la Orientación laboral como una *"asignatura"* a impartir a todo el alumnado que curse Formación Profesional Específica, y que es impartida por el profesorado como una materia más del currículo del ciclo formativo. Con este cambio estructural se está integrando la Orientación, en su faceta laboral, en el currículo ordinario de todo el Sistema de Formación Profesional Específica.
- c) La integración en los Institutos de Educación Secundaria de las enseñanzas de carácter obligatorio y postobligatorios, es decir la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Específica, diferenciada en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior y los Bachilleratos, lo que supone la actuación del orientador no sólo en la Educación Secundaria sino

también en los niveles de enseñanza postobligatoria como es el caso de la Formación Profesional Específica. De esta manera, en la mayoría de los centros donde se imparte Formación Profesional Específica, se cuenta también con la oferta de Educación Secundaria Obligatoria, y por tanto con el Departamento de Orientación. En este sentido, el **orientador debería actuar** desde una perspectiva **institucional y organizativa** haciendo extensiva su intervención a toda la organización escolar.

En un primer momento, a partir de 1990, comienza el proceso de implantación de la reforma educativa con carácter experimental. En este período la presencia de la figura del orientador supuso uno de los **cambios estructurales** más significativos de la reforma, junto a la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años y a la modificación de los currículos de las distintas etapas educativas. Por aquel entonces la entrada del orientador en los centros comenzó a conformarse en torno a una serie de actitudes suscitadas en la comunidad educativa, señaladas por Fernández Sierra, J. (1995):

- Echar balones fuera pretendiendo que realizaran su trabajo.
- Escepticismo tolerante: *“con tal que se queden en su despacho y no den trabajo”*.
- Aceptación positiva: por fin podremos compartir el trabajo.

- Agravio comparativo: no dan clases y cobran lo mismo.
- Intrusos incordiantes.

En aquellos momentos se podría encontrar en los centros y dentro del colectivo del profesorado a algunos que denominaban al orientador como el “brujulilla” del centro, haciendo referencia a que siempre estaba perdido y que no había quién lo encontrara. Detrás de esta **percepción** está, todavía hoy, una imagen de la Orientación que comenzó a conformarse a partir de la experimentación de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo, como un profesional que, aunque presente en los centros, no estaba suficientemente integrado en la Comunidad Educativa. Las percepciones del profesorado en esta época en torno al orientador eran diversas, ya que existía un grupo de ellos que sentían la necesidad del orientador en los centros, demandando su actuación en materia de atención a la diversidad, de Orientación, de coordinación de la labor tutorial y sobre todo de asesoramiento de aspectos relativos a la Reforma Educativa como la evaluación del alumnado, la promoción, la optatividad de las materias, etc.,... y por otro lado, existía un grupo de docentes que estaban convencidos de que el orientador puesto que no daba clase, no hacía nada, sólo informes y ofrecer papeles y darle trabajo al profesorado, por tanto este grupo no veía al orientador como un compañero más sino como un “*bicho raro*” que no se sabía nunca qué estaba haciendo.

Con el paso del tiempo y la llegada de la implantación definitiva de la Reforma Educativa de 1990, la Orientación Educativa en los centros y por tanto, la figura del orientador, está cada vez más aceptada, aunque todavía hoy nos encontramos en los centros educativos, en algunos casos, con algunas actitudes de rechazo hacia la labor orientadora.

Por otro lado, analizando el **lenguaje** que actualmente se utiliza en los centros, se pueden encontrar hoy día algunos restos de esta experimentación, cuando algún miembro de los colectivos de alumnado y profesorado pregunta por los *módulos* de formación profesional que se pueden realizar -en lugar de ciclos formativos-, o te encuentras algún documento en el que aparece la figura de *coordinador* del Departamento de Orientación -en lugar de Jefe de Departamento-; términos éstos (*módulo y coordinador*) que no tienen el mismo significado en el proceso de experimentación de la Reforma Educativa que en la implantación actual del Sistema Educativo. Pero no sólo en el lenguaje se deja notar esta implantación experimental de la Orientación que supone la incorporación de un profesional de psicología y pedagogía a los centros sino que además y quizás lo más fundamental es que marcó y definió el perfil y la **figura del orientador** en los centros. En esta misma línea, Fernández Sierra, J. (1995) manifiesta que desde esta implantación anticipada de la Reforma Educativa se percibe al orientador más como *reparador* que como *colaborador y dinamizador*.

En definitiva, en estos momentos, en los que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo ya está totalmente implantada y asumida por el profesorado, y que incluso nos encontramos en un momento de "*parálisis*" de la implantación de la nueva reforma educativa -Ley Orgánica de Calidad de la Educación- de 2002 y de "*nuevo avance*" normativo, gracias al anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 2005, se define el marco de actuación en el que se desarrolla la investigación que nos ocupa.

La **selección de tema** de esta **investigación** ha sido un proceso de reflexión en torno a una serie de aspectos, que me han servido de criterios para determinar el mismo.

En un primer lugar, he tenido en cuenta la **actualidad** del tema, en cuanto a que el estudio de la Orientación Educativa en los centros es hoy día objetivo de definición de líneas de actuación e investigación que se están desarrollando, -recogidas en revistas como Kikiriki, 41, 55, 56; Bordón, 48, 56-2; AAPE, V13, nº 17; Cuadernos de Pedagogía, 263; XXI Revista de Educación, 4; RIE, V21-1; Revista Europea de Formación Profesional, nº 26; Contextos Educativos, 3; Infancia y aprendizaje, 91.-, Además lo **singular** de esta investigación consiste en abordar la Orientación desde un enfoque institucional y organizativo, adentrándonos en el estudio de las relaciones en un centro en relación a la Orientación Educativa.

En un segundo lugar, en relación a la **relevancia** del tema, resaltar las aportaciones que esta investigación puede realizar sobre el desarrollo institucional de la Orientación Educativa en los centros escolares, desde una perspectiva relacional, valorando las interacciones, percepciones y significados que poseen los agentes implicados en la misma.

En un tercer lugar, en lo referente a la **accesibilidad**, en cuanto a contar con la posibilidad de llegar a los datos necesarios y al contexto institucional donde se desarrolla esta Orientación, cuestión ésta con la que se cuenta debido al conocimiento que me ofrece mi profesión.

Y por último, el **interés** personal que manifiesto por el tema en cuestión, puesto que ejerzo como orientadora en un Instituto de Educación Secundaria y esta temática me motiva y apasiona profesionalmente, ya que espero profundizar en el conocimiento de la Orientación desde una óptica cultural.

De la **revisión de estudios** realizada² se desprenden una serie de dimensiones relacionadas con el trabajo de la Orientación entre las que se pueden destacar:

² Base de datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (TESEO). Revisión realizada de esta base de datos de todas las Tesis publicadas en las Universidades Españolas desde 1976.

Un primer bloque mayoritario de estudios realizados en torno a la Orientación se dedican a temáticas referentes al área de **Orientación** propiamente dicha; en primer lugar se encuentran algunas sobre programas de Orientación, tanto el diseño, la implantación y la evaluación del programa, como por ejemplo programas para la toma de decisiones vocacionales, para enseñar y aprender a evaluar, diseño de un programa informático de Orientación, Orientación e Intervención Psicopedagógica en secundaria para un consumo racional de los medios. En segundo lugar, en cuanto a la Orientación en general, sus orígenes, organización, modelos de Orientación, el desarrollo de la carrera, la Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, propuesta de un modelo teórico-práctico de Orientación, los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación, la educación para el desarrollo de la carrera en la enseñanza obligatoria, trayectoria de la Orientación Escolar en España (1930-1993), política educativa y Orientación en España 1939-1968, los Equipos de Orientación Educativa, funciones, servicios, apoyo, asesoramiento al profesorado, el orientador, roles y funciones de los orientadores. Y en tercer lugar, al estudio de la Orientación en sus distintas facetas, sobre todo vocacional, haciendo referencia al análisis de intereses profesionales, vocacionales, proceso para otorgar el consejo orientador en 4º de ESO, estudio sobre los procesos de toma de decisiones. Y en cuarto lugar, algunas investigaciones hacen referencia a la Orientación en

determinados niveles educativos, como es el caso del primer curso de la Universidad, Educación Secundaria Obligatoria, Educación General Básica, etc.

El segundo bloque importante en cuanto al número de investigaciones realizadas hace referencia al área de **Atención a la Diversidad**: en concreto a la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria, al papel del orientador y del Departamento de Orientación en la misma, y al desarrollo de programas de enriquecimiento para el alumnado con sobredotación en Educación Secundaria Obligatoria, a través de Internet, identificación del alumnado superdotado, propuesta de un programa de entrenamiento docente en el diagnóstico de este alumnado; el análisis psicopedagógico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto escolar, la informática en la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales, la normativa de Orientación profesional para personas con discapacidad, el profesorado de apoyo a la integración, las perspectivas sobre la formación inicial desde su práctica profesional, formación de los profesionales de educación especial y uso de la tiflotecnología.

Y por otro lado, en menor medida, se han realizado investigaciones en torno a áreas de intervención de la Orientación como la **Acción Tutorial** y el **Asesoramiento**, en este sentido sobre la

acción tutorial se encuentran la acción tutorial en la enseñanza de adultos, diseño aplicación y evaluación de un modelo de acción tutorial para un colegio rural agrupado, la acción tutorial un factor de calidad en la Educación Secundaria Obligatoria, la función tutorial en la Educación General Básica. Y en lo que respecta al asesoramiento, mencionar el estudio de campo de dos orientadores de dos Institutos de Educación Secundaria.

En relación a la temática sobre **Organizaciones y Culturas**, de las investigación realizadas destacar la cultura organizativa en el nivel universitario; las interacciones del psicopedagogo en la trama organizativa escolar, la cultura organizacional en unidades escolares: aspectos diferenciadores, la cultura organizacional en los centros escolares: participación, innovación y calidad educativa.

Y por último y en lo respecta al nivel de **Formación Profesional**, añadir que se han realizado estudios que definen la Formación Profesional en España 1970-1989, la evaluación de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el alumnado de formación profesional, la formación profesional en la unión europea: un análisis comparativo.

Además, en la clasificación de investigaciones realizadas en materia de Orientación se hace referencia a cuatro tipo de investigaciones, (Álvarez González, 1995): *técnicas*, las que se

encargan de la elaboración y validación de instrumentos de diagnóstico y de la evaluación de ciertos aspectos conductuales; *teóricas*, las que se realizan con la intención de confirmar empíricamente los distintos enfoques o modelos de la Orientación, específicamente de la Orientación profesional; *aplicadas o evaluativas*, las que tienen por finalidad la toma de decisiones en la práctica orientadora; y las investigaciones *sobre el proceso orientador*, que pueden ser complementarias con las anteriores y que tienen un carácter más específico y aplicado y fundamentan la acción o intervención orientadora desde un modelo comprensivo, integral y ecológico. Además algunos autores, como Lázaro (1983), consideran muy limitada la investigación en materia de Orientación. Y en este mismo sentido y siguiendo a Coronel (2002), en relación a la cultura docente, señala la escasez de trabajos orientados al análisis empírico de las culturas de nuestros centros. Por tanto, esta investigación se realiza sobre el propio proceso de Orientación y en relación a la cultura docente en el contexto organizativo de los centros de Educación Secundaria.

Con estos antecedentes, esta **investigación** pretende abordar el estudio de la Orientación Educativa desde un enfoque institucional y organizativo, atendiendo específicamente a las interacciones de los agentes que intervienen en la Orientación en los centros escolares -orientador y profesorado-. Esto supone un reto a dos niveles:

1º: Definir el mapa de actuación de la Orientación Educativa en los centros escolares de Educación Secundaria en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva, comprendiendo los parámetros por los cuáles se puede definir la labor orientadora en aquéllos.

2º: Estudiar las culturas docentes existentes en los centros en torno a la Orientación, en base a las dinámicas sociales que en ellos se generan y en cuanto a que la definición de la Orientación nos lleva a adentrarnos en las relaciones entre el profesorado y el orientador.

La investigación que presento se realiza bajo una metodología de investigación en la se diferencian dos fases; una primera fase extensiva que abarca todos los Institutos de Educación Secundaria de Huelva y provincia que imparten Formación Profesional Específica, y una segunda fase intensiva, en la que a través de un estudio de caso se profundiza en las relaciones entre el orientador y el profesorado en una organización educativa. Por ello, la elección del estudio de caso como método para este acercamiento a la realidad de la Orientación y las culturas docentes se basa precisamente en esta cercanía, en este “estar” diario en un centro para vivir de lleno las relaciones entre sus miembros y poder definir en qué se basan estas dinámicas sociales.

Los resultados de esta investigación son el fundamento primordial para justificar la selección de esta metodología en el desarrollo de mi tesis.

En definitiva, con esta investigación se pretende comprender el desarrollo de la Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional en la Provincia de Huelva, y descubrir las relaciones entre el orientador y el profesorado. De ahí la singularidad y relevancia de esta tesis así como las repercusiones de la misma, en cuanto a que esta investigación se realiza desde una perspectiva institucional, organizativa y cultural de la Orientación Educativa.

Con estas condiciones se empieza a caminar, y aunque se irá haciendo el camino paso a paso, la visión del paisaje a través del mismo y las vistas del destino final justificarán el esfuerzo realizado.

CAPÍTULO 1

La Orientación Educativa en el Sistema Educativo.

1.1. Orígenes y evolución de la Orientación a través de la legislación.

Comprender la Orientación actualmente pasa por mirar hacia el pasado y conocer cómo se ha ido forjando el actual sistema de Orientación que existe nuestro país, y aunque sintamos que ésta ha estado presente en la realidad educativa como la conocemos hoy, hay que tener en cuenta que no hace ni tres décadas nuestro tradicional sistema escolar se encontraba casi ajeno de cualquier actividad orientadora y planificada.

El **origen legislativo** de la Orientación en España se sitúa a partir de la **Ley General de Educación**, de 1970, -LGE-, considerándose la Orientación Escolar como un derecho¹. Así se especifica que la Orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación del alumnado y facilitará su elección consciente y responsable. También se reconoce en la misma ley el derecho del alumnado a la Orientación a lo largo de su vida escolar, y establece la obligación de ayudarlos en las etapas o fases críticas o terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

Posteriormente, en 1977, se crean los **Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV)** formados por profesorado de E.G.B., con titulación en Psicología o Pedagogía y con funciones relacionadas con la Orientación personal, escolar y profesional, el asesoramiento y apoyo al profesorado, la información a las familias, profesorado y alumnado, la investigación educativa y la detección y diagnóstico del alumnado de Educación Especial. En un principio la actuación de estos servicios constituyeron un recurso fundamental para asumir a nivel de E.G.B. las funciones que en materia de Orientación educativa y profesional preveía la Ley General de Educación y sus disposiciones complementarias. Pero estos servicios no se implantaron en todos los niveles educativos, relegando la

¹ Ley General de Educación, de 1970, artículo 9.4.

Enseñanza Media a un segundo plano. En definitiva, los SOEV nacen con la categoría de ser un primer intento serio de institucionalización de la Orientación educativa y profesional, aunque en los primeros años el papel de estos servicios ha sido poco relevante, quedando relegados a intervenciones puntuales y sobre todo en el nivel educativo de Educación General Básica. Por tanto, hasta estos momentos, la Orientación en las Enseñanzas Medias, era concebida como un sistema externo al centro que ofrecía un servicio puntual en cuanto a que las actividades realizadas se basaban básicamente en una charla o prueba de Orientación al alumnado, o una atención específica sólo a aquellos con déficit.

A partir de la regulación de estos servicios y gracias al Plan Nacional para la Educación Especial de 1979 y a la Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, se crearon los **Equipos Multiprofesionales** formados por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y médicos que actuaban según los principios de normalización y sectorización. Estos equipos se organizaban sectorialmente y tenían un ámbito de aplicación zonal, dependiendo de la Inspección Técnica de Educación. La coordinación con los SOEV la establece la Dirección General de Educación Básica, indicando que los Equipos Multiprofesionales tienen que valorar y diagnosticar al alumnado con necesidades educativas especiales, mientras que los SOEV tienen que apoyar al profesorado tutor y

realizar el diagnóstico de los problemas psicopedagógicos en el ámbito ordinario.

En el período de finales de la década de los 70 y comienzo de los 80 existían además de estos dos equipos, Servicios de Orientación Educativa y Vocacional -SOEV- y Equipos Multiprofesionales -EM-, los **Servicios Pedagógicos Municipales**, que se crearon a iniciativa de los ayuntamientos, con la intención de compensar las prestaciones que no realizaban los otros servicios del Ministerio de Educación y Ciencia.

En esta evolución histórica y legislativa, con la **Ley Orgánica 5/1980, del Estatuto de Centros Escolares -LOECE-** se sigue considerando la Orientación como un derecho que tiene el alumnado, pero es a partir de la Ley Orgánica 8/85 de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, -LODE- cuando además de seguirse considerando la Orientación como un derecho², se resalta la necesidad de hacer efectiva la Orientación escolar y psicopedagógica que el alumnado precise.

² Ley Orgánica 8/85 de 3 de Julio, reguladora del Derecho a la Educación, en su artículo 6.1. *"para hacerlo efectivo todos los centros escolares, en cuanto instituciones educativas, deben asegurar la dimensión orientadora de la educación y el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen."*

También es a partir de 1985 con el Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, cuando se sientan las bases reguladoras para la creación de los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, -EATAI- con la finalidad de atender las necesidades de evaluación y tratamiento del alumnado en centros de integración. En 1986 se crea el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) que se configura como un recurso esencial para la elaboración, reflexión y experimentación de las orientaciones básicas del MEC sobre Educación Especial. Además en esta misma época se crea el programa de compensatoria, que nace para atender a las necesidades educativas especiales de origen socio-cultural. Y por último en este mismo año se procede a la unificación de los SOEV y Equipos Multiprofesionales.

Anteriormente a la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo se desarrollan una serie de documentos y publicaciones que sirvieron de antesala a la misma y que es necesario mencionar puesto surgieron como documentos madre de la posterior ordenación y concepción de la Orientación en España, el Proyecto para la Reforma del Sistema Educativo (1987), el Libro Blanco para la Reforma (1989) y el Documento Intervención y Orientación Psicopedagógica (1990), ya que en ellos se ofrecían las indicaciones acerca de la concepción del modelo de Orientación educativa y profesional que se iba a propugnar con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Con este recorrido se pone de manifiesto que hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la Orientación era considerada como un servicio externo a los centros, realizado por los Equipos de zona o sector, como actividades puntuales en los centros escolares sobre todo en el nivel educativo de Enseñanza General Básica. Por ello, en la trayectoria histórica de la Orientación delimitaría **dos etapas** claramente diferenciadas, la primera de ellas, anterior a la LOGSE, y la segunda de ellas, posterior a la aprobación de esta ley, gracias a la cuál se inserta la Orientación en los centros escolares del nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, se amplían y focalizan las funciones de los Equipos de zona o sector a la Educación Primaria principalmente, haciéndose así extensiva la Orientación en todos los niveles educativos.

Uno de los cambios estructurales básicos de la Reforma Educativa, la incorporación de un orientador en el nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, en todos los centros escolares, ha sido sin lugar a dudas, uno de los aspectos más destacados en la práctica educativa de entonces, ofreciendo la posibilidad de trabajar en materia de Orientación desde dentro de la institución, como un componente y miembro interno de las organizaciones educativas, propiciando así el conocimiento intrínseco de la realidad educativa y ampliando la posibilidad de intervención en Orientación a todos los niveles educativos.

A partir de la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo** se define el modelo de Orientación educativa e intervención psicopedagógica actual, con dos actuaciones que marcan la diferencia con el anterior sistema de Orientación establecido hasta entonces: la creación de los Departamentos de Orientación en todos los Institutos de Enseñanza Secundaria (en estos momentos, Institutos de Educación Secundaria) y la reorganización de los Equipos de Apoyo Externo como equipos de sector. Esta ley, además de reconocer la Orientación psicopedagógica y la Orientación educativa y profesional como un principio de intervención de la actividad educativa³, la considera como un factor de calidad y mejora de la enseñanza⁴ y como parte de la función docente, y realza la importancia de la Orientación Educativa en los momentos de elección de opciones educativas y transición del sistema educativo al mundo del trabajo. Es a partir de esta Ley, cuando se crea en todo el país el marco de actuación igualitario en materia de Orientación, ya que en todas las Comunidades Autónomas con transferencias en materia de Educación y en aquellas que dependen aún del gobierno central se crean los Departamentos de Orientación, -quizás la aportación más novedosa de esta Ley-, en todos los centros educativos a nivel de Enseñanza Secundaria, y se organiza la Orientación desde la Administración Educativa en tres niveles de intervención, la acción tutorial, los

³ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, Título Preliminar, artículo 2, apartado g).

⁴ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Artículo 55, apartado e).

Departamentos de Orientación y los Equipos de Apoyo Externo o equipos de sector, que tendrán éstos últimos una denominación distinta dependiendo de la comunidad autónoma en la que se encuentre. Asimismo se establece⁵ que la tutoría y la Orientación del alumnado formarán parte de la función docente y que los centros educativos han de realizar la coordinación de estas dos actividades. En relación a esta temática se especifica que cada grupo contará con un profesorado tutor. Y es en esta regulación cuando se promulga que las Administraciones Educativas garantizarán la Orientación Académica, Psicopedagógica y Profesional del alumando, especialmente en lo que respecta a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo del trabajo, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionen el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

En definitiva, es con la promulgación e implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo cuando se acomete de forma decidida y se potencia sustancialmente la Orientación educativa, siguiendo a Álvarez Rojo, V. (1994) la Orientación e intervención psicopedagógica constituyen un pre-requisito esencial para que pueda llevarse a buen término la reforma educativa.

⁵ Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, artículo 60.1.

Mencionar también la **Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG)** de 1995, que sigue considerando a Orientación Educativa y Profesional y a la atención psicopedagógica como uno de los principios que debe guiar la actividad educativa.⁶

La última regulación a nivel nacional, en lo referente a legislación educativa la encontramos en la **Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE)** de 10 diciembre de 2002, aunque actualmente está prorrogada por el Real Decreto 1318/2004, esta ley no modifica la organización de la Orientación educativa en España. Pero en cuanto a ámbitos de la Orientación mencionar que en lo que respecta a la atención a la diversidad, denomina necesidades educativas específicas,⁷ y define a los distintos colectivos que la forman, al alumnado extranjero, al alumnado superdotado intelectualmente y al alumnado con necesidades educativas especiales –bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos- Además esta legislación, en lo referente al nivel de Formación Profesional Específica –en el que se desarrolla mi investigación- no modifica la ordenación de este nivel, pero sí introduce cambios en lo que respecta al acceso a la misma, sobre todo lo referente a los programas de iniciación profesional desde el nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria.

⁶ Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros, artículo 2.3.

⁷ Ley Orgánica de Calidad de la Educación, Capítulo VII, Título I.

Haciendo un análisis exhaustivo de las referencias a la Orientación en la LOCE decir que es mencionada en 10 artículos de la ley, haciendo referencia explícita a la Orientación o la tutoría. En todos los casos son preceptos que regulan aspectos como los itinerarios (artículo 26), los programas de iniciación profesional (artículo 27), la promoción (artículo 29) o la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (artículo 31), pero sin embargo no se encuentra en esta ley ni un solo artículo dedicado expresamente a resaltar la importancia y funciones de la Orientación educativa y profesional dentro del sistema educativo. Esto nos podría llevar a una valoración o reflexión en torno a la consideración de la Orientación que se desprende de esta ley ¿se considera la Orientación como una actividad propia o como una labor auxiliar, secundaria, necesaria sólo para la adopción de determinadas decisiones académicas y profesionales?.

Actualmente nos encontramos inmersos en un nuevo proceso de reforma educativa del sistema educativo español, puesto que la ministra de Educación, M^a Jesús San Segundo, ha presentado el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación –LOE- de 30 de marzo de 2005, una norma que deroga otras tres legislaciones anteriores – LOGSE de 1990, LOPEG, de 1995 y LOCE de 2002, y mantiene algunos de sus aspectos. El anteproyecto de Ley se encuentra en estos momentos en un proceso de debate, pero he de resaltar de entre las 118 páginas que forman el anteproyecto una serie de puntos

significativos, algunos de ellos que afectan más directamente a la Orientación Educativa y otros en menor medida:

- Evaluaciones de diagnóstico: en las que todos los centros realizarán una evaluación de las competencias básicas del alumnado en 4º de Educación Primaria y en 2º de Educación Secundaria Obligatoria.
- Repetición de cursos: el alumnado de Educación Primaria sólo podrá repetir una vez y en Educación Secundaria dos veces pero no en el mismo curso.
- Pruebas de recuperación: se eliminarán en 1º, 2º y 3º de ESO y se mantienen únicamente en 4º.
- Diversificación Curricular: se aplicarán desde 3º de ESO e incluso al alumnado de 2º que no promocioe al curso siguiente y que haya repetido una vez en esta etapa, eliminándose así el planteamiento de los itinerarios de la anterior ley.
- Programas de cualificación profesional inicial: se destinarán a jóvenes entre 16 y 21 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria, y el objetivo de los mismos es la adquisición de competencias profesionales propias del nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

- Atención a la diversidad: se considera como un principio fundamental, adoptando las medidas organizativas y curriculares que sean necesarias, incluso desde Educación Primaria, recorriendo todas las etapas educativas.
- Prueba General de Bachillerato: desaparece esta prueba establecida en la LOCE, determinándose el acceso a la Universidad a través de una prueba única homologada para todos.
- Materias nuevas: se incluyen una serie de materias de nueva creación, como Educación para la Ciudadanía, en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

En definitiva y aunque aún nos encontramos en un proceso de diseño definitivo de esta ley orgánica, destacar que desaparecen los exámenes de recuperación final en la Educación Secundaria Obligatoria, excepto en 4º, la prueba General de Bachillerato o reválida, modifica el sistema de promoción en los cursos, reorganiza dos medidas de atención a la diversidad –el programa de Diversificación Curricular y el Programa de Garantía Social de Iniciación Profesional, como se denominan actualmente- además de tratar otros aspectos como la biblioteca escolar, la dirección de centros, la comisión de garantías de admisión, etc. Y específicamente en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, además de conectarla con la Ley 5/2002 propone su desarrollo en los Institutos de Educación Secundaria atendiendo así a lo propuesto en esta ley.

Para finalizar este apartado me gustaría concretar en **Andalucía**, ya es el territorio en el que se desarrolla esta investigación, la trayectoria legislativa básica a partir de la LOGSE, en materia de Orientación. Así han ido surgiendo una serie de regulaciones, que afectan tanto a los Departamentos de Orientación en los centros educativos como a los Equipos de Apoyo Externo, de todas ellas destacar la Orden de 17 de Julio de 1995 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que establece las directrices sobre la organización y funcionamiento de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. Gracias a ella se organiza la labor de los orientadores en los centros, estableciéndose las funciones a desarrollar por los mismos, las áreas de intervención, y aspectos organizativos como la distribución horaria de la intervención educativa del orientador,... En esta misma legislación se recogen las funciones del profesorado como tutor, y además se define la Orientación como parte integrante de la educación. Complementariamente, en el Decreto 200/1997 por la que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria,⁸ se recogen como funciones del profesorado tutor, las de desarrollar las actividades previstas en el plan de Orientación y acción tutorial y orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales. En el caso de los ciclos

⁸ Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en su CAPÍTULO VII, artículo 53 referente a las funciones de los tutores, apartados a) y d).

formativos la función del profesorado tutor es la de orientar y coordinar el proceso de evaluación y calificación de los módulos profesionales. Gracias a este Decreto se especifican todas las funciones del profesorado tutor, y del orientador en un centro, ampliándose las descritas en la regulación que hasta estos momentos existía y que actualmente están completamente en vigor.

En lo que respecta a los Equipos de Apoyo Externo, el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa y posteriormente las instrucciones de la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad en la Educación, para la Organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, así como la Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa, conciben la Orientación como un elemento inherente a la propia educación, por tanto parte integrante de la propuesta curricular.

Se apunta este recorrido normativo básico de la Orientación a nivel Español y Andaluz con el objetivo de mostrar el marco de referencia en el que se sustenta el desarrollo de la Orientación en los centros educativos.

1.2. Una mirada a la Orientación desde los ámbitos europeo y nacional.

1.2.1. La Orientación a nivel europeo.

Comenzaré esta aproximación a la Orientación en el ámbito europeo realizando un breve recorrido histórico por los países de la Unión Europea más representativos en esta materia:

En **Alemania** los servicios de Orientación están muy bien desarrollados en términos de servicios de información, creándose el primer servicio en Berlín en 1902, cuando se abre la primera oficina de formación Profesional en Munich; en 1918 se promulga la primera ley que regula los servicios de Orientación, a mediados de siglo la Orientación tiene un carácter de desarrollo personal, siendo en la década de 1960 cuando se introduce el concepto de Orientación educativa escolar. Más tarde en 1970 se promulga el Plan General de Educación, gracias al cual la Orientación formará parte del currículo escolar siendo su responsable el propio profesorado que dedicará cinco horas semanales a las tareas orientadoras de un grupo, mientras que la Orientación individualizada la realizaba el orientador escolar. Además en este país, se cuenta también con una serie de servicios de Orientación externos, que desarrollan sus funciones en el ámbito escolar y profesional.

Bélgica es considerado el país pionero en materia de Orientación y psicopedagogía en Europa, en 1899 se fundó el primer Instituto de Psicología y Pedagogía de Europa, más tarde en 1912 con la ayuda de Decroly se creó el primer servicio europeo de Orientación profesional. En 1936 apareció la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, actualmente existen diversos servicios de Orientación dedicados a distintos ámbitos, escolar, profesional, de empleo y formación profesional, iniciación socio-profesional, (Centros Psico-Médico-Sociales, Centros Universitarios de Orientación, Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional, Centros de Acogida, Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional).

En **Francia** la primera oficina de información y Orientación data de 1912, y más tarde en 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional. Y en 1951 la Orientación comienza a formar parte del sistema educativo, se crean los centros de Orientación escolar y profesional, en un principio con un marcado enfoque psicotécnico, actualmente existen servicios de Orientación tanto internos como externos, entre los que se pueden enumerar, Grupos de Ayuda Psicopedagógica, Centros Médicos Psicopedagógicos, Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones, Servicios Académicos de Información y

Orientación, Centros de Información y Orientación, y los Centros de Documentación e Información.

En el **Reino Unido** se creó el primer servicio de Orientación profesional en 1909, los denominados “Juvenile Advisory Commitees”, dedicados a la Orientación profesional de los jóvenes. En 1910 se desarrolla una ley sobre Orientación profesional en la que la institución escolar tiene mucho peso en la búsqueda de empleo del alumnado que finaliza sus estudios, y es a partir de 1950 cuando se desarrollan en este país los servicios de Orientación escolar, tanto internos como externos. Actualmente existen servicios de carácter público y privado, los Servicios de Orientación Profesional (Careers Service), los Servicios Locales de Orientación Educativa para adultos (Educational Guidance Service for Adults), los Servicios de Empleo (Employment Service), las Agencias de Orientación Vocacional Independientes (Independent Vocational Guidance Agencies) y los Servicios de Orientación Universitaria.

En **Italia**, los orígenes de la Orientación se remontan a 1921 con la aparición del Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorato di Roma, y posteriormente van apareciendo otros servicios como centros psicopedagógicos o de Orientación con un marcado carácter psicotécnico o de resolución de problemas personales. En la actualidad la Orientación en este país se caracteriza por la ausencia de una legislación general y la división de

responsabilidades entre las instituciones públicas y privadas. En el ámbito público el Ministerio de Educación se responsabiliza de los Servicios de Orientación de las escuelas y los Servicios de Orientación Profesional dependiendo de las autoridades locales, el Ministerio de Trabajo en lo que respecta al empleo y las autoridades regionales que promocionan los Centros Universitarios de Orientación y la Orientación profesional fuera del sistema escolar. En el ámbito privado existen los servicios de Información y Orientación para los jóvenes, empleados y parados.

En **Suiza**, los primeros inicios de la Orientación datan de 1902 con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional, en 1916 paso a denominarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices, en 1917 Claparède fundó el Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau, publicando incluso una obra en esta materia: *La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*.

Aunque no existe un único modelo de Orientación en la Unión Europea, si se tiende a homogeneizar ciertos aspectos de la misma. Siguiendo a Rodríguez Moreno, M^a. L. (1998), la llamada euro-orientación tiende a establecer sistemas educativos y mercados laborales homogéneos y flexibles para conseguir una mayor eficacia y productividad. Se puede afirmar que unos de los objetivos

prioritarios del enfoque euro-orientación, es el apoyo y fomento de los intercambios intracomunitarios. Hoy día, los servicios de Orientación deben propiciar la movilidad y concienciación europea en el interior de la Comunidad, previéndose, según esta autora, las siguientes funciones:

- Fomentar la toma de conciencia de las oportunidades existentes, tanto sobre la formación académica y profesional, como laboral en otros estados de la Unión Europea.
- Ayudar a quienes están interesados en conocer a fondo oportunidades específicas en otros estados miembros.
- Ayudar a los individuos de otros estados miembros que desean volver a sus países de origen.

Realizando un análisis de la Orientación en la Unión Europea, como señala Álvarez González, M. (1995 y 1998) y Rodríguez Moreno, M^a. L. (1998), las características básicas de la Orientación en este contexto se resumen en el gráfico siguiente:

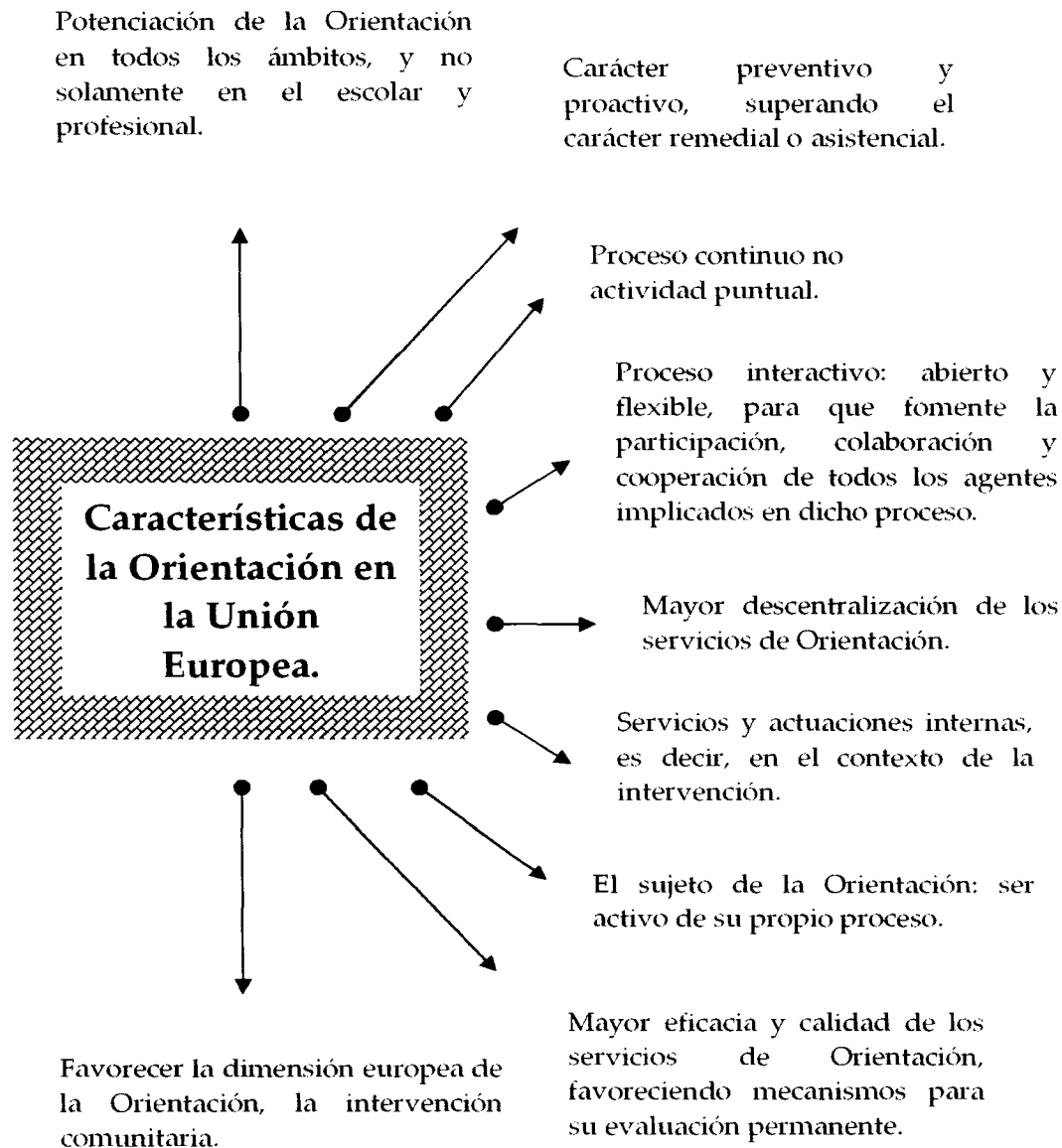


Gráfico 1.1. Características de la Orientación en la Unión Europea.

Pero también en el ámbito de la Unión Europea existen **diferencias** entre algunos países; en primer lugar, en cuanto a la ubicación de los servicios de Orientación; ya que en algunos casos como Dinamarca, Grecia o Portugal, la Orientación está centrada básicamente en instituciones educativas, sin embargo en otros como Bélgica, Francia o Italia, se ofrece la Orientación más desde agencias externas a las escuelas y concretamente en Alemania tiene más incidencia la Orientación desde las instituciones de trabajo y mercado laboral. En un segundo lugar, en cuanto al contenido de la Orientación, referida ésta a tres facetas de la Orientación, educativa, profesional, y personal y social; en algunos países como Alemania hay una clara distinción entre los servicios de Orientación educativa y los de Orientación profesional; en Bélgica e Irlanda las tres formas de Orientación se desarrollan paralelamente desde una agencia externa, en otros países se da más importancia a la Orientación educativa que a la profesional o por lo menos a la Orientación dentro del sistema educativo, como por ejemplo España, Francia, Italia o Luxemburgo. En tercer lugar, en cuanto a actividades de Orientación que se realizan se llevan a cabo un amplio abanico de acciones como información al usuario, diagnóstico, consejo, Orientación personalizada, educación para la carrera, colocación, negociación, retroalimentación, evaluando si se han conseguido los objetivos que se había propuesto la acción orientadora, seguimiento, conectando con los usuarios, una vez han sido orientados, para comprobar qué ha sucedido con ellos y qué otro tipo de ayudan precisan. Y por

último, una diferencia más estriba en el control administrativo y financiamiento, ya que existen diferencias en cuanto a que los servicios de Orientación sean gestionados por los servicios centrales, aunque en el caso de España, dependen ya en un alto porcentaje de las Administraciones Autonómicas.

El desarrollo histórico de la Orientación en Europa ha recorrido caminos similares al seguido en Estados Unidos. En ambos continentes la Orientación apareció a principios de siglo, surgiendo desde la práctica profesional y laboral y como algo independiente del sistema educativo de entonces. Pero se han diferenciado en cuanto a la conceptualización terminológica utilizada en el ámbito americano y europeo, ya que en EEUU se utilizaba el concepto de Orientación vocacional mientras que en Europa se empleaba el de Orientación profesional. Además en Estados Unidos la Orientación se promovió a través de la iniciativa privada, sin embargo en los países europeos la Orientación tiene un carácter más estatal.

1.2.2. La Orientación en España.

Además de las aportaciones recogidas en el apartado 1.1. de esta obra, en las que se describe la Orientación a través de la legislación en el ámbito nacional, se hace necesario ofrecer una visión complementaria de la Orientación en España, en las distintas

Comunidades Autónomas y concretamente en Andalucía, al ser la Comunidad en la que se desarrolla esta investigación.

En este sentido, en las Comunidades que forman parte del “Territorio MEC”, puesto que no tienen transferidas las competencias, los Equipos de Apoyo Externo se denominan Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, (EOEP), regulados por la Orden Ministerial de 14 de junio de 1992, y desempeñan funciones a nivel de sector y a nivel de centro educativo. Además, en todas las comunidades, existen los Departamentos de Orientación en los centros de Enseñanza Secundaria y los Orientadores de los Equipos de Apoyo Externo que se convierten en Orientadores de Centros de Enseñanza Primaria.

Bajo distintas denominaciones⁹ encontramos que los **Equipos de Apoyo Externo** poseen un nombre, composición y delimitación de funciones distintas dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que nos situemos; pero en general, éstos se componen principalmente de profesionales como Psicólogos y Pedagogos, y además por Asistentes Sociales, Médicos y Logopedas

⁹ Cataluña, Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, (EAP), País Vasco Centros de Orientación Pedagógica, (COP), Comunidad Valenciana Servicios Psicopedagógicos Escolares, (SPE), Canarias Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional, (STOEP), Galicia Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela, Navarra Servicio de Ordenación Académica e Innovación Educativa

mayoritariamente. Y entre sus funciones destacar la similitud con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, realizando actuaciones a nivel de sector y de centro educativo, prioritariamente en Educación Primaria.

Concretamente en **Andalucía**¹⁰ en 1995 se aprueba la Orden de 17 de Julio de la Consejería de Educación y Ciencia, gracias a la cual se organizan los Departamentos de Orientación y se definen las funciones de la acción tutorial, del profesorado tutor y del orientador de centros. El 12 de septiembre del mismo año, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, aprueba el Decreto 213/1995 por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa en nuestra comunidad, gracias a este se reorganizan los anteriores Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOE), Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI), Servicio de Apoyo Escolar y Centros de Recursos (SAE). Así mismo, el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en su capítulo II, Departamento de Orientación, regula la composición del mismo y las funciones del Orientador por un lado y del departamento por otro, además en su capítulo VII, Tutores, regula las funciones y designación de los mismos. La Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los

¹⁰ Describo más detalladamente estos servicios puesto que es la Comunidad Autónoma en la que se desarrolla mi investigación.

Equipos de Orientación Educativa, concibe la Orientación como un elemento inherente a la propia educación, y por tanto, parte integrante de la propuesta curricular, entendida ésta como la oferta educativa dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumnado. La Orientación, es pues, una tarea compartida por todos los profesionales de la educación y a la vez, una tarea que requiere de cualificación especializada de algunos de ellos. Gracias a esta orden se regula la actuación de los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía, delimitando programas de actuaciones, funciones, y enmarca además la figura del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, sirviendo a su vez de guía para la elaboración del Plan Provincial de Orientación.

Anteriormente a esta regulación y durante el periodo de implantación anticipada de la reforma del sistema educativo se contó con un desarrollo normativo escaso en torno a la implantación de la Orientación en los centros, éste se basaba en dos órdenes, la primera de 15 de julio de 1992 por la que se crean con carácter experimental los Departamentos de Orientación, y se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en los centros de EEMM y Enseñanza Secundaria; y la segunda de 16 de julio de 1993 por la que se crean con carácter experimental los Departamentos de Orientación, y se autoriza la experimentación de la integración y los programas de garantía social en los centros de

Enseñanzas Medias y Enseñanza Secundaria y se regula la organización y funcionamiento de los mismos.

Por consiguiente en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se cuenta con un organigrama de la Orientación Educativa como el reflejado en el gráfico siguiente, en el que aparecen los **niveles de concreción o intervención de la Orientación Educativa en Andalucía**, comenzando por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional que coordina la labor orientadora en cada provincia.

JUNTA DE ANDALUCÍA

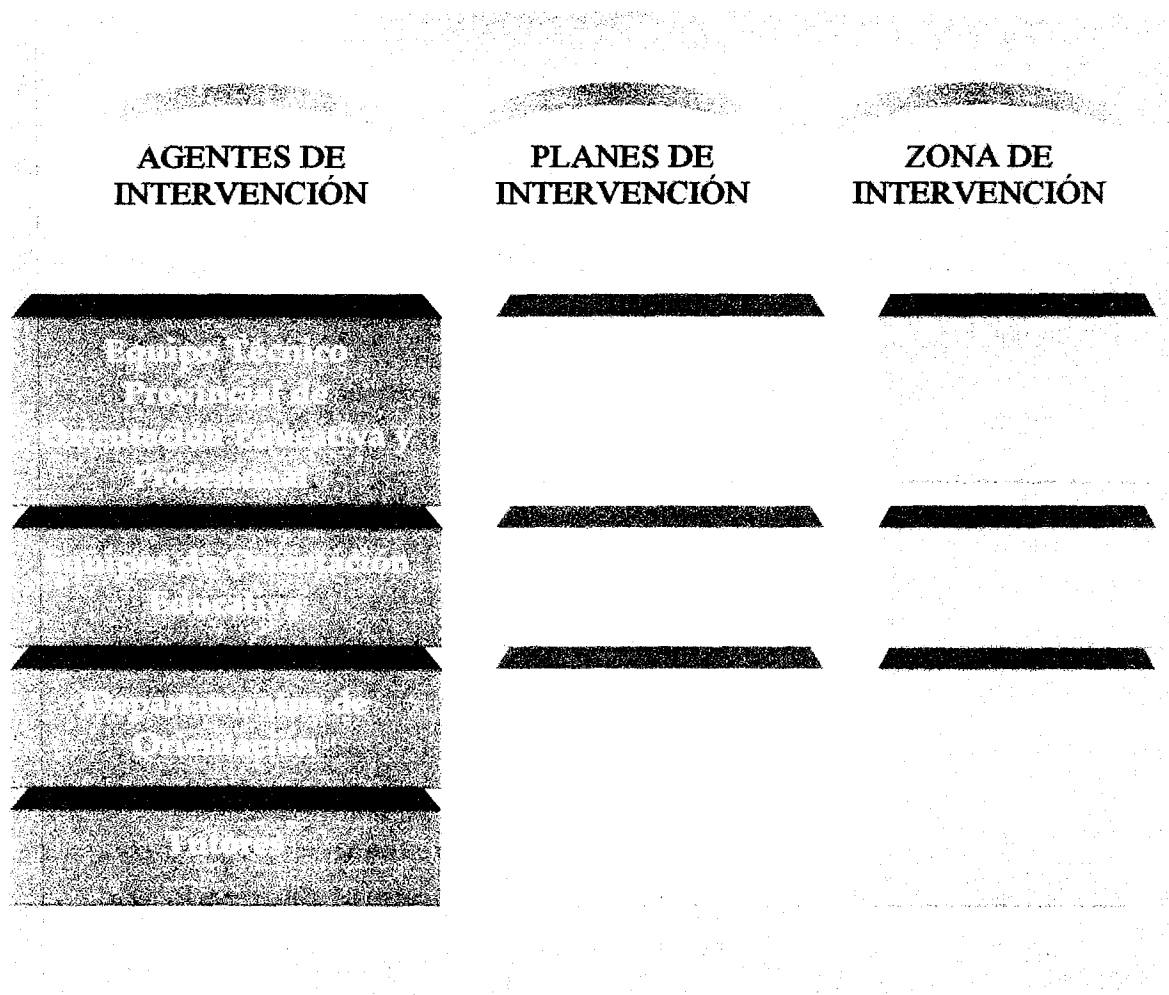


Gráfico 1.2. Organigrama de la Orientación Educativa.

En definitiva, la Orientación en Europa cuenta con una mayor tradición, potenciándose actualmente en todos los ámbitos, no sólo en el escolar, y basada en un proceso continuo e interactivo, con un carácter preventivo y fomentando una Orientación contextualizada, a través del desarrollo de actuaciones internas en los centros. Pero la Orientación en España, es más joven que la europea y por tanto existe menos tradición en su desarrollo, hecho éste que pone de manifiesto la todavía relativa cercana historia de la misma, puesto que sólo hay que volver la vista atrás hacia tres décadas para encontrar los orígenes de la Orientación Educativa contextualizada en nuestro país. Quizás esta característica se convierte en imprescindible para explicar que la relativamente poca tradición que existe en nuestro país en materia de Orientación hace que los desarrollos innovadores sobre esta temática estén todavía poco consolidados. Esto tiene un claro reflejo en aspectos que definen el funcionamiento de la Orientación en los centros educativos, ya que ésta se implantó como un servicio externo, ajeno a los centros, desarrollado por especialistas, ligados sobre todo al alumnado con discapacidad, y que paulatinamente a través de estas décadas, se va cambiando hacia un modelo de Orientación basado en la intervención por programas, más alejado del modelo de servicios. En este mismo sentido, Andalucía no está ajena a los derroteros de la Orientación en España, ya que también y paralelamente en esta Comunidad, la introducción de cambios e innovaciones en esta

materia se ve influenciada por la todavía pronta implantación de la Orientación en los centros educativos como un servicio interno.

En resumen, es a partir de la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, cuando se desarrolla la Orientación Educativa en los centros escolares de todos los niveles educativos, tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Este desarrollo hace que la Orientación se considere como un principio de actividad educativa, se inserte en el quehacer diario de los centros, se lleve a cabo por profesionales cualificados y se considere como un servicio más de la institución educativa al que puede acceder cualquier miembro de la Comunidad Educativa. Aunque es de resaltar que el diseño de la Orientación no se hace efectivo igualmente en los centros de Educación Primaria y Secundaria, ya que en los primeros se considera como un servicio externo a los centros escolares y en el segundo como un servicio interno al contar con la presencia continua en el centro de un profesional de la Orientación Educativa.

1.3. Desarrollo de la Orientación Educativa.

1.3.1. Una necesaria aproximación terminológica.

Existen diversas concepciones sobre la Orientación atendiendo bien al contenido de la misma o incluso al ámbito geográfico donde se utilice.

Si se realiza una revisión bibliográfica sobre la misma intentando de encontrar una definición que aúne todas las demás nos encontramos con una serie de dificultades que según Velaz de Medrano, C. (2001), se convierten en tres fuentes de confusión a la hora de definir la Orientación:

- La utilización de distintos adjetivos (vocacional, profesional, ocupacional, educativa, escolar,...) para especificar el significado de la Orientación.
- La utilización indistinta de términos conceptualmente diferentes (counseling y guindance) para referirse genéricamente a la intervención orientadora, que tanto daño ha hecho a la clarificación conceptual y a la práctica profesional.
- La disparidad de funciones asignadas en cada momento a los orientadores (diagnóstico, asesoramiento, terapia, consulta, consejo, enseñanza,...)

En este mismo sentido, Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996) afirman que la preocupación terminológica sobre Orientación no es ajena a las innovaciones y avances de la Orientación, sino que son un reflejo de ellas. Esto es así, puesto que en la práctica educativa en multitud de ocasiones los profesionales de la Orientación utilizan distintas concepciones para referirse a una misma parcela de la Orientación, ya que por ejemplo se utilizan indistintamente como sinónimos términos como Orientación vocacional o profesional, o bien estrategias como la de asesoramiento u Orientación individualizada para designar una misma actuación.

En esta línea, se han utilizado a lo largo de la historia distintos términos en torno a la Orientación; como son

Orientación Escolar, proceso de ayuda al alumnado en los temas relacionados con el estudio y la adaptación a la escuela. Este término es muy utilizado en Europa.

Orientación Educativa, es un término más amplio que el anterior, puesto que lo educativo es más amplio que lo escolar. Tiene su origen en el término educational guidance, de procedencia americana.

Orientación Profesional, término muy utilizado en Europa, entendido éste como proceso de ayuda en la elección profesional, basada principalmente en un conocimiento del sujeto y de las posibilidades del entorno.

Orientación Vocacional, traducción del término inglés *Vocational Guidance* es un concepto muy utilizado en Estados Unidos. Éste se entiende como proceso por el que se ayuda a una persona a desarrollar y aceptar una imagen adecuada e integrada de si misma y de su rol en el mundo del trabajo.

Educación para la carrera (career education), término inglés, y concepto globalizador usado para referirse a la totalidad de las experiencias que preparan para la carrera. La *Educación Vocacional* es una denominación alternativa en castellano que algunos autores han propuesto para el concepto de "*career education*". Esta denominación es fácilmente confundible con "*Vocational Education*".

Orientación Personal, entendida como un proceso de ayuda en los problemas de índole personal. Muchas veces se identifica con el asesoramiento psicológico "*counseling*"; éste último se define como asesoramiento personal individualizado basado en la relación cara a cara. Puede considerarse como una técnica de la Orientación.

El concepto que se traduce por *Orientación* es el denominado "*Guidance*", considerándose éste en sus principales manifestaciones como *Educacional Guidance* y *Vocacional Guidance*.

En la actualidad el término que puede recoger y aunar todos los conceptos anteriores es el de *Orientación Psicopedagógica*, expresión que pretende reunir en un solo término las diversas manifestaciones de la Orientación, tanto en el aspecto pedagógico, psicológico, vocacional, personal, para la carrera, etc. Podría ser el

término que engloba todos los demás. Por Orientación Psicopedagógica se entiende por tanto un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con una finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos.

Por otro lado, del análisis de las definiciones proporcionadas por autores como Echevarría, B. (1993), Rodríguez Espinar, S. (1993), Repetto, E. y otros (1994), Álvarez Rojo, V. (1994), Rodríguez Moreno, M^a L. (1995), Álvarez González, M. (1995), Bisquerra, R. (1996), García Nieto, N. (1999), Martínez, M. (2002), etc,... se desprende que la Orientación es considerada como un proceso no como una actividad puntual, en el que se ofrece una ayuda o guía, no sólo a un individuo sino a un grupo de ellos, a través de intervenciones o programas y con la finalidad del desarrollo, tanto personal como escolar, profesional o vocacional, y encaminado a la toma de decisiones.

Coincidimos en este sentido con María Luisa Rodríguez Moreno (1995), que señala en su obra, *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, los rasgos generales que casi todos los autores coinciden en manifestar en torno a la Orientación, caracterizándola a ésta como “*un proceso de ayuda profesionalizada hacia la consecución de promoción personal y de madurez social*”. Además esta autora manifiesta que orientar sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera

procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí 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.

Continuando con un acercamiento a la concepción de la Orientación, a continuación se muestran una serie de **principios básicos comunes a todas las definiciones sobre Orientación** o lo que podríamos denominar también características comunes a la Orientación, (Martínez, P. 2002):

- *Se considera la Orientación como una ciencia e intervención que tiene distintas fuentes disciplinares.*
- *Se entiende como un proceso que supone una acción o actuación continua a lo largo del tiempo, en contraposición al hecho de intervenir puntualmente en un momento determinado.*
- *Se concibe también como un proceso de ayuda (de mediación y facilitación) que debe llegar a todas las personas sin limitación de espacio (distintos contextos y áreas de intervención) y de tiempo (a lo largo del ciclo vital).*
- *La Orientación es para todas las personas, y no sólo para aquellas que presentan algún tipo de problema o handicap de adaptación.*

- *Abarca a todas las edades y a todo el ciclo vital, por lo que no debe entenderse en un determinado momento o estado de crisis.*
- *Debe ser fundamentalmente preventiva, proactiva y potenciar el desarrollo integral del ser humano, frente a la postura más reduccionista de considerar y enfatizar el carácter más terapéutico y asistencial de la misma.*
- *La Orientación y la educación son elementos de un mismo proceso, tienen la misma finalidad: potenciar y fomentar el desarrollo integral de personas maduras, autónomas, responsables, libres y críticas en relación a su entorno o medio.*

A su vez, Cano Escoriaza, J. (2004): realiza una revisión de las definiciones y concepciones de la Orientación Educativa y delimita una serie de características fundamentales que podrían describir el modelo actual de Orientación, entre las que destaca:

1. Los principios de prevención, desarrollo e intervención social en los que se basa la Orientación.
2. El carácter procesual, que requiere de una planificación a lo largo de las distintas etapas.
3. La ampliación de los destinatarios: no sólo el alumnado sino también las familias, el profesorado, el equipo directivo,...
4. El paso de la dependencia en el consejo a la mediación, el desarrollo de capacidades y el fomento de la autonomía para realizar una madura toma de decisiones que implique una adecuada transición a la vida adulta y al desarrollo profesional.

5. La integración en el currículum, teniendo en cuenta la dimensión orientadora del profesorado, resaltando la importancia de la interdisciplinariedad.

Antes de continuar con el desarrollo de la Orientación Educativa, y considerando el concepto de Orientación Psicopedagógica como el término actual que engloba las distintas concepciones sobre Orientación, se hace necesario manifestar que la creación del Título de Psicopedagogía en las Universidades Españolas se realizó en 1989, por el Consejo de Universidades, parejo en el tiempo a la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. Este título especializa a los profesionales encargados de llevar a cabo la Orientación -y en otro lugar de esta obra ya se ha recogido ampliamente la consideración de la Orientación Educativa y la atención psicopedagógica en esta Ley- como un factor de la Calidad del Sistema Educativo y un principio de intervención educativa. Pero he de mencionar el momento actual en el que se encuentra esta titulación, en un proceso de modificación y eliminación de la titulación de 2º ciclo y de reconversión hacia un título de Postgrado de Psicología de la Educación¹¹. Todo ello en base a la adaptación de las actuales titulaciones universitarias al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso está creando un malestar profesional entre el profesorado que ejerce su labor

¹¹ Según la propuesta realizada por la Comisión de Coordinación Universitaria al Ministerio de Educación y Ciencia.

docente en esta titulación debido sobre todo al desajuste del perfil profesional del psicopedagogo a la nueva definición como un postgrado de Psicología de la Educación.

Complementariamente, la Orientación se delimita en torno a una serie de supuestos básicos de la misma, según manifiesta Sanz Oro, (1990) los cuáles podrían definir el modelo de Orientación.

Supuestos básicos de la Orientación:

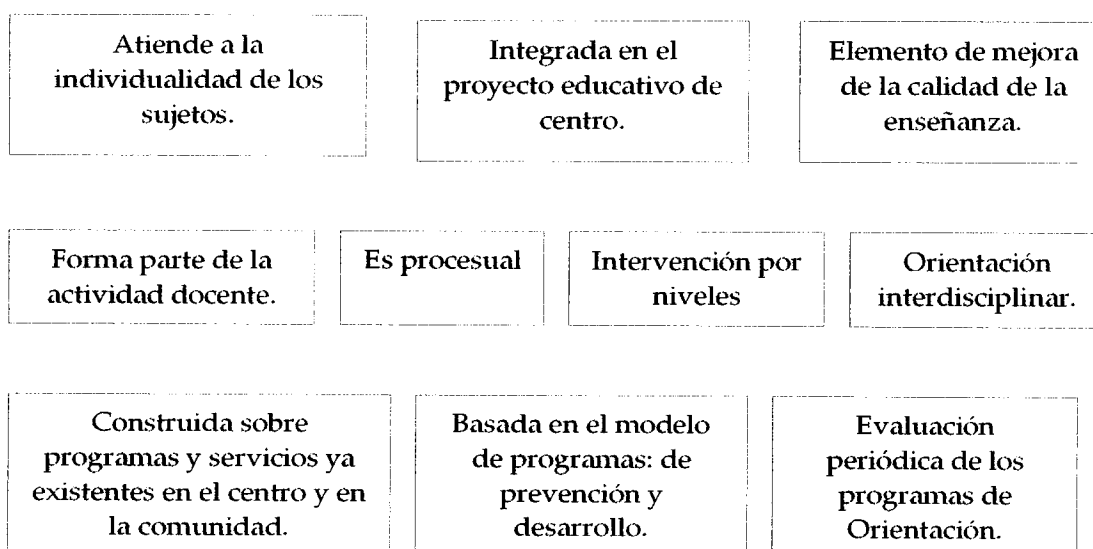


Gráfico 1.3. Supuestos básicos de la Orientación.

Por tanto, de todas estas consideraciones resaltar para concluir que la Orientación Educativa se entiende como un proceso de ayuda al individuo o grupo de ellos, con la finalidad de prevenir y desarrollar facetas de vida tanto escolar, como personal. Y además, la Orientación, cuales quieran que sean sus facetas se convierte en un proceso y no una actividad puntual, se muestra como una ayuda al sujeto, para que éste puede prevenir, desarrollarse y tomar decisiones en torno a distintos aspectos de su vida escolar, profesional, personal, social,... Por tanto el orientador en los centros se convierte en un profesional de la ayuda, que principalmente ayuda al alumnado a conseguir un efectivo desarrollo de su personalidad en todas sus facetas.

Esta función de ayuda, va unida a la de facilitación, colaboración en los centros educativos. Puesto que el orientador no ha de ser sólo la persona que coordina la labor tutorial, o realiza actividades como charlas sobre Orientación vocacional al alumnado que finaliza etapa educativa, y que coordina la atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales, (actuaciones éstas que más se llevan a cabo en la práctica orientadora) sino sobre todo y básicamente ha de ser un agente que dinamice la actividad educativa en los centros, y en particular la actividad orientadora, facilitando recursos, diseñando programas, implantando y evaluando programas, coordinando actuaciones que mejoren la educación que el alumnado recibe, etc.,... este perfil del

orientador en cuanto a facilitador, asesor y agente de cambio es el que se ha de buscar en los centros por parte de los profesionales de psicopedagogía. Por tanto, en este sentido, es importante considerar las variables **ecológicas** en el desarrollo de la Orientación Educativa en los centros escolares, en cuanto a tener muy presente el contexto institucional y organizativo en el que se desarrolla esta intervención, no sólo para partir de él en el diseño de las intervenciones a realizar sino para intervenir sobre él mismo.

Bajo estas premisas se considera la Orientación como un proceso que se desarrolla en el contexto educativo y social y que posee un marcado carácter colaborativo, ya que la finalidad no es sólo actuar sobre el individuo sino también sobre el contexto institucional y social en el que se desarrolla esta intervención. En este sentido además cobra mucha importancia los agentes principales que dinamizan la labor orientadora en los centros, es decir, el orientador como un facilitador, agente de cambio social y activador de todo este proceso.

1.3.2. Principios de intervención en Orientación.

Después de este recorrido por las distintas manifestaciones y terminologías utilizadas en materia de Orientación, es necesario comprender los tres principios de intervención en Orientación, citados por Rodríguez Espinar, S. (1993), de intervención primaria,

de desarrollo y de intervención social; y las implicaciones que los mismos tienen sobre el desarrollo de la Orientación Educativa en los centros escolares. Estos principios de intervención en Orientación han de guiar la tarea orientadora en los centros escolares. En concreto, en el diseño de programas de intervención o actuaciones concretas se promueve desde el Departamento de Orientación la inclusión de estos principios en la práctica orientadora, aunque en muchas ocasiones todavía se trabaje desde una perspectiva terapéutica (o prevención terciaria), intentando de resolver los problemas que se plantean y con un marcado carácter correctivo. En definitiva, estos principios han de guiar el diseño de cualquier actividad orientadora y en la medida de lo posible la inclusión de todos ellos y no sólo de alguno.

El principio de prevención está tomado del campo de la salud -en concreto de prevención de la salud mental-. Prevenir significa etimológicamente *"antes de venir"*, por tanto la prevención se ocupa de actuar para que un problema no aparezca o al menos disminuyan sus efectos. La prevención primaria es un concepto comunitario que consiste en bajar el índice de nuevos casos de trastorno mental en una población a lo largo de un período de tiempo, actuando en contra de las circunstancias negativas antes de que tengan la oportunidad de producir la enfermedad, además busca reducir el riesgo para una población entera de modo que, aunque algunos puedan enfermar, su número se vea reducido. Al hablar de

prevención en torno a la Orientación educativa hay que realizarlo a tres niveles, primario, secundario y terciario. En concreto la prevención primaria significa desarrollar una actuación o intervención cuya finalidad es acabar con las causas que provocan problemas en una determinada población. Por el contrario, la prevención secundaria es el tratamiento orientador que se dirige al individuo y cuya finalidad es reducir el desarrollo y la propagación de un problema. Y así, tiene por objeto descubrir y acabar con un problema, trastorno o proceso, lo antes posible o remediarlo parcialmente; se trata de reducir la duración de los trastornos, intenta principalmente el diagnóstico precoz del problema y la atención inmediata, los grupos de alto riesgo son objeto de atención especial, las intervenciones se adaptan a cada caso particular: dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, perturbaciones psíquicas,... Y por último, la prevención terciaria, es la rehabilitación que se ofrece a un sujeto o grupo que están afectados por un problema o handicap, pretende detener o retardar la evolución de un proceso, trastorno o problema, atenuando sus consecuencias, aunque persista la dolencia básica, se dirige a los individuos que ya presentan problemas y las intervenciones consisten en terapias, rehabilitación psicológica y reinserción social.

En este sentido y en lo referente al principio de prevención, la Orientación ha de realizarse en base al principio de prevención

primaria, aunque Sanz Oro, R. (1990) ofrece una serie de matizaciones ya que:

- La actuación o intervención preventiva debe estar enfocada a todo el alumnado, aunque alguna de sus actuaciones pueda ser más individual.
- La intervención preventiva debe estar orientada hacia grupos que no experimentan todavía desajustes significativos, aunque puedan ser potencialmente una población de riesgo.
- Es una intervención intencional y planificada sobre una base sólida de conocimiento.
- Va dirigida fundamentalmente a problemas de aprendizaje escolar y de conducta.

En definitiva, aplicar el principio de **prevención primaria** a la Orientación Educativa supone que la actuación se anticipe a la demanda, es decir sea proactiva y rompa así con el enfoque terapéutico utilizado mayoritariamente, hasta hace poco tiempo, en Orientación. Además tenga por objeto de su actuación toda la población y no un individuo en concreto, centrándose sobre todo en la población de riesgo, con lo que se está reduciendo la frecuencia de aparición de un determinado problema y contrarrestando así las circunstancias nocivas que puedan existir en el contexto donde se está interviniendo. Este tipo de intervención bajo el principio de prevención primaria fomenta y mejora además las competencias de

los miembros de la población con el objeto de que ellos mismos pueden adaptarse y superar las condiciones nocivas, desarrollando así habilidades para una mayor adaptación.

Otro principio que ha de guiar la actuación orientadora en los centros es el principio de **desarrollo**, éste se sustenta en la concepción de que la educación se propone el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto y la Orientación puede ser un agente activador y facilitador de ese desarrollo. Esto supone considerar al individuo en continuo crecimiento personal y a la Orientación como un proceso que va acompañando al sujeto a lo largo de este desarrollo; es decir, los programas de Orientación deben ser proactivos y encaminados al desarrollo de las potencialidades. El principio del desarrollo implica una Orientación que atienda a todos los aspectos del desarrollo humano.

La Orientación se entiende hoy día mayoritariamente entre los profesionales dedicados al tema, como prevención y desarrollo, haciendo un símil con la salud, los programas de prevención sanitaria tienen como objetivos la prevención de la enfermedad y el desarrollo de la salud.

El proceso de desarrollo humano ha sido definido a través de dos enfoques o posiciones teóricas no divergentes pero diferenciales,

el enfoque madurativo y el enfoque cognitivo¹². Ambos enfoques han de ir unidos e insertos en la actuación e intervención orientadora.

Y por último, el principio de **intervención social**, desde el cual se presupone que la Orientación no solo ha de acompañar al sujeto en su proceso de realización personal, sino que ha de intervenir en el contexto social, educativo, productivo en el que se desenvuelve. Es decir, aunque los principios de prevención y desarrollo se pongan en marcha con el alumnado considerados en grupo y no sólo individualmente, en la mayoría de los casos no se interviene sobre el contexto en el que se desarrolla la persona, pero desde este principio se asume que los programas y actuaciones en materia de Orientación han de intervenir sobre el contexto en el que se desarrolla. Si se asume esta premisa se está considerando al orientador como un agente de cambio social, como apunta Álvarez González, M. (1995)

Álvarez Rojo, V. (1994) denomina a este principio como principio de **intervención social y ecológica**, propugnando que la intervención orientadora se realiza en un contexto social dado,

¹² Como señala Rodríguez Espinar, (1993): El primero de ellos considera que el desarrollo consiste en una serie de etapas evolutivas, cronológicas, madurativas, por las que pasa el sujeto, y que manifiestan características propias y diferenciales hacia las que hay que impulsar su desarrollo personal. Estas etapas proporcionan las tareas y competencias necesarias para afrontar dicho proceso de desarrollo. Por su parte, el enfoque cognitivo entiende que el desarrollo es producto de la continua interacción del sujeto con el medio, permitiéndole un progreso armónico.

facilitando al orientado no sólo el conocimiento de las variables contextuales, sino también su transformación, en la que deben comprometerse tanto el orientado como el orientador. Este hecho es muy relevante si se considera al orientador como un agente de cambio, como un profesional que ejerce de asesor e interviene sobre el contexto en el que se desenvuelve su actuación orientadora. Asumir el principio de intervención social supone que la intervención orientadora debe dirigirse a la transformación de ciertos aspectos del contexto educativo y también del contexto social, así el orientador ha de concienciar al individuo de que ciertos factores o elementos ambientales pueden estar impidiendo el óptimo desarrollo de sus objetivos personales, como apunta Rodríguez Espinar, S. (1993).

En síntesis, supone un reto para los profesionales de la Orientación Educativa, actuar en las organizaciones escolares bajo los principios de prevención primaria, desarrollo e intervención social, ya que conlleva concebir las actuaciones orientadoras que realizan como una actividad contextual y al orientador como un agente de cambio social, cercano a la realidad educativa de los centros e inmerso en un proceso de mejora de la calidad de la Educación, desde el momento en que se interviene en el contexto educativo y social. Esta concepción hoy día, más que una realidad habría que definirla como una tendencia en el desarrollo de la Orientación Educativa.

1.3.3. Funciones de la Orientación.

Al hablar de funciones de la Orientación no puede pasarse por alto la relevancia histórica del modelo de Morril, Oetting y Hurst (1974), presente todavía hoy en la práctica de la actuación orientadora. Estos autores desarrollaron un modelo de Orientación basado en las distintas combinaciones posibles en función de tres dimensiones que delimitan la intervención en Orientación, los destinatarios de la intervención, el propósito o finalidad y los métodos de intervención. Este modelo, conocido tradicionalmente a través del dibujo de un cubo en el que se representan las treinta y seis caras que surgen de las combinaciones de las dimensiones anteriores. Éste todavía hoy día se desarrolla, ya que en él se incluyen características básicas del modelo de actuación de Orientación en cuanto a que incluye los principios de prevención y desarrollo, los distintos métodos de intervención y los destinatarios finales de la misma.

Existen otros modelos de Orientación en la literatura que también recogen las funciones de la Orientación, aunque el modelo más completo es el de Víctor Álvarez Rojo (1994) ya que incluye aportaciones de autores como Rodríguez Espinar, S, Repetto, E., Bisquerra, R., y amplía el modelo de Morril, W. H. y recoge consideraciones sobre el “modelo de Drapela”. En este sentido el modelo de Álvarez Rojo, V. define el contexto, modelos, métodos,

estrategias y destinatarios de la intervención, así como las funciones asignadas al mismo.

Es preciso matizar antes de delimitar las funciones de los orientadores en los centros, que éstas son demasiado amplias y difusas, lo cual dificulta una adecuada intervención. (Cano Escoriaza, J. 2003). Específicamente y en cuanto a funciones de la Orientación, mencionar a autores como Bisquerra, R. (1990), Álvarez González, M. (1995) y Rodríguez Moreno, M^a. L. (1995) y Cano Escoriaza, J (2003)¹³, entre otros, que destacan las **funciones** de organización y planificación, diagnóstico, consulta, consejo, de ayuda, asesora, diseño, desarrollo y evaluación de programas de Orientación, evaluación de la acción orientadora, investigación, información, formación y ayuda para la toma de decisiones.

Completando estas funciones, Riart, J. (1996), agrupa la mayoría de ellas en tres bloques, funciones invasivas, que son aquellas que siempre están presentes en cualquier acto de Orientación, destacando entre ellas, las funciones de organización, información, consulta, investigación y formación; grandes funciones,

¹³ Cano Escoriaza, J. (2003) hace mención a una amplia gama de autores que han desarrollado interesantes referencias sobre las funciones del orientador en su quehacer profesional, tanto en el ámbito nacional como extranjero. Recogido en su artículo "*Diversidad de roles del orientador psicopedagógico: posibilidades y dificultades en su trabajo profesional.*" Anuario de Pedagogía, nº 5, pp 103-119.

aquellas propias y específicas de la Orientación, como asesoramiento, coordinación y mediación; y por último las funciones procesales, que son aquellas que se pueden ejercer con independencia, pero tienen fuertes vínculos procesales, como el análisis de necesidades, el diagnóstico, la programación y la evaluación.

Mostrar además los resultados de investigaciones sobre roles y funciones de los orientadores, como la realizada por Boza, A. (2002), en la que se pone de manifiesto los roles, superfunciones o grandes papeles a desempeñar por el Orientador en los centros de Educación Secundaria, roles que se concretan en los de asesor, agente de cambio y consultor y le siguen los de evaluador de necesidades, diseñador de programas, comunicador y coordinador de recursos. Y además delimita como funciones principales la de asesorar e intervenir, seguidas de las de organizar, coordinar, planificar, y la de evaluar y por último informar. Es significativo en esta investigación que el autor ha delimitado 25 roles de los cuáles ha valorado la importancia que le otorgan los orientadores, el tiempo que le dedican y la preparación o formación que declaran poseen sobre ellos; en este sentido resaltar como significativo que el rol que más manifiestan desarrollar los orientadores es el de asesor, con una importancia del 63%, un tiempo del 42,6 % y una preparación del 33,3%, por tanto es mucho más significativa la importancia que los orientadores manifiestan que tiene el asesoramiento que la formación que poseen para ello o incluso el tiempo que le dedican.

Para finalizar, nombrar a Sanz Oro, R. (1999) que propone una clasificación de las **tareas** de los orientadores, como puede ser Orientación en la clase, adquisición de una conciencia vocacional, asesoramiento individual y en pequeños grupos, consulta, coordinación, trabajo con padres y madres, establecimiento de apoyos externos en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, Orientación entre iguales,...En lo que respecta a esta última tarea, los "*peer counselors*" (orientadores entre iguales) lo forma el alumnado elegido de entre un grupo con el que se va a trabajar, un técnico o experto en la materia los prepara, asesora y forma en destrezas comunicativas fundamentalmente para que realice las funciones de Orientación con sus compañeros bajo la supervisión de un profesorado o el mismo orientador.

Todas estas funciones se dan en la práctica de la Orientación educativa, aunque de todas ellas destacar que las que más se dan hacen referencia a información al alumnado, consulta, Orientación individualizada, coordinación y planificación, diagnóstico y Orientación vocacional, además en algunos casos puede existir un solapamiento de funciones a nivel de aula, centro o contexto escolar, o bien entre los servicios de Orientación externos e internos a las instituciones educativas, sobre todo debido a la escasa coordinación y trabajo en equipo de los distintos profesionales y de los distintos ámbitos de intervención. (Sobrado, L. 1996).

El número de alumnado máximo para que el orientador pueda desarrollar su actuación adecuadamente en los Institutos de Educación Secundaria sería de un orientador por cada 400 alumnos o alumnas. En el caso de que existieran varios profesionales éstos podrían repartir sus funciones por áreas de intervención o bien por etapas educativas.

En los centros educativos existen distintos contextos de actuación del orientador, siguiendo a Vallejos, A. y Rodríguez, R. (2000), el contexto educativo-institucional, el contexto sociocomunitario y el contexto organizacional y delimitan en base a la actuación del orientador en estos contextos un modelo de intervención basado en el asesoramiento colaborativo, en el cual la labor de los psicopedagogos consiste en ayudar a los docentes en la identificación y resolución de los problemas que surgen en el proceso educativo. El estilo colaborativo surge en base a la necesidad de dar respuesta a la multiplicidad de tareas que se encomiendan. Por consiguiente el trabajo en equipo es fundamental en el desarrollo de estas tareas, pero como agente participativo con el resto del profesorado. Hay que tener en cuenta que muchas funciones a desarrollar por el orientador no las realiza él sólo sino en colaboración con el resto del profesorado, esto unido a la generalización e indefinición de sus funciones hace que muchos profesionales de la psicopedagogía se encuentren en una situación de ambigüedad o incertidumbre al no tener adscritas funciones en

exclusividad, o dicho de otro modo al tener encomendadas funciones muy generales y con un marcado carácter colaborativo. Muy pocas son las tareas que el orientador podría realizar él sólo, dentro de las paredes del Departamento de Orientación y sin la colaboración de los compañeros.

Bien es cierto, que en estos momentos –hace ya más de una década que se comenzó con la implantación de la Reforma Educativa de 1990- nos encontramos en el ámbito de la Orientación Educativa en un **momento de tránsito o avance**, ya que se están superando –aunque no por completo- las consideraciones del orientador como un terapeuta, que actúa para responder a los problemas que surgen en la organización, que atiende mayoritariamente al alumnado con problemas, que interviene individualmente y que su actuación posee una finalidad correctiva, realizada a través de intervenciones puntuales y con un marcado carácter diagnóstico. Se está avanzando hacia un orientador que ponga en marcha los principios de prevención, desarrollo e intervención social, actuando como un facilitador, asesor y organizador de programas de intervención, trabajando desde una dimensión más procesual y buscando la integración de la Orientación en el curriculum escolar. Este cambio en la concepción de las funciones del orientador es fundamental para la comprensión de la Orientación desde una óptica institucional y organizativa, porque pone de relieve la importancia de las características personales del orientador, en cuanto a convertirse en

un agente facilitador y asesor del centro, que interviene sobre la propia organización escolar, desarrollando programas de Orientación que mejoren la educación y la institución en la que se desarrollan, y pone el énfasis además en el carácter colaborativo de sus funciones.

1.3.4. Modelos de Orientación.

La mayoría de las prácticas de Orientación se han caracterizado por atender a los casos problema. Este sería un enfoque terapéutico de la Orientación como derivación del modelo de counseling. Aunque es importante la relación individualizada en la Orientación y por tanto la entrevista como medio de relación, y la atención a los problemas de adaptación y dificultades de aprendizaje, conviene evitar los modelos de programas de Orientación centrados exclusivamente en la atención a los problemas individuales, basados en la relación tú a tú.

Podrían considerarse **dos polos opuestos en el desarrollo de la Orientación**, en uno de ellos estaría situado el orientador centrado en los servicios de atención a las dificultades, trabajando todo el día en una relación directa con el alumnado con problemas, con un acentuado carácter terapéutico y a través de intervenciones individuales y puntuales. En el otro extremo estaría el orientador consultor que trabaja con el profesorado y los padres y madres,

facilitando el desarrollo y la prevención, diseñando y colaborando en la implantación de programas de Orientación, favoreciendo la dimensión procesual de la Orientación, y proponiendo actuaciones que integren la Orientación en el curriculum escolar. Estas dos concepciones deben considerarse como un continuo, en el que se situarían las prácticas actuales de Orientación en los centros educativos.

El desarrollo de la Orientación, por tanto ha de ir encaminado a la **integración** de la **Orientación** en el **currículo** del alumnado; a través de la implantación de programas de Orientación, permitiendo la integración de actividades de Orientación en el proceso educativo y en la dinámica habitual de la clase. En estos programas de Orientación es imprescindible la colaboración del profesorado y de toda la comunidad educativa para la realización de estas actividades desde el curriculum escolar.

En esta práctica actual de la Orientación educativa, la **intervención** del Orientador se realiza desde dos niveles:

1º La intervención directa o primaria, es la que realiza el orientador directamente sobre un individuo o grupo como por ejemplo Orientación individual, información profesional, diagnóstico,...

2º La intervención indirecta o secundaria, es en la que el orientador no actúa directamente sobre el sujeto, sino que lo hace de forma indirecta, por ejemplo mediante el profesorado, los padres y madres, etc,... A este enfoque se le conoce como Orientación activadora.

En esta última concepción de la Orientación estaría la figura del orientador como tutor de tutores, como asesor del profesorado para que sean ellos los que puedan realizar la Orientación. Los actuales programas de intervención educativa y social pretenden aprovechar al máximo la Orientación activadora mediante intervenciones indirectas.

La **aplicación de programas de Orientación** puede tener dos enfoques distintos:

- a) **Planteamiento curricular:** supone la integración de la Orientación en el curriculum de las materias de estudio. A este enfoque también se le conoce con la denominación de inserción curricular de la Orientación. Siguiendo a Rodríguez Moreno, M^a. L. (1995: 132), la infusión curricular de la Orientación es *“cualquier esfuerzo de un profesor, escuela o sistema escolar por organizar la instrucción específica relacionado con el desarrollo vocacional, como formando parte de un currículo de asignaturas ya existentes”*.

- b) **Currículum de la Orientación:** significa que el orientador desarrolla los programas de Orientación con un grupo. En este enfoque el orientador diseña los programas de intervención sin tener en cuenta el currículo de las materias de estudio.

En este sentido, se encuentran ejemplos del desarrollo de la Orientación desde un planteamiento curricular o un enfoque de inserción curricular, como Fernández Sierra, J. (1993), en su obra *"Orientación Profesional y Currículum de Secundaria"*, que describe detalladamente cómo podrían incluirse los contenidos relacionados con la Orientación Profesional, desde sus tres ámbitos de formación, conceptuales, procedimentales y actitudinales, en las distintas materias curriculares de Educación Secundaria Obligatoria.

Además de estos planteamientos encontramos tradicionalmente en Orientación dos **modelos** básicos de desarrollarla, el modelo de servicios y el modelo de programas. El modelo de servicios en Orientación se centra en servicios directos a núcleos parciales de población, con un carácter terapéutico, y con pasividad, es decir, la demanda genera la acción, actuando sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera, este modelo está presente en los centros escolares, siendo el orientador la persona encargada de ponerlo en práctica a partir de que surja un problema, pero como alternativa se encuentra el realizar la tarea orientadora en los centros bajo un modelo que atienda al grupo regular de clase

como unidades básicas de intervención, que ponga el énfasis en la oferta, es decir, se anticipe a la demanda y a que surja el problema. Por consiguiente, la Orientación debe ser desarrollada bajo el modelo de intervención por programas, para atender a los principios de prevención, desarrollo e intervención social así como al carácter educativo de la Orientación. Con esto no se realizaría una Orientación puntual, en base a actividades sueltas, que no están organizadas ni planificadas bajo ningún programa de actuación, y que por tanto lo que hacen es intentar de responder a un problema planteado en la institución escolar, atendiendo sólo a una faceta del mismo, y con un carácter terapéutico.

Del análisis de la caracterización sobre los programas de intervención en Orientación se extraen una serie de **características** generales del **modelo de programas**, que podrían agruparse en:

1. *El programa se desarrolla en función de las necesidades del centro o del contexto.*
2. *Se elaboran programas para ayudar a sistematizar y comprender la intervención orientadora, dando cabida a los principios de prevención, desarrollo e intervención social, así como al carácter educativo de la Orientación.*
3. *El programa se dirige a todo el alumnado o demandantes del mismo.*
4. *Se centra en las necesidades del grupo clase, o del grupo al que va dirigido.*

5. *La unidad básica, en el contexto escolar, es el aula.*
6. *El individuo es considerado como un agente activo de su propio proceso de Orientación.*
7. *Actuación sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.*
8. *Se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal.*
9. *Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.*
10. *Permite una más fácil interrelación currículo-Orientación o bien establece un currículo nuevo.*
11. *Implicación de todos los agentes socio-comunitarios.*
12. *Colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.*
13. *Se pone el énfasis en la prevención y el desarrollo.*
14. *El orientador, en el contexto escolar, es como un educador más del equipo docente.*
15. *Estimula el trabajo en equipo.*
16. *Operativiza los recursos.*
17. *Promueve la participación activa de los sujetos.*
18. *Favorece la auto-orientación y auto-evaluación.*
19. *Abre el centro a la comunidad.*
20. *Se establecen relaciones con los agentes y empresarios de la comunidad.*
21. *Aproximación a la realidad a través de experiencias y simulaciones.*
22. *Permite la evaluación y seguimiento de lo realizado.*

En la revisión literaria sobre fases o pasos en la intervención por programas en Orientación aparecen numerosos autores representativos, como Rodríguez Espinar, S.(1993), Martínez, P. (2002) y Álvarez Rojo, V. (1994) que describen cuáles podrían ser las fases en el diseño, implantación y evaluación de programas de Orientación y manifiestan la necesidad de intervenir en Orientación desde el modelo de programas. Y además si en la revisión bibliográfica se atiende a los modelos de Orientación, se constata que para delimitar los fundamentos teóricos que definen la Orientación, se ha de hacer referencia a los múltiples modelos que diferentes autores han ido desarrollando en torno a la Orientación; y que también en muchas ocasiones se utiliza el término modelo con similitud a teorías, utilizándose para su clasificación distintos criterios. Así aportaciones históricas ya de autores como Super, Holland, Rogers,... se han ido incorporando a la Orientación como modelos o teorías indistintamente. Quizás esta controversia sea debida a la falta en la clarificación conceptual sobre modelo. Un modelo es una guía elaborada para hacer más comprensible la realidad, y para intervenir en ella con la pretensión de mejorarla. Siguiendo a Bisquerra, R. (1996), un modelo siempre ofrece una visión simplificada y por tanto incompleta, de una realidad más compleja. A su vez Bisquerra, R. y otros, (1998), a la hora de definir el concepto de modelo de Orientación manifiestan que sería difícil distinguir entre modelos de Orientación y modelos de intervención, por eso definen los modelos de Orientación psicopedagógica como

“una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.” Además estos últimos autores realizan una clasificación de modelos de Orientación, diferenciándolos entre teóricos, básicos de intervención, mixtos y organizativos.

A su vez Boza, A. (2002) manifiesta que existen dos modelos básicos de intervención: el clínico y el de consulta-asesoramiento. Definiéndose éste último como un modelo de intervención indirecta, preferentemente de proyección grupal, centrado en la relación entre dos profesionales, un consultor- el orientador- y un consultante –el profesorado tutor- que proyecta esa actuación sobre un grupo de destinatarios. Aunque también existe una variante de consulta colaborativa, en la que el consultor y el consultante comparten el proceso y en el cuál el consultor puede actuar directamente sobre el alumnado. Además según este autor el modelo de programas puede acercarse al modelo clínico o puede asimilarse al modelo de consulta si la intervención es indirecta. Por tanto el modelo psicopedagógico sería el modelo de consulta-asesoramiento, dirigido a grupos, desarrollado a través de programas de intervención.

De todos ellos, resaltar los modelos básicos de intervención como el modelo clínico, el modelo de programa y el modelo de consulta; los cuáles son también los modelos más usuales en la práctica de la Orientación educativa. Pero es relevante el modelo

organizativo en lo que respecta al desarrollo de la Orientación, puesto que éstos se consideran como propuestas de intervención en un contexto determinado; bien sea propuesto por la Administración Educativa o bien sea desde el centro educativo organizado por los agentes que desarrollan la Orientación. En esta última línea se realza la importancia del contexto institucional donde se desarrolla la Orientación, en el sentido de que la intervención por programas no sólo ha de tener en cuenta el contexto institucional y social donde se desarrolla la Orientación sino además ha de intervenir sobre él. Como se ha apuntado, en esta perspectiva, también denominada ecológica, se pone de manifiesto la figura del orientador como un ecólogo social, como un agente que interviene sobre el contexto social y educativo de la institución escolar, y por tanto como un agente de cambio social.

En la actualidad se manejan varios modelos sobre los que se interviene en Orientación, clasificados en dos modos diferentes según países y culturas:

Directos versus indirectos.

Individuales versus grupales

Modelos de servicios versus modelos de programas.

El modo de comprensión de la Orientación hace que los distintos autores dedicados a esta temática clarifiquen los modelos

de intervención en Orientación desde distintas posiciones según se desarrolle la intervención en Orientación, así en la siguiente tabla se recoge una clasificación de los modelos de Orientación¹⁴.

AUTORES	CLASIFICACIÓN DE MODELOS DE INTERVENCIÓN
Rodríguez Espinar, S. (1993) Álvarez González, M. (1991-1995)	De counseling, de servicios vs programas, de consulta y Tecnológico.
Álvarez Rojo, V. (1994)	De servicios, de programas y de consulta.
Bisquerra, R. (1996)	Clínico, de servicios, de programas, de consulta, Tecnológico y Psicopedagógico.
Repetto, E. (1996)	De counseling, de servicios, de programas, de consulta y Tecnológico.
Monereo, C. (1996)	De counseling, de consejo, de consulta y constructivista
Sobrado, L. (1997)	De counseling, de servicios, de servicios en función de programas, de programas, de consulta y Tecnológico.
Jiménez, R. y Porras (1997)	De counseling, de programas y de consulta.
Álvarez, M. y Bisquerra, R (1998)	Básicos y Mixtos.
Solé, (1998)	Educacional-constructivista de intervención y

¹⁴ Tomado y reorganizado a partir García Nieto, N. (1999) en su obra: "Proyecto Docente e investigador. Diagnóstico en educación y Orientación profesional.", el cuál delimita una clasificación de modelos de intervención en Orientación más significativa en nuestro contexto.

	Psicopedagógico.
Sampascual, y otros (1999)	De consejo, de servicios, de programas, de servicios actuando por programas, de consulta y Tecnológico.
Rus Arboleda (1999)	Clínico-médico, Psicopedagógico.
Fernández Sierra (1999)	De counseling, de asesoramiento profesional.

Tabla 1.1. Clasificación de modelos de intervención en Orientación.

Del análisis de los modelos de Orientación existentes, en la última década se contempla que la mayoría de los autores definen como modelos de intervención básicamente el modelo de counseling, el de programas y el de consulta. Aunque bien es cierto que el modelo de servicios, presente todavía hoy en la práctica orientadora, queda como apunta Martínez, P. (2002) a una forma burocrática y administrativa de organización de los distintos servicios psicopedagógicos para la acción propiamente dicha. O bien puede considerarse que el modelo de servicios es más bien el resultado de la organización de los agentes de apoyo externo a la escuela. Y además como apunta Álvarez y Bisquerra (1996) el modelo de servicios posee unas características muy similares al modelo clínico o modelo de counseling, y más aún cuando en la práctica este modelo ha tenido un marcado carácter terapéutico.

Teniendo en cuenta las consideraciones y clasificaciones anteriores, realizaré una clasificación propia de los modelos más

usuales en Orientación actualmente, sin que ello suponga una reducción de la intervención en Orientación:

- a) De counseling.
- b) De consulta.
- c) De programas.

En esta misma línea Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996) señalan las características en cuanto a ejes de intervención de estos tres modelos de intervención, delimitando el tipo de intervención si se realiza directa o indirectamente, individual o en grupo, de una forma externa o interna al centro y con un carácter reactivo o proactivo. En este sentido la intervención se define:

	EJES DE INTERVENCIÓN			
MODELOS	Directa/ Indirecta	Individual/ Grupal	Interna/ Externa	Reactiva/ Proactiva
COUNSELING	Directa	Individual	Externa, interna	Reactiva
PROGRAMAS	Directa, indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva
CONSULTA	Indirecta	Grupal, individual	Interna, externa	Proactiva, reactiva

Tabla 1.2. Características de los tres modelos de intervención.

1.3.5. Niveles de intervención en Orientación.

La organización del sistema de Orientación y de los profesionales que intervienen en ella se realiza en **tres niveles de intervención**, el primero de ellos lo constituye el nivel de aula, en el que el profesorado tutor es el principal agente del desarrollo de esta Orientación, el segundo nivel es el referente a los centros escolares y el formando por los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria, como profesionales responsables de coordinar, organizar y dinamizar la Orientación a nivel de centro y por último el tercer nivel de intervención en Orientación se organiza a nivel de sector o zona y lo forman los equipos de apoyo externo, equipos de sector o de zona.

En este sentido en un Centro de Educación Secundaria la Orientación se materializa a nivel de profesorado tutor y de Departamento de Orientación pero apoyados puntualmente por los Equipos de Apoyo Externo. En la práctica actual de la Orientación los Equipos de Apoyo Externo han centrado su actuación mayoritariamente en los Centros de Educación Infantil y Primaria, puesto que, según sus valoraciones, en los Institutos de Educación Secundaria, ya se cuenta con unos profesionales (Psicólogo, Pedagogo, Psicopedagogo) que forman el Departamento de Orientación, y poseen la misma cualificación profesional para desarrollar actuaciones en materia de Orientación del mismo modo

que los profesionales de los equipos de zona. Este hecho, bastante afianzado en la Comunidad Educativa, está empezando a cambiar debido a las actuaciones de coordinación entre los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación, organizadas por el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, y que en la actualidad todavía se realizan puntualmente, y sobre todo para lo referente a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales o a alguna actividad de Orientación referida al tránsito del alumnado de Educación Primaria a Secundaria. En definitiva, la coordinación entre los Departamentos de Orientación de los centros y los Equipos de Apoyo Externo es escasa, aunque es de considerar los esfuerzos por ambas partes que se están realizando hoy día para llevar a cabo actuaciones en común.

La Orientación Educativa dentro del sistema educativo constituye un subsistema organizado en tres niveles que van desde la acción tutorial, desarrollada en el aula, y las tareas orientadoras desarrolladas por los Departamentos de Orientación en los centros, hasta las actuaciones complementarias, de apoyo y especializadas de los Equipos de Apoyo Externo en cada zona. Cada uno de estos niveles tiene una especificidad en cuanto a las funciones a desarrollar que los diferencia. A su vez los tres niveles se complementan, dado que comparten la misma finalidad y objetivos generales comunes: la

personalización de la educación y la contribución al desarrollo de los objetivos establecidos en cada etapa educativa.

<i>PRIMER NIVEL DE INTERVENCIÓN</i>	<i>TUTORES.</i>
<i>SEGUNDO NIVEL DE INTERVENCIÓN</i>	<i>ORIENTADORES DE CENTROS.</i>
<i>TERCER NIVEL DE INTERVENCIÓN</i>	<i>EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.</i>

Tabla 1.3. Niveles de Intervención en Orientación.

A su vez, en el gráfico siguiente se definen los niveles de intervención en Orientación, a través del modelo organizativo de Orientación Psicopedagógica propuesto por el MEC a partir de 1990.



Gráfico 1.4. Modelo organizativo de Orientación psicopedagógica propuesto por el MEC en 1990.

A) Primer nivel de intervención: Tutores.

La primera consideración importante en cuanto a la labor tutorial en los centros es que la tutoría y Orientación del alumnado forma parte de la función docente¹⁵, es decir que el profesorado independientemente de que tenga asignada la tutoría del alumnado de un grupo en concreto y de la especialidad que imparta ha de realizar la labor tutorial del alumnado a los cuales les da clase. En este sentido, la educación es mucho más que un proceso instructivo y se extiende al conjunto de dimensiones de la persona procurando una formación integral de la misma.

La tutoría de los distintos niveles educativos adquiere una relevancia importante dentro de la propuesta curricular que recibe el alumnado, ya que ésta no sólo se concreta en el curriculum de las distintas áreas de estudio sino que además y gracias a esta labor tutorial se ofrece al alumnado una respuesta educativa más ajustada a las necesidades, capacidades, intereses y motivaciones que éstos plantean. Ya que la tutoría, tanto individual como grupal, se convierte en el recurso educativo que posee el profesorado para adaptar y ajustar la enseñanza al alumnado, diseñado además en los centros para orientar al alumnado adecuadamente en relación con el desarrollo del proceso de aprendizaje, la superación de las

¹⁵ Artículo 60 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

dificultades que se detectan y las distintas opciones académicas y profesionales.

La finalidad básica de la acción tutorial en el aula es por tanto la atención a los aspectos de desarrollo, maduración, Orientación y aprendizaje del alumnado, considerados individualmente y como grupo. De esta finalidad se derivan una serie de funciones que están relacionadas con el conocimiento del alumnado en las diferentes facetas que conforman su personalidad y así como las de comunicación con sus familias y tutores legales. Por consiguiente, la finalidad general de la tutoría es contribuir a la personalización de la educación y a la atención de las diferencias individuales y ofrecer una respuesta adaptada a las capacidades, intereses y motivaciones del alumnado y orientarles adecuadamente en relación con opciones académicas y profesionales.

El profesorado tutor de un grupo ha de actuar de coordinador y nexo de unión entre el profesorado que imparten clase a su grupo. En concreto de las funciones¹⁶ y tareas orientadoras del profesorado tutor en los centros, aplicables a los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria se extrae que es fundamental que el

¹⁶ Recogidas en el Decreto 106/1992 de 9 de junio de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, por la que se establecen las Enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria en nuestra comunidad. Y en el Capítulo VII del Decreto 200/97, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

profesorado tutor conozca las aptitudes e intereses del alumnado con objeto de orientarlo mejor en el proceso de aprendizaje que éstos realicen y conjunta o complementariamente han de desarrollar las actuaciones previstas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial con su grupo, y orientar y asesorar al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales, favoreciendo los procesos de maduración vocacional y de Orientación escolar y profesional; además de convertirse en el agente que coordina el grupo de profesorado y que favorece la relación entre familia y escuela. Con todo esto se dibuja la figura de un profesorado tutor que participa activamente en la Orientación del alumnado, entendida está no sólo como Orientación vocacional sino educativa, facilitando el aprendizaje de los mismos, guiando las actividades diarias de su grupo, realizando actuaciones tendentes a conocer los intereses y motivaciones de su grupo hacia el aprendizaje, desarrollando la labor tutorial que se recoge en el Plan de Orientación y Acción Tutorial anual, y convirtiéndose en un agente que conoce su grupo y desarrolla actividades de Orientación con el alumnado.

Al hilo de lo anterior, la práctica tutorial en los centros de Educación Secundaria se encuentra en ocasiones lejos de aquel dibujo, en la medida en que en muchas ocasiones el profesorado tutor es un mero organizador y controlador del grupo, encargándose de llevar las faltas de asistencia del alumnado, controlar los problemas de conducta y disciplina, entregar las notas a la familia,

guiar la sesión de evaluación trimestral y desarrollar puntualmente alguna sesión tutorial. Esto es así en la medida en que las funciones que guían la labor tutorial son muy genéricas y además en la práctica diaria el profesorado tutor dedica todo su tiempo disponible a resolver problemas puntuales de su alumnado, en su mayoría de comportamiento. Si esto se une a la falta de dedicación horaria del profesorado tutor, puesto que de las tres horas semanales legalmente establecidas para la labor tutorial en Educación Secundaria, una es lectiva con su grupo, otra está dedicada a la coordinación con padres y madres y la última a las tareas burocráticas y administrativas que genera la labor tutorial, entonces la labor tutorial se asemeja más a un trabajo administrativo que educativo; y mucho más acentuado en el nivel educativo de Formación Profesional Específica.

Estas funciones se ven incrementadas en el nivel educativo de Formación Profesional en el sentido de que el profesorado tutor ha de asumir además la figura de coordinador de los módulos profesionales de formación en Centros de Trabajo y Proyecto Integrado, en la medida en que ha de coordinar los programas, realizar el seguimiento de los módulos, unificar criterios de acceso a la formación en centros de trabajo y orientar el proceso de evaluación del alumnado.

Actualmente la labor tutorial en los Institutos de Educación Secundaria, es ejercida cada curso escolar por un profesor o

profesora. El cargo de profesorado tutor de un grupo en estos centros queda relegado para el profesorado que no ejerza la función de Jefes de Departamentos o que no posea otro cargo, como los de Dirección. En esta línea, en muchas ocasiones, el profesorado tutor de un grupo no posee experiencia en esta labor, porque accede de nuevo al centro o al puesto, o porque realiza esta función en última instancia al no poder tener otro cargo. Con esto se pone de manifiesto que en los centros el cargo de profesorado tutor no es demandado por el profesorado, debido al trabajo añadido que les supone, sin que tengan por ello remuneración o reducción horaria alguna. Por otro lado, mayoritariamente, la coordinación entre el profesorado tutor y el orientador en los centros se da en relación a la coordinación de la tutoría para el diseño del Plan de Acción Tutorial, al aporte de materiales por parte del orientador al profesorado tutor para el desarrollo de la hora de tutoría lectiva semanal con el alumnado, además de atender a la diversidad del alumnado de su grupo, a la coordinación con padres y madres, al seguimiento de la evaluación del alumnado, y a la realización de actividades de Orientación vocacional sobre todo en los cursos terminales de alguna etapa educativa, mayoritariamente en 4º de Educación Secundaria Obligatoria y en 2º de Bachillerato, pero estas tareas conjuntas se reducen significativamente en la Formación Profesional Específica al no contar normalmente con una hora lectiva con su grupo.

B) Segundo nivel de intervención: Orientadores.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, considera la Orientación como un elemento inherente a la propia educación, y por tanto parte integrante de la propuesta curricular; entendida ésta como la oferta educativa dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumnado. La Orientación contribuye al logro de una educación integral en la medida en que aporta asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizadores de la educación que hacen posible la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado.

La Orientación educativa y psicopedagógica ha de contribuir a la mejora de la institución escolar mediante un apoyo permanente que ayuda a los centros a fomentar el trabajo coordinado de los equipos docentes, a incorporar innovaciones metodológicas y materiales didácticos, a establecer medidas de atención a la diversidad y a desarrollar estrategias que permitan una intervención educativa adaptada a las necesidades del alumnado. El papel primordial de los profesionales de la Orientación educativa es, por tanto, colaborar con los centros en la formulación y puesta en práctica de una respuesta educativa a todo tipo de necesidades.

Desde la aprobación de la actual Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, se cuenta con la incardinación de la Orientación en todos los niveles educativos, en todos los centros, con la creación de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Esto se justifica debido a las especiales características de la Educación Secundaria; entre ellas cabe destacar el mayor grado de opcionalidad que presenta el nuevo currículo en los últimos años de la Educación Secundaria Obligatoria; la necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumnado de esta etapa educativa, que obliga a la realización de adaptaciones o diversificaciones curriculares según la características de cada caso; la preparación para la incorporación a la vida activa o para acceder a la Formación Profesional de Grado Medio o al Bachillerato como una de las finalidades de esta etapa y la necesidad de contribuir desde la Orientación educativa al logro de los objetivos generales de la etapa, sobre todo de aquellos que se refieren a la dimensión afectivo-social de la educación.

El Departamento de Orientación en los centros ha de asumir las funciones ¹⁷de impulsar, promover y coordinar las actividades de tutoría y Orientación educativa de todo el alumnado del centro; así

¹⁷ Según se recoge en la Orden de 17 de Julio de 1995, por la que se establecen las directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación. Artículo II.5.

como la de planificar y evaluar la oferta curricular adaptada y diversificada que necesite el alumnado.

El **Departamento de Orientación** de los centros está formado por un profesor o profesora de la especialidad de Psicología y Pedagogía del cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria –PES– que será su coordinador y por el profesorado tutor. Además se incorpora al Departamento el profesorado que desarrolle el módulo de Formación y Orientación Laboral en aquellos Institutos que impartan Formación Profesional Específica, el profesorado de apoyo a la Integración y el profesorado que desarrolle programas de garantía social. Asimismo, el Departamento de Orientación está considerado¹⁸ como un órgano de coordinación docente, compuesto por un especialista en psicología y pedagogía y por los maestros del área básica del programa de garantía social, y además estarán adscritos a éste el profesorado técnico de Formación Profesional Específica que tengan asignados la impartición de las áreas de formación profesional específica y de formación y Orientación laboral del programa de garantía social, el profesorado que tenga asignados los ámbitos sociolingüístico y científico-técnico del programa de diversificación curricular, el profesorado tutor y el profesorado que imparte el módulo de Formación y Orientación Laboral en los ciclos formativos.

¹⁸ Según se recoge en el capítulo IV del Decreto 200/97.

La dedicación y distribución horaria del orientador en los centros está regulada en Andalucía por la Orden de 17 de julio de 1995, y es importante porque delimita las áreas de intervención en el trabajo de Orientación educativa de estos profesionales. En este sentido la distribución se realiza en cuatro **áreas** o facetas:

1. Trabajo directo con grupos de alumnados para desarrollar programas de Orientación.
2. Planificación, coordinación y desarrollo del Plan de Acción Tutorial.
3. Asesoramiento psicopedagógico a los diferentes órganos directivos y estructuras organizativas del centro, con especial atención a las sesiones de evaluación.
4. Desarrollo de tareas de atención individualizada al alumando y atención a los padres y madres de forma colectiva o individual.

Entre las funciones del Departamento de Orientación¹⁹, mencionar en un primer momento las que se realizan con respecto al centro educativo, entre las que se destaca la elaboración y coordinación del Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro cada curso académico, el asesoramiento a los órganos unipersonales y colegiados del centro sobre medidas de atención a la diversidad y

¹⁹ Según la Orden de 17 de julio de 1995 y el Decreto 200/97, ambos de la Junta de Andalucía.

el fomento de la colaboración con los Equipos de Orientación Educativa y con otras instituciones empresariales, educativas, sociales,... de la zona. Con respecto al alumnado destacar la labor de información y Orientación vocacional a desarrollar individualmente o en grupo, la elaboración de actividades o programas de Orientación escolar, personal y profesional, y la aplicación de estos programas, así como la evaluación psicopedagógica previa a la intervención educativa con el alumnado con necesidades educativas y el desarrollo de programas tendentes a la mejora de las habilidades de estudio del alumnado. Y con respecto al profesorado, destacar el soporte técnico y apoyo que se le ha de facilitar al profesorado tutor para el desarrollo de la labor tutorial, proporcionándole instrumentos que le permitan un mayor conocimiento del alumnado, y colaborar con ellos y con los Departamentos Didácticos en la atención a la diversidad del alumnado, y orientarlos sobre futuros estudios a realizar por el alumnado de su grupo. Y por último con respecto a las familias, la colaboración necesaria con las mismas para el desarrollo de actuación en materia de Orientación profesional.

Mas específicamente y en cuanto a las **funciones del orientador**²⁰, se señalan que debe asistir a las sesiones de evaluación tal como se recoge en el Proyecto Curricular de Centro, realizar la evaluación psicopedagógica previa a las adaptaciones y

²⁰ Según la Orden de 17 de Julio de 1995 por la que se establecen las directrices para la organización y el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros.

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.

De todas estas funciones relacionadas con la Orientación en un centro me gustaría destacar la *colaboración con el profesorado* en el desarrollo de programas de Orientación educativa y profesional. Esta colaboración se ha de poner en marcha en los centros con carácter prioritario puesto que el Departamento de Orientación, como órgano de coordinación docente, ha de desarrollar su labor orientadora con todos los agentes de la Comunidad Educativa. Es por tanto que el profesorado es el colectivo principal protagonista con el que el orientador ha de trabajar para el desarrollo de actuaciones o programas en materia de Orientación. Este trabajo coordinado se debe traducir en los centros en una labor diaria, continua, cercana a la realidad educativa y que convierte al orientador en un asesor, promotor, guía, que propone actuaciones, diseña en colaboración con el profesorado, ofrece materiales, comparte con ellos sesiones de tutoría, colabora con los padres y madres, etc.,... en definitiva en base a esta colaboración con el profesorado el orientador ha de ir creando cauces de Orientación en los centros escolares. En este sentido además, si se consideran los centros educativos como organizaciones colaborativas, la labor del orientador se muestra como una pieza clave en este proceso de colaboración entre los

agentes que intervienen en la Orientación, ya sean docentes, familia, alumnado u Órganos de Coordinación Docente del centro, ya que ejerce de agente promotor, activador y facilitador de actuaciones de mejora y cambio en la propia organización.

Del análisis de estas funciones se extrae que el orientador en los centros ha de realizar entre sus principales funciones la de evaluación psicopedagógica, asistir a las sesiones de evaluación y colaborar con el profesorado en la atención a la diversidad en el centro. Con esta delimitación nos encontramos que la indefinición o generalización de las funciones de los orientadores hace que no se encuentren dos orientadores que sean iguales, que desempeñen las mismas funciones; en un primer lugar, porque los centros en cuanto que instituciones y organizaciones también son distintas; y en un segundo lugar, porque la puesta en práctica de estas funciones tan generales son muy diferentes según el centro o contexto de que se trate; y en tercer lugar, debido a las características y actitudes personales del orientador, en cuanto a la concepción que posea de la Orientación, la finalidad de la misma, el tipo de intervención a desarrollar, las prioridades a conseguir, el papel que juega el orientador en el centro, la percepción que tenga del proceso orientador, el modelo desde el que se sitúe para desarrollar su trabajo, y en definitiva, la preocupación que muestre por el desarrollo de la Orientación.

Con la definición de las funciones a realizar por el orientador de un centro, pretendo profundizar en las actuaciones y actividades que rigen la labor diaria de un profesional de psicopedagogía, pero generalizando sobre las áreas de intervención de la Orientación hay que señalar que el Departamento de Orientación organiza su actuación en torno a los ámbitos o áreas siguientes:

1. Atención a la diversidad.
2. Orientación académica y profesional.
3. Acción tutorial.
4. Asesoramiento.

Aunque bien es cierto que la delimitación de estas áreas ha ido cambiando y ampliándose a lo largo de la historia más reciente de la Orientación, y aún hoy día no hay una clara delimitación de cuáles pueden ser las áreas de intervención psicopedagógica. En este sentido y siguiendo a Bisquerra, R. (1996), Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996), tomando un criterio cronológico, pueden considerarse cuatro áreas de intervención psicopedagógica:

1. Orientación para el desarrollo de la carrera.
2. Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
3. Atención a la diversidad.
4. Orientación para la prevención y el desarrollo.

Y siguiendo a Manzanares, A. (2004) las funciones del psicopedagogo se concretan en áreas de actuación fundamentales:

1. Asesoramiento al profesorado en la toma de decisiones curriculares.
2. Apoyo a la acción tutorial y formación de tutores.
3. Orientación Académica y Profesional.
4. Atención a la diversidad: dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales y compensación de desigualdades socioculturales.

A su vez, Sarmiento, J. A. y Ocampo, I. (2004) delimitan como áreas básicas de intervención de la Orientación las siguientes:

1. Atención a la diversidad.
2. Orientación profesional.
3. Prevención y Desarrollo.
4. Ayuda a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

En la **práctica educativa** existe una similitud en cuanto a la definición de las áreas de intervención de la Orientación en la mayoría de los centros, delimitándose claramente tres áreas básicas de actuación, la Acción Tutorial, la Orientación Educativa y la Atención a la Diversidad. Pero existe diversidad en los centros en cuanto a la delimitación de otra área de actuación, el asesoramiento.

En un principio, después de la aplicación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, algunos orientadores comenzaron a introducir esta área de intervención como una faceta más de su trabajo en los centros, debido entre otras causas a que el orientador en la realidad, dedicaba horas de su trabajo al asesoramiento a los órganos colegiados del centro, como el Equipo Directivo o a órganos de coordinación docente, como el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, o a los órganos unipersonales del centro, Director, Jefe de Estudios, etc,...El asesoramiento hacía referencia sobre todo a cuestiones de implantación de la reforma educativa de entonces, en concreto de evaluación del alumnado, modalidades de bachilleratos, optatividad en los centros, medidas de atención a la diversidad, como adaptaciones curriculares, Programa de Diversificación Curricular o Garantía Social, itinerarios educativos, ... Y este asesoramiento se traducía en actuaciones de información a estos órganos, en el diseño conjunto de actividades sobre esas temáticas o en el ofrecimiento de recursos -sobre todo de documentación- sobre las mismas. Pero el asesoramiento que se realiza en los centros actualmente no está tan unido al proceso de implantación de la reforma educativa, y si a una necesidad del profesorado y de la Comunidad Educativa en general, sobre elementos del proceso educativo en sí, y referente a proyectos de distinta índole en los centros, a aspectos curriculares o a cualquier área de intervención del Departamento de Orientación. En esta línea es en la que los orientadores se convierten en los centros en asesores

educativos, en una persona experta, que visualiza la realidad educativa desde otra perspectiva, que conoce la Legislación Educativa y que ayuda al profesorado a desarrollar actuaciones educativas bien relacionadas con su área, con la transversalidad del currículum o con la definición de proyectos educativos diversos.

En definitiva, aunque en la definición de las líneas de actuación de los Departamentos de Orientación en el algunos casos, el asesoramiento no se encuentre delimitado en los centros como un área de intervención del mismo, su desarrollo se encuentra inserto en las demás áreas de actuación, en el sentido de que el orientador desarrolla actuaciones de asesoramiento al profesorado y por extensión a la Comunidad Educativa en general, sobre sus tres áreas básicas de intervención, atención a la diversidad, Orientación y acción tutorial.

En línea con lo anterior, el Departamento de Orientación en los centros constituye uno de los instrumentos más idóneos para el apoyo y la dinamización de las instituciones educativas no universitarias, y se convierte además en uno de los resortes más favorecedores de la calidad y mejora de la enseñanza y oferta educativa. (Boronat, J. y Cano, R. 1998).

En lo que respecta al perfil profesional de los psicopedagogos, éste se debe desarrollar en base a cuatro pilares fundamentales que

todo proceso educativo debe lograr (Delors, 1996), aprender a ser, a aprender, a convivir en sociedad y con el entorno y a educar. En base a ello, Vallejos, A. y Rodríguez, R. (2000) delimitan los siguientes rasgos en el perfil profesional del psicopedagogo:

- Aprender a ser: con una íntegra formación humana, desarrollando habilidades de observación, comprensión, contextualización, análisis, síntesis y crítica necesarias para la investigación y producción intelectual, con una definición ética, con un proyecto de compromiso social.
- Aprender a aprender: investigador desde la práctica y la reflexión de la tarea cotidiana, constructor crítico del conocimiento.
- Aprender a convivir en sociedad y con el entorno: conocedor crítico y reflexivo de la realidad, comprometido con el entorno.
- Aprender a educar: con una preparación especializada y permanente renovada, facilitador del aprendizaje, orientador educacional, administrador y gestor de procesos de Orientación.

Con este recorrido por las áreas de intervención de la Orientación en los centros, he pretendido definir y enmarcar la labor orientadora del Departamento de Orientación, pero además, es conocidos por todos los profesionales que ejercen en los centros

educativos, prescriptivo por parte de la Administración Educativa, que todos los centros educativos han de elaborar un Plan de Orientación y Acción Tutorial que se incluirá en el Proyecto Curricular del Centro. En este plan se delimitarán al menos los siguientes aspectos:

- 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 padres y madres.

- Líneas comunes de actuación que el profesorado tutor desarrollará con su grupo.

- Determinación de los procedimientos de coordinación del equipo educativo que permitirán la adopción de acuerdos sobre la evaluación del alumnado del grupo y sobre las medidas que, a partir de la misma, deben ponerse en marcha para dar respuesta a las necesidades detectadas.

Siguiendo las directrices marcadas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, cada profesorado tutor programará las actividades más acordes con su grupo, para atender al alumnado tanto en grupo como individualmente.

C) Tercer nivel de intervención: Equipos de Orientación Educativa.

Este nivel lo forman los Equipos de Apoyo Externo, denominados en Andalucía Equipos de Orientación Educativa y regulados a partir del Decreto 213 de 1995 de 12 de septiembre. Estos equipos se convierten en unidades básicas de Orientación psicopedagógica que desempeñan sus funciones por área de intervención; delimitándose las siguientes áreas:

1. La Orientación educativa.
2. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
3. Compensación educativa.
4. Apoyo a la función tutorial.

La composición de los **Equipos de Orientación Educativa** la forman, psicólogos, pedagogos, médicos, maestros, especialistas en Audición y Lenguaje y trabajadores sociales. Desempeñan una serie de funciones generales como pueden ser, el asesoramiento sobre la elaboración del Proyecto de Centro, el Diseño de instrumentos y materiales de evaluación, la formación y el asesoramiento al profesorado, la evaluación psicopedagógica del alumnado y la atención a la diversidad de los mismos, el diseño de programas educativos, y el asesoramiento a las familias. Y otras funciones específicas dependiendo del área de trabajo en cuestión a la que se

refiere, pudiéndose enmarcar en el ámbito de Orientación y Acción Tutorial, bien como apoyo a la función tutorial y bien como Orientación Vocacional y Profesional, o en el ámbito de la Atención a la Diversidad. Estos equipos funcionan a través de un modelo de intervención por programas, existiendo la figura del coordinador del Equipo de Orientación Educativa. Estos equipos actúan en centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en Educación de Personas Adultas y Residencias Escolares. A nivel provincial, dependiendo de cada Delegación existe la figura del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP).

La **coordinación** que actualmente se está desarrollando entre los **Equipos de Orientación Educativa** y los **Departamentos de Orientación** en los centros, como apuntaba anteriormente, se refiere básicamente al área de atención a la Diversidad, sobre todo lo referido a la organización del Tránsito del alumnado de Educación Primaria a Educación Secundaria, organización de tareas de tránsito, modelo de informes,...

En síntesis el desarrollo de la Orientación Psicopedagógica en los Institutos de Educación Secundaria, se define como una actuación especializada inserta en el Proyecto Educativo de Centro, considerada como un derecho que se hace efectivo para todo el alumnado, organizada a través de niveles de intervención, contando con el profesorado tutor, más cercano al aula y al alumnado, y con el

orientador, como un experto interno en los centros, y en ocasiones muy puntuales apoyado por los Equipos de Orientación Educativa. Estas consideraciones, recogidas todas ellas en la legislación, definen el desarrollo actual de la Orientación Educativa en los centros, pero si bien la ley delimita estos aspectos en la práctica actual de la Orientación, concretamente en lo referente al modelo de intervención, la realidad educativa de los centros pone de manifiesto que la intervención en los mismos se realiza mayoritariamente a través de actuaciones basadas en el modelo de servicios, con un carácter correctivo, individual; de modo que no existe un afianzamiento claro del modelo de intervención por programas, lo que supone que no se considere a ésta como una estrategia preventiva, de desarrollo y de intervención social.

En definitiva, se hace necesario señalar que aunque la legislación y las tendencias actuales en materia de Orientación Educativa marcan un modelo de intervención a través de programas de Orientación, basados en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, fomentando el asesoramiento colaborativo con el profesorado, y desarrollado a través de la inserción curricular o incluso de un curriculum propio de la Orientación, la realidad educativa parece en principio seguir por otros derroteros, todavía hoy día más cercanos a modelos más tradicionales basando sus actuaciones a través del modelo de servicios. Con ello no quiero concluir que el modelo actual de intervención de la Orientación

Educativa sea el modelo de servicios, pero sí que en la realidad educativa de los centros las actuaciones prácticas de los orientadores en su quehacer diario están lejos de situarse desde el modelo que podríamos llamar de consulta o asesoramiento.

1.4. La Orientación Educativa y la Formación Profesional.

1.4.1. Los sistemas de Formación Profesional.

Uno de los niveles educativos que más se ha transformado a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, ha sido sin ninguna duda, la Formación Profesional Específica. La organización del actual sistema de Formación Profesional está inmersa dentro del Sistema Educativo Reglado y comprende el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Esta Formación Profesional incluye además de la formación que se imparte en los centros educativos -Institutos de Educación Secundaria- denominada Formación Profesional Específica, Reglada o Inicial, otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la Formación Profesional Ocupacional. Por tanto, la organización del actual sistema de Formación Profesional incluye tres subsistemas diferenciados: la Formación Profesional Específica, la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua.²¹

En España, por tanto, actualmente coexisten dentro del Sistema de Formación Profesional, tres subsistemas de formación,

²¹ Recogido en La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE- Capítulo IV De la Formación Profesional. Artículo 30.

diferentes en cuanto a organización, características, beneficiarios, competencia profesional que otorgan, etc,... en la tabla siguiente se reflejan los tres subsistemas de formación diferenciados en cuanto a destinatarios y Administración o entidades que lo regulan.

TIPO	DESTINATARIOS	COMPETENCIA DE ..
<i>Reglada o Inicial (Específica)</i>	<i>Jóvenes y demandantes de primer empleo</i>	<i>Administraciones Educativas (Ministerio de Educación y Cultura y Comunidades Autónomas)</i>
<i>Ocupacional</i>	<i>Trabajadores en paro</i>	<i>Administraciones Laborales (Instituto Nacional de Empleo y Comunidades Autónomas)</i>
<i>Continua</i>	<i>Trabajadores ocupados</i>	<i>Agentes Sociales (Patronales, Sindicatos)</i>

Tabla 1.4. Subsistemas de Formación Profesional.

Pero antes de describir el subsistema de Formación Profesional Reglada, he de mencionar brevemente una serie de aspectos que definen los otros dos subsistemas.

En cuanto a la **Formación Profesional Ocupacional**, es considerada una de las políticas activas de empleo y tiene como objetivo general ofrecer a la población activa, una cualificación profesional concreta vinculada a los actuales requerimientos del mercado laboral mejorando así las oportunidades de acceso al trabajo. Según Jover, D. (1991) la Formación Ocupacional está orientadora para capacitar a los individuos para unas ocupaciones concretas, y su finalidad es la inserción profesional de los mismos. A su vez, Fernández Arenaz, A (1992), la Formación Ocupacional está inserta en la Formación Profesional y que precisamente lo que la diferencia es que la primera prepara más directamente para ocupaciones concretas y no para profesiones, campos profesionales o conjunto de ocupaciones. De esta manera, parece clara la delimitación entre la Formación Ocupacional y la Formación Profesional, dedicándose aquella a la cualificación en una determinada ocupación, directamente relacionada con los cambios en el mercado de trabajo y con una finalidad básica de facilitar la inserción laboral de los individuos que acceden a ella. Por otro lado, la publicación en junio de 1995 del Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de Profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de Formación Profesional Ocupacional, ha permitido la regulación de 142 certificados de profesionalidad, gracias a los cuales se podrá acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la Formación Profesional Ocupacional y la experiencia laboral.

De otro modo, y en cuanto a la **Formación Profesional Continua**, ésta integra el conjunto de acciones formativas orientadas tanto a la mejora de las competencias y cualificaciones profesionales como a la recualificación y actualización de los trabajadores ocupados. Esta formación viene siendo desarrollada por las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones mediante la presentación de Planes de Formación o la solicitud de Permisos Individuales de Formación. La Formación Continua ostenta un carácter dinámico y esencialmente práctico, lo que le permite adaptarse rápidamente a los requerimientos del sistema productivo con una Orientación específica a las necesidades formativas demandadas por las empresas y los trabajadores. La Fundación para la Formación Continua (FORCEM) es la entidad encargada de impulsar y difundir la Formación Continua entre las empresas y los trabajadores, gestionar las ayudas y realizar su seguimiento y control técnico.

Aún existiendo en la realidad estos tres subsistemas, en la práctica se encuentran beneficiarios de un tipo de formación que acceden a otro tipo de ellas, como es el caso del alumnado de la formación profesional reglada que son trabajadores en paro o en activo, que no son jóvenes o no son demandantes de un primer empleo, o incluso son jubilados que quieren recibir formación específica en algún campo profesional. Y más aún en la Formación Profesional Ocupacional se encuentran en algunas ocasiones a un

alumnado joven, que no posee ninguna formación específica, es decir sin ninguna capacitación profesional específica, demandante de un primer empleo, que accede a este subsistema a través de la tipología de curso de formación total para una ocupación, después de haber finalizado el periodo de escolarización obligatoria sin obtener el Graduado en Educación Secundaria.

Pues bien, aún siendo necesario tener en cuenta que la Formación Profesional Específica no se encuentra sola en lo que se refiere a la cualificación profesional de los ciudadanos, si es el subsistema de formación profesional en el que se va a centrar mi investigación, puesto que el nivel educativo en el que se desarrolla la misma, es en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica, también denominada Reglada o Inicial. Aclarar en este sentido, que el nivel educativo en el que sitúo mi investigación es el Postobligatorio, bien sea referido a Ciclos Formativos de Grado Medio o Grado Superior, pero no a los Programas de Garantía Social de Iniciación Profesional, debido a que no se encuadran en el nivel educativo de Enseñanzas Postobligatorias y a que poseen una organización curricular y finalidad distinta a la de la Formación Profesional Específica.

La **coordinación entre estos tres subsistemas**, aspecto demandado por los distintos colectivos sociales y profesionales, y que según García, C. (1997) es muy necesaria e importante, puesto

que estos tres subsistemas han caminado tristemente demasiado separados. Pues bien, esta coordinación se realiza a partir de la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, -gracias a la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de las Cualificaciones y de la Formación Profesional-, el cuál se define como el conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

La creación de este Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional ha supuesto un hito importante en la concepción y desarrollo de la Formación Profesional, puesto que ha organizado un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responde con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas a través de las diversas modalidades formativas, y para ello ha sido fundamental la creación del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Otro hecho importante de la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, ha sido la definición y creación de los Centros Integrados de Formación Profesional -ya existen en nuestro país experiencias de este tipo en otras

Comunidades Autónomas como el País Vasco- como aquellos que imparten todas las ofertas formativas de los tres subsistemas de Formación Profesional. Y sobre todo, la creación de este Sistema Nacional, ha supuesto el comienzo del camino para la coordinación entre los tres subsistemas de Formación Profesional en España: la Formación Profesional Específica, la Formación Profesional Ocupacional y la Formación Continua. Gracias a este marco de actuación, se han definido las actuaciones en materias de definición de estudios, coordinación de los mismos, convalidación de títulos, definición de itinerarios profesionales y de unidades de competencias y capacidades profesionales asociadas a cada uno de ellos. Todo un marco de actuación donde poder engranar la cualificación profesional de un individuo independientemente del sistema de formación por el que obtenga dicha cualificación. La definición de este sistema unificado de cualificaciones profesionales como referente para todas las acciones formativas que se desarrollen en los tres subsistemas de Formación Profesional, permitirá la capitalización de las acreditaciones obtenidas en la Formación Continua, en los Certificados de Profesionalidad de la Formación Profesional Ocupacional y en los Títulos Profesionales de la Formación Profesional Reglada. Además de servir de base para la definición de las actuaciones en materia de Formación Profesional, uno de las medidas que más trascendencia ha tenido dentro del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional ha sido la Creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones

Profesionales. Gracias al diseño de los Certificados de Profesionalidad que recogen las competencias adquiridas a través de la cualificación profesional, se podrá articular un sistema de convalidaciones con el subsistema de Formación Profesional Reglada y, además junto a los Títulos Profesionales facilitarán la transparencia del mercado de trabajo, mediante la definición de un sistema unificado de cualificaciones profesionales. Por tanto los Certificados de Profesionalidad constituyen un elemento clave en la coordinación de los subsistemas de Formación Profesional. En este sentido en el gráfico siguiente se refleja el proceso de convalidación de los tres subsistemas de Formación Profesional.

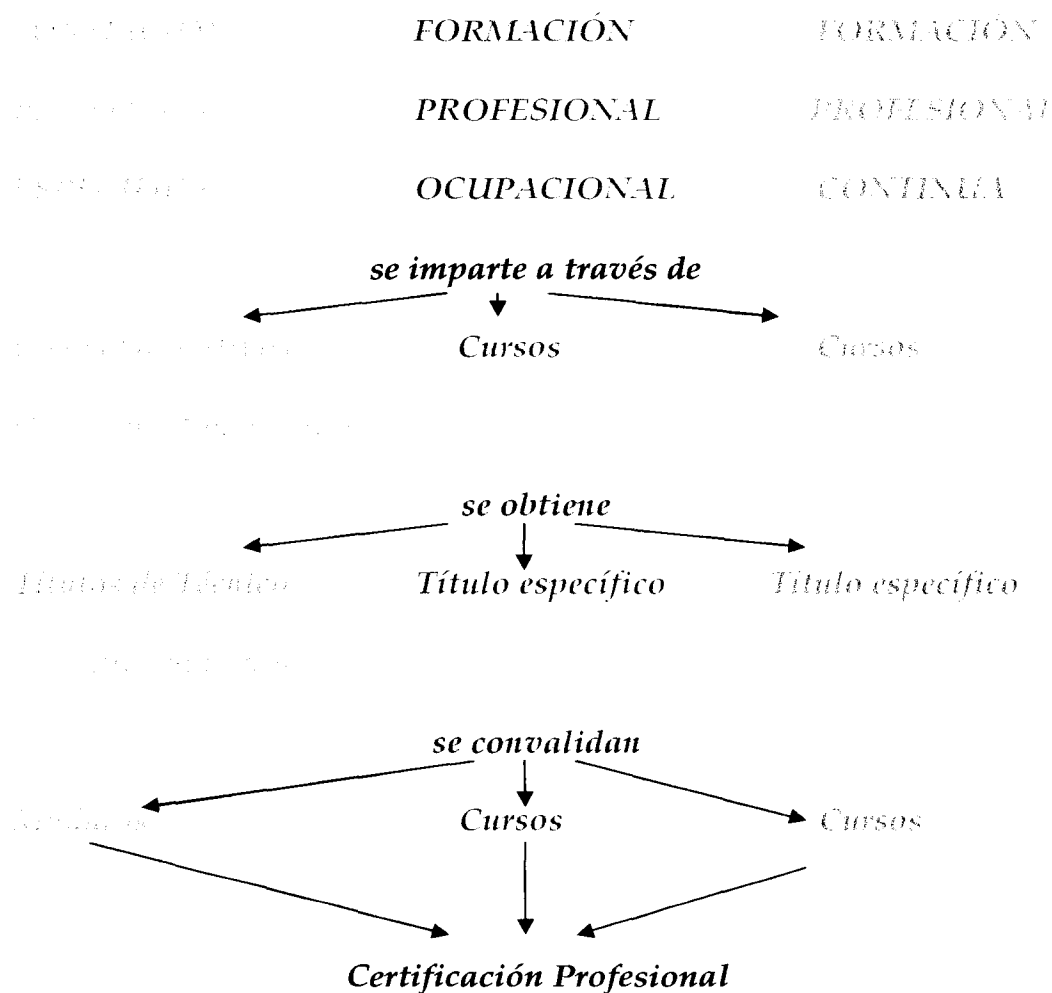


Gráfico 1.5. Convalidación de los tres subsistemas de Formación Profesional.

El modelo de Formación Profesional diseñado a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, se define en torno a una serie de características básicas:

- a) Situar la formación básica como uno de los pilares fundamentales para garantizar la eficacia de las formaciones posteriores que necesariamente tendrán que llevarse a cabo a lo largo de la vida laboral activa.*
- b) Disponer de eficaces sistemas de información y orientación profesional que faciliten la toma de decisiones tanto al iniciar nuevas etapas formativas como al finalizarlas, con objeto de facilitar la inserción laboral.*
- c) Contar con la metodología adecuada para identificar las necesidades de formación en los sectores productivos y definir los perfiles profesionales que son demandados por los mismos.*
- d) Diseñar los planes formativos desde la óptica de la adquisición de competencias profesionales.*
- e) Acercar la formación a las estructuras del sistema productivo, con la participación de las organizaciones empresariales y sindicales en el proceso formativo.*
- f) Conectar la Formación Profesional con las demás políticas de empleo.*
- g) Dar respuesta a las necesidades de cualificación profesional que se derivan de la aplicación de las nuevas tecnologías y de la evolución de los sistemas de producción.*
- h) Optimizar los recursos humanos y materiales, públicos y privados, disponibles en Formación Profesional.*

- i) Acreditar las competencias profesionales adquiridas y que éstas sean reconocidas por los empleadores.*
- j) Disponer de un sistema de correspondencias y convalidaciones que permitan capitalizar todas las competencias adquiridas, incluida la experiencia laboral.*

1.4.2. La Orientación y la Formación Profesional Específica.

La definitiva implantación de la Formación Profesional Reglada está siendo todavía hoy un proceso de transformación amplio y costoso en todos los sentidos, ya que ha implicado una serie de cambios muy sustanciales en los centros educativos, con respecto al anterior sistema de Formación Profesional, regulado por la Ley General de Educación de 1970; estos cambios se han concretado en la modificación y reorganización de las familias profesionales, eliminando algunas de ellas y diseñando otras nuevas, la adscripción del profesorado de los centros a otras especialidades e incluso el traslado de centro, la transformación de las aulas y talleres a los medios y requerimientos de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, la dotación de nuevos medios y recursos didácticos, cambio en el perfil del alumnado beneficiario de esta formación, requisitos de acceso a los títulos, reorganización de nuevas titulaciones recogidas en el catálogo de títulos de Formación Profesional Específica, etc.,...

La Formación Profesional Reglada o Inicial²², incluye la Formación Profesional de Base, incorporada a la Educación Secundaria Obligatoria y al Bachillerato, y la Formación Profesional Específica de grado medio y de grado superior. En este sentido, por Formación Profesional de Base se entiende el conjunto de áreas o materias de estudio incluidas en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, como Tecnología y otras áreas optativas que tienen un carácter profesionalizador. Y por Formación Profesional Específica se entiende el conjunto de Ciclos formativos de grado medio y superior organizados por familias profesionales, y gracias al cual el alumnado puede obtener una competencia profesional determinada.

²² A partir de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo.

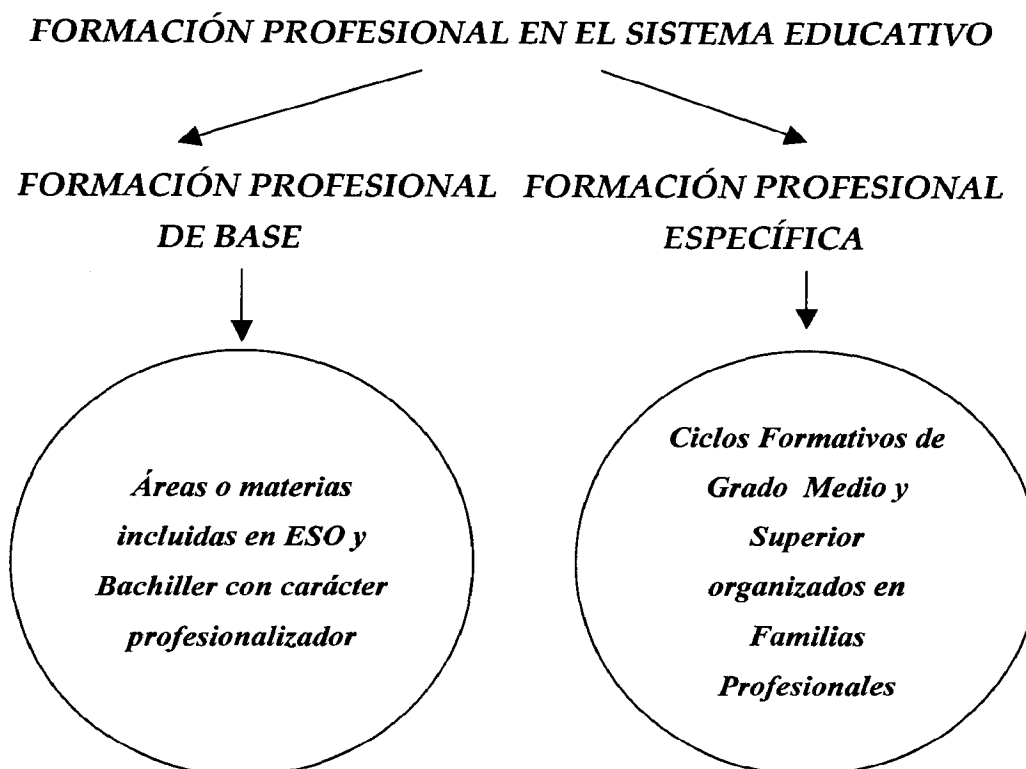


Gráfico 1.6. Formación Profesional en el Sistema Educativo.

La finalidad de la Formación Profesional Específica es la preparación del alumnado para la actividad en un campo profesional, e incluye tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y grado superior. Esta última comprende el conjunto de ciclos formativos con una organización modular, que posee una duración variable y están

constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los diversos campos profesionales.

La Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, en el Capítulo V, De la Educación Secundaria, artículo 20, menciona que el nivel de Educación Secundaria comprenderá las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, así como de la Formación Profesional de Grado Medio. Además en su Capítulo VI, de la Formación Profesional se refiere a la misma diferenciando los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior y menciona el acceso a cada uno de ellos.

El anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 30 de marzo de 2005, recoge en su capítulo V de la Formación Profesional, los principales aspectos organizativos y definitorios de la misma, los principios generales, objetivos, condiciones de acceso, contenidos y organización de la oferta, evaluación y los títulos y convalidaciones. En este sentido destacar de la misma las siguientes consideraciones:

La formación profesional comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores así como las orientadas a la

formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales.²³

Los objetivos de la Formación Profesional traducidos a las competencias que el alumnado ha de adquirir en el sistema educativo son²⁴:

a) Desarrollar la competencia general correspondiente al perfil profesional de los estudios realizados.

b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

c) Saber trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.

d) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones.

e) Afianzar un espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.

La Formación Profesional Específica posee dos características fundamentales, la competencia profesional y el carácter propiamente específico de la formación. La competencia profesional es un término reconocido y utilizado internacionalmente sobre el que gira la

²³ Artículo 39.1 del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 30 de marzo de 2005.

²⁴ Artículo 40 del Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación de 30 de marzo de 2005.

concepción de la Formación Profesional establecida en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo; y se define como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes que habilitan para el ejercicio de una profesión. Un título de Formación Profesional Específica de grado medio o grado superior expresa y acredita la competencia profesional requerida en el empleo para una determinada profesión. Ésta viene definida en el título por el perfil profesional que es un conjunto de realizaciones profesionales organizadas y agrupadas en unidades de competencias que expresan los logros, resultados y acciones o conocimientos que se esperan de las personas en situaciones de trabajo. Una profesión puede considerarse como la suma de un número determinado de puestos de trabajo u ocupaciones. Unido a aquél, otro término muy utilizado a partir de esta ley y que también define la actual formación profesional es la unidad de competencia, ésta se entiende como la parte más pequeña de la competencia profesional que contiene un título de Formación Profesional Específica, con *"valor y significado"* en el empleo. Este término define con detalle lo que se debe saber hacer en un determinado contexto productivo, normalmente en un puesto de trabajo u ocupación. Este saber hacer está definido por un conjunto de realizaciones profesionales que constituyen un rol esencial de trabajo u ocupación.

En esta Formación Profesional Específica, se incluyen por tanto las enseñanzas necesarias para adquirir la competencia

profesional propia de una profesión.²⁵ Todos los títulos profesionales existentes se recogen en el Catálogo de Títulos de Formación Profesional Específica, que actualmente está formado por más de 135 títulos, agrupados en distintas familias profesionales.²⁶ Y cada una de ellas contiene una serie de títulos profesionales ordenados en ciclos formativos. Estos títulos se estructuran en módulos profesionales. Un módulo profesional es un término similar a área, materia o asignatura, aunque en esta organización están asociados a unidades de competencia y se consideran como un bloque coherente de formación y la oferta educativa más pequeña de Formación Profesional Específica. Esto último es de suma importancia puesto que cada módulo incluye conceptos, procedimientos y actitudes que pueden acreditarse y capitalizarse para la obtención de un título profesional y que tiene "valor y significado" en el empleo, y además estos módulos profesionales son los que pueden convalidarse con los otros subsistemas de Formación Profesional.

La estructura de los títulos profesionales consta de dos partes distintas: una referida al perfil profesional y definida por la competencia profesional correspondiente, de gran interés y ayuda

²⁵ Lo que la diferencia de la Formación Profesional establecida a partir de la Ley General de Educación de 1970, ya que en ésta en los niveles de FP1 Y FP2, se incluían junto a las materias específicas de la rama profesional, otras comunes o generales de carácter básico, que hacían referencia a Lengua Castellana, Matemáticas, Idiomas, Educación Física,...

²⁶ A partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, se establecen 23 familias profesionales.

para los empresarios y empleadores en cuanto que da mucha información sobre el "saber hacer" en una determinada profesión; y la otra, referida a su formación asociada.

La superación de un módulo profesional por parte del alumnado supone el haber adquirido la competencia profesional especificada en ese módulo. En este sentido y desde la aprobación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, se crea un sistema de convalidaciones y correspondencias entre los tres subsistemas de Formación Profesional. Este sistema de convalidaciones permite al sujeto el poder acreditar poseer la competencia profesional necesaria para desempeñar un puesto de trabajo, habiendo sido adquirida independiente en uno u otro de los subsistemas de formación profesional.

Esta organización modular de los ciclos formativos de Formación Profesional Específica agiliza, flexibiliza y dinamiza la oferta educativa que, atendiendo a lo establecido en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, facilita la adquisición de la cualificación profesional del alumnado proporcionándoles una formación polivalente. También se hace necesario resaltar lo fundamental de contar con una Formación Profesional organizada en módulos profesionales, lo que propicia las relaciones del sistema educativo con otros sistemas de formación o experiencia profesional a través de las convalidaciones con la formación profesional

ocupacional o de la correspondencia con la práctica laboral. Precisamente esto es lo que pretende la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, el establecer las equivalencias y correspondencias entre los tres subsistemas de Formación Profesional.

Los ciclos formativos de grado medio y de grado superior, responden cada uno a niveles de cualificación diferentes. El de grado medio relacionado con funciones de elaboración, ejecución, realización, etc., y el grado superior con las correspondientes a las de organización, coordinación, planificación, control, supervisión, etc. Una vez que se han superado dichos ciclos formativos se obtiene respectivamente la titulación de Técnico o Técnico Superior de Formación Profesional en la especialidad correspondiente. Esta diferencia en los niveles de cualificación, justifica que para cursar con "aprovechamiento" los ciclos formativos de grado medio o de grado superior se requiera una acreditación previa, un título, el de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria o el de Bachiller, respectivamente. La duración de los ciclos formativos es variable dependiendo del tiempo necesario para adquirir la competencia profesional correspondiente, oscilando entre 1300 y 2000 horas.

Los módulos profesionales que componen un ciclo formativo son bloques coherentes de Formación Profesional Específica que pueden acreditarse individualmente por su valor en el desempeño de

un puesto de trabajo u ocupación. La superación de un módulo profesional, por tanto, da derecho a una certificación. Con la superación de todos los módulos profesionales del mismo ciclo formativo se adquiere la competencia profesional del ciclo completo y se acredita mediante el correspondiente título, que habilita para el ejercicio de una profesión y por tanto para el desempeño de un conjunto de puestos de trabajo u ocupaciones. Los títulos de Formación Profesional Específica tienen tanto validez académica como profesional, y su reconocimiento es oficial en España y en la Unión Europea.

En todos los Ciclos Formativos, bien sean de Grado Medio o Superior, el alumnado ha de cursar un **Módulo** denominado **Formación y Orientación Laboral**. Éste módulo formativo forma el espacio curricular para la Orientación laboral del alumnado de ciclo formativo. En este sentido existe un profesorado especializado que imparte las clases en los ciclos formativos en todos los centros. De ahí la necesaria coordinación con el orientador del centro para el desarrollo de la labor orientadora. Este profesorado forma parte del Departamento de Orientación, tal como se recoge en el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria en su Capítulo II, artículo 33.3. donde se señala la adscripción del Profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación.

En **Andalucía** y bajo el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y de Formación Profesional, se ha creado el Plan Andaluz de Formación Profesional, que se aplica desde el año 1999 al año 2006, y que tiene entre sus objetivos:

- Planificar la oferta formativa en función de las demandas de formación y de las necesidades del mercado de trabajo.
- Establecer un sistema de Orientación e información profesional.
- Definir un sistema unificado de cualificaciones profesionales.
- Disponer de un sistema de formación profesional de calidad.
- Mejorar la relación empresa-formación para la adaptación de los recursos humanos a las características de la demanda de trabajo y fomentar la vocación empresarial.
- Implementar / optimizar los recursos públicos y privados, disponibles en formación profesional.
- Potenciar la participación en programas europeos e iniciativas comunitarias relacionadas con la formación profesional.

Las competencias en materia de Formación Profesional que tiene Andalucía son distintas atendiendo al subsistema de Formación Profesional de que se trate, en este sentido, Andalucía tiene competencias plenas en materia de Educación, en las que está incluida la Formación Profesional Reglada²⁷. En lo referente al

²⁷ Siendo el Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, la primera norma sobre traspaso de funciones y servicios de educación.

subsistema de Formación Profesional Ocupacional, Andalucía viene desarrollando actuaciones en esta materia vinculadas al empleo desde hace más de diez años, si bien las competencias sobre la gestión de la Formación Profesional Ocupacional tuvieron lugar en el año 1993²⁸, aunque el traspaso completo –programas de Escuelas Taller y Casas de Oficios- ha sido finalizado en el año 2004. Y por último, en lo referente a la Formación Profesional Continua, dentro de nuestra Comunidad Autónoma, los Agentes Económicos y Sociales, a través de FORCEM (Fundación para la Formación Continua), vienen desempeñando un papel crucial a la hora de gestionar este subsistema de Formación Profesional y garantizar el correcto cumplimiento de los Acuerdos. Concretamente en nuestro territorio, esta Fundación dispone de una estructura territorial denominada Comisión Paritaria Territorial de Andalucía, donde la Confederación de Empresarios de Andalucía, UGT y CCOO contribuyen al desarrollo del Acuerdo Nacional.

En el marco del Plan Andaluz de Formación Profesional, en Andalucía se diseñan una serie de actuaciones comunes a los tres subsistemas de Formación Profesional:

- a) *Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Andalucía.*
- b) *Sistema de Prospección del Mercado de Trabajo.*

²⁸ En virtud del Real Decreto 427/1993.

- c) Relacionar la Agencia de las Cualificaciones Profesionales, el Sistema de Prospección del Mercado de Trabajo y la planificación de la oferta de Formación Profesional.*
- d) Programa de orientación e información profesional.*
- e) Centros integrados de Formación Profesional.*
- f) Mapa de recursos de la Formación Profesional.*
- g) Empresas colaboradoras en formación en centros de trabajo y prácticas formativas.*
- h) Programas europeos e iniciativas comunitarias.*

Pues bien, la creación del Sistema Nacional de las Cualificaciones, la aprobación de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional y el diseño del Plan Andaluz de Formación Profesional se han convertido en un revulsivo no sólo para la concepción de este sistema de formación y la coordinación entre ambos subsistemas, sino sobre todo, y en lo referente a la Orientación, ha supuesto la consideración de la Orientación y la información profesional como esenciales dentro del sistema. (Rodríguez Moreno, M^a L. 2003), y la definición de los centros integrados de Formación Profesional. Esto supone que desde la Orientación se debe asesorar sobre las oportunidades de acceso al empleo y sobre las ofertas de formación y de esa manera se está facilitando la inserción y la reinserción laboral de jóvenes y adultos. En esta línea, coincido con esta última autora en realizar un interrogante en torno a *¿cómo se van a insertar en la Formación*

Profesional Específica sistemas integrados de Orientación personal, educativa y profesional? Esto conlleva un reto, en la medida en que supone cómo organizar la Orientación Profesional en la Formación Profesional Específica y no reglada, delimitar qué intervenciones orientadoras se van a llevar a la práctica, cómo se va a organizar la Orientación Profesional desde las diferentes Administraciones -educativas, laborales, locales, autonómicas,...- qué política de coordinación se va a llevar a cabo, qué funciones habrá de desempeñar esta Orientación Profesional, etc,... Estas cuestiones se convierten en grandes interrogantes que ha de responder la Administración si pretende llevar a buen término la Orientación Profesional dentro del Sistema de Formación Profesional Reglado, ya que todas estas actuaciones supondrían reorganizar los actuales sistemas de información y Orientación dependientes de las distintas Administraciones, y que coexisten actualmente en la práctica orientadora, dentro y fuera, de las instituciones educativas.²⁹ Pero además, en segundo término, todas estas cuestiones suponen también un reto para los profesionales dedicados a la Orientación en los centros educativos, y tanto para unos como para otros supone un

²⁹UTEDLT- Unidades Territoriales de Empleo y Desarrollo Local y Tecnológico- y Agentes de Desarrollo Local, de los Consorcios entre Junta de Andalucía y Mancomunidades y Ayuntamientos; Programa Andalucía Orienta, de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico en colaboración con entidades sin ánimo de lucro (sindicatos, Macomunidades, Ayuntamientos, Instituto Andaluz de la Mujer,...) y SAE -Servicio Andaluz de empleo- de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.

camino por recorrer que habrá de desembocar en la redefinición de los equipos o unidades de Orientación

Con la introducción de este apartado en el Capítulo de la Orientación Educativa en el Sistema Educativo, he pretendido acercar al lector a la realidad organizativa y estructural del Sistema de Formación Profesional actual, y de los tres subsistemas que la componen. Ya que la Formación Profesional Específica es el nivel educativo en el que he centrado mi investigación, y además ha servido para reflexionar sobre la Orientación, actual y venidera, en este subsistema de Formación Profesional.

Antes de finalizar este capítulo se hace necesario mostrar una serie de **conclusiones generales** en torno a la **Orientación Educativa** en el Sistema Educativo:

- 1) La importancia legislativa de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, gracias a la cuál se estableció en España el Sistema de Orientación Educativa actual, considerándose la misma como un principio de intervención educativa, un factor de calidad de la enseñanza y un derecho que posee todo el alumnado, y sobre todo haciéndose efectiva en todos los niveles educativos.

- 2) La estructuración de la Orientación Educativa en tres niveles de intervención en los centros de Educación Secundaria; contándose así con profesionales especializados que desarrollan efectivamente la Orientación, el profesorado tutor, los orientadores en los centros y los equipos de apoyo externo.
- 3) La caracterización de la Orientación en la Unión Europea con unos rasgos comunes en torno a desarrollar la Orientación en todas sus facetas, con un carácter preventivo y proactivo de la misma, como un proceso continuo e interactivo, abierto, flexible que fomente la participación entre todos los agentes que intervienen, con un incremento de actuaciones de Orientación internas a los centros educativos, y una mayor descentralización de los servicios de Orientación, además el sujeto de la Orientación es considerado como un miembro activo del proceso, y se realiza una evaluación de la Orientación mostrando así una mayor eficacia. Y por último, el fomento de la dimensión europea de la Orientación a través de una intervención comunitaria.
- 4) El fomentar el desarrollo de la Orientación en los centros educativos a través de principios básicos de intervención, con un carácter preventivo, facilitando el desarrollo del alumnado e interviniendo sobre el contexto social en el que se actúa. Y en esta misma línea, mencionar el incremento paulatino del

desarrollo de la Orientación a través de programas de intervención en contra de la utilización del modelo clínico, terapéutico y de servicios. Actuando, por tanto, en la práctica desde un planteamiento curricular o un currículo de la Orientación pero bajo un enfoque de intervención por programas.

- 5) La aplicación de un modelo de Orientación organizado a través de cuatro áreas básicas de intervención, la acción tutorial, la Orientación educativa, vocacional y profesional, la atención a la diversidad y el asesoramiento al profesorado y a los órganos colegiados y unipersonales del centro.
- 6) La importancia de la figura del orientador en los centros como un agente que colabora con el profesorado, en el diseño, implantación y evaluación de programas de Orientación y que actúa como coordinador, facilitador de recursos, asesor y dinamizador en las instituciones educativas, y desde un enfoque institucional y ecológico, como un agente de cambio social.
- 7) La organización del nivel educativo de Formación Profesional Específica en base a módulos profesionales y la inclusión de un módulo de Formación y Orientación Laboral en todos los Ciclos Formativos, haciéndose así extensiva y curricular la

Orientación en este nivel y estableciéndose además los cauces de coordinación entre el orientador del centro y el profesional encargado de la Orientación en la Formación Profesional Específica.

- 8) El momento actual de tránsito o avance en el que se encuentra la Orientación, ya que por un lado se tiende a intervenir desde los centros educativos a través del modelo de programas, con carácter preventivo y de inserción o asesoramiento curricular, y por otro lado, la redefinición de la Orientación en el sistema de Formación Profesional Reglada, a partir de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Se ha legislado la inserción de la Orientación Educativa, personal y profesional en el nivel de Formación Profesional Reglada como un sistema integrado, lo que ha de suponer un cambio y un reto para la Orientación que se desarrolla actualmente en este nivel educativo.

CAPÍTULO 2

El Contexto Institucional de la Orientación Educativa.

Introducción.

Después de ofrecer el marco de referencia de la Orientación Educativa y acercarnos a ella como un proceso continuo, preventivo, de desarrollo personal e intervención social, que ayuda al alumnado y a toda la Comunidad Educativa, convertida en un servicio interno a los centros, cercana a la realidad educativa, con la pretensión de realizar en la mayoría de los casos una intervención por programas, etc.,... este capítulo pretende ofrecer una visión del contexto institucional donde se desarrolla la Orientación Educativa: los centros escolares. Con ello se persigue mostrar la relevancia de las

variables organizativas en la Orientación, acercándonos a las dinámicas y relaciones que se desarrollan en la institución entre los distintos agentes que intervienen en la misma. En esta misma línea, también se pretende mostrar una visión de la cultura docente en los centros, aspecto éste fundamental que ya se reflexionará en torno a la influencia de ésta en el trabajo del orientador. Y además con esto pretendo valorar un enfoque de la Orientación que considera al orientador como un agente de cambio social, un agente asesor, facilitador o agente de procesos.

2.1. Las dinámicas sociales en los centros educativos: las relaciones en la organización.

La concepción actual de la **Organización Escolar** contempla los centros educativos como entidades fundamentalmente sociales, en las que existen una trama de relaciones y procesos dinámicos, complejos y ocultos, los cuáles dan significado a la vida organizativa de la institución. En este sentido, estudiar las **dinámicas y relaciones sociales** dentro de la organización escolar se convierte en la base para la comprensión del funcionamiento de la misma, en tanto que organización. Esta idea parte de la premisa de concebir que el ser humano no vive aislado, sino que se desarrolla en un grupo social, bien sea formal como la escuela, o informal como una pandilla de amigos. Por tanto es incuestionable la importancia de las organizaciones en el desarrollo humano, y la escuela como institución y organización, formalmente establecida juega un papel relevante en este desarrollo.

Se entiende por **organización** un conjunto de personas que se agrupan para conseguir unos fines u objetivos comunes, que realizan una actividad para ello, estructurándola en base a una serie de normas y procedimientos para alcanzar esos fines específicos. Por consiguiente, en la Sociedad nos encontramos con numerosas e innumerables organizaciones, tanto en un plano formal como informal. En esta línea, la escuela es la organización que

institucionaliza la educación, y además cualquier organización – incluso la educativa- no puede existir al margen de los individuos, puesto que son éstos quienes construyen la realidad organizativa del centro, en este caso, quienes otorgan significados a los hechos educativos.

En las organizaciones educativas se dan una serie de **procesos** básicos para su funcionamiento; así el proceso principal sobre el que giran todas las demás actuaciones es el proceso educativo propiamente dicho, el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado, pero para desarrollarlo existen en el centro otros procesos como el de planificación, evaluación, Orientación, etc.,...

En el estudio de las organizaciones educativas, la comprensión de la realidad social de las escuelas es el objeto básico de las investigaciones en torno a la organización escolar. Estudiar las organizaciones educativas desde esta dimensión social y relacional supone obtener un conocimiento interpretativo de la realidad de la institución escolar, adentrándonos así en un complejo y amplio mundo de significados de los individuos que componen la organización escolar.

Puesto que uno de los objetivos de mi investigación consiste en comprender las relaciones que se dan en el centro en torno a la Orientación Educativa, y los significados, percepciones,

interpretaciones que los distintos agentes que intervienen en la misma poseen, se reconoce así la importancia de la dimensión relacional como explicativa del funcionamiento organizativo.

En esta misma línea, y desde una perspectiva organizativa y de funcionamiento de los centros escolares, las dinámicas sociales que en ella se generan, en base a las interacciones de sus miembros, son fundamentales para el conocimiento y la comprensión de la cultura escolar en primer término y de la institución en tanto que organización en segundo lugar. Por tanto, en el estudio de las organizaciones educativas, es imprescindible profundizar en las dinámicas sociales que se dan en el seno de la institución escolar, en las relaciones que se producen entre sus miembros; ya que del establecimiento de estas relaciones, se desprenden un conjunto de significados, valores, interpretaciones,... básicos para la comprensión del funcionamiento organizativo.

Entre los principales **agentes** que intervienen en la práctica educativa en las escuelas, el alumnado es el grupo social que constituye el colectivo más numeroso implicado en las dinámicas organizativas. Las familias, por otra parte, también juegan un papel importante en el funcionamiento de las mismas, a pesar de que como señala Santos Guerra, M. A. (2001), es la escasa participación de padres y madres en las elecciones a Consejos Escolares, la superficialidad de las cuestiones en las que intervienen los padres y

madres y la feminización de la participación, entre otros, los rasgos que definen la participación de los padres y madres en la escuela. No obstante, en el informe PISA¹, se reconoce la importancia de la participación de las familias en el desarrollo del proceso educativo. En nuestro caso, estamos dando más importancia al profesorado como colectivo, ya que éste es quién influye más decisivamente en proceso educativo, debido a las funciones que desempeña dentro de la organización. Por tanto, es importante adentrarse en la comprensión de las relaciones entre el colectivo del profesorado como requisito imprescindible para el funcionamiento organizativo.

En el día a día del trabajo de un orientador en los centros, las **relaciones** se convierten en el principal instrumento para el desarrollo de las actividades. Estas relaciones en algunos casos son planificadas, bien realizadas a través de charlas o sesiones grupales con el alumnado, o bien a través de entrevistas individuales con los mismos, o por el contrario en otros, se realiza sin una previa planificación, informal e individualmente en la mayoría de los casos. Los espacios donde se desarrollan estas actividades son diversos dependiendo de las actuaciones a realizar, así si se trata de sesiones con el alumnado el espacio idóneo es el aula ordinaria, y si se realizan entrevistas individuales se llevan a cabo en el despacho del

¹ <http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenocde.pdf>
<http://www.ince.mec.es/pub/pisa2003resumenespana.pdf>
<http://www.preal.cl/GTEE/docr/PISA2003-PRIMERINFORMEURUGUAY-upreliminar.pdf>

Departamento de Orientación, pero por el contrario si se trata de actuaciones informales el lugar donde mayoritariamente se desarrollan estos contactos con el profesorado es en la sala de profesores, ya que el orientador acude a ella para buscar a algún profesorado tutor, y quedar con él para una cita, en la que se diagnosticará al alumnado, o se realizará conjuntamente una sesión de tutoría con su grupo, o se concertará una cita con unos padres, o se le entregará información, o simplemente se habla de la problemática de su grupo para intentar de proponer actuaciones. Estos son ejemplos de tareas informales realizadas en la sala de profesores entre el orientador y el profesorado a través de interacciones informales, es decir, hablando el orientador con el profesorado en el momento en que se lo encuentra. Son claros ejemplos de la relevancia que tiene para el orientador el hablar con el profesorado e ir creando estos vínculos de unión, como estrategia para el desarrollo de la Orientación. Muchas actuaciones del Orientador en los centros se basan en las dinámicas e interrelaciones que se crean en el centro, en las distintas dependencias, sobre todo fuera del aula, en base a una comunicación informal entre los distintos miembros, pero esto tiene otra visión, y es que gracias a ellas se programan y planifican otras actuaciones en materia de Orientación que surgen de estos contactos y relaciones informales que se han dado en los pasillos gracias a que el Orientador ha hablado con el alumnado o el profesorado. En algunos casos, se encuentran centros en los que predominan relaciones de

colaboración entre el profesorado, lo que marca el desarrollo del currículo y del proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan, pero en otros casos, estas relaciones están marcadas por un carácter individualista. Aquel carácter colaborativo de las relaciones que se generan en la organización es primordial para el desarrollo de la Orientación Educativa en los centros. Ya en el capítulo anterior se ha puesto de manifiesto una de las funciones principales a desarrollar por el orientador en los centros, la referida a la **colaboración con el profesorado en el desarrollo de programas y actuaciones en materia de Orientación**. En esta línea, el orientador, como un docente más del centro, ha de buscar actuaciones que faciliten la colaboración entre el profesorado, es decir, ha de fomentar las relaciones de colaboración entre el profesorado para el desarrollo del proceso orientador e intervenir así en el contexto institucional y social de cada centro.

El desarrollo de la Orientación a través de las relaciones e interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, sobre todo profesorado y alumnado, no está exento de realizarse en la práctica a través de un modelo de intervención por programas o de servicios, ya que en ambos se dan situaciones de este tipo, y aunque se planifique la Orientación a través del modelo de intervención por programas las relaciones informales siguen siendo fundamentales en el centro.

La realidad educativa pone de manifiesto que en todos los casos, -actúe el orientador más centrado en el modelo de intervención por servicios o más cercano al modelo de actuación a través de programas de intervención-, se dan las situaciones cotidianas comentadas anteriormente, en las que el profesorado y el alumnado hablan continuamente con el orientador o éste los busca informalmente para desarrollar actuaciones de Orientación. Pero mi práctica me dice que se reduce sustancialmente el número de actuaciones individuales, puntuales e informales, si se actúa bajo el modelo de intervención por programas. Y que por supuesto bajo este modelo la importancia de las relaciones sigue siendo muy alta, pero se incrementa el número de relaciones organizadas, planificadas, grupales, preventivas y bajo una perspectiva de inserción curricular o de curriculum de la Orientación.

Al hilo de lo anterior, me atrevería incluso a manifestar que el modelo de actuación a través de servicios y con un carácter terapéutico, no es idóneo como práctica orientadora en los centros de Educación Secundaria, ya que – y sirva de moraleja- al orientador *“se le olvida la varita mágica en su casa todos los días cuando acude al centro”*.

2.2. Las Culturas Organizativas.

La **dimensión relacional** que se da en los centros está directamente relacionada con la cultura, en la medida en que ésta se configura a lo largo del tiempo en base a las interacciones de unas personas con otras, a las interpretaciones que ofrecen de los acontecimientos, y a los significados que otorgan a las situaciones o hechos organizativos. Hablar por tanto de las dinámicas sociales internas que se dan en las organizaciones educativas es hablar de cultura, en base a la interacción y los procesos de comunicación que se dan entre los miembros de la organización. Por tanto la cultura en la escuela es el resultado de la construcción social que en ella se genera.

2.2.1. Componentes Cultural y Estructural de las organizaciones.

Todos los centros escolares en tanto que organizaciones educativas están formalmente estructuradas, esta estructura representa su dimensión más formal y viene dada por el conjunto de normativas, regulaciones y reglas oficiales establecidas por la Administración Educativa. Ésta se convierte en el andamiaje sobre el que se asienta la organización. Pero los centros no se construyen sólo externamente sino también internamente en el quehacer diario, a

través de múltiples relaciones. Éstas pueden ser formales o informales, horizontales o verticales, explícitas o implícitas, pero se convierten en el pilar fundamental para la comprensión del funcionamiento organizativo.

A la hora de analizar el funcionamiento organizativo podemos observar que las organizaciones poseen una doble componente, la **estructural y la cultural**, que deben estar presentes en el estudio de las organizaciones educativas. La componente estructural hace referencia a las disposiciones normativas y legislativas que hacen que todos los centros educativos se rijan por unas mismas normas y cada uno de sus miembros tengan unas funciones claramente delimitadas; esta componente o dimensión estructural estaría formada por lo estático, lo formal y visible de la organización. Pero además existe la componente cultural que hace referencia a las interpretaciones y significados que cada uno de los miembros de esta organización otorga a los distintos hechos y acciones que en ella se desarrollan; esta componente o dimensión cultural la formaría lo dinámico, lo social e invisible de la organización. Precisamente es este componente cultural el que permite marcar la diferencia en las actuaciones que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje en un centro educativo. Mirando las interpretaciones, significados, ideas, creencias,... que los agentes implicados en el proceso educativo poseen y que definen diariamente la vida del centro educativo, es decir echando un ojo a la cultura de los centros

educativos, se puede llegar al conocimiento de las organizaciones educativas.

En esta aproximación a la cultura, sería conveniente adentrarse en unas aclaraciones que representan muy significativamente la componente cultural de las instituciones educativas, se trata de lo tácito y lo explícito de las organizaciones educativas. Si se hace una revisión etimológica, *explícito, proviene del latín explicitus, adjetivo, que expresa clara y determinantemente una cosa.* Por el contrario *tácito, del latín tacitus, significa callar, como adjetivo, callado, silencioso. Que no se entiende, percibe, oye o dice formalmente, sino que se supone o infiere.*² Pues bien, la cultura docente en tanto que conjunto de interpretaciones y significados que cada miembro de la organización educativa otorga e impregna a los distintos hechos o acciones que en ella ocurren se convierte en una dimensión diferenciadora de un centro educativo a otro. Es conocido por los profesionales de la educación, sobre todo los que han podido ejercer su labor profesional en varios centros, la peculiaridad de los mismos en cuanto a funcionamiento que les dota de una identidad propia, distinta en cada caso, y que hace que no se encuentren dos escuelas iguales; pues bien la responsabilidad de esta identidad radica en la componente cultural de los centros educativos. Esta dimensión podría definirse como el aspecto tácito que se manifiesta en las

² Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española.

relaciones interpersonales, puesto que cualquier acción o decisión que se tome en una organización puede estar afectada por una ideología, creencia, valor, significativo que no ha sido explicitado de antemano pero que influye decisivamente en la misma. Esto es así en la medida en que en un centro educativo nos encontramos con aspectos que no están recogidos en la programación, ni delimitados en las líneas de actuación del centro, pero que marcan sustancialmente el quehacer educativo. En definitiva, la componente estructural de una organización educativa se asemejaría al apartado explícito de la misma, sin embargo la cultura docente estaría impregnada de un aspecto tácito que marcaría las relaciones interpersonales de los distintos miembros de la comunidad educativa. Como señala Erickson, F. (1987) los diversos usos de la cultura dejan a este fenómeno como algo invisible o tácito, está en el aire y alrededor nuestro pero no podemos verlo o hablar de él.

Santos Guerra, M. A. (1994) considera que cada escuela es un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisible otras, de relaciones interpersonales que configura el clima de la institución. Además este autor manifiesta que en la escuela existen dos realidades distintas que configuran su peculiar cultura; una, puesto que todas las escuelas son iguales en la medida en que participan de unos rasgos comunes a todas ellas, y otra, puesto que cada escuela es única, es decir, irrepetible.

Me gustaría resaltar en este apartado, la relevancia del aspecto tácito en la institución en general, y en el estudio de las culturas docentes, en particular. En la institución educativa, en cuanto organización con unos fines educativos y sociales, se hace fundamental el reconocimiento de este componente, para el logro de estos fines. Autores como, Apple, M. W. (1986), Fernández Enguita, M. (1990), Santos Guerra, M. A. (1994), han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones ocultas entre los miembros de la institución escolar, llegando incluso a denominarla, siguiendo a Apple, M. W. (1986), como *enseñanza tácita u oculta*. Y en la misma medida, a partir de la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, el conjunto de enseñanzas que componen los distintos niveles educativos, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y Formación Profesional, están organizadas a través de un currículo explícito que se concreta en los programas de cada área, materia, ámbito y módulo formativo; pero además se define un currículo oculto, como el conjunto de aspectos no explícitos en el currículo formal y que se transmiten a través de la práctica educativa. Pues bien, este currículo oculto se asemeja o impregna la componente cultural de las organizaciones educativas. Así el currículum oculto es proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela.

En el gráfico siguiente se muestran los componentes de las organizaciones educativas.

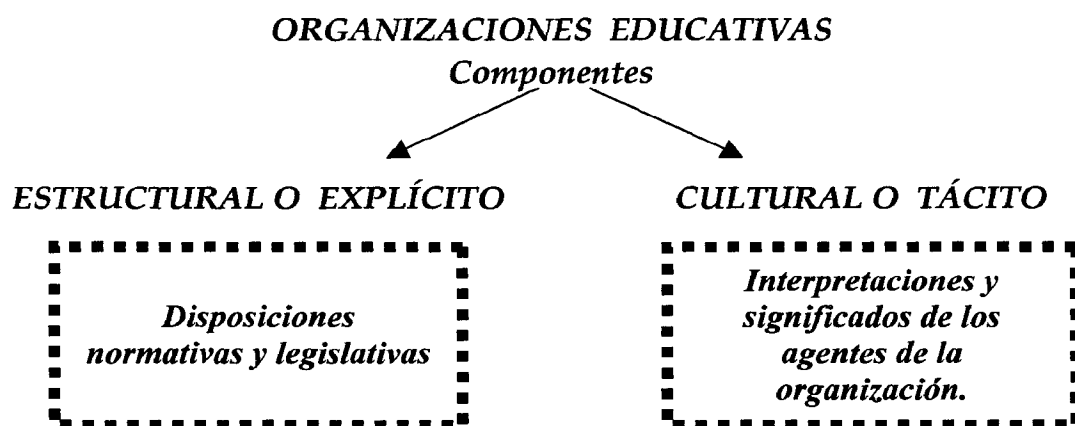


Gráfico 2.1. Componentes de las Organizaciones Educativas.

2.2.2. Un acercamiento al concepto de cultura.

En un primer instante y con la pretensión de profundizar en el concepto de cultura, voy a realizar algunas consideraciones en torno a éste, aunque siguiendo a Smylie, M. A. (1991), la literatura no ha logrado generar una definición unitaria del concepto de cultura, en su aplicación al estudio de las organizaciones educativas.

Aún así, en un intento por aclarar este concepto, extremadamente amplio y ambiguo, a continuación se recoge una serie de **nociones** que aglutinan el espectro de significados sobre **cultura**. Estas indicaciones pueden ayudar a comprender qué se entiende por cultura y son:

- *Interpretaciones basadas en valores.*
- *Artefactos, experiencias compartidas.*
- *Interacción, adaptación y supervivencia.*
- *Costumbres y normas sociales.*
- *Las formas expresivas de la vida social y material.*
- *Un modo de vida distinto de un grupo o clase.*
- *Conjunto de símbolos históricamente transmitidos.*
- *Mapas de significados que hacen la vida social inteligible a sus miembros.*
- *Sistemas de conocimiento compartidos por amplios grupos de personas.*
- *La conducta cotidiana y auto-interpretada de grupos y comunidades.*
- *Formas de conciencia históricamente conformadas.*
- *Actividades diarias y patrones de acciones.*
- *Una tradición vivida.*
- *Patrones de comportamiento socialmente transmitidos.*
- *Significados vivos en la vida institucional así como en el comportamiento ordinario.*
- *La producción simbólica de estructuras materiales.*
- *Una concepción del mundo.*

- *Redes de significación humana.*
- *La reconstrucción del significado simbólico.*

Siguiendo además a Coronel (2002) gracias a la componente cultural, los distintos colectivos de las organizaciones pueden disponer de una especie de “*despensa*” a la que acuden para dar explicación y sentido a lo que hacen y en la que se apoyan para afrontar problemas y situaciones, tanto del interior como del exterior de la organización. Esta despensa está compuesta por una serie de **manifestaciones** como pueden ser:

- *El contexto ecológico (el propio aspecto físico de la organización).*
- *La existencia de un lenguaje común entre los miembros.*
- *Límites grupales y criterios para la inclusión y exclusión.*
- *Reglas de juego sobre relaciones entre los miembros.*
- *Recompensas y sanciones.*
- *Ideología, valores y creencias.*
- *Objetivos y medios para alcanzar las metas.*
- *Procesos de seguimiento y evaluación.*
- *Normas, ceremonias, historias y leyendas.*
- *Procesos de socialización institucional.*

Todos estos aspectos señalados pueden convertirse en una guía para el análisis de la cultura en las organizaciones educativas, ya que las actividades que se realizan diariamente en los centros educativos están impregnadas por estos significados, valoraciones,

percepciones, creencias,... es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en los centros se ve influenciado claramente por esta “cultura”. De este mismo modo, el proceso orientador como parte integrante de ese proceso educativo general se ve influenciado a su vez por estas dimensiones de la cultura escolar.

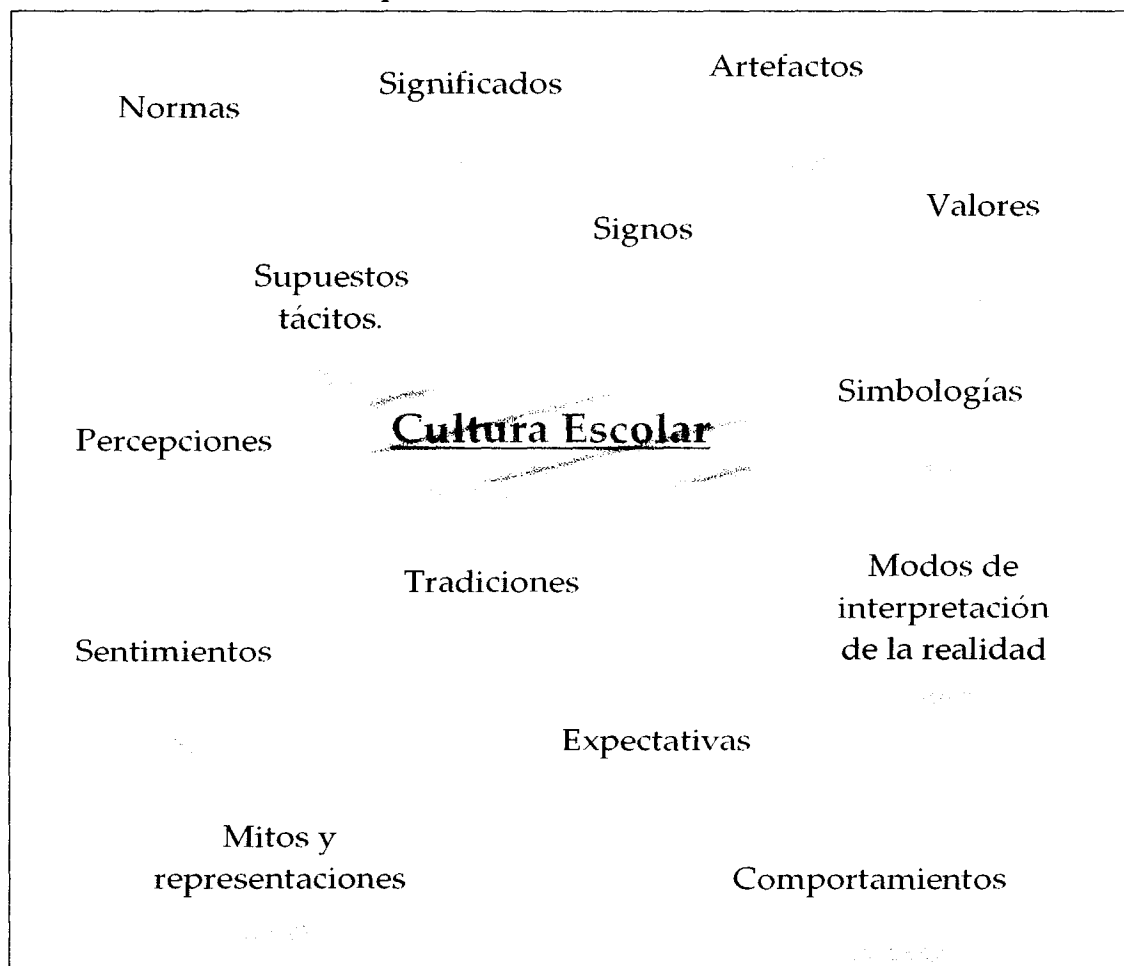


Gráfico 2.2. Cultura escolar.

Después de estas primeras consideraciones y con el objeto de acercarnos aún más al término de cultura voy a mostrar brevemente algunas definiciones y concepciones que me han parecido relevantes sobre la misma.

Se entiende por cultura siguiendo a Deal, T. E. y Kennedy, A. A. (1982), *“el modo que tenemos de hacer las cosas aquí”* y un año después Turnstall, W. B. (1983) la considera *“Es una constelación general de creencias, costumbres, sistemas de valores, normas de conducta y formas de hacer el trabajo que son únicas de cada grupo”*. Más tarde, Santos Guerra, M. A. (1994, 155), considera la cultura como patrones de comportamiento, reglas establecidas, rituales elaborados, unos formas de pensamiento singulares, unos valores compartidos que un grupo de individuos mantiene como peculiar forma de relacionarse y de organizarse. Y defiende una concepción de cultura que se centra en la *“capacidad de analizar y comprender de forma crítica cómo se mueven los hilos en la sociedad”*. Así se puede entender por cultura el conjunto de representaciones individuales, grupales y colectivas que otorgan significado a los intercambios entre los miembros de una comunidad.

Por otro lado, la cultura según Bolívar, A. (2000), se transmite y adquiere por un conjunto de procesos, entre los que se encuentran la socialización, asimilación y aprendizaje de reglas escritas, historias

que se cuentan los miembros, y sistemas formales e informales de aprendizaje.

Pérez Gómez, A. (2000, 16) define la cultura como *“el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado.”*

Siguiendo a Domingo, J. (2001, 133-134) *“La cultura organizativa se refiere al conjunto de normas, valores, creencias y asunciones, que – fruto de la interacción y negociación entre los miembros – dan lugar al modo como se hacen las cosas en un centro organizativo. Por eso, expresa las formas de vida cotidiana del centro y modos como los miembros realizan sus acciones y suelen resolver los problemas.”*

Por tanto, y de todas las concepciones anteriormente realizadas sobre **cultura**, se extrae que ésta se entiende como un sistema o conjunto de reglas, normas, creencias,... que rigen los significados, modo de hacer o comportamientos de los miembros de las organizaciones; en este caso concreto, y al referirse a cultura escolar, de las organizaciones educativas.

Todas las enumeraciones mostradas para definir el concepto de cultura, lejos de pretender esparcir los componentes de la misma,

sin que aparentemente posean un orden o relación entre todos ellos, pretenden profundizar en los indicios a tener en cuenta en el estudio de la cultura organizativa en los centros escolares. En la revisión literaria se encuentran diversas aportaciones sobre los elementos de la cultura; en base a categorías, como contenido, fuerza, evolución y trama social. Por ejemplo la apariencia física, el lenguaje, los valores, las asunciones,... formarían parte del contenido de la cultura de una institución.

Teniendo presente estas consideraciones, a la hora de realizar la inmersión en un centro educativo en tanto que posee una dimensión cultural, puede atenderse a distintos indicadores para explicar la cultura del mismo, indicadores que surgen del quehacer diario y que se reflejan en la historia institucional del propio centro educativo, los significados e interpretaciones de los distintos protagonistas de la organización, las ideas, valores y creencias de los mismos, las relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa, el propio aspecto físico de la organización y por supuesto la definición del proceso educativo en sí.

El proceso educativo que se desarrolla en los centros escolares se verá en bastante medida afectado por la componente estructural de la organización -en tanto que ha de responder a unos mínimos legales marcados por la Administración Educativa a nivel Estatal y Autonómico- pero este mismo se traduce en un eje fundamental para

el conocimiento de la cultura docente en una organización educativa, ya que la autonomía pedagógica de los centros educativos hace que cada uno de ellos pueda definir sus objetivos y medios para alcanzarlos, el reglamento de organización y funcionamiento de los centros educativos, la adaptación de las programaciones didácticas al entorno educativo, etc.,... lo que marca en definitiva la identidad pedagógica de un centro.

En la investigación que se presenta, el análisis de la cultura se basa en la definición de las **relaciones** que se establecen en el centro en torno a la Orientación Educativa. Entendidas éstas como la **interacción** que se pone en marcha en el **contexto institucional** de un Instituto de Educación Secundaria entre los distintos **agentes** que intervienen en la Orientación, el orientador, el profesorado tutor, el profesorado en general del centro, el Equipo Directivo, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, el Claustro y el Consejo Escolar. Y además se analizan las **percepciones, valoraciones, significados y apreciaciones** sobre las actuaciones de Orientación en el centro.

Pero también la cultura docente del centro se considera como una fuerza dinamizadora de la institución escolar, como un instrumento de dinamización de las estructuras organizativas (Bolívar, A. 1993). En este sentido, se estudian también las actuaciones y actividades que se generan en la escuela en torno a la

Orientación, en base a **procesos colaborativos y participativos** entre el orientador y el profesorado.

No se debe olvidar la descripción del **clima escolar** como un elemento que muestra un indicador claro gracias al cual los miembros de la institución escolar perciben los comportamientos que se llevan a cabo en la propia organización. Consecuentemente, otro aspecto que se analiza en esta investigación y que se tiene muy presente en el estudio de la cultura docente es el clima escolar. Existe una relación entre clima y cultura de centro en el sentido de que el clima de centro se mide en función de la percepción que los miembros de la institución tienen del mismo y además se refiere a la forma en que las personas se relacionan entre sí y a las características que posee un determinado ambiente social. En el caso de la organización escolar, el clima ayuda a describir y entender el efecto que producen las condiciones en las que se desarrollan las actividades o actuaciones dentro de la organización, es decir, las condiciones que afectan a las relaciones interpersonales entre los miembros de la organización. Y precisamente estas relaciones interpersonales entre los distintos miembros de la escuela que interviene en Orientación son imprescindibles para la comprensión de la cultura en la misma.

La relación entre clima escolar y cultura ha sido recogida por distintos autores e incluso en ocasiones ha podido debatirse en torno a sus similitudes, pero Según Coronel, J.M, López, J, y Sánchez, M.

(1994) la cultura engloba al clima social. Éste último alude a la atmósfera institucional y al ambiente que se respira como consecuencia del estado e intensidad de las relaciones sociales en un centro. En este sentido, el clima de una escuela representa una manera de caracterizarla que la diferencia y distingue de cualquier otra influyendo en el comportamiento y manifestaciones de sus miembros. De este modo, según los autores anteriores, las notas características del clima escolar son:

- Es un concepto globalizador que indica el tono o ambiente del centro.
- Es un concepto multidimensional influido por los distintos elementos institucionales, tanto estructurales o formales como dinámicos o de funcionamiento.
- Las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia en la definición del clima de un centro. El estilo de liderazgo es una de las más importantes.
- Representa la personalidad de una organización o institución.
- Tiene un carácter relativamente permanente en el tiempo.
- Determina el logro de distintos productos educativos (rendimiento académico, satisfacción, motivación, desarrollo personal,...)

3.2.2. El clima institucional y la cultura organizativa

- La apreciación del medio por los miembros del centro constituyen un indicador fundamental en la aproximación al estudio del clima.
- La naturaleza del clima institucional posibilita su evaluación, diagnóstico, intervención y, en consecuencia, su perfeccionamiento.

Tampoco puede olvidarse la **Historia Institucional** de un centro, puesto que en ella está su memoria e identidad, es decir, se debe tener presente los roles, patrones de acción, significados, rituales, -cultura organizativa- que la propia institución ha ido generando a lo largo de la historia. En este sentido hablar de la Historia institucional supone hablar de cultura organizativa, ya que se trata de los significados y valores que los integrantes de la institución han puesto en marcha en la práctica educativa a lo largo de los años, tanto es así que la historia de un centro, queda institucionalizada en su cultura organizativa escolar. Por consiguiente a lo largo de la historia se van creando y desarrollando pautas, patrones, rutinas, dando unos resultados más o menos exitosos y aportando una seguridad y estabilidad al trabajo de sus miembros. (Bolívar, A. y Domingo, J. 1998).

El estudio cultural de las organizaciones educativas implica pues, realizar un análisis institucional completo y no parcial de los componentes que definen la cultura escolar. Concretamente en este

estudio, se ha puesto el punto de mira en relaciones entre los miembros de la organización educativa, las dinámicas sociales que en él se generan y que definen los procesos de comunicación en el centro, las percepciones, interpretaciones, valoraciones, y significados que los miembros de la organización otorgan al proceso educativo que se realiza, las relaciones de poder y liderazgo entre los miembros de la organización, entre el profesorado y los órganos colegiados y de coordinación docente del centro, el clima escolar, etc... pero desde el punto de vista de la Orientación Educativa en un Instituto de Educación Secundaria. Es decir, el análisis presentado en esta obra se revaloriza en la medida en que pretende estudiar la cultura docente desde la visión de la Orientación Educativa en el nivel de Educación Secundaria. Esto es importante porque además de focalizar la cultura docente desde la óptica del orientador, los indicadores que la definen se interpretan también desde este punto de vista, el del orientador en un Instituto de Educación Secundaria.

Hablar de la cultura escolar en los centros de Educación Secundaria, desde la perspectiva del Departamento de Orientación, es hablar de las peculiaridades y concepciones que se tiene del Departamento de Orientación en estos centros; en este sentido un Departamento de Orientación ha de integrarse en el centro, insertando su labor orientadora en la actividad educativa diaria, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ha de compartir actuaciones con los demás departamentos, ha de colaborar con el profesorado en la

realización de actividades educativas, fomentando la interacción entre los compañeros, ha de propiciar planes, programas, proyectos educativos que incidan en la práctica educativa, ha de ayudar al profesorado tutor y al profesorado de las distintas áreas en las tareas encomendadas, pero no suplir sus funciones, ha de convertirse en el asesor técnico interno, en cuanto a especialista que interviene en los procesos educativos desde la misma institución.

Santos Guerra, M. A. (en Fernández Sierra, 1999; 47), señala que *“el Departamento de Orientación tiene una consideración formal, sus responsables desempeñan papeles en el marco de la institución escolar. Al tener una escasa tradición, esas dimensiones formales se están configurando. Por eso resulta muy importante que la integración en la estructura se haga de forma fluida, flexible e integradora.”* Con estas manifestaciones se pone de relieve la importancia del proceso de integración del Departamento de Orientación en la estructura organizativa del centro. En este sentido, las dimensiones organizativas de la Orientación a las que alude este autor son:

- El paradigma de la colegialidad: gracias al cual se pone de manifiesto que el centro se concibe como una unidad, y el Departamento de Orientación ha de integrarse en esa unidad.

- La cultura de la institución: en cuanto a que el Departamento de Orientación no debe aislarse, sino buscar la integración en el centro y en la comunidad educativa, más aún cuando éste se asemeja

a lo que podríamos llamar una “oficia de la Administración” para salvaguardar el cumplimiento de la legislación.

- La estructura de participación: la elaboración, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de escuela exige no sólo voluntad de intervenir de forma compartida sino unas estructuras organizativas, en cuanto a dotación de espacios, tiempos y funciones, que la posibiliten.

- Escenarios de participación: en el sentido de que la intervención del Departamento de Orientación en la dinámica del centro no se realiza a través de la creación de un ámbito cerrado de sus fronteras en las paredes del despacho donde se ubica, sino que por el contrario, todos son escenarios de intervención del Departamento de Orientación porque la acción educativa tiene lugar en todos los ámbitos y momentos.

La cultura de los centros de Educación Secundaria en los que se cuenta con una oferta educativa de enseñanzas postobligatorias, desde la óptica del Departamento de Orientación posee unos matices que la caracterizan a diferencia de los que se encuentran en un centro en el que sólo cuentan con la Educación Secundaria Obligatoria. En esta línea, se recogen una serie de consideraciones que delimitan la cultura escolar en estos centros desde la visión del Departamento de Orientación:

* **Percepciones del Profesorado:** conciben al Orientador no como un docente más, sino como un experto, ajeno a la actividad educativa desarrollada en las aulas pero como parte integrante del centro, y como profesorado perteneciente al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria. Y además se concibe al orientador como un técnico experto en legislación, con un marcado perfil funcional de psicólogo, cercano al Equipo Directivo y a las estructuras y órganos formales (colegiados y de coordinación docente) del centro.

* **Concepción de la Orientación:** se concibe la Orientación como un proceso aislado, externo al curriculum de las materias o módulos formativos, ya que mayoritariamente todas las actuaciones desarrolladas en niveles postobligatorios – independientemente del área de intervención de la Orientación a la que se refiera-, se realizan desde fuera de las áreas, sólo en alguna medida con un currículum propio de la Orientación y no desde una perspectiva de inserción curricular de la misma, como ocurre en algunos proyectos en niveles de Educación Secundaria Obligatoria.

* **Valoración de la Orientación:** se valora la Orientación como un servicio interno al centro, pero realizado a través de actividades puntuales, prioritariamente desarrolladas a través de actuaciones llevadas a cabo directamente el orientador con el alumnado.

* **Diversidad en el desarrollo de la Orientación:** desarrollo distinto de la Orientación en los centros dependiendo de la organización y planificación de este proceso en los diferentes Proyectos Curriculares de Centro y Etapa, ya que la Orientación posee una escasa o corta historia cultural en los centros, debido a su todavía reciente implantación en los mismos. Esta trayectoria distinta de la Orientación en un centro u otro unida a la escasez de legislación en esta materia, sobre todo en los niveles de enseñanzas postobligatorias hace que este desarrollo quede mucho más a merced de cada centro y/u orientador.

* **Modelos de actuación diferentes:** las concepciones distintas de los orientadores sobre los modelos de intervención en Orientación, en cuanto a las teorías, programas, principios, etc,... marcan la diversidad y amplitud de modalidades de actuaciones en los centros. En los niveles de Formación Profesional Específica, la intervención mayoritaria es desarrollar la Orientación a través del modelo de servicios, y gracias a actividades puntuales e individuales, demandadas por el alumnado y desarrolladas con escasa planificación y organización curricular.

* **Relación entre clima escolar y Orientación Educativa:** Influencia del clima escolar en el desarrollo de la Orientación en el nivel de Educación Postobligatoria, ya que la labor orientadora está escasamente planificada y depende mucho de la buena voluntad y

actitud que manifieste el profesorado y por supuesto, del ambiente de la organización.

*** Niveles de desarrollos estructurales y organizativos de la Orientación:** escasez de desarrollos estructurales y organizativos de este proceso orientador en el nivel de Enseñanza Postobligatoria, ya que, tanto en la Formación Profesional Específica como en el Bachillerato, la organización de la Orientación, en cuanto a la delimitación de espacios, tiempos, y actuaciones para el desarrollo de las áreas de intervención de la Orientación es muy escasa. Valga como ejemplo muchos orientadores que manifiestan que ellos no han de actuar en niveles de Formación Profesional Específica porque están en el centro para la Educación Secundaria Obligatoria, o como mucho para informar al alumnado de 2º de bachillerato.

*** Desarrollo normativo:** escasez de desarrollo legislativo de la Orientación Educativa en niveles de Enseñanza Postobligatoria, lo que se manifiesta con una casi inapreciable dimensión estructural de la Orientación en los centros en ese nivel educativo.

*** Demanda de la Orientación:** necesidad de la Orientación en los centros de este nivel educativo, demandada sobre todo individualmente por el alumnado y en momentos críticos al finalizar alguna etapa educativa.

* **Historia cultural de la Orientación:** importancia de la Historia cultural de la Orientación en los centros, ya que si en él han existido modelos de Orientación efectivos y adaptados a la práctica educativa, más efectivamente se desarrollará la Orientación Educativa, es decir, importancia de la trayectoria orientadora en el centro.

* **Dinámicas sociales en la Orientación:** importancia del fomento de la Orientación Educativa a través del establecimiento de relaciones colaborativas entre el orientador y el profesorado en niveles de Educación Postobligatoria, como una estrategia de fomento y desarrollo de la propia Orientación.

A modo de síntesis, en el gráfico siguiente se muestran los rasgos de la cultura de los centros de Educación Secundaria que cuentan con una oferta de enseñanzas postobligatorias, desde la óptica del Departamento de Orientación.

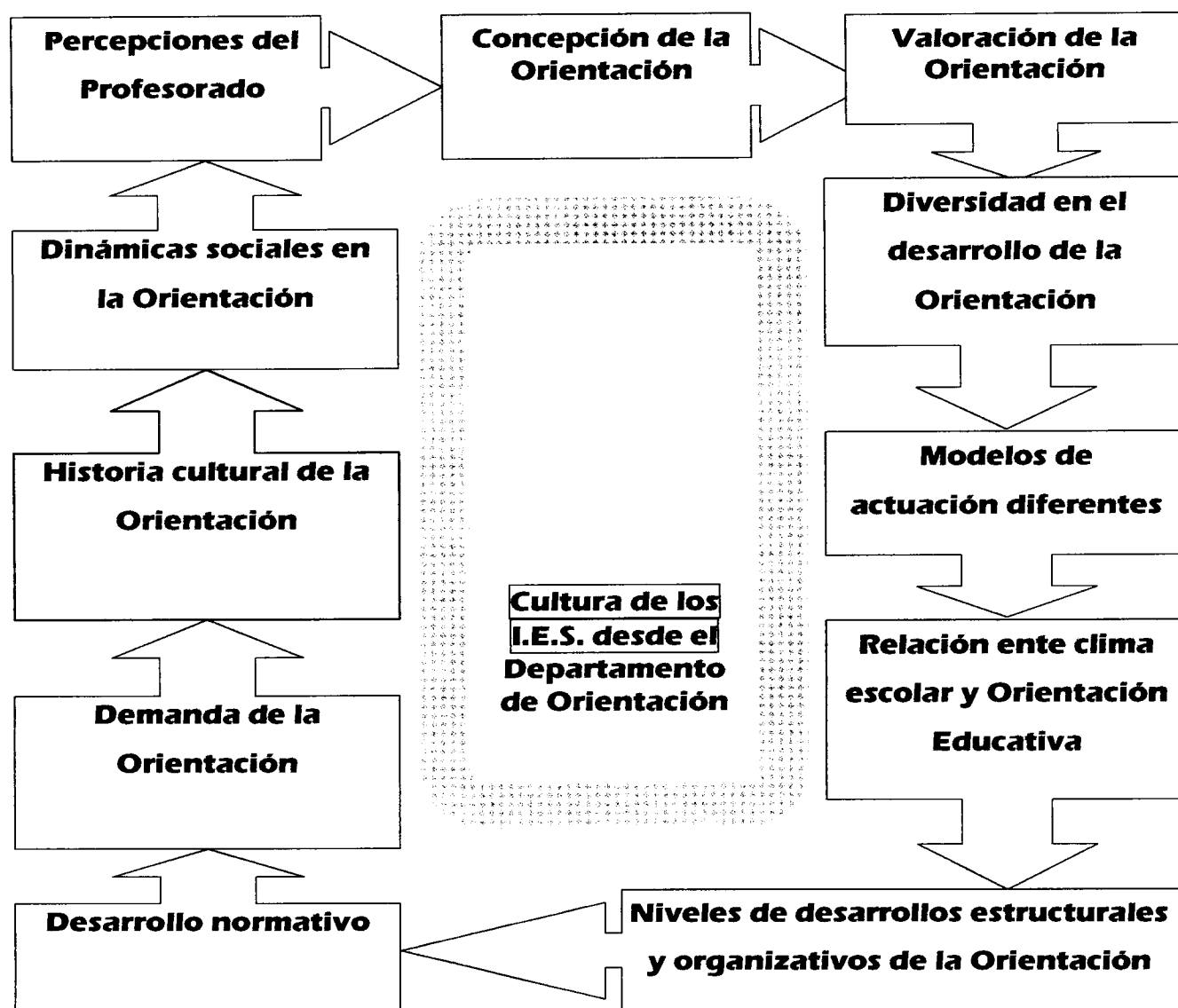


Gráfico 2.3. Cultura de los I.E.S. desde el Departamento de Orientación.

Con este desarrollo de la Orientación Educativa en los centros, se pone de manifiesto la necesidad de establecer relaciones colaborativas entre el profesorado y el orientador como un requisito -incluso afectando a la dimensión estructural de la Orientación- necesario para intervenir en Orientación sobre todo en niveles de Educación Postobligatoria.

En definitiva, no considerar las relaciones entre los profesionales encargados de la Orientación Educativa -profesorado y orientador- como estrategias fundamentales para el desarrollo de la labor orientadora en los centros, supondría descontextualizar la Orientación, ya que no se tendría en cuenta la realidad educativa de la se parte, presente en todos los centros que cuentan con una oferta educativa de Enseñanzas Postobligatorias. De nuevo aquí se está valorando la relación entre la dimensión estructural y cultural de los centros educativos, en este caso en lo que concierne a la Orientación.

2.2.3. Culturas Docentes.

En las organizaciones educativas se encuentran distintos colectivos que son los encargados de realizar estas interpretaciones y otorgarles significados a las distintas acciones, hechos, situaciones, etc.,... Pues bien, en una organización existen distintas formas de interpretar la actividad educativa. Esta interpretación puede ser

otorgarles significados a las distintas acciones, hechos, situaciones, etc.,... Pues bien, en una organización existen distintas formas de interpretar la actividad educativa. Esta interpretación puede ser realizada por los mismos o distintos colectivos dentro de la comunidad educativa de un centro, es decir, se podría definir la cultura del profesorado, la cultura del alumnado, la de los padres y madres,... todas ellas con unas peculiaridades que las diferencian en cuanto a la forma de concebir la realidad educativa. Pero, aunque cada una de estas **subculturas** poseen una peculiaridad distinta están implicadas en la vida de la escuela y realizan procesos de construcción de significados compartidos con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas planteadas en el contexto escolar. Una subcultura está formada por un subconjunto de miembros de la organización que interactúan regularmente entre sí, identificándose como grupo distinto dentro de la organización, compartiendo un conjunto de problemas y rutinizando sus acciones sobre la base de acuerdos colectivos propios del grupo. En esta línea la cultura escolar está formada por la intersección de los elementos de las subculturas que la forman, entre ellas destacar al menos la de los padres, la del alumnado, la del profesorado e incluso la de los administradores. (Navarro Perales, M^a. J. 2001).

Por tanto, la Cultura Docente, entendida como una subcultura del profesorado, se enfoca como el estudio de los significados compartidos por el profesorado, aunque con esta concepción se corre

el riesgo de definirla desde una perspectiva excesivamente monolítica de la misma, según Hargreaves, D. (1980), ya que se toma una visión un tanto particular o fragmentada de esta subcultura.

Consecuentemente y siguiendo a Blase, J. y Anderson, G. (1995), aunque hay quizás, algunas normas culturales de la profesión que son generales y que la mayoría de los docentes suscribirían, también hay muchas diferencias entre el profesorado en lo que respecta a filosofías de enseñanzas, metas y valores personales, e intereses políticos. Estas diferencias en cuanto al posicionamiento que ocupan en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan, crea en muchas escuelas una compleja serie de interacciones micro-políticas entre el profesorado. En definitiva esta dicotomía forma parte de la realidad cultural de los docentes y quizás promulgue el desarrollo de no solo una cultura docente, sino de subculturas dentro incluso de una misma institución escolar.

En esta misma línea, y aunque en la Comunidad Educativa existen distintos colectivos entre los que se encuentran el profesorado, el alumnado y la familia, es necesario destacar en la organización y funcionamiento de los centros educativos el colectivo del profesorado ya que es indiscutible el papel tan determinante que éste juega en la actividad educativa. En este sentido hablar de la cultura docente llevaría a comprender las interpretaciones, significados, valores, creencias, etc.,... que cada docente individual y colectivamente puede ejercer o influenciar en su labor educativa. Es

decir, la cultura docente tiene sus propios contenidos y se manifiesta con unas formas concretas; éstos consisten en actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y maneras de hacer las cosas fundamentales. Por tanto, los contenidos de esta cultura docente se perciben entre el profesorado en lo que hacen, dicen y piensan, y se transmite a los nuevos e inexpertos miembros, las soluciones históricamente generadas y asumidas de manera colectiva por la comunidad docente. (Navarro Perales, M^a. J. 2001).

Al hablar de cultura docente y considerar el colectivo del profesorado como un grupo social, hay que mencionar el funcionamiento de los grupos sociales en la medida en que las influencias del contexto, tanto interno al centro como externo, realiza sobre este colectivo; así los subgrupos que se crean en las escuela bien formal e informalmente pueden funcionar como un motor de la actividad educativa y definir la cultura docente del mismo.

Es manifiesta la relación existente entre **cultura e intereses** del profesorado que ocupan **cargos de gestión y autoridad** en los centros. En esta medida se pone de manifiesto la estrecha vinculación entre la cultura y el liderazgo³ pudiendo incluso decirse que el **liderazgo** pretende la creación y el mantenimiento de la cultura de la organización. Se puede entender por liderazgo, siguiendo a López, J.

³ Se ha puesto de manifiesto en estudios como los de Lunderbg (1985), los cuáles vinculan estrechamente la cultura con el liderazgo.

(1992) la capacidad de influir sobre la conducta organizativa de los sujetos sobre bases no explícitas e informales. Concretamente y en lo concerniente al liderazgo funcional o formal, existente en todas las organizaciones educativas, bien referidos a órganos colegiados (Equipo Directo, Equipos Educativos), unipersonales (Director, Vicedirector, Jefe de Estudios, Secretario) o de coordinación docente (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica) en los mismos, hay que considerar la relación existente entre líder y cultura, ya que una de las funciones de los líderes es la creación y conducción de la cultura, teniendo una especial habilidad para trabajar con la cultura. Por tanto es importante en el estudio de las culturas en las organizaciones educativas, el análisis de las relaciones entre el profesorado en general y los líderes, en este caso formales, en el centro, para determinar las condiciones o características bajo las cuáles ésta se desarrolla.

En muchas ocasiones al hablar de liderazgo, se utiliza un término alternativo y incluso complementario al mismo, el de autoridad, en la medida en que se especifica con él cómo se ejerce el **poder en las organizaciones**. Es decir, la autoridad se refiere al poder legítimo de un miembro de la organización en función del cargo o posición que ocupa dentro de la estructura organizativa de un centro. Se trata de un poder formal, puesto que es formalmente reconocido por la organización y por sus miembros. Pero existe otro tipo de poder de naturaleza informal que se establece a partir de las

características personales de los sujetos, de su experiencia, de los conocimientos de la materia, de sus destrezas de comunicación, etc,... Pues bien, al hablar de relaciones de poder en la organización educativa hay que hacerlo refiriéndose tanto a las relaciones de autoridad de los líderes formales como informales. En este sentido, en esta investigación se analizan las percepciones, valoraciones, apreciaciones, etc,... de los líderes formales del centro, por ejemplo el Director, y de los posibles líderes informales en relación a la Orientación Educativa, todo el profesorado que se relaciona con el orientador del centro. Por tanto, se define en este sentido las relaciones de poder o autoridad en el centro, siempre desde la óptica de la Orientación Educativa en el mismo.

El **Equipo Directivo** es uno de los configuradores de los rasgos de la cultura de la escuela. Según Morgan, G. (1990), las actitudes y visiones del Equipo Directivo tienden a impactar significativamente el carácter o ethos que impregna toda organización. El Equipo Directivo se concibe en relación a la cultura docente desempeñando un papel de liderazgo formal, que interviene en el desarrollo y mantenimiento de la cultura del centro, aunque no sólo los líderes formales determinan esta cultura, pero si su posición de poder en cuanto a órgano directivo de un centro le otorga un papel relevante en la creación, delimitación y desarrollo del sistema de valores, creencias, interacciones y significados de los agentes que intervienen en la institución escolar. En este estudio por tanto, se

analizan las relaciones entre el orientador y el Equipo Directivo, el Claustro, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y el Consejo Escolar.

En esta misma línea, la cultura no es algo que se impone solamente desde la pirámide de la organización de un centro educativo, sino que es algo que se constituye también a través de la interacción social de los agentes que intervienen en el mismo, pero si es cierto, que esta cultura puede estar impregnada en mayor o menor medida, por los valores, creencias y significados de las personas que ejercen el liderazgo formal en un centro; bien sea el Equipo Directivo u otro órgano de coordinación docente.

Aunque se tiende a relacionar el liderazgo con la gestión en las organizaciones educativas, ya que normalmente el Director es considerado como el líder, puesto que ejerce la función de liderazgo, se debe tender a un liderazgo educativo y democrático, que disminuya el peso de la burocracia administrativa y potencie los espacios para la responsabilidad compartida. (Coronel, J. M. 2002).

Una ampliación de lo que supone esta concepción de liderazgo formal en la cultura de los centros educativos, y atendiendo a la jerarquía de cargos en los mismos, Santos Guerra, M. A. (1994), define tres ejes o planos en lo que respecta al sistema de relaciones que se producen en la escuela; así el plano sagital o eje céfalo/caudal se articulan las relaciones jerárquicas del mismo. La

escuela sin duda es una jerarquía puesto que está organizada y articulada mediante diferencias de poder; poderes que asumen los distintos órganos del centro. Además de este plano, este autor define otros dos, el plano antero/posterior definido como el eje en el que tenemos cosas delante de nosotros y otras detrás; es decir unas están presentes y otras permanecen ocultas a nuestros ojos. Por tanto, el significado de muchas relaciones está oculto, no se puede encontrar en la superficie de los hechos o de los discursos verbales. Y por último el plano sagital o eje derecha/izquierda, en el que incluyen las relaciones nomotéticas y las idiográficas, las que están inspiradas en la fuerza de los papeles y las normas frente a las que nacen de la espontánea decisión de quienes se relacionan.

Por otro lado y profundizando en la concepción sobre cultura docente, según Hargreaves, A. (1994, 189), ésta se define como el conjunto de *"creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años."* En este sentido, estudiar la cultura docente implica también estudiar la identidad del profesorado como colectivo profesional. Es decir, implica descubrir los significados que los docentes aplican en su labor diaria, en relación con todas las tareas que desarrollan como profesional en el centro educativo, la mayoría de las cuáles estarán referidas al proceso de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo en las aulas con el alumnado. Así el profesorado pone en juego una

serie de actitudes, valores, formas de enfrentarse a las situaciones de enseñanza, que los diferencian unos a otros; de hecho en todos los centros escolares se encuentra un sector del profesorado que se preocupa por la educación en general del alumnado y no sólo por transmitirles el contenido de su área curricular específica. O un grupo de ellos que se preocupa continuamente por desarrollar actividades que fomenten entre el alumnado la formación en el curriculum transversal y no sólo longitudinal. Estos aspectos podrían constituir rasgos de la cultura docente que define la posición que el profesorado toma en torno a esta cuestión.

En esta misma línea también mencionar que el profesorado como colectivo profesional posee una identidad que los iguala en torno a aspectos como horario de trabajo, funciones docentes a desarrollar, remuneración salarial, periodo vacacional, etc,... Pues bien, además el profesorado define una cultura docente que posee una serie de rasgos característicos y que se sitúan en un continuo que engloba las distintas posiciones que éstos manifiestan en torno a actitudes ante la educación, valores y normas que ponen en juego, roles que asumen cada uno de ellos, fomento de actividades y relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa, etc...

Según Pérez Gómez, A. (1998, 163) *“la cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y*

funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones”.

Siguiendo a Hargreaves, A. (1996) y Pérez Gómez, A (1998) la cultura docente posee las siguientes características:

- **La autonomía:** en cuanto que autonomía pedagógica del profesor para ejercer su labor educativa, la cual debe de gestionarse entendiéndose como un ejercicio de responsabilidad, reflexión y acción compartida con los demás profesionales.
- **La soledad y el aislamiento** que muchos docentes manifiestan en su actividad diaria, entendida mayoritariamente como algo físico en cuanto que la mayoría de las acciones docentes se realizan por un solo profesional, ya que el mayor número de horas de dedicación del profesorado se desarrollan en la docencia con un grupo.
- **Ausencia de relaciones colegiales** o utilización forzada de las mismas como estrategia política adoptada de cara al logro de una eficacia mayor en el trabajo del profesorado. Esta característica, unida a la anterior, define la actividad docente en los centros, en los que escasamente se desarrollan acciones colegiadas, salvo algún claustro o reunión de equipos educativos al mes o al trimestre y que

además en la mayoría de los casos sólo se organiza el horario para su realización pero no las instrucciones, normas de funcionamiento, objetivos de las mismas, etc.,...

- **Orientación burocrática y tradiciones asentadas del proceso de enseñanza y aprendizaje.** Esta característica se base en una excesiva repetición de las tareas escolares, monotonía en su realización, sensación de saturación de las mismas, falta de reconocimiento de la labor profesional docente y por tanto deterioro del status social,...

Complementariamente Santos Guerra, M. A. (1994) enumera una serie de características de la **cultura** oficial de la **escuela**, que muchos miembros de la comunidad escolar y de la sociedad en general aceptan teórica y/o prácticamente y en la que aparecen rasgos comunes de la cultura docente:

- La cultura de la escuela es una cultura individualista. Cada docente actúa en su aula, cada alumno y alumna es responsable de su rendimiento en el aprendizaje.
- La cultura de la escuela es una cultura del rendimiento. No se valoran tanto los esfuerzos cuanto los resultados.
- La cultura de la escuela es una cultura formalista. Las formas están superpuestas a los contenidos. Las muestras de respeto son más importantes que el respeto mismo. Así muchos

docentes exigen que su alumnado se dirija a ellos con determinadas formas rituales de tratamiento.

- La cultura de la escuela es una cultura de uniformidad. Los mismos objetivos, las mismas pruebas, las mismas exigencias, los mismos comportamientos se imponen a todo el alumnado bajo el pretexto de justicia e igualdad.
- La cultura de la escuela es una cultura jerarquizada. El inspector manda al Director, el Director manda al docente y éste manda al Delegado de curso, el delegado de curso manda al alumno.
- La cultura de la escuela es una cultura de rutinas. Cada día se entra a la misma hora, se construyen los horarios de la misma forma, se disfrutan los recreos durante el mismo tiempo y en el mismo sitio, se acude a la sesión de trabajo con el mismo grupo....
- La cultura de la escuela es una cultura dominada por el síndrome del número uno.
- La cultura de la escuela es una cultura de rituales. Esto se denota en los saludos a la entrada, las posturas en el aula, las salidas al encerado, los itinerarios trazados, ...

Además este último autor, (1999), describe una serie de características de la institución escolar, de la escuela como organización:

- Tiene unos fines establecidos.
- Está integrada de forma estable por unos miembros.
- Tiene una estructura, dentro de la cual las personas cumplen unas funciones asignadas.
- Tiene unas normas de funcionamiento que le confiere una identidad cultural.
- Tiene un enclave material y espacial que la identifica en el tiempo y en el espacio.

Esta caracterización, por un lado de la cultura de la escuela y por otro de la cultura docente, tiene en la práctica una serie de consecuencias que podrían apuntarse:

- **La falta de relación e interacción entre el profesorado** de un mismo equipo educativo dificulta enormemente la coordinación de las actividades que se le ofrecen al alumnado desde las distintas áreas curriculares.
- **La potestad del profesorado para la toma de decisiones** sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan, basada en la autonomía pedagógica que poseen como docente, rasgo éste que define sustancialmente la cultura docente de un Instituto de Educación Secundaria, mucho más incluso que en un Colegio de Educación Infantil y Primaria.
- **La tipología de las dinámicas sociales** que se dan en un centro en relación a la interacción entre el profesorado

marcada por la ausencia de relaciones establecidas desde los órganos de gobierno o colegiados del centro, lo que unida a las otras dos características anteriores delimita una actuación pedagógica basada en la individualidad del profesorado.

Este contenido organizativo es en el que se desarrolla el proceso de Orientación en un centro educativo, por consiguiente la Orientación Educativa no está exenta de la influencia que sobre ella ejerce la cultura docente en una institución educativa. De este modo, la individualidad del profesorado, la ausencia mayoritaria de relaciones colegiadas en el centro entre el profesorado y la autonomía pedagógica de los mismos, influyen en los mecanismos de puesta en práctica de la Orientación en las instituciones, debiendo el orientador diseñar estrategias que fomenten las relaciones entre el profesorado y el Departamento de Orientación, entre todos los miembros que forman parte del Equipo Educativo, entre el profesorado y la familia,... Puesto que si de antemano las relaciones no son prioritarias en el centro como un requisito básico de su óptimo funcionamiento, y no se planifican ni facilitan por parte del Equipo Directo, el orientador ha de fomentarlas como una estrategia de implantación de la propia Orientación. Valorar como muy necesarias estas afirmaciones es partir de la realidad educativa de los centros escolares y conocer los rasgos de la cultura docente que en ellos se dan como variables previas a la hora de insertar la Orientación Educativa en los procesos escolares. Es decir, un orientador ha de

conocer esta realidad y partir de ella para diseñar las actuaciones de Orientación que sean necesarias en el centro.

El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, al no ser catalogado como un Departamento Didáctico y no tener por consiguiente las mismas funciones, no se identifica claramente con los rasgos de la cultura docente, en tanto que no responde a los mismos rituales que el profesorado realiza como consecuencia de las funciones asignadas por ser *“profesorado docente”* que imparte una determinada materia. De hecho el orientador en los primeros momentos de implantación de la Reforma Educativa de los años 90, llegaba a los centros como un profesional experto, pero no como un docente más y era nítidamente oído entre las paredes del Instituto que *“este no es un profesor puesto que no da clase”*, o *“éste ni sabe nada de dar clase”*. Aunque esta visión va cambiando con el paso del tiempo, considerándose actualmente al orientador entre el profesorado como un compañero más, pero no como un docente. Este matiz es importante porque no pretendo poner de manifiesto con él que el orientador no comparta la cultura docente de la escuela, sino por el contrario que su actuación pedagógica se diferencia del profesorado de las distintas áreas curriculares puesto que no tiene asignado la enseñanza de un área y de un grupo de alumnado. Valga como ejemplo hechos como los sucedidos en las reuniones de equipos educativos, donde cuando se está analizando la situación de un grupo-clase o de un grupo de

alumnos y alumnas en concreto, el orientador realiza alguna aportación para valorar la situación o propone alguna medida a tomar, y se le dice por parte de algún profesor o profesora que realiza estas valoraciones *“porque él no sabe lo que es estar dentro de clase con ese grupo”*.

El desarrollo de la Orientación Educativa en los centros encuentra una dificultad añadida a su tarea a la hora de poner en práctica su actuación, y consiste en la **coordinación** con el profesorado, ya que la dinámica del día a día en los centros está claramente marcada por el hecho de que lo importante es dar clase. Y en este sentido, el orientador tiene un handicap a la hora de coordinarse con el profesorado tutor, y más aún cuando no se especifica una hora para ello en el horario de los mismos; o de reunirse con el equipo educativo, ya que ha de ser por las tardes o al finalizar la jornada escolar, con lo que ello supone para el profesorado. Y si se hace extensiva esta valoración, teniendo en cuenta la dimensión estructural y organizativa del centro, la coordinación con el Equipo Directivo, considerado como órgano colegiado, y con el Director y el Jefe de Estudios, son básicas para la definición primero de las líneas de actuación en materia de Orientación en el centro, y segundo de los distintos proyectos educativos que se lleven a cabo desde la misma. El apoyo del Equipo Directivo a nuestra labor orientadora es conocido por todo el profesorado como algo básico en la incardinación de proyectos de Orientación en el centro. ¿Qué sería de un orientador en un centro,

que propusiera proyectos de Orientación por ejemplo para el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria, que no fuera apoyado por el Equipo Directivo?, ¿podría contar con los espacios, horarios, recursos materiales, apoyo organizativo, fomento de canales de comunicación, actividades de coordinación, etc,...?

También se pone de manifiesto la figura del profesorado tutor, como agente principal con el que coordinar la actuación orientadora, independientemente del área de trabajo que se desarrolle, acción tutorial, Orientación o atención a la diversidad. De ahí que el establecimiento de cauces de comunicaciones formales con éste a través de reuniones periódicas en el Departamento de Orientación es un requisito indiscutible para la dinamización de la Orientación en el centro, si esto no se cumple se desarrollarán actuaciones muy escasamente, normalmente sólo por parte del orientador y se estará descontextualizando en mayor o menor medida la Orientación. La relevancia de esta coordinación es tal que incluso ha de estar recogida en el Proyecto de Centro a través de sus proyectos curriculares de etapas, dentro de la autonomía pedagógica que poseen los Institutos de Educación Secundaria, estableciéndose así una efectiva y real coordinación entre ambos profesionales, necesaria para convertir la Orientación en un verdadero proceso educativo dentro de la Institución.

La cultura de una organización escolar es integradora, identificadora y socializadora, en la medida en que los miembros de

la organización se sienten como partes de la misma por medio de la asimilación de un sistema de valores. Esto además de unir a los miembros de la organización, supone que éstos tengan un marco de referencia para poder interpretar los acontecimientos y las conductas que se generan en la institución, pero además la cultura se convierte en un recurso para comprender la vida organizativa del centro. También la cultura ofrece a la institución un instrumento al servicio de la gestión eficaz de la misma, dotándola de recursos para conseguir sus propios objetivos.

La estructura organizativa es determinante para la mejora de la escuela, y las relaciones de trabajo son la pieza clave en el ámbito cultural de la organización. (López Martínez, A. y Díaz Noguera, L. 2003). Cada centro educativo tiene un lenguaje propio, que debe ser compartido por el profesorado como muestra de que asumen una serie de valores, actitudes y conductas hacia los demás miembros de la Comunidad Educativa. Para compartir este lenguaje se hace necesario el establecimiento de relaciones cooperativas, y una forma de trabajo basada en la cohesión, la ayuda profesional, el trabajo en equipo o la tolerancia, ya que las relaciones de trabajo en colaboración se sitúan en el centro del plan de reestructuración. Hargreaves, A. (1996). En esta misma línea, esta forma de trabajo no sólo se convierte en la estrategia de funcionamiento y desarrollo de la Orientación en los centros educativos sino que además debe estar incardinada en la estructura organizativa de la institución escolar.

Por consiguiente, la Orientación Educativa ha de formar parte del Proyecto Educativo de Centro en estos términos, para que éste se convierta en el instrumento en el que se definen, delimitan y planifican las directrices que marcan la Orientación Educativa en general y el desarrollo de la acción tutorial, la atención a la diversidad y el asesoramiento en particular.

Como señala Firestone y Louis (1999) la interacción entre estructura y cultura constituye una preocupación extendida en los estudios culturales. Y además estructuras organizativas adecuadas pueden apoyar y estimular el cambio cultural. En este sentido, parece clara la relación existente entre estructura y cultura en la organización educativa. En consonancia, los cambios culturales en las organizaciones se producen por evoluciones naturales y la cultura se considera como uno de los elementos más difíciles de modificar en una organización, ya que el cambio cultural es lento.

En relación al aspecto de la cultura docente, el referido al **cambio cultural**, existen estudios que evidencian que la relación entre cambios estructurales y cambios culturales, puede ser bastante compleja, y que introducir en una organización escolar cambios estructurales y modificar las normas que regulan la interacción en un centro no constituyen procesos antagónicos ni mutuamente excluyentes. En este sentido además, presuponer que los cambios estructurales introducidos en una organización se convierten en

premisa para que en ella se den cambios culturales está lejos de toda concepción y conocimiento de la realidad de la organización escolar. Sirva esto como marco de reflexión en lo sucedido con la implantación de la Reforma Educativa de los años 1990 - Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo - gracias a la cuál se modificó sustancialmente la estructura del sistema educativo, pero que ¿supuso un cambio cultural en los centros educativos?, seguro que la respuesta a este interrogante se acerca más a una negativa o por lo menos a una lenta e inapreciable modificación de los indicadores de la dimensión cultural de las organizaciones educativas.

El cambio cultural en un centro se facilita por circunstancias externas al centro que activan el proceso de cambio, como pueden ser las modificaciones introducidas en torno a las reformas educativas. Pero éstas por sí solas no suponen el motor del cambio, sino que también se ha de dar en los centros otras circunstancias internas que lo faciliten, y éstas hacen referencia a las actitudes, predisposiciones, posicionamientos, etc,... del profesorado en lo referente a las circunstancias externas.

En relación a los cambios culturales en la organización educativa, en los últimos años ha ido surgiendo un nuevo concepto que subraya la importancia de reculturizar los centros escolares en lugar de simplemente reestructurarlos, (Hargreaves, 1996, Millar,

1998, Bolívar, 1999) con ello se pone de manifiesto la relevancia de factores culturales en la organización y el cambio docente.

En lo que respecta a la Orientación Educativa, es evidente que la introducción de un profesional de la psicopedagogía en los Institutos de Educación Secundaria ha sido un cambio estructural en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, ya que a partir de 1990 se ha ido introduciendo paulatinamente en todos los Institutos de Educación Secundaria un orientador con este perfil y se han ido creando los Departamentos de Orientación en los mismos. Pues bien, este cambio ha influido en las relaciones, interacciones, apreciaciones, valoraciones sobre el proceso educativo del profesorado, incluso en el clima escolar y por extensión en la cultura escolar de los centros. Puesto que desde los primeros momentos el orientador se ha convertido en los centros incluso en un “experto de la reforma” en un facilitador de recursos, en un guía de los procesos educativos, en un coordinador, en un asesor del profesorado en temas relativos a la implantación de la reforma educativa,... Pero hasta qué punto el orientador a partir de la LOGSE se ha convertido en un promotor de este cambio cultural en los centros. En relación a ello, hay que tener en cuenta una característica del cambio cultural, que es la lentitud de los procesos de cambio, aspecto que está íntimamente ligado a las propias variables culturales de un centro, percepciones, significados, valores, asunciones, etc,... de los miembros de una organización.

Se evidencia una relación entre cambio cultural y asesoramiento en la medida en que éste facilita los procesos de reflexión, actuación y mejora de la práctica profesional en los centros educativos. De este modo y siguiendo a Guarro, A. (2001) el cambio de la cultura escolar es una de las metas últimas de la colaboración y del asesoramiento colaborativo en los centros. A su vez, la cultura organizativa tiende a considerarse un factor clave del cambio junto a otros como la estructura o el liderazgo. Por consiguiente, la descripción de los valores y la comprensión de las maneras de ser de la organización son esenciales para tomar conciencia de la necesidad del cambio. No se trataría de cambiar la cultura, sino de integrarla en un proyecto de cambio, vinculado a la dinámica y relaciones de poder y a las dimensiones estructurales y relacionales de la organización. (López Martínez, A. y Díaz Noguera, L. 2003).

2.3. ¿El orientador como agente de desarrollo institucional?

Gracias a la incorporación de los orientadores a los centros de Educación Secundaria -sobre todo en la última década- ha ido delimitándose la figura de este profesional como un experto, entendiéndose en algunos casos como un asesor, como un **agente de cambio**, un agente-asesor desde la perspectiva del asesoramiento interno a los centros educativos. Esta visión del orientador como asesor y la función que el mismo desarrolla, no es específica del orientador, sino que en los centros la función de asesoramiento interno es compartida por otros profesionales docentes como el caso del Equipo Directivo, desde su función directiva, o por el profesorado en general, que posea las características de un facilitador del cambio o del desarrollo y mejora de la institución escolar y se convierta en un líder formal e informal. De nuevo aquí se denota la relación existente entre el liderazgo formal, en este caso del Equipo Directivo, o informal, del él mismo o de cualquier profesorado que posea ese perfil.

Se hace necesario manifestar, antes de entrar en las consideraciones que podrían describir al orientador como asesor en

los centros, la descripción realizada en el capítulo anterior en cuanto a la concepción del asesoramiento como un área de intervención en la Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria, junto a la Orientación, la acción tutorial y la atención a la diversidad, lo que pone de manifiesto la organización de esta función no como una actividad puntual a desarrollar por el profesional de la psicopedagogía, sino como una función organizada que ha de estar regulada y planificada entre sus competencias profesionales. En este sentido, el asesoramiento se considera una dimensión más en el trabajo del orientador en los centros. Según Domingo, J. (2001) el asesoramiento hace referencia a la práctica profesional organizada con la que deliberadamente se presta apoyo o ayuda a otros profesionales, se considera como un sistema de apoyo técnico, como una fuente de información o de recursos. La función de **asesoramiento interno en los centros**, es considerada como una función que convierte al orientador en un agente de cambio; y según este mismo autor, los ámbitos de responsabilidad de este agente de cambio desde una perspectiva de asesoramiento son compartidos por él como asesor y por el profesorado.

Esta concepción del orientador como asesor se encuadra dentro de un modelo más actual de Orientación e intervención Psicopedagógica, basado en el asesoramiento colaborativo entre los distintos agentes que intervienen en las instituciones escolares. En este sentido, asesorar colaborativamente supone un proceso de

resolución conjunta de problemas entre el asesor y los asesorados. Un proceso que cabe distinguir dos dimensiones diferentes, aunque íntimamente relacionadas, según Sánchez, E. (2000):

1) El proceso en sí de resolución de problemas, entendido éste como un proceso en el que el asesor presta ayuda al asesorado en tres actividades básicas, identificar cuáles son esos problemas y delimitar las metas a conseguir, buscar, seleccionar y organizar los medios disponibles y evaluar los resultados y reformular las metas si es necesario.

2) La creación de una relación de colaboración, en base a la cuál se trata de propiciar condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución puede tener lugar.

Siguiendo los planteamientos de Domingo, J. (2005), las **fases de un proceso de asesoramiento** o mejora en los centros sigue básicamente los planteamientos de cualquier proceso de cambio, el inicio, desarrollo e institucionalización –hacerse sostenible-, en base a los cuales se desarrollan unos momentos de iniciación, revisión, planificación, puesta en práctica y evaluación para volver a empezar. Este proceso se convierte así en un espacio de discusión, deliberación y decisión conjunta, en un espacio de reflexión que propicia la mejora de la institución escolar. Además, según Portela, A. (2001), el intercambio que se produce en las relaciones colaborativas dentro del proceso de asesoramiento constituye un compromiso contingente, el

cuál supone que cada una de las partes dará algo si se compromete a hacerlo, y en este compromiso ha de establecerse las condiciones en las que ha de producirse ese intercambio.

En este trabajo de asesoramiento colaborativo es importante crear la relación entre los participantes, en base a una adecuada escucha, comprensión y valoración de la situación y posteriormente proponer una resolución conjunta de la misma, definiendo el problema, construyendo una meta, buscando soluciones y revisando los resultados o cambios obtenidos.

El orientador está llamado a desempeñar un trabajo de **colaboración y cooperación**, ya que en muchas ocasiones el orientador se puede sentir desplazado, sólo, sin rumbo claro, y sin posibilidades de comentar sus propias indecisiones o dudas. Consecuentemente, el trabajo en grupo se convierte para el orientador en un procedimiento eficaz del desarrollo de su labor profesional. La colaboración es fundamental entre los orientadores y el resto de miembros de la Comunidad Educativa. En esta línea y en relación a las funciones de los orientadores, está creciendo en el Sistema Educativo una cierta cultura participativa, colaborativa, una mayor atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales. (Alfaro, I. 1998). El orientador por tanto, ha de resituarse en el Sistema Educativo, ya que algunas funciones quedan vagamente definidas por la legislación y otras dependen del talante y

de las actitudes personales, de los escenarios escolares particulares e incluso del desarrollo paulatino de las reformas educativas.

Pero este modelo de asesoramiento, modelo de proceso -o visión estratégica como lo denomina Domingo, J. (2005) - no sólo pretende que el profesorado resuelva sus problemas (dimensión de contenido) sino también que sean capaces de dotarse de un modo de trabajar (dimensión de proceso) que los haga cada vez más autónomos, más colaborativos, más reflexivos, en fin, más profesionales. (Arencibia y Guarro, 1999). Así pues, el proceso de asesoramiento tiene un doble objetivo, tanto el apoyar el cambio cultural que les lleve hacia una cultura profesional e institucional de mayor colaboración profesional en el seno de una comunidad de aprendizaje, como que se profundice en contenidos de mejora verdaderamente importantes y compromisos ineludibles.

Queda patente en el modelo de proceso que describe Domingo, J. (2005), la relación entre asesoramiento colaborativo y el proceso de cambio en las instituciones educativas, de ahí que también se haya denominado al comienzo de este apartado al orientador como asesor, agente de cambio o agente de procesos. Este autor describe el proceso de cambio como un sistema de procesos interdependientes, en el cual la mejora de la institución escolar pasa por un proceso multidimensional de fases diversas e interacciones

complejas que van produciendo desarrollos en base a la reflexión, la colaboración, la capacidad de autonomía, la claridad de perspectivas, la conquista de la capacidad de indagación y decisión informada. En este sentido, y siguiendo a Guarro (2001), para describir estos procesos se utilizan como vehículos de reflexión los siguientes aspectos:

- La transformación democrática de la cultura escolar.
- El trabajo cooperativo.
- La conquista de la idea de centro como unidad de cambio.
- La colaboración asesor-centro.
- La generación de procesos y actitudes.
- El desarrollo de la capacidad de la escuela.
- La investigación y solución de problemas prácticos.

Las peculiaridades organizativas de los centros escolares se sitúan como filtros o barreras a la hora de la incorporación de las propuestas de cambios prescritas externamente. Hablar del contexto organizativo supone no sólo tener en cuenta los elementos materiales y estructurales, sino también la cultura escolar. Es importante conocer la escuela como organización porque el Departamento de Orientación se sitúa en ella, en una realidad compleja y peculiar. (Santos Guerra, M. A. 1999).

En la consideración de este proceso de mejora en el centro, basado en el asesoramiento colaborativo se deja claro la importancia del fomento y desarrollo de actitudes favorables hacia la mejora y el cambio de la escuela, dentro de un proceso de reflexión y colaboración conjunta entre todos los implicados en la misma. Con esto se está poniendo énfasis en las características personales de los profesionales dedicados a la Educación, en este caso, orientadores y profesorado, principalmente.

En este marco de actuación la acción del orientador debería situarse bajo parámetros de colaboración y democracia, entendiendo la acción conjunta y reconociendo la capacidad, autonomía y poder por ambas partes, (Jiménez, R. 1996). Pero además en este ambiente de colaboración entre el orientador como asesor y el profesorado no puede olvidarse que la intervención psicopedagógica se sitúa en un contexto escolar caracterizado por autonomía, flexibilidad organizativa, diversidad del alumnado, variedad del currículum, funciones plurales del profesorado, apertura al entorno, énfasis en la participación y en la evaluación (Marchesi, A. y Martín, E. 1998). Con estas características de identidad el contexto escolar puede propiciar el establecimiento de relaciones colaborativas entre el profesorado y el orientador así como el desarrollado de actuaciones de Orientación en base al asesoramiento colaborativo.

Desde esta perspectiva puede existir en los centros la figura de un **agente-asesor de apoyo a los centros**, con unas funciones en relación al mismo de liderazgo pedagógico, Orientación, formación del profesorado, innovación, desarrollo del currículum, evaluación,... Estas funciones pueden ser desarrolladas por el orientador de los centros, pero ha de tenerse en cuenta que el asesoramiento se recoge como un área de intervención de los orientadores en los Institutos de Educación Secundaria, -recuérdese que en el capítulo anterior a la hora de hablar de funciones de la Orientación, y en base a la revisión bibliográfica realizada, se encuentran entre las funciones principales del orientador la de organización y planificación, diagnóstico, consulta, consejo, de ayuda, asesoramiento, diseño, desarrollo y evaluación de programas de Orientación, evaluación de la acción orientadora, investigación, información, formación del profesorado, etc.,...- Pero para realizar este asesoramiento es necesario que la figura del orientador posea una serie de características básicas como las que se corresponden con una figura de liderazgo informal prioritariamente. En este sentido, hay que realizar una matización fundamental a la hora de manifestar que los orientadores se convierten en los asesores internos de los centros, ya que desde el punto de vista legal, esta función corresponde efectivamente al Departamento de Orientación, pero en la práctica orientadora muchos profesionales de la psicopedagogía no poseen un perfil de liderazgo -formal o informal- ya que no son capaces de guiar un colectivo ni en función de su cargo de

responsabilidad en el centro –como órgano de coordinación docente-, ni en función de su personalidad, conocimiento del tema, experiencia, capacidades de comunicación, etc,... Y además no contemplan el área de asesoramiento como una intervención prioritaria desde el Departamento, no recogiendo incluso en la programación anual del Departamento de Orientación, y manifestando muchos de ellos que no organizan, ni planifican, ni actúan desde éste área, a lo sumo realizan actividades puntuales y en muy poca medida de asesoramiento al profesorado.

Con la lectura de estas líneas parece dejarse entrever que el orientador puede ser el asesor interno que dentro de la organización propone actuaciones de mejora, desarrollo y cambio institucional, etc,... Pero es imprescindible manifestar en este sentido que en la práctica educativa el orientador asume mayoritariamente algunas de las funciones que se podrían corresponder con el perfil profesional de los asesores, prioritariamente las de facilitador de recursos, ayuda, dinamizador de proyectos educativos, coordinador, etc,... pero éstas no se dan de igual forma en todos los centros educativos, es decir, no son asumidas de la misma manera por todos los orientadores. En este sentido también en lo referente al asesoramiento se encuentran realidades educativas muy distintas dependiendo de la concepción y posición que el profesional de la Orientación considere oportuna.

Resaltar la importancia del trabajo colaborativo del orientador con el profesorado, en la medida en que muy pocas serían las actuaciones que el orientador podría desarrollar en el centro por sí sólo o dicho de otro modo, las actuaciones que mayoritariamente se realizan por él mismo se encuadrarían en el modelo terapéutico o de servicios, realizadas individualmente, para atender al alumnado con problemas, pero estarían lejos de una intervención basada en el modelo de asesoramiento, de intervención por programas y con un carácter preventivo y desarrolladas mayoritariamente como asesoramiento al profesorado y desde una perspectiva de inserción curricular. En esta línea resaltar la importancia del trabajo actual del orientador como un colaborador con el profesorado y mencionar a autores como Vallejos, A y Rodríguez, R. (2000, pp 162) que escriben del trabajo colaborativo de los psicopedagogos, *"... el éxito o el fracaso del psicopedagogo está en la capacidad colaborativa que éste sea capaz de generar en su entorno. La cuestión básica para su intervención en el centro es que conozca suficientemente el modelo organizativo en el que se desenvuelve y la cultura concreta de la institución, puesto que sólo así podrá vencer las resistencias para implementar el modelo colaborativo de su tarea."*

Si se parte de la base de considerar al orientador como un agente de cambio, como un innovador en el centro, y se tiene en cuenta la amplitud, difusión y diversidad de sus funciones, cabría preguntarse ¿hasta qué punto puede desempeñar en el centro este rol

y llevar a cabo innovaciones si en muchas ocasiones ni él mismo sabe claramente cuáles son sus funciones? (Alfaro, I. 1998). Por tanto hablar de la figura del orientador como agente de cambio e innovador en un centro es reflexionar sobre las funciones que este profesional asume dentro de la institución escolar; y además esto se convierte en una premisa básica para que cada orientador defina su concepción sobre la Orientación, delimitando sus competencias y funciones básicas en el centro educativo, y definiendo las áreas básicas de intervención, así como las estrategias o planes de actuación a desarrollar en cada una de ellas.

El asesoramiento desde una perspectiva interna a los centros, se convierte en un proceso de interacción entre los miembros de la institución escolar; interacción ésta que se manifiesta en dos sentidos, en buscar, dar y recibir ayuda. En esta línea, los orientadores en los centros si desarrollan continuamente actividades en las que están interactuando con el resto del profesorado, pero con un matiz fundamental, actividades informales, puntuales y no planificadas ni organizadas desde el Departamento. Esta consideración nos llevaría a realizar un interrogante fundamental en relación a la temática del asesoramiento, ¿Se realiza efectivamente el asesoramiento interno en los centros por parte del orientador?

La respuesta a esta cuestión nos llevaría a realizar una valoración muy cercana a la realidad educativa de los centros de

educación secundaria: el orientador realiza actividades de asesoramiento al profesorado –considerado individualmente o como órgano colegiado o de coordinación docente- , pero estas actividades no se consideran prioritarias, se realizan con un carácter totalmente informal, no están planificadas ni recogidas en la programación del Departamento de Orientación, ni siquiera se delimita el asesoramiento como un área de intervención de los mismos, en la mayoría de los casos.

Esta respuesta delimita claramente el carácter del asesoramiento en los centros, y define incluso el perfil del orientador como asesor, ya que se considera una persona que facilita recursos, guía, ofrece ayuda al profesorado, posee habilidades de comunicación, conoce la teoría y la práctica educativa, es coordinador de actuaciones, dinamizador, etc,...

En este marco de actuación, y con estas consideraciones el orientador puede ser considerado como un **agente asesor interno**, no sólo como un consultor sino como un colaborador, que pretende prevenir problemas y mejorar la calidad de la enseñanza y la educación. Este cambio en la concepción de la figura del orientador va unido a la concepción del orientador no como un terapeuta que actúa desde el modelo de intervención de servicios, atendiendo a núcleos parciales de población y mayoritariamente a casos individuales, sino que va unido a la concepción del orientador como

un facilitador, colaborador, asesor y promotor de programas de intervención desde una perspectiva **ecológica**, con la finalidad de prevenir, desarrollar e intervenir sobre el contexto social en el cual se desenvuelve su actuación orientadora. La escuela es un espacio ecológico, cargada de influjos simultáneos como consecuencia de las interacciones de los individuos dentro de un grupo social, que vive en un determinado contexto cumpliendo unas funciones específicas, Pérez Gómez, A. (2000). En consecuencia, el orientador en los centros puede convertirse en promotor de la mejora cualitativa de los mismos, en un colaborador, en un *“mediador y compañero de viaje”*, como lo denomina Moreno, J. M. (2004, 366).

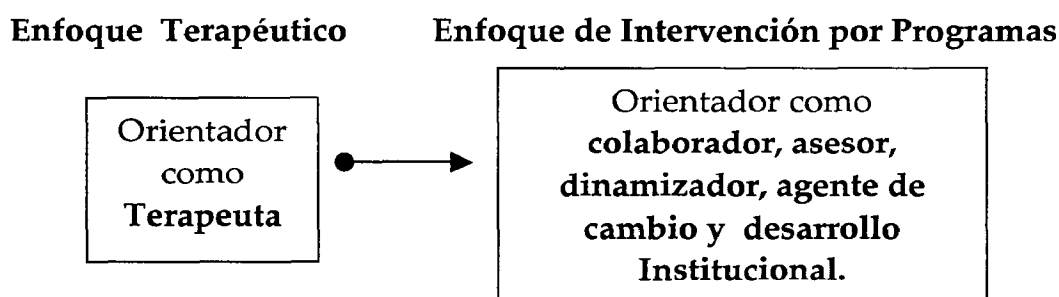


Gráfico 2.4. Cambio en el modelo de intervención en Orientación.

Es importante valorar el rol del orientador en la organización en cuanto que pretende ser el agente asesor que facilite en los centros los procesos de mejora, cambio y desarrollo institucional. De este modo, ha de concebirse el orientador como un profesional cercano a la realidad estructural y cultural de los centros, que conciba el

asesoramiento como una de sus funciones principales basada en la ayuda y facilitación de procesos de innovación y mejora en el centro, que gracias a su apoyo en el diseño, desarrollo e innovación curricular - desde una perspectiva del modelo de intervención por programas - fomenta actuaciones de mejora y desarrollo en el centro; además es importante que este proceso se realice desde una perspectiva de igualdad con el profesorado, bidireccional y con la finalidad de encontrar una comprensión compartida de la realidad y propósito común de cómo se puede llegar a esa mejora y desarrollo; y por supuesto, no puede olvidarse la necesidad de establecer relaciones entre los compañeros de la institución escolar que se basen en unos parámetros de compromiso, con un carácter holístico y en el seno de una cultura de colaboración profesional. (Guarro, A. 2001).

Bajo estas premisas se dibuja la figura del orientador como un profesional de la psicopedagogía, que debe actuar en las organizaciones educativas desde el modelo de intervención por programas, trabajando sobre la colectividad, interviniendo sobre el contexto educativo y social en el que se desarrolla su labor, esta afirmación más allá de pretender ser una frase hecha, pretende mostrar la concepción hacia la que me inclino sobre el modelo de Orientación que debe llevarse a la práctica en los centros educativos; siendo consciente de que la asunción de este modelo implica una labor de Orientación más compleja en los centros, que exige más coordinación entre los profesionales dedicados a la educación, que

lleva implícita una planificación previa y que afecta a toda la organización educativa. Pero aunque la Orientación pueda convertirse desde esta concepción en una labor que exige más trabajo y dedicación por parte de los orientadores, se convierte en los centros en un verdadero y efectivo derecho de todo el alumnado, en un principio de calidad educativa, en una estrategia de prevención, en un instrumento de desarrollo y apoyo educativo, en una actividad interdisciplinar, colectiva, y coordinada de todos los profesionales dedicados a la educación y por supuesto en un objetivo común y prioritario en el centro. Esta concepción está lejos de otra más clásica del trabajo del orientador en los centros, considerándolo como un terapeuta y actuando bajo el modelo de servicios. Quizás en la práctica educativa la realidad sea definida, al igual que ocurre con los modelos de intervención, a través de un continuo en el que se encuentran estas dos concepciones de la Orientación.

Tejada, J. (1998, 160) describe las características del **asesoramiento** como proceso de ayuda o apoyo en los centros, en base a:

- *“Interacción y comunicación bidireccional.*
- *Relación de cordialidad, compromiso compartido, colegialidad.*
- *No limita la capacidad de elección, decisión o autonomía del asesoramiento.*
- *Afecta a problemas o necesidades prácticas.*

- *El proceso debe ser orientado hacia el cambio o la mejora de la situación actual.*
- *El trabajo pasa por acuerdos previamente negociados.*
- *La resolución de problemas va acompañada de la capacitación para enfrentarse con éxito a problemas similares en situaciones futuras.*
- *El desarrollo profesional y el desarrollo organizacional están implícitos en el proceso.*
- *De haber dependencia, ésta será del asesor respecto del asesorado.*
- *La resultante exige conocimiento compartido."*

Con estas características se marca un camino en el que se debe caminar en el rumbo de definir paulatinamente la consideración del orientador como asesor, dinamizador, facilitador de innovación, que propone, estimula y apoya democráticos territorios o espacios en los centros en los que se da una comunicación fluida, entiende el proyecto educativo y curricular del centro como un proceso para deliberar, reflexionar, discutir y decidir consensuadamente, sobrepasa y reconceptualiza la colaboración hasta convertirla en una estrategia de trabajo, se convierte en una estructura de apoyo, y además posee el arte de hacerse prescindible sin que desaparezca el orientado empuje innovador del centro. (Domingo, J. 2001). Complementariamente, dentro de este marco de actuación se considera al orientador como un agente asesor curricular, delimitando tres niveles de acción del asesoramiento curricular en los centros: el nivel institucional referido al Proyecto Educativo de

Centro, un segundo nivel de interacción en el aula y desarrollo profesional y un tercer nivel de campos de mejora, referidos a los programas o planes de actuación desarrollados.

Todavía hoy la práctica educativa de la Orientación está lejos de considerar el asesoramiento como una dimensión básica de su trabajo, más aún cuando se pretende que éste sea planificado. Y por consiguiente existe la dificultad de encontrar muchos orientadores que cumplan eficazmente con el perfil profesional de un asesor como agente de cambio. Esta debería ser la tendencia actual del trabajo del orientador en centros, pero es necesario insistir que hoy por hoy y en la mayoría de los casos sólo se queda en los papeles, no se hace efectivo en la práctica.

Coincidió así y en esta línea con numerosos autores – Angulo, F. 1990, Rodríguez Moreno, M^a. L. 1995, Batanaz, L. 1996, Coll, C. 1996, Rodríguez Espinar, S. 1998, Fernández Sierra, J. 1999, López Urquizar, N. y Solá Martínez, T. 1999, Repetto, E. 2000, Sobrado, L. y Ocampo, M. 2000, Velaz de Medrano, C y otros. 2001, Boza, A. 2002- en que el orientador ha de convertirse en los centros en el motor de cambio e innovador en el mismo.

En definitiva, podríamos decir, aunque no generalizar, que el orientador se manifiesta en los centros como un agente asesor, que adquiere el rol de facilitador de procesos internos desde los que se

organizarán cambios específicos dentro de la institución escolar. Por tanto las funciones principales que asume este profesional desde esta concepción son de ayuda, facilitador, guía,... para que los centros construyan sus procesos de mejora, analizando sus necesidades, y siendo capaces de desarrollar estrategias para responder a estas necesidades y llevarlas a la práctica. Con este panorama más que reflejar la realidad educativa del asesoramiento interno en los centros por parte de la figura del orientador, se está poniendo de manifiesto una tendencia hacia la verdadera consideración de este profesional como un asesor interno, o dicho de otro modo, esta competencia profesional no es asumida por una mayoría de orientadores, de ahí que todavía se está dibujando el camino del asesoramiento interno en los centros.

En este sentido y desde la perspectiva de la formación de los asesores se podrían delimitar una serie de competencias en relación a aspectos como formación, currículo, enseñanza, recursos, innovación, organización, evaluación y comunicación. Así, Boza, A. (2002), manifiesta la necesidad de formar a los orientadores en competencias como la de asesor, agente de cambio y consultor, evaluador de necesidades, diseñador de programas, comunicador y coordinador de recursos. A su vez, Manzanares, (2004) recoge la necesidad de delimitar en el perfil profesional del psicopedagogo, los ámbitos de actuación del mismo para en base a ellos, formarlos en éstos. En definitiva, son múltiples las catalogaciones que se han realizado de

las habilidades o destrezas que ha de poseer el asesor en los centros escolares.⁴

Para finalizar este **capítulo** he de manifestar una serie de **conclusiones**:

1) Estudiar las dinámicas y relaciones sociales dentro de la organización escolar se convierte en la base para la comprensión del funcionamiento de los centros escolares, lo que supone realizar un análisis de los significados, interpretaciones, valores, creencias, de los miembros de la organización, en este caso, de la Orientación Educativa. A su vez estas dinámicas sociales y las interacciones que se generan en la organización en torno a ellas, son esenciales para el conocimiento y la comprensión de la cultura escolar.

2) Analizar el funcionamiento organizativo de los centros es acercarse a dos dimensiones de la organización, la estructural y la cultural, la primera de ellas en cuanto a componente explícito, formal o visible, y la segunda en cuanto a componente tácito oculto o invisible dentro de la organización escolar. En este sentido, después de realizar una aproximación a la cultura, entendemos por ésta el sistema o conjunto de

⁴ Lippit y Lippit, 1986, Van de Berg, 1987, 1989, Miles, Sax y Lieberman, 1988, Area y Yanes, 1990, Pajak, 1991, Hernández, 1992, Nieto, 1991, Rodríguez Moreno, 1995, 1996 ... Recogido en Tejada, J. (1998): *“Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores.”*

reglas, normas, creencias,... que rigen los significados, modo de hacer o comportamientos de los miembros de las organizaciones; estaríamos ante la componente cultural de las organizaciones educativas.

3) Existen en las organizaciones educativas tantas subculturas como agentes intervienen en el proceso educativo, pero de todas ellas la cultura docente es la que presenta mayor peso en el estudio del funcionamiento organizativo de los centros escolares. En este sentido es importante valorar la cultura del profesorado en cuanto a los significados, valores, que éstos ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan, y también se ha de tener presente dentro de esta cultura del profesorado que posee cargos directivos en el centro y la influencia que éstos ejercen sobre la cultura; además de valorarse el clima del centro como un indicador para medir la cultura del mismo.

4) En las dinámicas sociales que se dan en una organización educativa como es el caso de un Instituto de Educación Secundaria, es básico un tipo de relación colaborativa entre los miembros de la organización, en este sentido, el orientador ha de colaborar con el profesorado en el desarrollo de programas y actuaciones de Orientación en el centro. En esta perspectiva se muestra como muy relevante la figura del orientador desde

el momento en que se debe tender a considerarlo como un agente de cambio social, un asesor, colaborador, dinamizador y en definitiva un agente que facilita el cambio y la mejora institucional. La visión del orientador como agente de desarrollo institucional va unida al cambio en la concepción de la figura del orientador, pasando de ser considerado como un terapeuta actuando centrado en el modelo de servicios o clínico, a ser considerado como un ecólogo social que trabaja bajo el modelo de intervención por programas, bajo unos principios de prevención, desarrollo e intervención social, y actuando sobre el contexto social de las organizaciones educativas.

En definitiva, con la visión ofrecida de la Orientación Educativa en las instituciones escolares y con la aproximación al contexto institucional de la misma, se refleja el marco teórico en el cuál se fundamenta la investigación que presento en esta obra.

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAS
DOCENTES EN LA EDUCACIÓN
POSTOBLIGATORIA:
ESTUDIO DE LAS RELACIONES ENTRE EL
ORIENTADOR Y EL PROFESORADO EN
NIVELES DE FORMACIÓN PROFESIONAL
ESPECÍFICA.**

TESIS DOCTORAL

Segunda parte

Experiencia de Investigación.

Aspectos Introdutorios.

Con el apoyo que supone la fundamentación teórica en una investigación de este calibre, en esta segunda parte se muestra la experiencia de investigación como tal. Con ella el lector podrá acercarse a la realidad educativa que supone el contar con un profesional de la Orientación en los centros, y la posibilidad de que él mismo desarrolle distintas actuaciones en materia de Orientación Educativa. Pues bien, concretamente la idea gracias a la que ha surgido la realización de esta investigación, es precisamente la motivación personal por llegar a tener un conocimiento y explicación lo más cercana posible de una profesión docente como la de orientador, concretamente en la provincia de Huelva en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional. Pero la necesidad de este conocimiento no pretende quedarse sólo en la

descripción de esta profesión, de las funciones y actividades que se realizan desde la Orientación en los centros educativos, sino que además, la comprensión de las relaciones entre el orientador y los distintos profesionales docentes, se convierte en la finalidad última de esta investigación y en la principal característica que puede complementar el dibujo de la Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva.

A lo largo de esta segunda parte dedicaré un primer capítulo a la descripción de la metodología y enfoque utilizado en esta investigación, para en un segundo mostrar la experiencia de investigación realizada y con ella las dos fases que la componen, una primera más extensiva dirigida al análisis de la Orientación en toda la provincia de Huelva y una segunda más intensiva y focalizada, gracias al estudio de un caso, dedicada al análisis de las relaciones entre el orientador y el profesorado, en el contexto de una institución escolar. A continuación mostraré dos capítulos dedicados a presentar al lector el análisis e interpretación de los datos correspondientes cada una de las fases así como los resultados obtenidos en las mismas consideradas independientemente. Seguidamente en otros dos capítulos mostraré los resultados de la investigación y las conclusiones de la misma respectivamente, para finalizar con la identificación de las posibles líneas de investigación y actuación en torno a esta temática y las referencias bibliográficas necesarias.

CAPÍTULO 3

Enfoque y Metodología.

3.1. Un acercamiento a la metodología cualitativa.

Al hablar de metodología de investigación cualitativa¹ tradicionalmente se describe en torno a las diferencias de ésta con la corriente cuantitativa. Siguiendo a Flick (2004), éste denomina a los enfoques cuantitativos como “duros”, experimentales, estandarizadores y cuantificadores, frente a los métodos cualitativos que los considera estrategias “blandas”, comprensivas, abiertas y cualitativas-descriptivas. Esta diferencia es fundamental para la comprensión de las características de la metodológica cualitativa, la

¹ Siguiendo a Denzin y Lincoln (1994) la palabra cualitativa implica un énfasis sobre procesos y significados que no son rigurosamente examinados en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.

concepción del proceso de investigación bajo unos parámetros cualitativos, abiertos en todo momento, flexibles, muy cercanos a una realidad educativa concreta, y emergentes gracias al contacto del investigador con el campo. En contraposición por tanto, se encuentra la metodología cuantitativa como un proceso lineal, en el que el investigador antes de su entrada en el campo, mientras se encuentra todavía en su despacho, construye el modelo, partiendo del conocimiento teórico tomado de las publicaciones o teorías existentes, a partir de ahí se derivan hipótesis de trabajo que se someten a prueba frente a las condiciones empíricas, y además tiene como propósito la representatividad de los datos y la comprobación de las variables definidas, para la generalización posterior de los resultados y la generación de teorías.

Es manifiesta por tanto, la diferencia en cuanto a la consideración de las distintas corrientes o paradigmas utilizados en la investigación en Ciencias Sociales. Aunque la tradición investigadora ha remarcado a lo largo del tiempo la validez y utilidad de estos dos paradigmas de investigación, sin olvidar la corriente crítica; es necesario a la hora de definir una investigación como la que nos ocupa, reflexionar en primera instancia sobre las posiciones de las que se parten como investigador, los roles que se pretenden asumir y la finalidad y utilidad de la propia investigación.

Esta investigación tiene como marco de referencia la **corriente cualitativa**, entendida como una forma de producción del conocimiento científico que tiene su fundamento en principios epistemológicos que se preguntan más por el porqué de los fenómenos que por el cómo, en contraposición a la corriente cuantitativa. Por tanto es el paradigma cualitativo bajo el que se ha concebido tanto el diseño como desarrollo de esta investigación. En este sentido, se ha tenido presente en todo momento la finalidad de la investigación cualitativa en cuanto a la explicación y comprensión de fenómenos educativos, el papel del investigador como agente participativo del proceso en cuanto a su interacción con el medio, y la naturaleza de los datos y tipología de técnicas de recogida de datos con un marcado carácter naturalista y cercano a la realidad a estudiar.

Las características diferenciales entre la investigación cuantitativa y cualitativa, descritas por Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003, 114-115) y que definen ésta última son:

- *“Se interesa no sólo por el cómo se comportan los fenómenos sino sobre todo por qué se comportan de una determinada manera.*
- *Utiliza un diseño abierto y dinámico que se va configurando a lo largo del tiempo.*
- *Utiliza frecuentemente muestras intencionales de sujetos, de escenarios o de organizaciones, en lugar de muestras estadísticas/representativas.*

- *Recoge los datos o la información en un escenario natural.*
- *La información que se utiliza en la investigación cualitativa se recoge desde las acciones y/o desde las palabras de las personas y da una explicación, un significado a esta información."*

Ya Taylor, S. y Bogdan, R. (1986, 20) consideraban la **investigación cualitativa** como *"aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable"*. Estos autores señalan las características de la investigación cualitativa como:

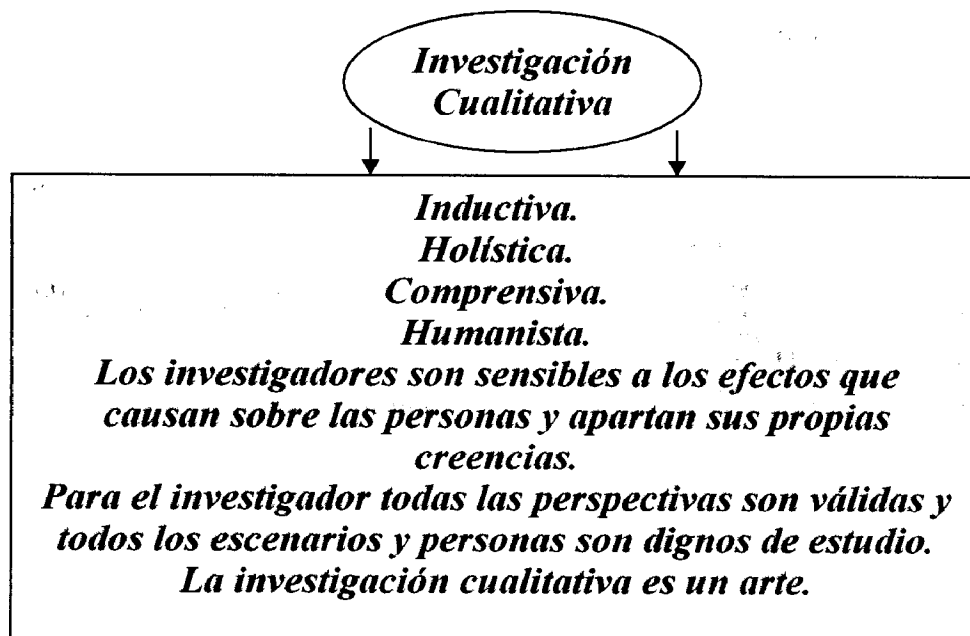


Gráfico 3.1. Características de la investigación cualitativa.

A su vez, Miles, M. y Huberman, M. (1994) consideran como características básicas de la investigación naturalista las siguientes:

1. *Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o la situación de vida.*
2. *El papel de los investigadores alcanza una visión holística (sistémica, amplia e integrada) del contexto objeto de estudio.*
3. *El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro.*
4. *El investigador aísla ciertos temas y expresiones que pueden revisarse por los informantes.*
5. *Una tarea fundamental consiste en explicar las formas en las que las personas comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas y particulares.*
6. *Hay muchas interpretaciones posibles de los materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.*
7. *Se utilizan en general pocos instrumentos generalizados. El investigador constituye el principal instrumento de medida.*
8. *La mayor parte del análisis se realiza con palabras.*

Según Soriano Ayala, E. (1999) las relaciones entre el paradigma de investigación y los objetivos y métodos de investigación utilizados son:

PARADIGMA	OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN
Cuantitativo/ Neopositivista	Explicar, describir, comparar y controlar fenómenos educativos	Experimental Cuasiexperimental No experimental.
Interpretativo	Comprender e interpretar procesos	La investigación histórica. Método etnográfico. Estudio de casos. El interaccionismo simbólico. La fenomenología.
Sociocrítico	Transformación y cambio	Investigación-acción Investigación cooperativa Investigación participativa.
Los tres anteriores	Toma de decisiones	Investigación evaluativa o evaluación de programas.

Tabla 3.1. Paradigma, objetivos y métodos de investigación.

Los paradigmas de investigación representan distintos niveles de implicación y profundización en el tratamiento de la relación dialéctica que existe entre teoría y práctica y los diversos grados de

compromiso emancipador de la actuación educativa y psicopedagógica, según manifiesta Fernández Sierra, J. (1995).

La selección del paradigma cualitativo en esta investigación se fundamenta en la pretensión de analizar, comprender e interpretar una realidad educativa, basada en un acercamiento a la Orientación, con el propósito de comprender la misma y la relación que ésta tiene con la cultura docente del profesorado en un determinado nivel educativo, en una institución escolar. Las dos fases en las que se divide la investigación, que serán descritas más tarde, han sido diseñadas con este sentido, el conocer, describir y comprender la Orientación en los centros que imparten Formación Profesional en la provincia de Huelva, como paso previo, para adentrarnos en una segunda fase, en un centro educativo, en tanto que realidad y organización educativa concreta, para a través de un estudio de caso, acercarnos a la comprensión de las relaciones entre el orientador y el profesorado.

3.2. El proceso de investigación cualitativa.

En cuanto al **proceso de la investigación cualitativa**, Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996, 61), manifiestan que *“una de las características propias de los métodos cualitativos puede ser la ausencia de un proceso de investigación en el que pueden identificarse una serie de fases o una secuencia de decisiones que siguen un orden preestablecido.”* Además Losada J.L. y López-Feal R. (2003, 12) resaltan la importancia de la *“sistematización de la investigación”*, entendiéndose ésta como un proceso sistemático, controlado, empírico, de recogida de datos y análisis de información con algún propósito o fin. En este sentido en la investigación cualitativa, el proceso de investigación se considera más bien como el desarrollo de una serie de actuaciones más o menos consecutivas que permiten al investigador acercarse a la comprensión de lo estudiado. Además los procesos al igual que los diseños de investigación cualitativos, a menudo emergen de la reflexión del investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad objetivo de estudio. Así, autores como Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996) describen en su obra *“Metodología de la Investigación Cualitativa”* una serie de fases en el proceso de investigación cualitativa; las cuáles tienen un marcado carácter continuo y que no tienen un principio y un final claramente delimitados, sino que se superponen y mezclan unas con otras, pero siempre intentando de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estas fases son:

1. Preparatoria.
2. Trabajo de campo.
3. Analítica.
4. Informativa.

Pero es necesario resaltar que la falta de unanimidad en cuanto a la identificación de una serie de fases concretas en el proceso de investigación bajo un enfoque cualitativo, no supone que no exista un diseño previo sino más bien que el desarrollo empírico de la propia investigación hace que este diseño se convierta en algo flexible, abierto y sujeto a variaciones que surgen del contacto con el campo y de las reflexiones del investigador a lo largo del proceso de investigación.

La investigación cualitativa se base en tres conceptos fundamentales, que a su vez se consideran como criterios propios en la investigación, la validez, la confiabilidad y la muestra. La primera de ellas implica que la observación, apreciación, valoración, se enfoquen hacia la realidad que se busca conocer y no hacía otra. La segunda se refiere a que los resultados que se obtengan sean estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismo en diferentes tiempos y previsibles. Y la tercera de ellas se refiere a que la muestra sea representativa para la población y el universo que se estudia y por tanto se puedan generalizar los datos.

3.3. Enfoques de investigación cualitativos.

Inmersos en una metodología de investigación cualitativa existen diferentes **enfoques de investigación** que se consideran como formas concretas de concebir la realidad, posicionamientos diferentes en torno a las características de un proceso de investigación cualitativa; en este sentido, se recoge en la bibliografía y en el lenguaje descriptivo en relación al paradigma cualitativo, distintos enfoques como pueden ser, interpretativo, naturalista, constructivista, fenomenológico, hermenéutico, interaccionismo simbólico, etnografía, microetnografía,... En concreto y siguiendo la clasificación de Álvarez-Gayou, J.L. (2003) los diferentes enfoques o marcos referenciales interpretativos pueden ser: interaccionismo simbólico, interaccionismo interpretativo, etnometodología, análisis conversacional, etnografía, hermenéutica, fenomenología, fenomenografía y teoría fundamentada. Así y siguiendo a Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996, 32) *“en estos momentos nos encontramos en una situación donde convergen una gran diversidad de perspectivas y enfoques en la investigación cualitativa”*.

Concretamente la segunda fase de la investigación realizada a través del estudio de campo se sitúa dentro del enfoque denominado **etnografía**, método particular de investigación seguido básicamente por antropólogos, con la intención de describir la cultura de un contexto. Esto se justifica en la medida en que este estudio de caso se

realiza en el lugar natural donde ocurre el suceso en el que está interesado, es decir, la realidad educativa de la Orientación en una institución escolar como es un centro de Educación Secundaria en concreto, y además los datos se recogen también a través de métodos naturales, mayoritariamente observación no estructurada y entrevistas semiestructuradas, además de análisis de documentos.

La etnografía como forma de investigación social posee una serie de rasgos:

- a) Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza de un fenómeno social concreto, antes que ponerse a comprobar hipótesis sobre el mismo.
- b) Una tendencia a trabajar con datos no estructurados.
- c) Se investiga un pequeño número de casos, quizás uno sólo, pero en profundidad.
- d) El análisis de los datos implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales.

En esta línea, la investigación que realizo a través del estudio de caso, asume perfectamente las cuatro características anteriores. Y más concretamente y dentro de este enfoque de investigación cualitativa denominado etnografía, siguiendo la tipología de casos

realizada por Bogdan y Biklen (1982) se situaría dentro de la **microetnografía**, puesto que se estudia un solo caso, y éste se ocupa de pequeñas unidades o actividades dentro de una organización, en este caso de la Orientación Educativa en un centro en el nivel educativo de Formación Profesional Específica y de las relaciones del orientador con los compañeros. El estudio de caso se concibe como un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés. (García, E. y García, F. 1989).

3.4. Los hallazgos en la investigación cualitativa: análisis e interpretación.

Bajo esta línea de investigación cualitativa, en contraposición quizás a otras formas de investigación cercanas al enfoque positivista o cuantitativo, he de resaltar la importancia del **estudio de campo**, término utilizado por antropólogos y sociólogos a través del que se enfatiza el hecho de que los datos se recogen en el campo y no en el laboratorio u otros lugares controlados. En este sentido, y con un carácter más acentuado en la segunda fase, ha tenido mucha relevancia para esta investigación la inmersión en el campo realizada a través del estudio de caso en un centro concreto, en una realidad educativa concreta.

De este modo, y si el lector realiza una lectura longitudinal de esta obra, podrá comprender la complementariedad y relevancia del trabajo de campo realizado, en el sentido de que gracias al conocimiento de la realidad de la Orientación Educativa en un centro concreto, se ha podido profundizar en las explicaciones e interpretaciones obtenidas en la primera fase extensiva de esta investigación. De ahí que quisiera remarcar una vez más la importancia del estudio de caso fundamentado en las aportaciones que éste ha ofrecido para consolidar el dibujo de la Orientación en la provincia de Huelva en los Institutos de Educación Secundaria que

imparten Formación Profesional Específica y las relaciones entre el orientador y el profesorado en este nivel educativo.

Como se describirá en el siguiente capítulo, esta investigación consta de **dos fases**, claramente diferenciadas y enmarcadas dentro de la corriente cualitativa. La primera de ellas es más extensiva, ya que se pretende recoger datos en una muestra más amplia que abarca todos los Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Huelva y la segunda se encuentra más focalizada a través del estudio de caso realizado en un centro de Educación Secundaria concreto.

El **análisis de datos** en una investigación como ésta se convierte en un proceso de reducción, transformación y reflexión en torno a una serie de datos con el fin de extraer significado relevante en relación siempre a los objetivos de la investigación. En este sentido en esta investigación en la primera fase extensiva se ha utilizado el programa estadístico SPSS 11.0 para la reducción y análisis de datos a través del cuestionario y la reflexión en torno a la identificación de categorías en función de los datos recogidos. Y en la segunda fase intensiva, el análisis de los datos obtenidos a través del estudio de caso en el centro se ha realizado bajo un conjunto de reflexiones, operaciones, comprobaciones,... de los datos obtenidos en el trabajo de campo, con la finalidad de obtener el significado de los bloques de información diseñados en el estudio y llegar a la

comprensión de la realidad de la Orientación Educativa en ese centro.

De esta manera, el análisis de datos se ha concebido como algo dinámico y flexible, pero orientado a encontrar la definición de las distintas categorías diseñadas a partir de los objetivos de investigación. Me gustaría resaltar en este momento que el análisis de los datos obtenidos se ha realizado en base a una reducción y categorización de los mismos, y aunque la línea tradicional de la investigación cualitativa no recurre a técnicas estadísticas para el análisis de datos, en esta investigación se ha incluido el análisis estadístico en la primera fase de la misma debido por un lado, a su carácter extensivo, limitado por todos los Institutos de la provincia de Huelva que imparten enseñanzas de Formación Profesional Específica, y por otro lado, a la cantidad de los datos a recoger a través de una técnica como es el cuestionario. En definitiva, aunque a primera vista pueda parecer al lector que ojea esta obra que alguna fase de la investigación se realiza desde los planteamientos de la investigación cuantitativa, puesto que se utiliza el cuestionario como técnica básica de recogida de datos en la primera fase de la investigación, cuando se adentra en el proceso de la investigación podrá comprobar que el diseño del propio proceso, así como los objetivos de la misma, la metodología, el trabajo de campo, el rol del investigador, y el procedimiento de análisis e interpretación de

datos,... responden a los parámetros de una investigación de corte cualitativo.

En cuanto al trabajo *interpretativo* dentro de la investigación cualitativa, los textos se convierten en la base de esta interpretación, *"el punto de partida es la comprensión interpretativa de un texto, es decir, una entrevista, una narración, una observación, pues pueden aparecer tanto en forma de transcripción como en forma de otros documentos."* (Flick, 2004, 228).

Concretamente las **técnicas de recogida de datos** utilizadas han sido el cuestionario y el análisis de documentos en la fase extensiva y la observación, la entrevista y el análisis de documentos en la fase intensiva. Por tanto y en cuanto a la diversidad de técnicas, este estudio se realiza sin perder de vista la perspectiva cualitativa, pero en él convergen una variedad de técnicas que la investigación pone a disposición del investigador, independientemente de que sean más utilizadas desde un paradigma más o menos cuantitativo.

La **triangulación** entendida como la combinación de métodos o técnicas, se realiza en la investigación cualitativa siguiendo a Flick (2004, 242-243) en función de cuatro tipos de triangulación: *"de datos, del investigador, de la teoría y metodológica."* En este último tipo, la triangulación metódica, existe a su vez otra subdivisión, la triangulación metodológica de métodos y la triangulación

metodológica entre métodos; esta última es en la que se combinan distintas técnicas, como por ejemplo el cuestionario y la entrevista. Esta triangulación se refleja en el proceso de investigación seguido en este estudio puesto que se han utilizado distintas técnicas para obtener la misma información, como es el caso del cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. Por tanto en ella se ha realizado una **triangulación metódica entre métodos**.

En la investigación cualitativa la persona del investigador tiene una especial importancia, ya que los investigadores y sus competencias comunicativas son el instrumento principal de recogida de datos.

Un aspecto diferencial en este tipo de metodología lo forma la **información** que se obtiene a través de la misma, ya que se trata de descripciones de los agentes que intervienen y participan en el proceso, estas descripciones pueden ser recogidas a través de entrevistas, notas de campo, grabaciones,... Así y siguiendo a Goezt y LeCompte (1988), la investigación cualitativa tiene un diseño de investigación en el que se extraen descripciones a partir de observaciones; éstas pueden adoptar la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo casete, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos.

En relación a la información, la cuestión de cómo mostrar los hallazgos y las actuaciones de la investigación ha pasado a primer plano en la investigación cualitativa desde mediados de la década de 1980. Así, la presentación de la información se realiza en forma de relatos² sobre las categorías o conceptos que se han delimitado a través del estudio de caso.

Otro aspecto a destacar dentro de la metodología de investigación cualitativa lo forman los **informantes – clave**. La selección de los informantes en este estudio ha sido deliberada e intencional, ya que ellos son los agentes principales de la Orientación en el centro en ese nivel educativo. En este sentido el informante principal es el orientador u orientadora del centro, que además ha sido la persona de contacto en todas las actuaciones, visitas, entrevistas, facilitación de documentos, etc.,... Los demás informantes clave han sido el profesorado tutor de Formación Profesional Específica de los ciclos formativos, el profesorado de Formación y Orientación Laboral y los componentes del Equipo Directivo, sobre todo el Director del centro.

La utilización de la informática aplicada al campo de la investigación en las Ciencias Sociales y en concreto en la

² Van Maanen (1988) “Tales of the Field: On Writing Ethnography” distingue 3 formas básicas de presentar los hallazgos y los procesos de investigación en los estudios etnográficos, que se pueden transferir a otras formas de investigación cualitativa. A través de distintos relatos, realistas, confesionales e impresionistas.

investigación cualitativa es cada vez más amplia y diversa y puede ser utilizada además de para el análisis de los datos obtenidos, en otros pasos en el proceso de investigación cualitativa³, de manera que es de destacar para esta investigación su utilización en:

- La toma de notas de campo.
- Transcribir las notas de campo.
- Editar o corregir datos.
- Almacenamiento de la información.
- Exposición de datos.
- Trazar gráficos.
- Redacción del diario de campo.
- Utilización de redes informáticas.
- Realización de informes.
- Transcripción de entrevistas.
- Análisis de datos.
- Interpretación de datos.
- Extracción de conclusiones.

³ Flick (2004) propone catorce formas de utilización de los ordenadores y programas informáticos en el contexto de la investigación cualitativa.

En definitiva, mostrar como **conclusiones de este capítulo**:

- 1) El proceso de investigación realizado en esta obra se basa en la corriente cualitativa, debido a que la finalidad de la misma es la comprensión de un fenómeno educativo como la Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria y las relaciones entre el orientador y el profesorado, utilizándose un diseño abierto y flexible a lo largo de toda la investigación, buscando la interacción con el medio, sobre todo en la segunda fase, con unos datos obtenidos de las palabras “habladas o escritas” de los agentes que intervienen en el proceso de Orientación.
- 2) Dentro del paradigma de investigación cualitativo, la segunda fase de la investigación se ha realizado bajo el enfoque denominado microetnografía, ya que se estudia un caso en profundidad, trabajándose con datos no estructurados, explorándose un fenómeno social concreto expresado a través de las interpretaciones, descripciones y explicaciones de los agentes que intervienen en él.
- 3) En el proceso de investigación cualitativa desarrollado en esta investigación se han seguido cuatro fases fundamentales, preparatoria, de trabajo de campo, analítica, e informativa; y se ha realizado una triangulación metódica entre métodos, utilizándose distintas técnicas como es el caso del cuestionario, entrevistas y análisis de documentos para recoger la misma información.

CAPÍTULO 4

Descripción del Proceso de Investigación.

Introducción.

La línea de investigación en la que se basa este proyecto se enmarca dentro de la corriente cualitativa, como se ha podido describir en el capítulo anterior, desde la cual se pretende analizar la Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. Desde un punto de vista metodológico este trabajo pretende ser reflejo de lo que Dendaluce (1995, 1999) denomina *“pluralismo integrador”*, es decir, la combinación de diferentes metodologías o enfoques metodológicos dependiendo del fenómeno a investigar. En este caso, y bajo el paradigma de investigación cualitativo utilizaré en la primera fase un cuestionario y un análisis

de documentos y en la segunda, a través del estudio de caso, y bajo un enfoque etnográfico, utilizaré las entrevistas, análisis de documentos y observaciones no sistemáticas para llevar a cabo mi investigación.

Siguiendo a Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003, 11): *“La investigación es una actividad o proceso que tiene una serie de características que determinan su naturaleza. Es empírica en cuanto a que los datos se basan en la información obtenida en el proceso de investigación. Las evidencias derivadas de la investigación adoptan la forma de algún tipo de datos (cualitativos o cuantitativos) y el investigador basa su trabajo en dichos datos. Además, adquiere formas diversas, es decir, puede ser cualitativa o cuantitativa en función del fenómeno a estudiar y de los objetivos que se pretenden. Debe ser válida y fiable, intentando conseguir la exactitud en interpretabilidad de los resultados (validez interna) y la generalización de sus conclusiones (validez externa). El concepto fiable se refiere a la consistencia y a la replicabilidad de métodos, condiciones y resultados. La fiabilidad es una característica necesaria pero no suficiente. Tanto la validez como la fiabilidad establecen la credibilidad de la investigación.*

En cuanto al procedimiento de investigación se pueden diferenciar muy claramente dos fases:

Primera Fase: Extensiva. Abarca toda la provincia de Huelva, y pretende describir la situación actual de la Orientación en la misma en los Institutos de Educación Secundaria que cuentan con una oferta educativa de Formación Profesional Específica.

Segunda Fase: Intensiva. Se realiza a través de un estudio de caso, seleccionando un centro de los que han participado en la primera fase de la investigación, y pretende profundizar en el conocimiento y comprensión de la naturaleza de las relaciones entre el orientador y el profesorado. Esto nos obliga a realizar un análisis cultural más focalizado y profundo a partir de la selección de un caso para el estudio.

Estas dos fases realizadas bajo el **paradigma de investigación cualitativo** están claramente diferenciadas en cuanto al planteamiento metodológico utilizado, lo que se justifica en el tipo y extensión de datos a recoger, así como en la finalidad de cada una de ellas. Es importante mencionar que estas dos fases son totalmente complementarias y necesarias para conseguir el objetivo general de la investigación y aunque cada una de ellas posee una estructura metodológica distinta están totalmente entrelazadas y su realización conjunta se justifica en la complementariedad que ofrece para describir la situación de la Orientación en la provincia de Huelva y las relaciones que se producen entre los agentes que participan de la Orientación en un centro educativo.

Por otro lado, el desarrollo de esta investigación ha comenzado por la primera fase y una vez finalizada la misma y obtenido los resultados, se ha llevado a cabo la segunda fase a través del estudio de caso, el cuál, una vez finalizado, se han obtenido los resultados de la investigación, obteniendo así una visión de conjunto, y una consecución del objetivo propuesto en la investigación.

Siguiendo la clasificación de Álvarez González, M. (1995), la investigación que realizo se encuadra claramente en la última tipología que este autor define como *Investigaciones sobre el proceso orientador*¹, puesto que ésta se centra en analizar y conocer el propio proceso de Orientación, aunque concretándose en este estudio, en los centros de Educación Secundaria en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, y pretende adentrarse además en las relaciones entre el orientador y el profesorado de ese nivel educativo. Por exclusión, por tanto, no pretendo realizar la validación de algún instrumento de diagnóstico, como una parte del propio proceso de Orientación, ni pretendo realizar la evaluación de algún programa de Orientación, ni por supuesto comprobar o confirmar empíricamente algún modelo de Orientación.

¹ Este autor realiza una clasificación de los tipos de investigaciones en Orientación, como Investigaciones técnicas, teóricas, aplicadas o evaluativas y sobre el propio proceso orientador.

4.1. Objetivos de la Investigación.

Con esta investigación pretendo analizar y conocer la Orientación y comprender cómo se está desarrollando actualmente en los centros de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva; describiendo además las relaciones entre el profesorado de estos niveles educativos y el orientador.

Concretamente son dos los objetivos de la investigación:

Primero: Analizar la Orientación y su desarrollo en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional en la provincia de Huelva, y en concreto en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica.

Segundo: Estudiar las relaciones entre la figura del Orientador y el profesorado en un centro, bien sea el profesorado de Formación y Orientación Laboral, bien el profesorado tutor o el profesorado en general.

En definitiva, el objetivo de mi investigación es propiamente el proceso de la acción orientadora, en una doble vertiente, por un lado la Orientación como tal en el nivel de Formación Profesional

Específica y por otro lado, las relaciones del orientador y el profesorado en un centro concreto.

La interrelación entre las dos fases de esta investigación es manifiesta, ya que los dos objetivos señalados se consiguen con la realización de las dos fases conjuntamente. Con la primera fase se consigue el objetivo primero y se empieza a cubrir el segundo y con la segunda fase se cubre por completo el segundo de los objetivos y se amplía el primero de ellos. Es decir, en la primera fase se analiza la Orientación y su desarrollo en los centros de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva, y se empiezan a definir aspectos sobre las relaciones entre el orientador y el profesorado de estos centros. Y en la segunda fase se conocen y comprenden las relaciones entre la figura del orientador y el profesorado en un centro concreto y se complementa así el conocimiento de la Orientación. De ahí se pone de manifiesto de nuevo la complementariedad de las fases. Con todo esto se delimita el mapa de la Orientación en la provincia de Huelva.

4.2. Contenidos de la Investigación.

En las próximas páginas enumero el objeto de esta investigación, el cuál se diferencia en dos grandes apartados:

1º: La Orientación en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica.

2º: Las relaciones entre el orientador y el profesorado de la Formación Profesional Específica, concretamente el profesorado de Formación y Orientación Laboral, el profesorado tutor y el profesorado en general.

En cada uno de estos grandes apartados a investigar se delimitan una serie de aspectos a tener en cuenta en la investigación que se traducen en contenidos de la investigación, los cuáles además guían el análisis, interpretación y presentación de los datos.

1º: La Orientación en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica:	2º: Las relaciones entre el orientador y el profesorado.
A. Centro.	A. Programas de Orientación en la Formación Profesional Específica.
B. Figura del orientador.	B. Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral de los ciclos formativos.
C. Departamento de Orientación.	C. Actividades de Orientación realizadas por el
D. Funciones del orientador en los centros.	
E. Programas de Orientación en la	

<i>Formación Profesional Específica.</i> <i>F. Áreas de intervención en Orientación.</i> <i>G. Actividades de Orientación desarrolladas en la Formación Profesional Específica.</i> <i>H. Programas, actividades y funciones de Orientación.</i> <i>I. Coordinación entre el profesorado tutor y el orientador.</i> <i>J. Tutoría en la formación profesional específica.</i> <i>K. Asesoramiento al equipo educativo de los ciclos formativos.</i> <i>L. Seguimiento de la inserción laboral del alumnado.</i>	<i>Orientador.</i> <i>D. Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado tutor.</i> <i>E. Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral.</i> <i>F. Tutoría en Formación Profesional Específica.</i> <i>G. Relaciones entre el orientador y el profesorado tutor de ciclo formativo.</i> <i>H. Relaciones entre el orientador y el profesorado de Formación y Orientación laboral.</i> <i>I. Relaciones del orientador con el Equipo Directivo.</i> <i>J. Relaciones entre el orientador y el Claustro.</i> <i>K. Relaciones entre el orientador y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.</i> <i>L. Relaciones entre el orientador y el Consejo Escolar.</i> <i>M. Relaciones entre el orientador y compañeros.</i> <i>N. Percepciones del profesorado sobre la figura del orientador.</i> <i>Ñ. Influencia del orientador en el clima del centro.</i> <i>O. Perfil del orientador.</i> <i>P. Valoración sobre la importancia de la figura del orientador.</i> <i>Q. Aceptación de la Orientación en el centro.</i>
---	---

Tabla 4.1. Contenidos de la investigación.

Los objetivos y contenidos de la investigación están entrelazados en las dos fases que se desarrollan, de modo que en la primera fase se obtendrán prioritariamente los datos enmarcados en

la primera columna, y en la segunda fase los delimitados en la segunda. Pero puesto que estas investigaciones no se realizan de una manera aislada, en las dos fases se obtendrán datos delimitados en los dos cuadros. Específicamente los datos que se obtendrán en las dos fases son, tutoría en la Formación Profesional Específica, programas, actividades y áreas de intervención en Orientación, relación y coordinación entre el orientador y el profesorado tutor, y el perfil del orientador. Por otro lado, en la delimitación de este contenido se ha de tener en cuenta que en algunos de ellos, los datos se obtienen a través de varios instrumentos, como es el caso de las actividades en materia de Orientación que pueden ser descritas en el Plan de Orientación y Acción Tutorial como documentos general de programación de todas las actuaciones en esta temática y además se recoge a través del cuestionario realizado a los orientadores en los centros. En definitiva, las dos fases de la investigación no sólo son complementarias sino que forman cada una de ellas una parte de un todo más global que es la investigación que nos ocupa.

Con el objetivo de especificar los contenidos a trabajar en cada una de las dos fases e introducir al lector en las técnicas que se irán utilizando a continuación se muestran unos cuadros en los que se recogen los contenidos de cada fase de la investigación y las técnicas de recogida de datos a utilizar.

QUÉ DATOS.	CÓMO
Centros: tipo, unidades, zona geográfica, número de alumnos y alumnas de ciclos formativos, niveles educativos del centro.	Cuestionario.
Figura del Orientador: sexo, titulación, edad, experiencia docente, permanencia en el centro, situación administrativa,...	Cuestionario.
Componentes del Departamento de Orientación, Participación en el diseño del Plan de Orientación y Acción Tutorial.	Cuestionario.
Funciones del orientador en estos centros, actividades.	Cuestionario.
Plan de Orientación y Acción Tutorial de estos centros: objetivos, contenidos, programas, áreas de intervención,...	Plan de Orientación y Acción Tutorial de cada centro.
Áreas de intervención en Orientación.	Cuestionario.
Programas de Orientación en la Formación Profesional Específica recogidos en el plan de Orientación de estos centros.	Plan de Orientación y Acción Tutorial.
Programas de Orientación desarrollados en la Formación Profesional Específica.	Cuestionario. Plan de Orientación y Acción Tutorial.
Actividades de Orientación desarrolladas en la Formación Profesional Específica.	Cuestionario. Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Coordinación entre profesorado tutor y orientador.	Cuestionario. Plan de Orientación y Acción Tutorial.
Asesoramiento al equipo educativo de los ciclos formativos.	Cuestionario.
Seguimiento de la inserción laboral del alumnado.	Cuestionario.
Programas o actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral	Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral.

Tabla 4.2. Contenido en la primera Fase.

Contenido en la segunda fase:

En esta fase principalmente se pretende describir las relaciones entre el profesorado y el orientador, a través de las actuaciones, programas, actividades, valoraciones, percepciones,... que se desarrollan en materia de Orientación en el centro, por cualquiera de los agentes implicados en esta Orientación, es decir, el profesorado de Formación y Orientación Laboral, el profesorado tutor,...

QUÉ DATOS	CÓMO
Programas de Orientación desarrollados en la Formación Profesional Específica.	Análisis de Documentos y entrevistas.
Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral.	Análisis de Documentos y entrevistas.

Actividades de Orientación desarrolladas por el Orientador.	Análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas.
Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado tutor.	Entrevistas semiestructuradas.
Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral.	Análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas.
Relaciones entre el orientador y el profesorado: Tutor, profesorado de Formación y Orientación Laboral, profesorado en general.	Entrevistas semiestructuradas y Análisis de documentos
Relaciones entre el orientador y los órganos colegiados del centro	Entrevistas semiestructuradas.
Tutoría en Formación Profesional Específica.	Entrevistas semiestructuradas y Análisis de documentos.
Influencia del orientador en el clima del centro.	Entrevistas.
Perfil del Orientador	Entrevistas.
Valoración sobre la importancia de la figura del Orientador	Entrevistas.
Percepciones del profesorado sobre la figura del orientador.	Entrevistas.
Aceptación de la Orientación en el centro.	Entrevistas.

Tabla 4.3. Contenido en la segunda Fase.

4.3. Caracterización de la Población en estudio y selección de la muestra.

La población hacia la cual dirijo mi investigación es la formada por todos los Institutos de Educación Secundaria de carácter público o privado que imparten Formación Profesional Específica, bien sean de grado medio o grado superior, en la provincia de Huelva.

De esta población se seleccionará una muestra, formada por todos los Institutos arriba mencionados que quieran colaborar voluntariamente en la primera fase de esta investigación, una vez finalizada ésta se seleccionará un centro para el estudio de caso en la segunda fase, de los que hayan colaborado en la primera, en base a una serie de criterios de selección que se especificarán más tarde.

El punto de contacto en los centros para llevar a cabo esta selección será el orientador u orientadora del centro, a través del cual se llegará en cada una de las dos fases a los distintos agentes que intervendrán en la investigación como fuentes de información o informadores, como son el profesorado de Formación y Orientación Laboral de los Ciclos Formativos, el Profesorado Tutor de cada ciclo formativo, el Director, etc.,...

Población	Todos los Institutos de Educación Secundaria públicos y privados de Huelva que impartan Formación Profesional Específica.
Muestra en la primera fase	Centros que quieran colaborar haciendo la descripción de la Orientación que realizan.
Muestra en la segunda fase	Un centro: un estudio de caso.

Tabla 4.4. Población a la que se dirige la investigación.

Primera fase:

Primeramente para realizar esta delimitación de la población objeto de estudio he revisado un documento de la página Web² de la Junta de Andalucía, con el objeto definir los Institutos de Educación Secundaria de la Provincia de Huelva que imparten enseñanzas de Formación Profesional Específica. En este documento se detallan los Institutos de Educación Secundaria que componen la red de centros de Formación Profesional Específica en Huelva, así como los ciclos formativos que posee cada centro, especificando la denominación y el nivel educativo de cada uno de ellos. Por otra parte, la Consejería de Educación y Ciencia edita anualmente un libro sobre la oferta de

² En la página www.juntadeandalucia.es se recoge la oferta de estudios de Formación Profesional para toda Andalucía en el curso 2002-2003.

Formación Profesional en Andalucía y un Catálogo a nivel provincial sobre dicha oferta. Pues bien, en este último se describe además la oferta de ciclos formativos de Formación Profesional Específica que se imparte en centros concertados.

Posteriormente, la delimitación de la muestra ha sido definida en función de la colaboración de cada uno de los centros. De este modo dentro de esta primera fase de la investigación, en la fase de encuesta se ha presentado el cuestionario a todos los orientadores de todos los centros de la provincia de Huelva que imparten Formación Profesional Específica y una vez presentado y solicitado a través de varias vías, personalmente, en una reunión, por correos, etc.,... la muestra ha quedado formada por los centros que han querido colaborar y participar en esta investigación.

La población objeto de estudio, está formada por **38 centros** en el **curso académico 2002-2003**, año en el que se inicia esta investigación, de los cuáles han colaborado 28 centros, lo que supone el 73,68 % de la población. Con este porcentaje la representatividad de los datos recogidos en esta fase se hace muy notable. Además esta representatividad se ve incrementada si se extrae de la muestra uno de los centros, en los que ejerzo como orientadora; entonces esta representatividad supondría el 76,32 %.

A continuación se presenta la configuración de la muestra en esta fase y las fuentes de información utilizadas en relación a las técnicas de recogida de datos que cada centro ha ofrecido. Primeramente y con la que he pretendido obtener la mayor información sobre los aspectos a recoger en esta primera fase es el cuestionario para orientadores, y segundo, y con un carácter complementario, el análisis de los documentos en los que se recoge la Orientación en un centro para el nivel educativo delimitado, el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y el Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL).

Los centros y las técnicas de recogida de información que han aportado cada uno de ellos quedan reflejados en la siguiente tabla.

<i>IES N°</i>	<i>CUESTIONARIO</i>	<i>POAT</i>	<i>FOL</i>
<i>16</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>14</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>5</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>2</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>6</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>7</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>
<i>23</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>
<i>15</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>21</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>28</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>SI</i>
<i>19</i>	<i>SI</i>	<i>NO</i>	<i>NO</i>
<i>1</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>	<i>SI</i>

3	SI	NO	NO
8	SI	SI	NO
9	SI	NO	NO
10	SI	SI	SI
11	SI	NO	NO
12	SI	SI	NO
20	SI	SI	SI
22	SI	NO	NO
24	SI	SI	SI
25	SI	NO	NO
27	SI	SI	NO
29	SI	SI	SI
30	SI	SI	NO
31	SI	SI	SI
38	SI	NO	NO
34	SI	NO	NO
TOTALES	28	13	9

Tabla 4.5. Centros y técnicas de recogida de datos aportadas.

Segunda Fase:

Una vez finalizada la primera fase de la investigación, he de afrontar la tarea de seleccionar el centro para realizar el estudio de caso. Lo primero en este sentido consiste en diseñar una serie de criterios que debe de cumplir el centro seleccionado para la segunda fase, estos criterios son:

- A. Que haya colaborado en la investigación, en la primera fase.
- B. Que el centro sea uno de los nueve que desarrolla algún tipo de programa de Orientación en la Formación Profesional Específica. (Dato obtenido en la primera fase de la investigación).
- C. Que el centro sea alguno de los que realiza alguna actividad de Orientación, en alguna de las áreas de intervención en Orientación, en la Formación Profesional Específica.
- D. Que el centro haya aportado a la investigación en la primera fase el Plan de Orientación y Acción Tutorial o el Programa de Formación y Orientación Laboral.
- E. Que el orientador del centro sea definitivo en el centro o en su caso tenga más de 4 años de experiencia docente.

De todos los centros que forman la muestra objeto de estudio se analizan los centros que cumplen cada uno de los criterios como se refleja en la tabla siguiente, en la que se recogen los **criterios** y el **número otorgado a cada centro**.

	20	29	7	16	38	34	25	10	28
A	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
B	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
C	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
D	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	SI	SI
E	SI	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI

Tabla 4.6. Análisis de los posibles centros.

Una vez realizado este análisis de los centros, de todos ellos tan sólo los números 20, 29, 7, 10, 28 cumplían todos los requisitos descritos anteriormente, en base a ello y puesto que estos cinco cumplen las características de idoneidad para realizar el estudio de caso, seleccioné en primer lugar el centro número 7 por cuestiones de facilidad de desplazamiento a la hora de realizar la fase de recogida de datos en el estudio de caso. En este sentido me puse en contacto con la orientadora y el Equipo Directivo, los cuáles manifestaron su total disponibilidad a colaborar en la investigación, tal como se muestra en el apartado siguiente.

4.4. Acceso al campo.

El acceso al campo se entiende como el proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental del estudio. En un primer instante el acceso al campo se considera como un permiso para poder entrar en una organización, pero siguiendo a García Jiménez, E. (1995), en Gil, J., Rodríguez, G y García, E. se considera como un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de estudio y que termina al finalizar el mismo.

El acceso al campo al investigar instituciones, tiene una dificultad que consiste en que se ven implicados distintos agentes a distintos niveles. Así, Flick, (2004) diferencia entre el primer nivel, en cuanto a las personas responsables de autorizar la investigación; y el segundo nivel, en cuanto a las personas a las que se va a entrevistar u observar, que invertirán su tiempo y buena voluntad. Las personas responsables del primer nivel habrán de dar su consentimiento para el acceso a las instituciones. Pero sin embargo y en cuanto al segundo nivel la dificultad estribará en el acceso a los individuos, en cómo encontrarlos.

Primera Fase:

El acceso al campo en la primera fase se ha realizado a través del orientador u orientadora del centro, ya que el orientador del centro ha sido la persona encargada de realizar el cuestionario y de facilitar la Programación del Plan de Orientación y Acción Tutorial y de solicitarle al profesorado de Formación y Orientación Laboral la programación del módulo formativo que imparte en los ciclos formativos.

Las distintas actuaciones realizadas para acceder al campo han sido:

1º: *Reunión mantenida con los orientadores*, he mantenido una entrevista personal e individual con los orientadores en la que les he explicado la intención del cuestionario y les he solicitado su colaboración para realizar el cuestionario y para que me facilitaran la programación del Departamento de Orientación y del Departamento de Formación y Orientación Laboral. En esta entrevista les facilité en un sobre una carta (recogida como anexo I) y una copia del cuestionario (recogido como anexo II) explicándoles nuevamente el objetivo de la investigación y la información que les solicitaba, además de un disquete para que me copiaran el POAT y el Programa de FOL, junto a un sobre franqueado con mi dirección para que me lo enviarán por correo.

2º: Visita personal a los centros gracias a las cuales he entregado el cuestionario al orientador del centro, junto con el disquette, el sobre franqueado y la carta para explicarle la investigación.

3º: Contacto telefónico con los centros y envío por correo de la documentación: he llamado a los orientadores de los centros y les he explicado el objeto de la investigación y la información que necesito y posteriormente le he mandado por correo un sobre con el cuestionario, el disquette, la carta y un sobre franqueado para su devolución.

En este proceso de recogida de datos he de mencionar que en algunos centros he tenido que ponerme en contacto con el orientador en varias ocasiones, e incluso volver a enviar la documentación. En el caso de los centros que no me han ofrecido en un primer momento la documentación he repetido de nuevo por segunda vez el procedimiento. E incluso en algunos casos puntuales he recogido la información por otros medios:

- en dos casos a través de compañeros que imparten docencia en el centro y el orientador le ha facilitado la información.
- en un caso acudiendo personalmente a casa de la orientadora para llevar y recoger la información.

Por esta razón la recogida de datos se ha realizado entre el segundo y tercer trimestre del curso académico 2002-2003 y el primer trimestre del curso académico 2003-2004.

Segunda fase:

El acceso al campo, una vez realizada la selección del centro y delimitado el estudio de caso se ha comenzado en febrero de 2004, a través de dos contactos:

- a) La orientadora del centro.
- b) El equipo directivo del centro.

El contacto con el Equipo Directivo se ha realizado con la pretensión de que autorice la entrada en el centro, y la realización de la investigación en el mismo, siguiendo a Flick (2004) a través de un primer nivel de acceso. Y por supuesto la autorización más importante es la de la orientadora del centro, ya que es ella sobre quién recae el propio proceso de investigación.

El primer contacto con la orientadora ha sido en una reunión celebrada el 19 de febrero de 2004, en ella le explico la tesis doctoral que estoy realizando, la fase en la que se encuentra, y le solicito su colaboración para realizar en su centro el estudio de caso, hablándole de lo que supone para ella como orientadora y para el centro, tiempo

estimado, esfuerzo y dedicación,... La orientadora se manifiesta totalmente dispuesta a colaborar, y en ese momento le explico que tengo que realizar un contacto formal con el Equipo Directivo del centro, manifestándome nuevamente que ella cree que no podrán ningún impedimento, tanto el Equipo Directivo como el profesorado en general, insistiéndome que seguro que no les va a importar y que tengo las puertas abiertas. En este primer contacto y puesto que la actitud de la orientadora es tan positiva hacia realizar en su centro el estudio de caso, le comunico que me pondré en contacto con el Equipo Directivo para explicarle en qué consiste la tesis. A partir de esta fecha comienzo la recogida de datos en el campo; y en la primera visita al centro, mantengo un primer contacto además de con la orientadora y la profesora de apoyo para explicarles más detenidamente la tesis, con un miembro del Equipo Directivo, el Jefe de Estudios. En este contacto me presentan algunos profesores y profesoras, a los Conserjes, al Vicedirector, a la profesora de apoyo, y visito algunas instalaciones del centro, Departamento de Orientación, aula de apoyo, Vicedirección, Jefatura de Estudios, sala de profesores, Conserjería,...En esta visita realizo tres reuniones, que aunque informales son muy útiles para el primer contacto con el centro, la primera de ellas con la orientadora, que se realiza en el Departamento de Orientación, en ella me explica como está su situación administrativa, ya que le han dado traslado para el próximo curso; seguidamente y tras yo explicarle de nuevo en qué consiste esta investigación, me lleva al aula de apoyo, me presenta a

la Profesora de Apoyo a la Integración y nos sentamos las tres y les explico la tesis, fases, momento en el que se encuentra y criterios de selección de ese centro, además de en principio las personas con las que voy a tener contacto. La profesora de apoyo es también muy colaboradora, amable y dispuesta ante esta situación; y quedamos en un posible horario para ponernos en contacto, que en principio puede ser los miércoles a las 11,15 horas. Seguidamente la orientadora me acompaña a hablar con el Equipo Directivo pero el director se ha tenido que marchar y mantengo la reunión con el Jefe de Estudios en su despacho, le explico el título y fases de la tesis, los criterios de selección de este centro para el estudio de casos, el plan de trabajo, metodología, tiempo aproximado, anonimato de los datos y centro, personas con las que puedo entrevistarme y otras posibles opciones como revisión de documentos. El Jefe de estudios manifiesta que no hay ningún inconveniente para hacer la tesis allí, que lo que necesite se lo pida, comentándole que estoy muy agradecida por la acogida y la colaboración del centro.

Con estas actuaciones se finaliza el acceso al campo, o bien podría decirse el comienzo del acceso al campo, ya que he podido conocer las instalaciones, los principales agentes implicados en la Orientación, y algún miembro del Equipo Directivo, y he obtenido los permisos necesarios de mano de las personas implicadas en el estudio.

4.5. Técnicas e instrumentos de recogida de datos en esta investigación.

Las técnicas de recogida de datos utilizadas en las dos fases de la investigación son variadas y se enmarcan dentro de la corriente cualitativa. En la tabla siguiente se recogen todas las técnicas utilizadas en cada una de las dos fases de la investigación.

FASES	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.
PRIMERA (Extensiva)	1. Cuestionario a Orientadores. 2. Análisis de documentos: 2.1. Programación del Departamento de Orientación: Plan de Orientación y Acción Tutorial. 2.2. Programación del Módulo de Formación y Orientación Laboral de los Ciclos Formativos.
SEGUNDA (Intensiva)	1. Observaciones no sistemáticas: 1.1. Diario de campo. 1.2. Observación no estructurada de una reunión del Director, profesorado tutor y orientadora. 2. Entrevistas semiestructuradas: 2.1. Entrevistas con las orientadoras. 2.2. Entrevistas con el profesorado de Formación y Orientación Laboral. 2.3. Entrevistas con el profesorado tutor. 2.4 Entrevista con el Director.

	3. Revisión de documentos: 1.1.Memoria Anual de centro del curso académico 2003-2004. 1.2.Memoria Informativa del curso 2004-2005. 1.3.Programación del módulo de Formación y Orientación Laboral de primero y segundo de los ciclos formativos de grado medio del curso académico 2004-2005. 1.4.Plan de Orientación y Acción Tutorial del curso académico 2004-2005. 1.5.Plan de Acción Tutorial de Ciclos Formativos de Grado Medio 2002-2003. 1.6.Plan de Acción Tutorial de Ciclos Formativos de Grado Medio 2003-2004. 1.7.Proyecto Educativo de Centro: apartado de Orientación y tutoría. 1.8.Proyecto Educativo de Centro: apartado de Atención a la Diversidad.
--	---

Tabla 4.7. Técnicas de recogida de datos en las dos fases de la Investigación.

En los subapartados siguientes se muestran las técnicas a utilizar así como la información a recoger con cada una de ellas.

4.5.1. Primera fase:

A. Cuestionario a Orientadores.

El cuestionario suele asociarse a enfoques o diseños de investigación típicamente cuantitativos. Según García Jiménez, E. (1996) además de por considerarse tradicionalmente una de las técnicas representativas de la investigación cuantitativa, por una serie de razones, los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista no para explorarlos, favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico, su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos, a un punto de referencia más amplio y definitorio. Pero, por el contrario, en boca de este autor, el cuestionario puede ofrecer un importante servicio a la investigación cualitativa, justificado en la medida en que:

- el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y de creencias generales sobre algún aspecto de la realidad.
- el cuestionario se considera como una técnica más no la única en el proceso de recogida de datos.
- en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas de referencia teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte.

- el análisis de los datos del cuestionario permite que la información se comparta por participantes en la investigación.
- la administración del cuestionario no produce rechazo alguno entre los miembros de determinado colectivo, sino que es mayoritariamente aceptado y se le considera una técnica útil en el proceso de acercamiento a la realidad estudiada.

Además, es de resaltar como significativo que la planificación de un cuestionario implica el diseñar un conjunto de cuestiones que suponen concretar las ideas, creencias o supuestos del encuestador en relación con el problema estudiado. Por tanto, en el diseño de este cuestionario se ha realizado un proceso de reflexión sobre la concepción y posicionamiento que poseo sobre la Orientación educativa.

En la revisión bibliográfica realizada aparecen amplias manifestaciones y consideraciones sobre la concepción del cuestionario como instrumento de recogida de datos, entre ellas destacar las realizadas por autores como Colás Bravo, P. y Rebollo M^a A. (1993: 127) que definen el cuestionario como *“un listado de cuestiones o preguntas intencionalmente organizadas, redactadas por el investigador con el objeto de recoger de forma sistemática y ordenada un conjunto de informaciones precisas acerca de las variables objeto de investigación.”*

Siguiendo a Estebaranz, A. (1994) el cuestionario es una prueba que posee una utilidad muy diversa, estando compuesto por un conjunto de preguntas escritas, abiertas o cerradas, que exigen respuestas escritas.

A su vez Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995: 208) lo definen como *“una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito.”*

Y Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1996: 186) definen el cuestionario como *“una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado. Así, escribirá unas preguntas, las acercará a aquellas personas que considera pueden proporcionarle información sobre el problema que está analizando y les pedirá que escriban sus respuestas.”*

En definitiva, el cuestionario es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas se establecen de antemano, se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. En este sentido, he seleccionado el cuestionario como una de la técnica de recogida de datos fundamental en la primera fase de esta investigación, debido sobre

todo a la utilidad que representa para la recogida de datos en una muestra relativamente amplia como la formada por todos los institutos de Educación Secundaria de la provincia de Huelva, que imparten enseñanzas postobligatorias, y unido además a la magnitud de la información a recoger y al carácter descriptivo de esta fase, en la que pretendo definir el mapa de actuación de la Orientación en esta provincia.

En cuanto al diseño concreto de este instrumento de recogida de datos se han realizado tres fases. La primera de ellas, la fase de construcción, en la que se han delimitado los datos a recoger en base a este cuestionario y se han diseñado las preguntas; una segunda fase de validación de expertos, en la que he seleccionado para su valoración a profesionales que intervienen en la Orientación a distintos niveles; y por último, una fase de encuesta, en la que se ha realizado específicamente la recogida de datos a través de este instrumento.

a. Fase de construcción.

El objeto de esta fase es la delimitación de los datos a recoger y el diseño de las cuestiones que lo componen, y por tanto del cuestionario propiamente dicho. Así lo primero que he realizado ha sido el delimitar el contenido a recoger a través de este instrumento. El contenido a recoger se extrae de los apartados recogidos en los

bloques de contenidos de la investigación, de los cuáles se extraen los datos básicos a recoger a través del cuestionario. Posteriormente en la fase de análisis éstos contenidos serán traducidos en variables y finalmente en categorías de la investigación. Los datos a recoger a través del cuestionario son:

- **Centro:** tipo, unidades, zona geográfica, número de alumnos y alumnas de ciclos formativos, niveles educativos del centro.
- **Funciones del orientador** en estos centros, actividades, áreas de intervención,...
- **Componentes del Departamento de Orientación**, participación en el diseño del Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- **Figura del Orientador:** sexo, titulación, edad, experiencia docente, permanencia en el centro, situación administrativa,...
- **Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado tutor.**
- **Actividades de Orientación realizadas por el Orientador.**
- **Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral.**
- **Tutoría en Formación Profesional Específica.**
- **Coordinación entre profesorado tutor y orientador.**
- **Programas de Orientación**, diseño, desarrollo, evaluación,...
- **Asesoramiento** al equipo educativo de los ciclos formativos.
- **Seguimiento de la inserción laboral del alumnado.**

En base a estos contenidos, y analizando los posibles tipos de preguntas a realizar, he diseñado un cuestionario que abarque las distintas dimensiones a recoger; en esta medida se han elaborado **preguntas:**

- **De identificación** (las que se refieren a las características del encuestado: edad, sexo,...)
- **De introducción** (las que se hacen para introducir al encuestado en el tema).
- **Cerradas** (de si/no).
- **De elección múltiple** (en las que el encuestado elige una opción de entre varias propuestas; en ésta se han diseñado dos tipologías, las preguntas en las que las opciones forman una escala que en algunas cuestiones es gradual y en otras es excluyente.)
- **De elección múltiple en abanico** (en las que el encuestado escoge entre las opciones presentadas una o varias de ellas).
- **De distribución de porcentaje entre varias opciones propuestas** (en la que el encuestado ha de distribuir el 100% ofrecido entre todas las opciones propuestas).
- **Cerradas-puente** (en las que el encuestado ha de responde si o no pero en el caso negativo no sigue contestando a las demás cuestiones sobre esa misma dimensión).
- **De consistencia** (con las que se pretende conocer la veracidad de las respuestas Es decir, se trata de preguntas similares, redactadas de

forma distinta, que se sitúan espaciadas entre sí para ver si las respuestas son constantes.).

- **En batería** (son un conjunto de preguntas que se realizan sobre la misma dimensión que permite enfocar diferentes aspectos de la misma, a la vez que tienen una relación lógica de complementación entre ellas.)

Toda esta tipología de cuestiones está recogida en el cuestionario que he realizado y para su diseño se ha tenido en cuenta aspectos en cuanto a forma, presentación, extensión, orden y claridad en el lenguaje, variedad de las cuestiones, etc.,... con el objeto siempre de favorecer la realización del mismo y facilitar al encuestado sus respuestas. En este sentido en la siguiente fase, la de validación del cuestionario, he diseñado una tabla que se describe más adelante, que recoge éstos y otros aspectos para que el grupo de expertos pueda valorarlos.

Y por último en cuanto a las instrucciones y presentación del cuestionario, en la fase de encuesta describo cómo la he realizado, y además he enviado una carta de presentación a todos los encuestados que se recoge como Anexo nº I.

b. Fase de validación de expertos.

Con el objetivo de realizar una correcta validación de expertos he seleccionado a profesionales relacionados con la Orientación desde distintos ámbitos, por un lado desde una perspectiva más teórica como es el caso de profesorado universitario, y por otro lado, desde una más práctica, como orientadores tanto de los Departamentos de Orientación como de los Equipos de Orientación Educativa, y Directores de centros en los que se imparten Formación Profesional. Así el grupo de profesionales que ha contribuido y revisado el cuestionario ha sido de seis. Entre ellos se encuentran:

1 Director de un Instituto de Educación Secundaria que imparte Formación Profesional Específica.

3 Orientadores de Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica.

1 Profesor de Universidad que imparten docencia en la Licenciatura en Psicopedagogía.

1 Orientador de un Equipo de Orientación Educativa.

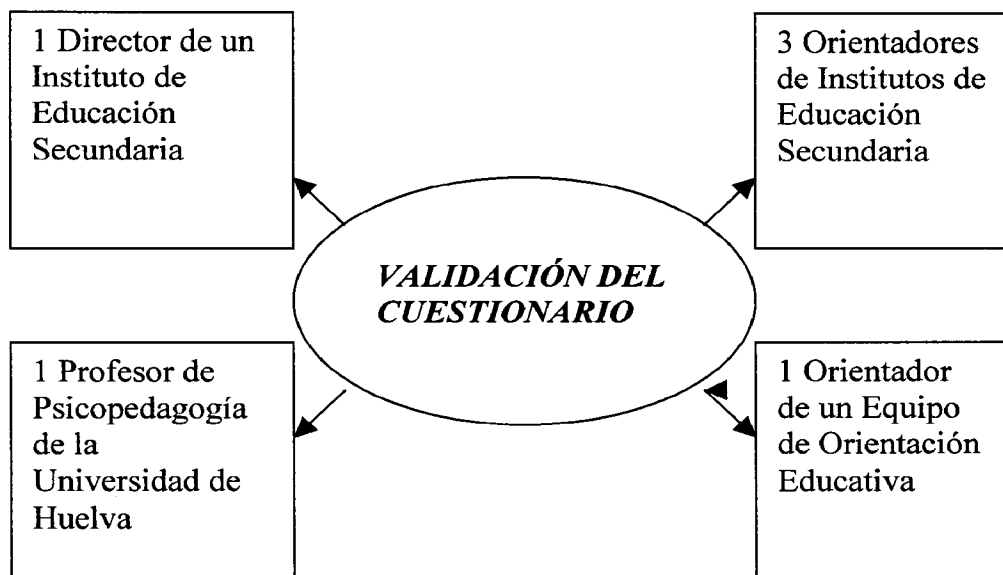


Gráfico 4.1. Validación del cuestionario.

Después de seleccionar a estos profesionales y con el objetivo de facilitar una correcta validación y encauzar los aspectos que se pretenden valorar he diseñado una serie de categorías recogidas en una tabla que he enviado a estos expertos para su utilización en el proceso de validación. Estas categorías componen un grupo de aspectos sobre los que pretendo que los expertos validen el cuestionario, siempre haciéndoles ver que pueden aportar cualquier otro aspecto o dato que no esté incluido en dicha tabla.

Extensión	
Presentación	
Orden de las cuestiones	
Claridad y nivel de comprensión de las cuestiones	
Lenguaje y vocabulario	
Variedad en las respuestas	
Contenido	
Planteamiento del objetivo del cuestionario	
Validez del cuestionario	
Instrucciones de cada pregunta	
Relevancia o importancia del tema seleccionado.	

Tabla 4.8. Tabla de categorías para la validación de expertos:

La información aportada por los expertos ha sido muy útil para en algunos casos verificar que los aspectos sobre los que se pregunta han sido diseñados correctamente o en otros para corregir y modificar algunos de ellos. En el anexo número XXII se recoge una descripción de las valoraciones de los expertos sobre cada una de las categorías diseñadas para la validación del cuestionario.

Me gustaría resaltar dos aspectos significativos sobre este proceso de validación de expertos, por un lado la utilidad de las sugerencias realizadas, que he tenido en cuenta y por otro el ánimo y apoyo que ha supuesto la valoración muy positiva de los distintos

aspectos o categorías del cuestionario sobre todo lo referente a la relevancia e importancia del tema.

Extensión	Todas las valoraciones han coincidido en una extensión adecuada, valorando incluso el esfuerzo de síntesis.
Presentación	Las recomendaciones han sido: incluir un sistema de tablas para facilitar la visualización. Poner en negrita las preguntas, e incluir en la presentación del cuestionario más claramente lo que se pretende evaluar el trabajo de la Orientación en general. Por lo demás todo adecuado, el número de cuestiones y el formato.
Orden de las cuestiones	Todos han manifestado que el orden de las cuestiones es muy adecuado.
Claridad y nivel de comprensión de las cuestiones	Todos han manifestado que es adecuada y acertada.
Lenguaje y vocabulario	Todos han manifestado que es muy adecuado.
Variedad en las respuestas	Todos han manifestado que es muy adecuada.
Contenido	Las manifestaciones hacia el contenido han sido todas adecuadas, pero en este lugar me han señalado algunas variaciones en torno al tipo de respuesta para cerrar las respuestas en algunos ítems.
Planteamiento del objetivo del cuestionario	Muy adecuado en todos los casos.

Validez del cuestionario	Muy adecuado.
Instrucciones de cada pregunta	Me han sugerido algunas modificaciones relacionadas con el formato de cada respuesta para facilitar la comprensión de la misma. Y en un caso se me ha corregido una omisión en una respuesta al señalar el valor 0 entre las posibilidades pero luego en la respuesta no se le incluía para su elección.
Relevancia o importancia del tema seleccionado.	Muy adecuada en todos los casos.

Tabla 4.9. Tabla síntesis de las respuestas de expertos.

La versión definitiva del cuestionario se encuentra en el anexo nº II.

c. Fase de encuesta.

Una vez diseñado definitivamente el cuestionario comienzo la fase de encuesta y recogida de información. La población de esta investigación es la formada por todos los centros de Huelva que imparten Formación Profesional Específica en el curso 2002-2003. En total 32 centros públicos y 6 centros privados, en suma 38 centros educativos.

El procedimiento de recogida de datos ha sido realizado por distintos métodos (como se ha descrito en el apartado anterior de acceso al campo), en algunos casos entregando el cuestionario personalmente a los orientadores, visitando los centros y/o enviándolo por correos al centro.

B. Análisis de documentos.

El análisis de documentos en esta primera fase de la investigación ha sido utilizado de forma complementaria como técnica de recogida de datos. Esta técnica se ha mostrado como muy útil puesto que gracias a ella se han podido recoger, constatar o confrontar informaciones acerca de los contenidos a analizar en la investigación.

Según Estebaranz, A. (1994) el análisis de documentos es una técnica muy útil que puede utilizarse para describir un aspecto del funcionamiento o hacer un retrato de la escuela o parte de ella. Los documentos a analizar pueden ser desde cartas, folletos, informaciones del tablón de anuncios, trabajos de los estudiantes, etc.,... y por supuesto programas, y el proyecto educativo de centro. En esta línea los documentos seleccionados para el análisis en esta fase son los dos documentos más relevantes en materia de Orientación en un centro de estas características y en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. El primero de ellos es

el Plan de Orientación y Acción Tutorial, como documento prescriptivo y con un marcado carácter organizativo de la Orientación en cualquier Instituto de Educación Secundaria, pero además y puesto que esta investigación se sitúa en el contexto de los Institutos de Educación Secundaria que cuentan con Formación Profesional Específica, el documento en el que se recoge la Orientación en este nivel es el Programa de Formación y Orientación Laboral del módulo que se imparte en los ciclos formativos.

En definitiva, los documentos analizados en esta fase de la investigación han sido, el Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT) y el programa del módulo de Formación y Orientación Laboral de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior (FOL).

B.1. Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Atendiendo a los contenidos definidos en esta investigación, la información a recoger con el análisis de este documento es la siguiente:

- Programas de Orientación en la Formación Profesional Específica recogidos en el plan de Orientación de estos centros. Áreas de intervención.
- Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado y el profesorado tutor de Formación Profesional Específica.

- Actividades de Orientación realizadas por el Orientador.
- Tutoría en Formación Profesional Específica.

Alguna de esta información también ha sido recogida a través del cuestionario como se recoge en la tabla 4.2. que especifica la información a recoger y la técnica para ello.

Para el análisis de los datos a recoger se han diseñado una serie de categorías que se describen más tarde en el apartado de análisis y que son:

- a) Programas de Orientación en la Formación Profesional Específica recogidos en el plan de Orientación de estos centros.
- b) Actividades de Orientación.
- c) Tutoría en Formación profesional.

B.2. Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral.

Igualmente, y partiendo de los contenidos delimitados en esta investigación la información a recoger con esta técnica es la siguiente:

- Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

- Actividades de Orientación realizadas por el orientador en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

Alguna de esta información también ha sido recogida a través del cuestionario como se recoge en la tabla 4.2. que especifica la información a recoger y la técnica a utilizar.

4.5.2. Segunda Fase: Estudio de caso.

Stake, R.E. (1999) en su obra *"Investigación con estudio de casos"*, describe en el capítulo IV cómo puede organizarse la recogida de datos en una metodología cualitativa que utilice el estudio de casos, en base a cuatro técnicas fundamentales:

1. La observación no sistemática.
2. La descripción de contextos.
3. La entrevista.
4. Revisión de documentos.

Son numerosos los autores³ que muestran la utilización de técnicas de recogida de datos en la investigación educativa, en equiparación con las técnicas o instrumentos de evaluación, en este sentido, en la revisión literaria sobre técnicas de recogida de datos, la

³Colás, P. (1993), Estebaranz, A. (1994), García, E.(1996) etc,...

mayoría de ellas se utilizan indistintamente en la evaluación de cualquier elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje así como en la investigación educativa. En esta misma línea me gustaría realizar un símil entre evaluación educativa e investigación educativa, en la medida en que la evaluación se puede definir como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información referente a cualquier elemento del proceso de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de tomar decisiones que mejoren la educación. Por tanto, la investigación puede ayudar a la evaluación en cuanto a ofrecerle un procedimiento sistemático para esta toma de decisiones.

Debido al carácter emergente de la investigación cualitativa basada en estudios de caso, he delimitado siguiendo a Stake, R.E. (1999) una serie de técnicas básicas para la recogida de datos en el campo, que podrán ser ampliadas sobre el terreno una vez nos adentremos en el estudio de caso. Por tanto las técnicas a utilizar, que serán descritas a continuación, son:

- A. Observación no sistemática.
- B. Entrevistas.
- C. Revisión o análisis de documentos.

A. Observaciones no sistemáticas.

Según Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez E. (1996:150), la observación es *“un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado.”* Además estos autores identifican distintos sistemas de observación en:

- *Sistemas categoriales*: son cerrados, en los que la observación se realiza siempre desde categorías prefijadas por el observador.
- *Sistemas descriptivos*: son abiertos, en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concretos, en este caso se estaría ante una observación estructurada. O bien las razones o cuestiones que preocupan al observador quedan definidas de un modo más amplio o impreciso, como ocurre en la observación no estructurada. A menudo en la práctica el observador combina estas dos dimensiones conociéndose como la estrategia del embudo, cuando se realiza primero una observación no estructurada y después se delimitan las categorías a observar bajo una observación estructurada.
- *Sistemas narrativos*: permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso.

- *Sistemas tecnológicos*: son abiertos y adaptables a otros sistemas de observación.

A.1. Diario de Campo.

En las observaciones realizadas, la primera y más amplia es la realizada a través del diario de campo. Estebaranz, A. (1994: 425) define el diario como *“informes personales en los que pueden encontrarse preocupaciones, sentimientos, reflexiones, observaciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones,...”* En esta línea gracias al diario de campo he podido recoger las manifestaciones, impresiones, valoraciones, conductas, observaciones,... realizadas por mí como observadora o por otros agentes de la comunidad educativa con los que he tenido contacto en el trabajo de campo, a lo largo de toda la investigación en el estudio de caso. Por tanto el registro de lo observado en todo el proceso lo he realizado a través de las notas de campo recogidas en este diario. El procedimiento para la recogida de estas notas, ha sido en el mismo momento en el que iban sucediendo los datos o inmediatamente después, he ido señalando en una libreta manifestaciones textuales, hechos sucedidos, impresiones de los mismos, etc.,... Después he redactado todas estas notas en el diario de campo, el mismo día que recogí las anotaciones.⁴ Además el diario de campo ha sido muy útil para recoger las **conversaciones**

⁴ Siguiendo a Lofland, H. y Lofland, L. H. (1984) formulan como regla general que las notas de campo deben hacerse lo más inmediatamente posible.

informales que he observado a lo largo de mi presencia en el campo, con la orientadora, el profesorado, etc...

A.2. Observación no estructurada de una reunión del profesorado tutor.

La segunda observación, ha sido la realizada en una **reunión del profesorado tutor, Director y orientadora** a la que he asistido como observadora. Esta observación ha sido no estructurada, puesto que no he prefijado de antemano un instrumento de control de conductas o manifestaciones concretas a recoger. Pero no se puede perder de vista en el transcurso de la reunión, mi interés por el tema delimitado que se basa en las categorías diseñadas como contenidos de este estudio de caso.

B. Entrevistas.

Siguiendo a Colás Bravo, P. y Rebollo, M^a A. (1993) el objetivo fundamental de la entrevista es obtener información relevante para una evaluación a través de una serie de preguntas que el entrevistador hace al encuestado según los objetivos fundamentales de la investigación para la que se hace.

Por otro lado, Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995) consideran la entrevista como una técnica que permite recoger

información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador.

Según Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996:168), *“la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Por tanto supone la existencia de al menos dos personas y la posibilidad de interacción verbal.”*

En la investigación cualitativa el proceso de realización de las entrevistas requiere una cuidadosa y bien pensada planificación. Así el procedimiento para su realización extraído de Álvarez-Gayou, J.L. (2003, 110-111) se recoge en el gráfico siguiente.

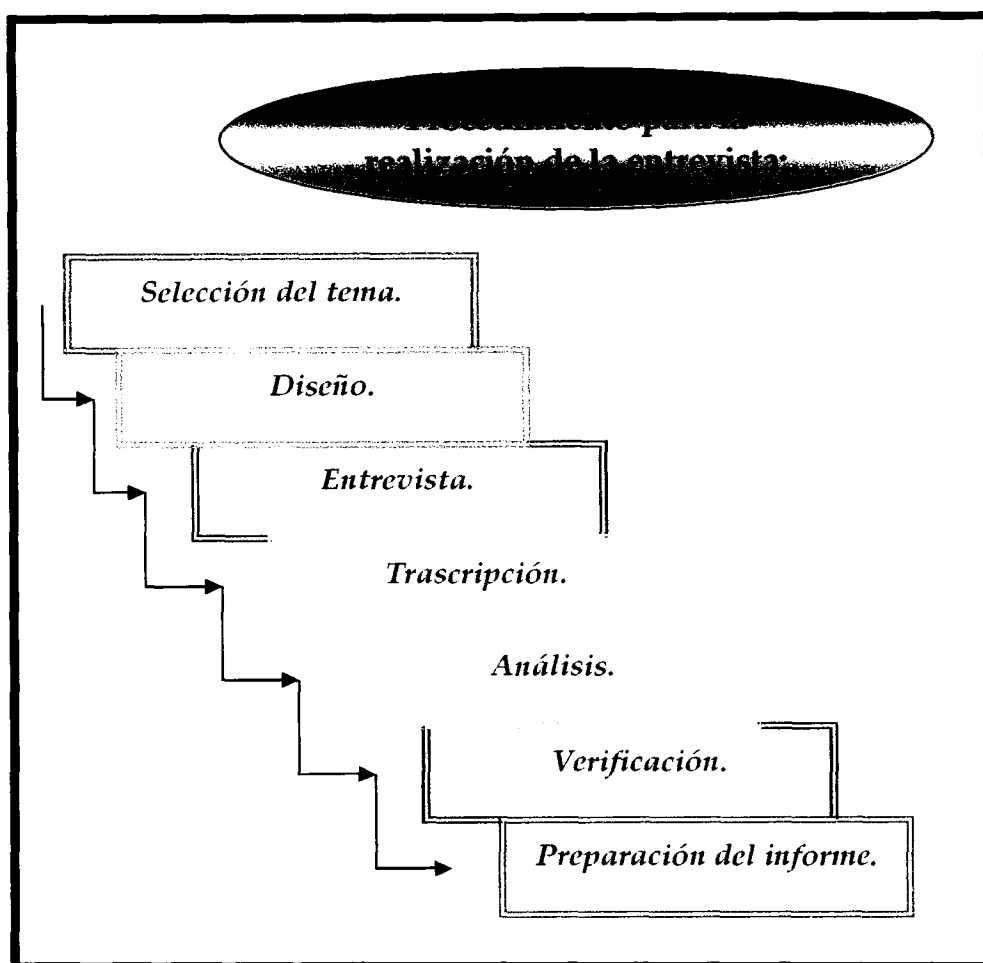


Gráfico 4.2. Procedimiento para la realización de las entrevistas.

Las entrevistas realizadas han sido las siguientes:

- a. Dos entrevistas semiestructuradas con la orientadora.
- b. Dos entrevistas semiestructuradas con el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

- c. Tres entrevistas semiestructuradas con el profesorado tutor.
- d. Una entrevista semiestructurada con el Director.

Todas estas entrevistas han sido semiestructuradas debido a que en principio he delimitado una serie de cuestiones guía que cubrieran con el objetivo de la investigación, y posteriormente en la realización de las mismas, se han podido ir modificando, ampliando o reestructurando con el objetivo de no perder el hilo conductor de la misma. Siguiendo a Estebaranz, A. (1994) es necesario en la planificación de las entrevistas la selección del contenido, en cuanto que la delimitación de los temas a tratar en la misma. En este sentido las entrevistas se han diseñado en torno a estas cuestiones, que son:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A LA ORIENTADORA:

- Actividades de Orientación que realiza con el alumnado de ciclo, directamente.
- Tutoría de ciclo: quién imparte, cuándo, qué objetivos y contenidos, qué materiales.
- Asesoramiento al profesorado tutor y profesorado del ciclo: temática, momentos, actuaciones,...
- Actividades de atención a la diversidad en los ciclos.
- Relaciones con el profesorado de ciclo: institucionales, actuaciones organizadas, temporalizadas, lugar, convocadas por el Departamento de Orientación.

- Descripción del clima del centro y de las relaciones que en él se dan y cómo afectan a la Orientación.

- Aceptación de la Orientación por parte del profesorado. Diferencias entre el profesorado de ciclo y de ESO o Bachillerato.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL:

- Actividades de Orientación que realiza en su materia.
- Actividades que realiza organizadas por el orientador.
- Participación en las reuniones del Departamento de Orientación.

- Ayuda del orientador como facilitador.
- Tareas de coordinación en actividades de Orientación.
- Figura del orientador, relevancia, importancia de funciones,...

- Perfil del orientador, en cuanto a capacidades y actitudes.
- Relaciones con el orientador para otros temas que no sea tutoría y Orientación, como por ejemplo Atención a la diversidad o asesoramiento.

- Relaciones entre el equipo educativo o el profesorado en general: actuaciones conjuntas en materia de Orientación o en otras: cuándo, cómo, resultados, beneficiarios,...

- Espacio temporal para la tutoría.
- Orientación al alumnado.

- Se recogen en la programación de cada departamento de Familia Profesional estas actividades, en el Departamento de Formación y Orientación Laboral o en el Departamento de Orientación, coste de las mismas, se solicitan proyectos, aceptación por parte del alumnado de estas actividades.

- Importancia de las relaciones entre el orientador y los distintos órganos colegiados del centro: Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Equipo Directivo, Claustro de Profesores...

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA AL PROFESORADO TUTOR:

- Actividades de Orientación que realiza desde tutoría.
- Actividades de Orientación que realiza organizadas por el orientador.

- Participación en las reuniones del Departamento de Orientación.

- Espacio temporal para la tutoría.
- Orientación al alumnado, de qué tipo.
- Aceptación por parte del alumnado de las actividades de Orientación.

- Figura del orientador, relevancia, importancia de sus funciones, facilitador de recursos, organizador de tareas, asesor, medidor,...

- Perfil del orientador en cuanto a capacidades y actitudes.

- Relaciones con el orientador para otros temas que no sea tutoría y Orientación, como por ejemplo atención a la diversidad o asesoramiento.
- Relaciones entre el profesorado del equipo educativo: actuaciones conjuntas en Orientación o en otra materia, cuándo, cómo, resultados, beneficiarios,...
- Diferencia entre las figura del profesorado tutor en ciclos o en otro nivel educativo.
- Influencia del orientador en la marcha del centro.
- Importancia de las relaciones entre el orientador y los distintos órganos colegiados: Equipo Técnico de Coordinación Pedagogía, Equipo Directivo, Departamentos Didácticos, Claustro de Profesores, etc,...

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL (en el caso de no ser tutor):

- Actividades de Orientación que realiza.
- Actividades de Orientación que realiza organizadas por el orientador.
- Aceptación por parte del alumnado de las actividades de Orientación.
- Figura del orientador, relevancia, importancia de sus funciones, facilitador de recursos, organizador de tareas, asesor, medidor,...

- Perfil del orientador en cuanto a capacidades y actitudes.
- Relaciones con el orientador.
- Relaciones entre el profesorado del equipo educativo: actuaciones conjuntas en Orientación o en otra materia, cuándo, cómo, resultados, beneficiarios,...
- Influencia del orientador en la marcha del centro.
- Importancia de las relaciones entre el orientador y los distintos órganos colegiados: Equipo Técnico de Coordinación Pedagogía, Equipo Directivo, Departamentos Didácticos, Claustro de Profesores,...

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA CON EL DIRECTOR.

- Organización de la tutoría en el centro: temporal, contenidos, programas,... Diferencia en los distintos niveles: ESO, Bachiller y FP.
- Actividades de Orientación que realiza el orientador con el alumnado de Formación Profesional.
- Organización en el centro de algunas actividades de Orientación para el alumnado de Formación Profesional.
- Aceptación por parte del alumnado de las actividades de Orientación.
- Figura del orientador, relevancia, importancia de sus funciones, facilitador de recursos, organizador de tareas, asesor, medidor,...
- Perfil del orientador en cuanto a capacidades y actitudes.

- Relaciones con el orientador: temática, periodicidad, asiste a las reuniones del Equipo Directivo.
- Influencia del orientador en la marcha del centro.
- Importancia de las relaciones entre el orientador y los distintos órganos colegiados: Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Equipos Educativos, Departamentos Didácticos, Claustro de Profesores,...
- Clima del centro.

Código Ético de las entrevistas:

En la realización de todas las entrevistas se ha presentado a cada uno de los entrevistados una serie de cuestiones previas a modo de código ético, referidas a la ética del proceso de investigación. Estas consideraciones son:

1. Presentación del objeto de esta investigación: describir la Orientación y la cultura docente, en cuanto a las relaciones que se dan entre el profesorado en el Nivel de Formación Profesional Específica y el orientador. Con esta presentación se está proporcionando a las personas que van a participar en el estudio información sobre las generalidades de éste, propósito o cualquier riesgo o beneficio probable. Es lo que se conoce como *consentimiento informado*.⁵

⁵ Recogido en la obra: "Cómo hacer investigación cualitativa" de Álvarez-Gayou, J.L. (2003, 210).

2. La entrevista será grabada en audio-cassette para después tener más facilidad de realizar la transcripción de los datos.
3. Los contenidos y la información que se obtenga de ella será totalmente *confidencial* y en ningún caso se mencionarán en los informes nombres o datos personales que puedan facilitar la identificación de la persona.
4. Con esta entrevista no se pretende valorar la persona en concreto sino la figura o función que desempeña.
5. Al finalizar el análisis de datos si lo crees conveniente podrás revisar el informe obtenido que se le entregará a la orientadora.

Con estas cuestiones he pretendido ofrecer al entrevistador un ambiente de fiabilidad y transparencia de los datos, respetando en todo momento la confidencialidad de los mismos, y además se refleja y denota en las mismas la calidad del proceso de recogida de datos en esta investigación, en tanto que supone un procedimiento organizado, y basado en unos parámetros de fiabilidad, anonimato, veracidad, utilidad, e implicación en el proceso con la posibilidad de participación en el informe final.

Todas las entrevistas se han realizado en un ambiente cordial como se recoge en el diario de campo, y han sido transcritas inmediatamente después de su realización. Todas ellas poseen un

mismo formato en la transcripción de datos, que puede oíarse en los anexos que recogen cada una de las entrevistas realizadas, que son:

Código	Entrevistado	Anexo número
En01	Orientadora Curso 2003-2004	III
En02	Profesor de FOL. Curso 2003-2004	IV
En03	Orientadora. Curso 2004-2005	V
En04	Tutor de 2º CFGM de Electro. Vehículos	VI
En05	Profesora de FOL. Curso 2004-2005	VII
En06	Tutor de 1º y 2º CFGM de Gestión Admin.	VIII
En07	Tutor de 1º CFGM de Electro. Vehículos	IX
En08	Director	X

Tabla 4.10. Códigos y anexos de las entrevistas.

C. Análisis de documentos.

La revisión de documentos en esta fase se realiza con la pretensión de ampliar o complementar los datos obtenidos en las otras técnicas, y con la finalidad también de recoger información en torno al contenido de la investigación, de todos los documentos que intervienen en un centro en materia de Orientación, concretamente en este nivel educativo.

Los documentos revisados en la investigación pueden clasificarse como material interno y externo⁶. El primero de ellos se refiere a los documentos generados y disponibles en una determinada organización. Y el segundo hace referencia a los documentos producidos por las instituciones para comunicarse con el exterior, como es el caso de una revista. Por tanto, los documentos esenciales en los que se describen la Orientación en un centro en el nivel de Formación Profesional Específica y que son analizados en esta fase se consideran documentos internos y son:

- c.1. Memoria Anual de centro del curso académico 2003-2004. (anexo XV).
- c.2. Memoria Informativa del curso 2004-2005. (anexo XIV).
- c.3. Programación del módulo de Formación y Orientación Laboral de primero y segundo de los ciclos formativos de grado medio del curso académico 2004-2005. (anexo XX).
- c.4. Plan de Orientación y Acción Tutorial del curso académico 2004-2005. (anexo XIII).
- c.5. Plan de Acción Tutorial de Ciclos Formativos de Grado Medio 2002-2003. (anexo XI).
- c.6. Plan de Acción Tutorial de Ciclos Formativos de Grado Medio 2003-2004. (anexo XII).
- c.7. Proyecto Educativo de Centro: apartado de Orientación y tutoría. (anexo XVI).

⁶ Descritos por Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995), en su obra *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*.

c.8. Proyecto Educativo de Centro: apartado de Atención a la Diversidad. (anexo XVII).

4.6. Temporalización.

Esta investigación ha sido realizada durante tres cursos académicos, 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005. La temporalización de cada una de las fases realizadas se refleja en la siguiente tabla:

FASES	TEMPORALIZACIÓN
PRIMERA (Extensiva)	Cursos académicos 2002-2003 y 2003-2004.
SEGUNDA (Intensiva)	Cursos académicos 2003-2004 y 2004-2005.

Tabla 4.11. Fases y temporalización de la investigación.

La recogida de datos en la primera fase de la investigación se ha realizado entre el segundo y tercer trimestre del curso académico 2002-2003 y el primer trimestre del curso académico 2003-2004. El trabajo de campo en la segunda fase de la investigación, se ha realizado en el segundo y tercer trimestre del curso 2003-2004 y en el primer y segundo trimestre del curso 2004-2005.

Para finalizar con este apartado y con el objeto de mostrar al lector una síntesis del proceso de investigación seguido en esta investigación a continuación se muestra la secuencia de actuaciones y fases realizadas a la largo de la misma.

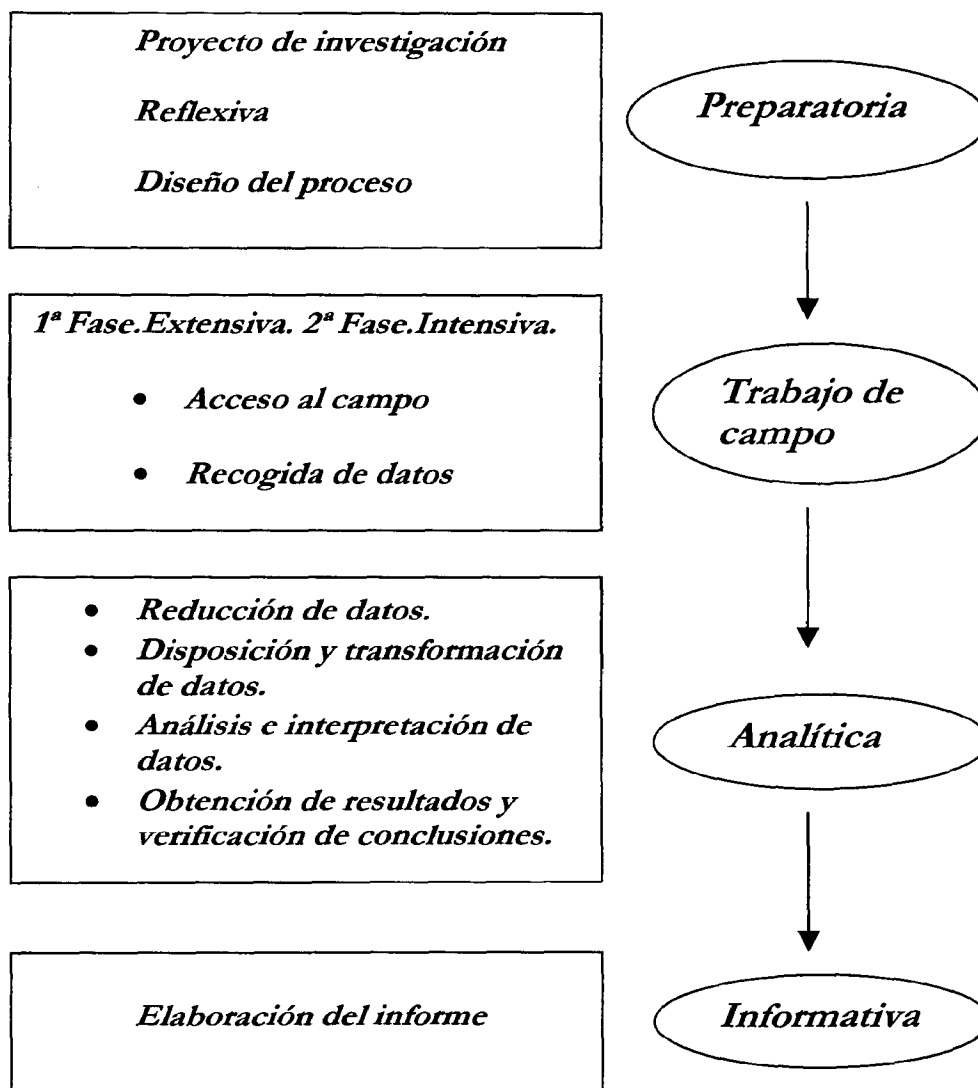


Gráfico 4.3. Proceso de Investigación realizado.

CAPÍTULO 5

Análisis e interpretación de los datos durante la fase extensiva.

Introducción.

En este capítulo se muestra un análisis e interpretación de los datos que se han obtenido a lo largo de la primera fase de la investigación. La presentación que se ofrece a continuación está organizada en torno a una serie de temas o categorías que han facilitado la organización de los datos; las cuáles se han obtenido del contenido de la investigación definido en el apartado 4.2. de esta obra.

La presentación de la información se realiza no por técnicas de recogida de datos sino por la organización temática que se muestra, ya que de esta forma se responde de una manera más eficaz a la consecución de los objetivos delimitados en la investigación. Por tanto en cada uno de las categorías que a continuación se muestran se recogen los datos obtenidos del cuestionario a orientadores, del análisis del Plan de Orientación y Acción Tutorial y del análisis del Programa de Formación y Orientación Laboral, es decir, de todas las técnicas de recogida de datos que componen esta fase.

El análisis de los datos recogidos a través del cuestionario se ha realizado utilizando el programa estadístico SPSS 11.0; gracias al cual se han diseñado las variables utilizadas en el estudio. Para ello se han diseñado la matriz de variables y la matriz de datos a partir de la información obtenida en el cuestionario. En este sentido y con el objeto de que el lector realice una recorrido claro y organizado sobre los datos obtenidos, el análisis de los mismos se expondrán en base a estas categorías.

5.1 Organización temática.

La organización de los datos se presenta en torno a una serie de temáticas o categorías, utilizadas tanto en el análisis como en la interpretación de datos, y que sirven de guía para la presentación de esta información.

A. Centro.

B. Figura del orientador.

C. Departamento de Orientación.

D. Funciones del orientador en los centros.

E. Programas de Orientación en la formación profesional específica.

F. Áreas de intervención en Orientación.

G. Actividades de Orientación desarrolladas.

H. Programas, actividades y funciones de Orientación.

I. Coordinación entre el profesorado tutor y el orientador.

J. Tutoría en la formación profesional específica.

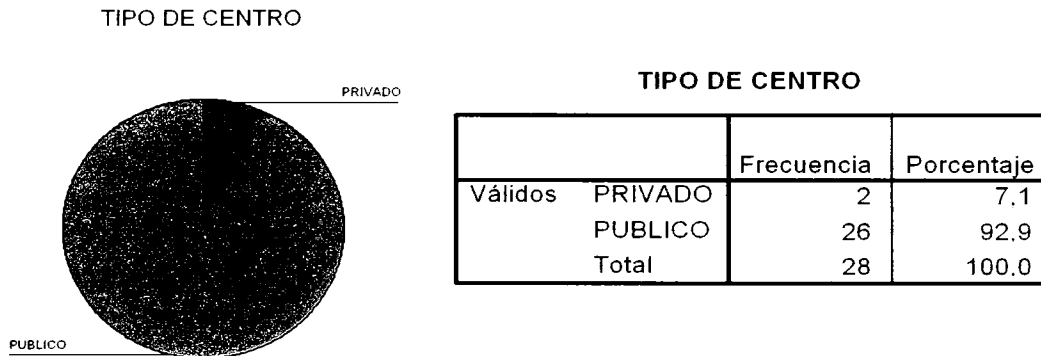
K. Asesoramiento al equipo educativo de los ciclos formativos.

L. Seguimiento de la inserción laboral del alumnado.

Se irá presentando a lo largo de este apartado un análisis descriptivo desde el punto de vista numérico y gráfico poniendo de manifiesto los comportamientos más representativos en cada una de estas categorías, a partir del cual se van interpretando los datos.

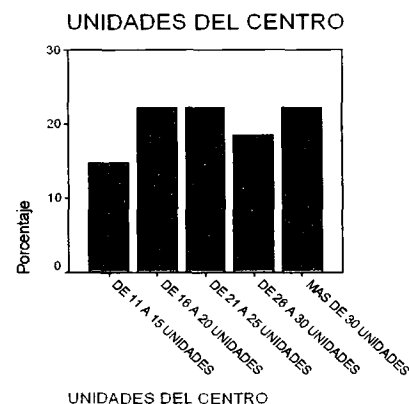
A. CENTRO.

Tipo de centro: En cuanto al tipo de centro que compone la muestra objeto de estudio, el 92,9 % de la misma la componen los centros públicos.



Las Unidades del centro: En esta variable se observa un reparto, aunque no equitativo, entre las distintas opciones, de forma que el 21,4 es un porcentaje que se repite en los intervalos de 16 a 20 unidades, de 21 a 25 y de más de 30 unidades, siendo los otros intervalos de 11 a 15 y de 26 a 30 unidades relativamente inferior. De todas ellas, la de menor valor es la de 11 a 15 unidades, con tan sólo una frecuencia de 4 y un porcentaje representativo del 14,3 %. Por tanto la mayoría de los centros que imparten Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva son centros medios o grandes en cuanto al número de unidades, de más de 16 grupos cada uno de ellos.

UNIDADES DEL CENTRO				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	DE 11 A 15 UNIDADES	4	14,3	14,8
	DE 16 A 20 UNIDADES	6	21,4	37,0
	DE 21 A 25 UNIDADES	6	21,4	59,3
	DE 26 A 30 UNIDADES	5	17,9	77,8
	MAS DE 30 UNIDADES	6	21,4	100,0
	Total	27	96,4	
Perdidos	Sistema	1	3,6	
Total		28	100,0	

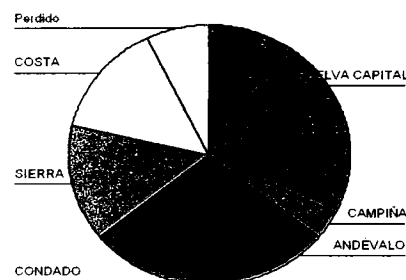


En cuanto a la Zona Geográfica: existen 2 centros que no responden a esta opción, y de los demás, 26 centros, 9 son de Huelva Capital y 6 de el Condado, formando entre los dos el 57,7 %. De esta variable es de resaltar no ya el número de centros por zonas, sino la representatividad de la misma, ya que se tiene una muestra bastante amplia y representativa al contar con centros en toda la geografía provincial, es decir, de todas las categorías diseñadas para dividir el territorio de la provincia de Huelva, han respondido al cuestionario centros de todas ellas.

ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO

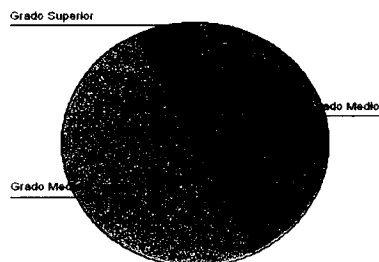
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	HUELVA CAPITAL	9	32.1	34.6
	CAMPIÑA	1	3.6	3.8
	ANDEVALO	2	7.1	7.7
	CONDADO	6	21.4	23.1
	SIERRA	4	14.3	15.4
	COSTA	4	14.3	15.4
	Total	26	92.9	100.0
Perdidos	Sistema	2	7.1	
Total		28	100.0	

ZONA GEOGRÁFICA DEL CENTRO



Niveles Educativos: De todos los centros el 50 % poseen Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior a la vez; además 12 de los restantes, el 42,9 % poseen solamente Ciclos Formativos de Grado Medio, y tan sólo 2 centros poseen una oferta única de Ciclos Formativos de Grado Superior. Por tanto el 92,9 % poseen al menos una oferta de Ciclos Formativos de Grado Medio, o bien Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

NIVELES EDUCATIVOS

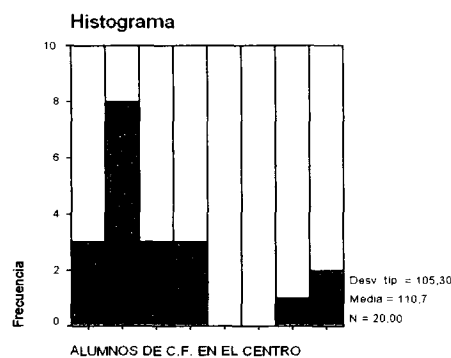
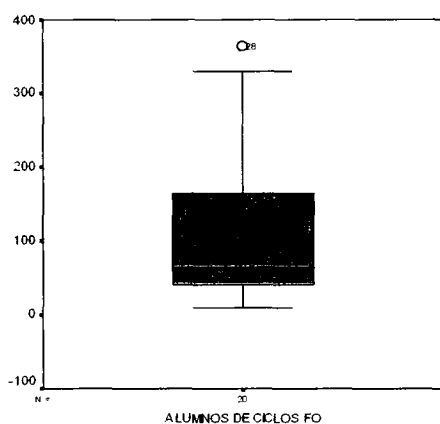


NIVELES EDUCATIVOS

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Grado Medio	12	42.9
	Grado Medio y Superior	14	50.0
	Grado Superior	2	7.1
	Total	28	100.0

El número de alumnos y alumnas de ciclos formativos en el centro:

El número de alumnos y alumnas en los ciclos se mueve en un rango amplio de valores, siendo 110 el valor medio por centro y destacando como atípico la observación 28 por su elevado número de alumnado, lo que conduce a una asimetría en el comportamiento de los valores.



La relación entre las variables tipo de centro y niveles educativos que posee cada uno de ellos es la siguiente:

Los dos centros privados que forman parte de la muestra poseen solamente Ciclos Formativos de Grado Medio; de los restantes, 14 centros públicos poseen Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, y 10 centros poseen Ciclos Formativos de Grado Medio y 2 centros solamente poseen Ciclos Formativos de Grado Superior.

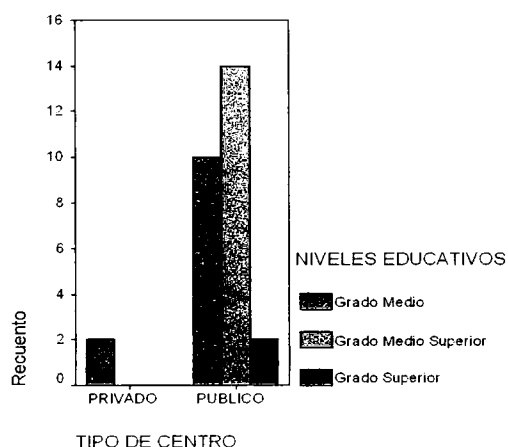


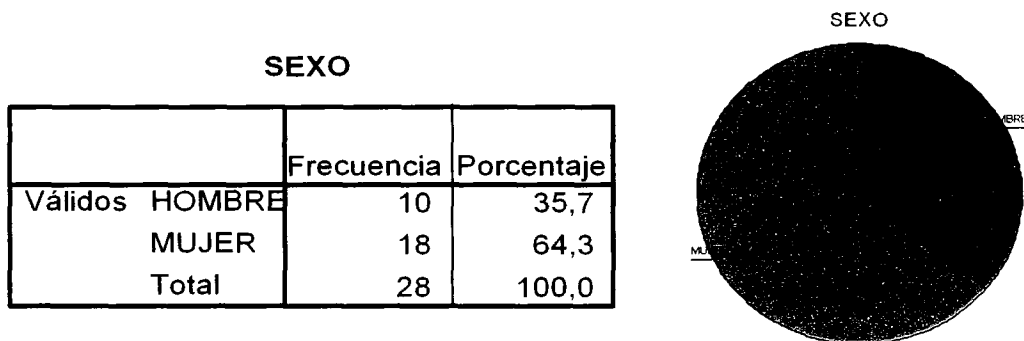
Tabla de contingencia TIPO DE CENTRO * NIVELES EDUCATIVOS

Recuento		NIVELES EDUCATIVOS			Total
		Grado Medio	Grado Medio y Superior	Grado Superior	
TIPO DE CENTRO	PRIVADO	2			2
	PUBLICO	10	14	2	26
Total		12	14	2	28

B. FIGURA DEL ORIENTADOR.

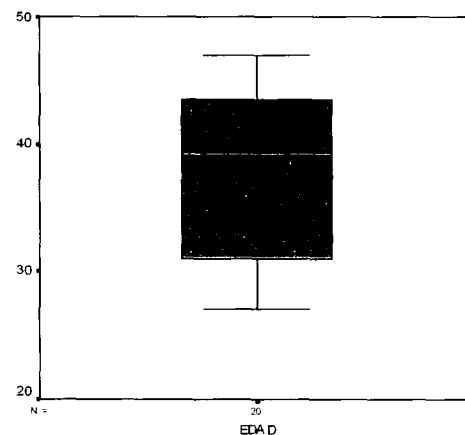
En la descripción de la figura del orientador, como profesional de estos centros se han utilizado las siguientes variables:

El sexo: de los cuales un 64,3% de la muestra son mujeres.



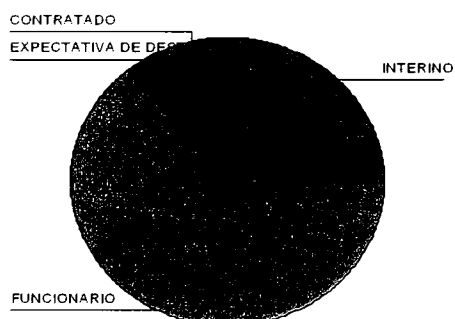
Edad:

Con respecto a esta variable, destacar el comportamiento normal de la edad en un intervalo de 34 a 40 años al 95% de confianza, sin presentar valores anómalos, aunque no respondiendo a un comportamiento totalmente homogéneo.



La situación administrativa: de la que un 64,3 % son funcionarios de carrera.

SITUACION ADMINISTRATIVA



SITUACION ADMINISTRATIVA

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	INTERINO	7	25.0
	FUNCIONARIO	18	64.3
	EXPECTATIVA DE DESTINO	1	3.6
	CONTRATADO	2	7.1
	Total	28	100.0

La titulación: sobresale con un porcentaje del 42,9 % la titulación de Licenciatura en Psicología, seguida de Licenciatura en Pedagogía y en Psicopedagogía, con un porcentaje de un 32,1 y un 25 % respectivamente.

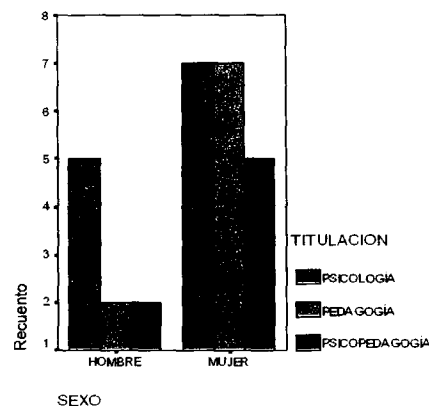
TITULACION

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	PSICOLOGÍA	12	42.9
	PEDAGOGÍA	9	32.1
	PSICOPEDAGOGÍA	7	25.0
	Total	28	100.0

Si se realiza la tabla de contingencia entre el sexo y la titulación se obtiene que de los 12 psicólogos 5 son hombres y 7 son mujeres, igualmente de los 9 pedagogos tan sólo 2 son hombres y de los 7 que poseen la Licenciatura en Psicopedagogía también tan sólo 2 son hombres.

Tabla de contingencia SEXO * TITULACION

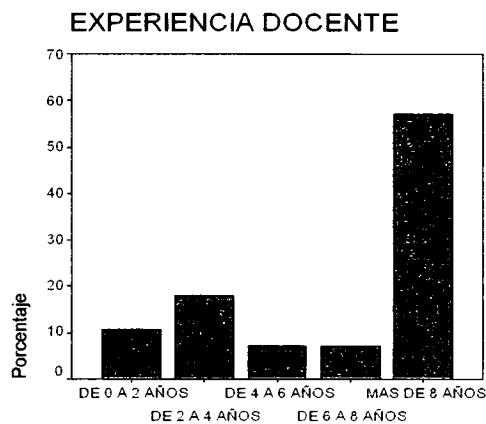
Recuento		TITULACION			Total
		PSICOLOGÍA	PEDAGOGÍA	PSICOPE DAGOGÍA	
SEXO	HOMBRE	5	2	2	9
	MUJER	7	7	5	19
Total		12	9	7	28



La experiencia docente: en esta variable es de resaltar el 57,1 % de los orientadores posee más de 8 años de experiencia docente.

EXPERIENCIA DOCENTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	DE 0 A 2 AÑOS	3	10.7	10.7	10.7
	DE 2 A 4 AÑOS	5	17.9	17.9	28.6
	DE 4 A 6 AÑOS	2	7.1	7.1	35.7
	DE 6 A 8 AÑOS	2	7.1	7.1	42.9
	MAS DE 8 AÑOS	16	57.1	57.1	100.0
Total		28	100.0	100.0	



EXPERIENCIA DOCENTE

En cuanto a la permanencia en el centro: el 67,9 % de los orientadores tiene entre 0 y 4 años de permanencia en el centro, y este porcentaje se incrementa hasta el 85,7 % si se mide en un intervalo de 0 a 6 años de permanencia en el mismo centro.

PERMANENCIA EN EL CENTRO

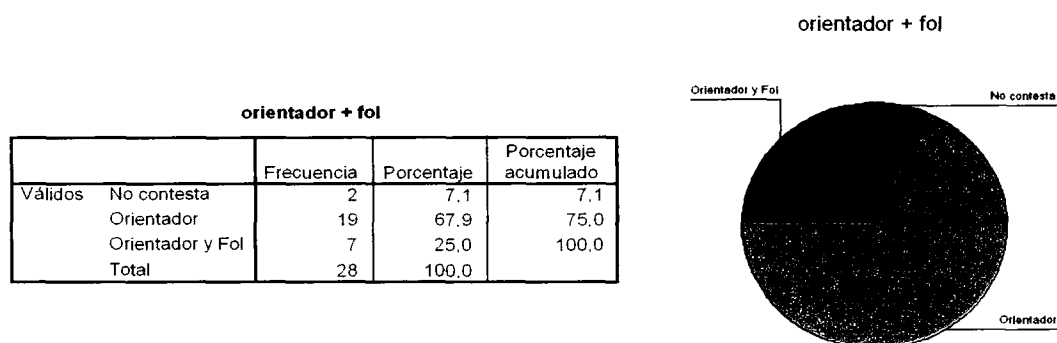
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	DE 0 A 2 AÑOS	8	28,6	28,6
	DE 2 A 4 AÑOS	11	39,3	67,9
	DE 4 A 6 AÑOS	5	17,9	85,7
	DE 6 A 8 AÑOS	3	10,7	96,4
	MAS DE 8 AÑOS	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	



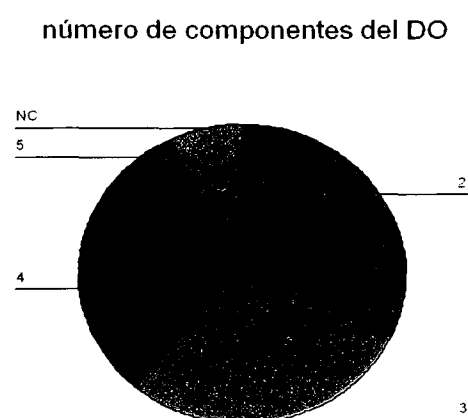
C. DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN:

En cuanto a la **composición del Departamento de Orientación**:

Tan solo en el 25 % de los centros el profesorado de Formación y Orientación Laboral forma parte del Departamento de Orientación.



En cuanto al **número de componentes del Departamento de Orientación**, el reparto entre los profesionales que pueden formar parte del Departamento queda como se muestra en el gráfico siguiente, estando formado en la mayoría de los casos, por 3 a 5 miembros.



D. FUNCIONES DEL ORIENTADOR EN LOS CENTROS:

A continuación se analizan las variables referentes a las funciones que desempeñan los orientadores en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica:

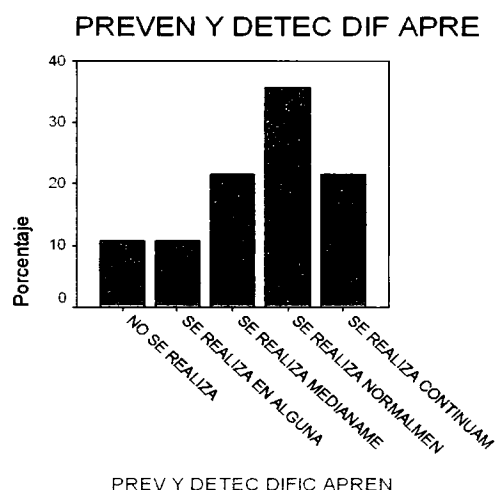
Los valores posibles a obtener en cada una de las funciones a desempeñar por el orientador en el centro oscilan entre (0 = no se realiza), (1 = se realiza puntualmente), (2 = se realiza en algunas ocasiones), (3 = se realiza medianamente), (4 = se realiza normalmente) y (5 = se realiza continuamente).

Por tanto, como puede obtenerse de la tabla siguiente los resultados por funciones son los siguientes:

Estadísticos			
PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	N	Validos	28
			0
	Mediana		4,0000
	Moda		4,00
	Minimo		,00
EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS	N	Validos	28
			0
	Mediana		4,0000
	Moda		4,00
	Minimo		1,00
DISEÑO DE MEDIDAS EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS	N	Validos	28
			0
	Mediana		3,0000
	Moda		3,00
	Minimo		2,00
ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DE ALUMNOS	N	Validos	28
			0
	Mediana		4,0000
	Moda		5,00
	Minimo		2,00
ASESORAMIENTO A LOS ORGANOS UNIPERSONALES Y COLEGIADOS DEL CENTRO	N	Validos	28
			0
	Mediana		3,0000
	Moda		3,00
	Minimo		1,00
DISEÑO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR	N	Validos	28
			0
	Mediana		3,5000
	Moda		4,00
	Minimo		,00
DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR	N	Validos	28
			0
	Mediana		4,0000
	Moda		4,00
	Minimo		,00
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR	N	Validos	28
			0
	Mediana		3,0000
	Moda		4,00
	Minimo		,00
PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL	N	Validos	28
			0
	Mediana		4,0000
	Moda		4,00
	Minimo		3,00
	Maximo		5,00

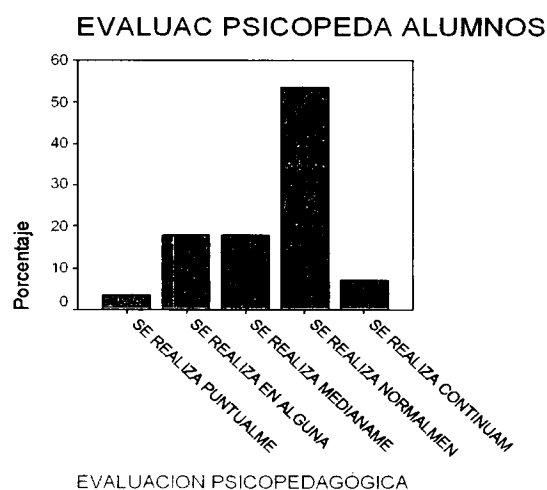
D.1. PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

En esta función el valor que más se repite es de 4, es decir, se realiza normalmente, obteniéndose valores de 0 y 5, es decir, hay algunos encuestados que no la realizan nunca y otros que la realiza continuamente. Además es de señalar que la mediana obtiene el valor 4.



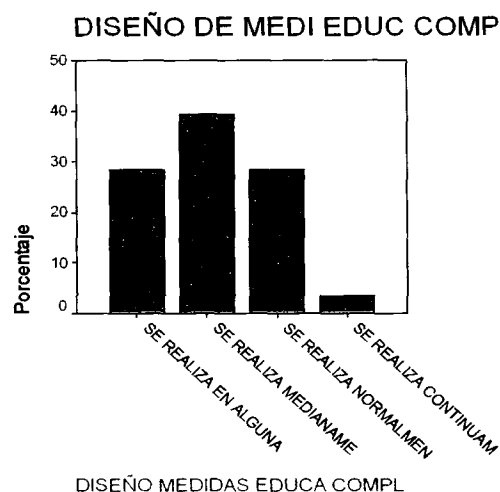
D.2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ALUMNADO:

En esta función la moda es de 4, es decir, este valor es el que más se da e indica que esta función se realiza normalmente, obteniéndose valores de 1 y 5, es decir, hay algunos encuestados que sólo la realizan puntualmente y otros que la realizan continuamente; y registrándose un valor en mediana de 4.



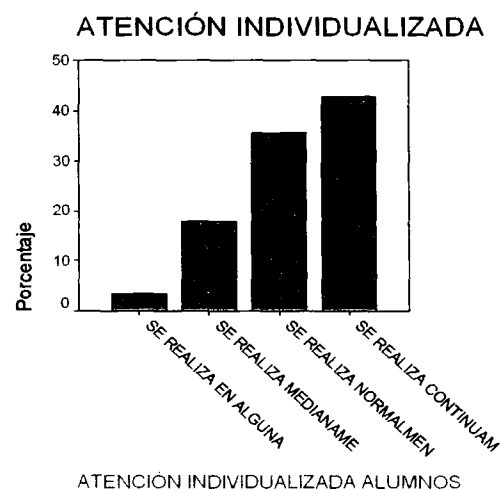
D.3. DISEÑO DE MEDIDAS EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS:

En esta función el valor que más se repite es de 3, es decir, se realiza medianamente, obteniéndose valores de 2 y 5, es decir, hay algunos encuestados que la realizan alguna vez y otros que la realizan continuamente y se obtiene un valor en mediana de 3.



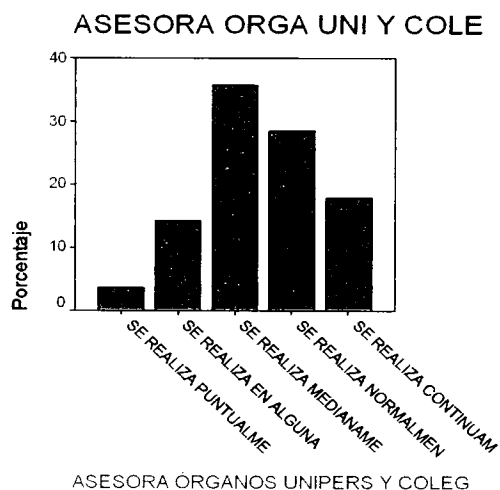
D.4. ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DEL ALUMNADO:

En esta función el valor que más se repite es de 5, es decir, la mayoría de los centros realiza esta función continuamente, obteniéndose valores entre 2 y 5, es decir, hay algunos encuestados la realizan alguna vez y otros que forman la mayoría, la realizan continuamente. Además la mediana obtiene en esta función el valor de 4.



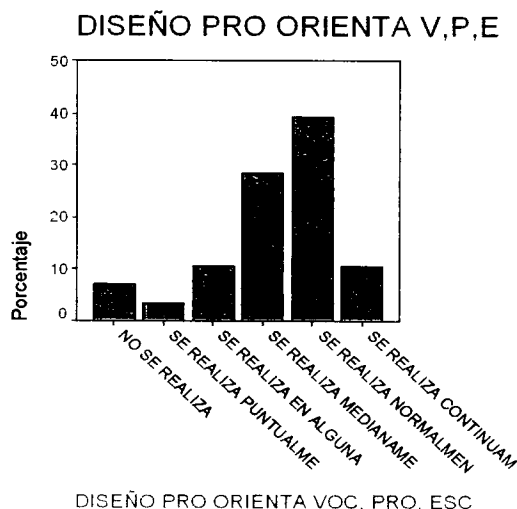
D.5. ASESORAMIENTO A LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES Y COLEGIADOS DEL CENTRO:

En esta función el valor que más se repite es de 3, es decir, se realiza medianamente, obteniéndose valores de 1 y 5, es decir, hay algunos encuestados la realizan sólo puntualmente y otros que la realizan continuamente. Y se obtiene un valor en mediana en la distribución de 3.



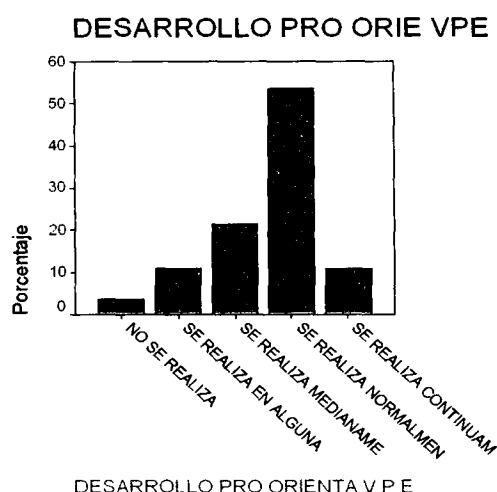
D.6. DISEÑO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR:

En esta función el valor que más se repite es de 4, es decir, el diseño de programas de Orientación de esta índole se realiza normalmente en los centros, obteniéndose valores entre 0 y 5, es decir, hay algunos encuestados que no realizan nunca esta función y otros que la realizan continuamente, y un valor en mediana de 3,5.



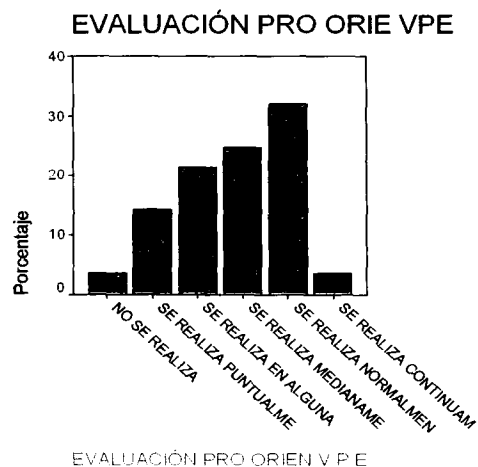
D.7. DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR:

En esta función el valor que más se repite es de 4, que supone que el desarrollo de programas de Orientación vocacional, profesional y escolar se realiza normalmente en los centros, obteniéndose valores entre 0 y 5, es decir, hay algunos encuestados que no realizan nunca esta función y otros que la realizan continuamente. Y la mediana obtiene el valor de 4.



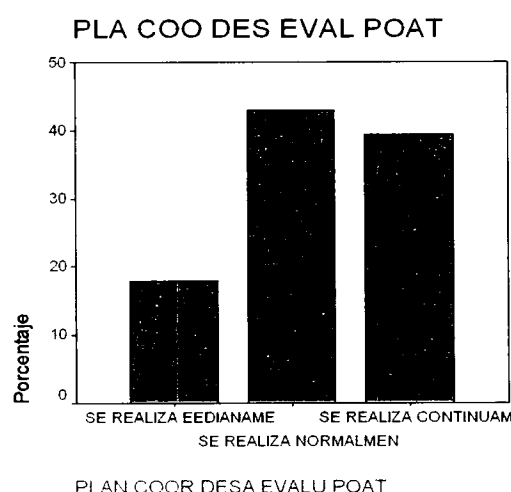
D.8. EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR:

En ésta el valor que más se repite es de 4, lo que implica que la evaluación de programas de Orientación se realiza normalmente en los centros, obteniéndose valores entre 0 y 5, es decir, hay algunos encuestados que no realizan nunca esta función y otros que la realizan continuamente. Además en la distribución el valor en mediana es de 3.



D.9. PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ORIENTACIÓN Y ACCIÓN TUTORIAL:

En esta función el valor que más se repite es de 4, es decir, la coordinación, planificación, desarrollo y evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial es una función que se realiza en los centros normalmente, aunque es de resaltar que sólo se obtienen valores entre 3 y 5 es decir, que todos los encuestados la realizan mediana, normal o continuamente, no encontrándose en ningún caso centros en los que no se realice o se realiza en alguna ocasión o puntualmente. El valor en el que se centra esta distribución es de 4.

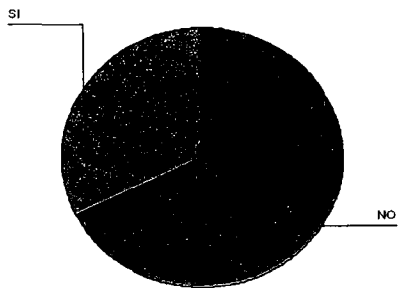


Como puede observarse del análisis de todas las funciones del orientador en los Institutos de Educación Secundaria, en la mayoría de los centros todas ellas se realizan normal o continuamente, tan sólo las dos funciones de Diseño de Medidas Educativas Complementarias y Asesoramiento a los Órganos Unipersonales y Colegiados del Centro, obtienen una moda de 3 lo que representa que se éstas se realizan en la mayoría de los centros medianamente.

E. PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA:

En cuanto al Desarrollo de algún programa de Orientación en la Formación Profesional Específica sólo en 9 ocasiones se desarrolla algún tipo de programas de Orientación, es decir es muy significativo que sólo el 32,1 % de la muestra desarrolle algún programa de Orientación en los Ciclos Formativos, bien de Grado Medio o Superior, independientemente del contenido del mismo.

DESAR DE PROGR DE ORIEN



DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	19	67.9	67.9
	SI	9	32.1	100.0
	Total	28	100.0	

El análisis de los programas de Orientación que se desarrollan en la Formación Profesional Específica, se realiza sólo atendiendo a los datos aportados por estos 9 centros, ya que son los que indican que realizan algún programa de Orientación en la Formación Profesional Específica. Este análisis se realiza en base a las variables diseñadas para describir los programas de Orientación en este nivel educativo.

Cómo se realizan los programas de Orientación en la Formación Profesional Específica:

Siendo A = Directamente el orientador con el alumnado. B = En colaboración con el profesorado. C = En colaboración con el profesorado tutor. D = En colaboración con el profesorado de FOL.

CÓMO SE REALIZA		Frecuencia
Válidos	A	1
	AB	1
	ABC	1
	ABCD	1
	AD	1
	B	1
	BC	1
	BD	1
	FOL_AYUCRUZROJA	1
	Total	9

Por tanto el orientador al menos en 5 ocasiones realiza los programas de Orientación directamente con el alumnado, aunque sólo en 1 ocasión de forma individual y 3 ocasiones con el profesorado, en 2 ocasiones con el profesorado tutor y en 1 ocasión además con el profesorado de FOL. En otra ocasión lo realiza sólo en colaboración con el profesorado y en otras 2 ocasiones además con el profesorado de Formación y Orientación Laboral o con el profesorado tutor. Además de un centro que realiza un programa de Orientación en Formación Profesional en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, el Ayuntamiento y la Cruz Roja.

Temática de los programas de Orientación en la Formación Profesional Específica: de los 9 centros, en el 100 % se dedican a Orientación Profesional y en 7 de ellos además los programas se dedican a Orientación Vocacional, en 4 ocasiones se dedican también

a Orientación laboral y en 3 a técnicas de estudio y a Educación para la Salud, y en una ocasión a Educación Ambiental. Aunque es de resaltar que un centro se dedica a realizar programas de Orientación de todas las temáticas señaladas.

Siendo A: Orientación Vocacional. B: Orientación Profesional. C: Orientación Laboral. D: Técnicas de Estudio. E: Educación para la Salud. F: Educación Ambiental.

TEMÁTICA DE LOS PROGRAMAS

	Frecuencia
Válidos AB	3
ABC	1
ABCDEF	1
ABCE	1
ABE	1
BCD	1
BD	1
Total	9

Cuándo se realizan los programas de Orientación en la Formación Profesional Específica:

Siendo: A: En el horario de tutoría. B: En el módulo de FOL. C: En los módulos asociados a la competencia profesional. D: En el horario de los módulos socioeconómicos. E: En un horario no lectivo.

CUÁNDO LOS REALIZA

	Frecuencia
Válidos	2
A	1
ADE	1
BC	2
C	2
CUANDO SEA CONVENIENTE	1
Total	9

En este sentido, en relación al tiempo en que se realizan estos programas de los 9 centros, 1 responde que cuando sea conveniente y 2 de ellos no señalan el tiempo. Por tanto de los 6 centros restantes 2 lo realizan en el horario de tutoría del alumnado, otros 2 en el horario de los módulos asociados a la competencia profesional, en un caso se realiza en el horario de FOL y en otro caso en el horario de los módulos asociados a la competencia y socioeconómicos.

Materiales que se utilizan

en los programas de Orientación en la Formación Profesional Específica:

Siendo: A: Diseñados por el Orientador. B: Diseñados por el profesorado de FOL. C: Diseñados por el Profesorado tutor. D: Publicados en la bibliografía existente.

MATERIALES QUE SE UTILIZAN EN EL PROGRAMA

		Frecuencia
Válidos	A	2
	ABD	1
	AC	1
	AD	4
	BD	1
	Total	9

En 8 centros se utilizan materiales diseñados por el orientador para el desarrollo de estos programas, en 1 centro se utilizan materiales diseñados por el profesorado de Formación y Orientación Laboral y en la misma proporción por el profesorado tutor, y en 6 centros se utilizan además materiales publicados en la bibliografía existente.

Evaluación de programas de Orientación en la Formación Profesional Específica:

Siendo: A: El orientador. B: El profesorado tutor. C: El profesorado técnico. D: El profesorado de FOL. E: El alumnado.

EVALUACIÓN DE LOS PROGRAMAS

		Frecuencia
Válidos	AB	1
	ABD	1
	ABDE	1
	ABE	1
	AD	1
	AE	2
	D	1
	E	1
	Total	9

Por tanto, en 7 ocasiones se evalúa por parte del orientador del centro aunque no sólo sino que en 4 de ellas además se hace también por parte del profesorado tutor, y en 3 de ellas por parte del profesorado de Formación y Orientación Laboral. Es de resaltar que en ningún caso se evalúa por parte del profesorado técnico y en 2 ocasiones, una por parte del alumnado y otra por parte del profesorado de Formación y Orientación Laboral se evalúa en solitario estos programas.

En síntesis, tan sólo 9 centros de los 28 encuestados realizan programas de Orientación en la Formación Profesional Específica, y de éstos mayoritariamente el agente principal que los diseña es el orientador, y la principal temática a la que se dedican es a la Orientación Profesional y Vocacional, con materiales seleccionados de la bibliografía existente o diseñados por el orientador.

Complementariamente y en relación a los Programas de Orientación en la Formación Profesional Específica recogidos en el Plan de Orientación de estos centros, y gracias a los datos obtenidos del análisis del documentos, en concreto del Plan de Orientación y Acción Tutorial aportado por los orientadores, se extrae que:

Centro número 27: *"No se recogen"*

Centro número 31: *"se establece una coordinación con los tutores de los ciclos y con el profesorado que permita:*

- 1. Detectar las dificultades de aprendizaje del alumnado.*
- 2 Realizar un seguimiento del alumnado con problemas de aprendizaje y personales.*
- 3. Desarrollar la Orientación a través de la materia de Formación y Orientación Laboral. (sólo se menciona literalmente esto).*

Centro número 12: *"Se recoge en un documento los objetivos planteados para el ciclo formativo de grado medio tanto en el curso de 1º como 2º. Éstos son:*

- "- conocer las opciones educativas tras la terminación del ciclo.*
- conseguir, por parte del alumnado un adecuado conocimiento de ellos mismos, de sus intereses, motivaciones y aptitudes a fin de cerciorarse de la elección realizada y de realizar la mejor inserción socio-laboral posible.*
- investigar sobre distintas profesiones relacionadas con la familia profesional del ciclo.*
- conocer y practicar distintas técnicas de inserción laboral."*

Aparecen además los objetivos relacionados con Formación y Orientación Laboral, y que según el documento se recogen en dicho programa, aún así se indican los siguientes:

- conocer otras opciones de formación relacionadas con su elección profesional.*
- profundizar en el conocimiento del sector productivo y laboral en el que se encuentran: estructura del sector, mercado sectorial, sistema de promoción profesional, prospectiva...*
- conocer el mundo empresarial.*
- adquirir información sobre aspectos como: contratación, legislación, salud laboral, etc.*
- acercarse directamente al mundo laboral mediante el conocimiento de: la autoocupación, las habilidades sociales más destacadas en la actualidad en el trabajo, el trabajo por cuenta ajena, yacimientos de empleo, organismos relacionados con la futura inserción socio-profesional..."*

Se señalan las estrategias para la consecución de los objetivos:

- información sobre las enseñanzas: bachilleratos, otras enseñanzas de régimen especial.*
- Realización de pruebas para un mejor conocimiento de ellos mismos.*
- Realización de perfiles y monografías profesionales relacionadas con el ciclo.*
- Conocimiento y práctica acerca de entrevistas de selección, pruebas psicotécnicas,...*
- Visitas a empresas del sector."*

Centro número 29: "No se recoge"

Centro número 6: "POAT. CICLO FORMATIVO DE GRADO MEDIO". *Objetivos:*

- a. Coordinar con el profesorado la búsqueda de lugares para hacer las prácticas.*
- b. Conocer bien el sistema educativo en el tramo en que se sitúan y las posibilidades que tienen al terminar.*
- c. Conocer el mercado laboral, especialmente en el entorno.*

Actividades:

- 1. Reuniones con el profesorado..*
- 2. Aplicación del programa informático Orienta para informarse del sistema educativo y lugares donde pueden realizar otros estudios.*

Recogida de información en distintos organismos y empresas de la zona para ver las posibilidades de trabajo."

Centro número 7: "Se recoge una secuenciación del Plan de Acción Tutorial igual para los dos ciclos formativos de grado medio.

6 sesiones en el primer trimestre.

5 sesiones en el segundo.

4 sesiones en el tercero."

Centro número 20: En este centro se diseña un POAT específico para la Formación Profesional, en él se recogen unos objetivos generales y específicos; éstos últimos se dividen en relación al profesorado, alumnado y padres y madres.

"Con relación al profesorado.

- 1 .Coordinar el proceso evaluador y la información acerca de los alumnos por parte del profesorado que intervienen en el grupo-clase.*

2. Promover el conocimiento y formación del profesorado en temas de índole orientadora.

3. Asesorarles en cuestiones de atención individual y Orientación vocacional en la Formación Profesional.

Con relación a los alumnos:

1. Conocer el proceso evaluador de los alumnos y asesorarles sobre su promoción durante sus estudios en los distintos ciclos formativos.

2. Favorecer los procesos de maduración vocacional y de toma de decisiones.

3. Adquirir información relevante sobre opciones educativas durante y al acabar el ciclo formativo que cursen.

4. Detectar las posibles necesidades educativas de los alumnos de Formación Profesional para hacer la oportuna evaluación e intervención de las mismas.

5. Colaborar en actividades de conocimiento del mercado de trabajo.

Con relación a los padres:

1. Informar a los padres del alumnado de Formación Profesional de aquellos asuntos que se estimen convenientes para la educación de sus hijos.

2. Asesorarles sobre itinerarios educativos aconsejables al finalizar el ciclo formativo que estén cursando sus hijos.

3. Asesorarles sobre posibilidades de inserción en el mundo del trabajo de sus hijos al finalizar el ciclo formativo."

También se describen de forma muy genérica las actividades a desarrollar:

- atender a las demandas de atención y consejo o individual que pudieran surgir para que tengan una respuesta educativa.

- *colaborar con los tutores en las tareas de asesoramiento psicopedagógico y Orientación profesional.*
- *colaborar con tutores y Departamento de Formación y Orientación laboral en cuantas iniciativas de información y participación en actividades dentro del centro educativo se estimen convenientes.*
- *Realización de visitas extraescolares a lugares y eventos de índole educativa y orientadora para jóvenes: semana de la juventud, salón del estudiante, muestra de empleo.*
- *Recepción de visitas de carácter informativo que transmitan información relevante al alumnado sobre las posibilidades de continuación de estudios, la situación del mercado de trabajo o la Orientación vocacional.*
- *información sobre las alternativas de estudio al finalizar los ciclos formativos, especialmente sobre el bachillerato, la oferta de ciclos formativos de grado superior, el acceso a la Universidad y en otros estudios superiores no encuadrados en los dos anteriormente mencionados: militares, escuelas superiores etc."*

Centro número 23: "No se recoge"

Centro número 30: "No se recoge"

Centro número 1: "No se recoge"

Centro número 8: "No se recoge"

Centro número 10: "No se recoge"

Centro número 24: "Se describe un apartado sobre la acción tutorial en bachillerato y ciclos formativos y se marcan unos objetivos:

"-poner a disposición de todos los tutores los materiales y la información de la que dispone el Departamento de Orientación.

-coordinar las actuaciones con el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

-trabajar con todos los tutores para concretar las necesidades, priorizarlas y concretar las actividades a desarrollar.

-realizar varias intervenciones grupales en los cursos terminales con objeto de proporcionarles toda la información académica disponible."

(Aunque se concretan seguidamente la secuenciación para bachilleratos no se menciona nada de los ciclos)."

En definitiva es muy significativo que en ninguno de los centros que han aportado el Plan de Orientación y Acción Tutorial se señalan o describen ningún programa de Orientación a realizar en la Formación Profesional, como tal en cuanto a objetivos, contenidos, métodos, recursos, temporalización y evaluación, pero sí, en cuanto a algún elemento de estos programas por separado, como es el caso de los objetivos, que se han determinado:

- En tres centros se recogen los objetivos planteados para el ciclo formativo de grado medio en 1º y 2º. Además en otro centro, estos objetivos se plantean en dos niveles: general y específicos, dividiéndose éstos últimos en relación al profesorado, alumnado y padres y madres.
- En un centro se recoge específicamente la secuenciación del Plan de Acción Tutorial para los ciclos de grado medio.

En conclusión, en el Plan de Orientación y Acción Tutorial no se recoge en ninguno de los centros ningún programa de Orientación a desarrollar en la Formación Profesional, tan sólo en tres centros se delimitan los objetivos y actividades a desarrollar en materia de Orientación con el alumnado de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica. Y además según manifiestan los orientadores tan sólo en nueve centros se realizan programas de Orientación en la Formación Profesional Específica. En cuanto a los objetivos y actividades que se desarrollan hacen referencia a Orientación Vocacional, profesional, laboral y en algún caso además a la atención a la diversidad, aspectos éstos que coinciden con lo manifestado por los orientadores a través del cuestionario ya que la temática de los programas que predomina es la Orientación Vocacional, profesional y laboral.

F. ÁREAS DE INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN.

Otro importante bloque de información que se ha pretendido extraer del trabajo de los orientadores en el centro se refiere no ya a los programas de Orientación que realizan sino a las actividades en materia de Orientación que se realiza en el centro. En este sentido se les ha preguntado por una serie de actividades en función de las áreas de intervención en Orientación, diferenciando cuatro áreas:

- Orientación.
- Tutoría.
- Atención a la Diversidad
- Asesoramiento.

Además de cada una de las actividades se ha obtenido información si se realiza o no y en el caso de que se realice si estas actividades se llevan a cabo:

- * Individualmente, por parte del orientador.
- * En colaboración con el profesorado técnico de formación profesional.
- * En colaboración con el profesorado tutor.
- * En colaboración con el profesorado de Formación y Orientación laboral.

En este sentido en cuanto a si se realizan o no las actividades en cada una de las áreas es muy significativo que el valor que más se repite en todas ellas sea 0, es decir que la moda en cada una de las áreas significa que no se realiza ninguna actividad. Aunque si se observa el valor de la media en cada área, se extrae que el área de Orientación es el que representa una mayor significatividad, ya que se obtiene el valor más alto de los otorgados, seguidos por el área de atención a la diversidad, con un valor en mediana de 2 puntos.

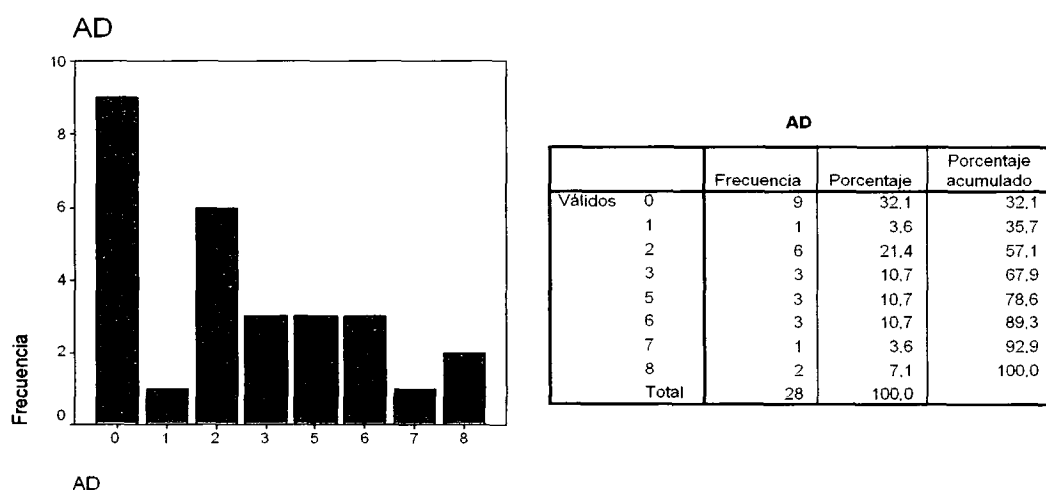
Este aspecto es muy significativo ya que pone de manifiesto que los orientadores no realizan ninguna actividad de Orientación en la Formación Profesional Específica en la mayoría de los centros.

Estadísticos

	AD	ORI	TUT	ASE
N Válidos	28	28	28	28
Mediana	2,00	4,50	1,00	,00
Moda	0	0	0	0

F.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el área de atención a la diversidad los valores pueden oscilar entre 0 si no se realiza ninguna actividad o 20 si se realizan todas las actividades por todos los agentes descritos anteriormente. Como puede observarse en esta tabla el máximo número de actividades en materia de atención a la diversidad que se realiza en el centro es de 8 actividades en el caso de 2 encuestados, es decir el 7,1 % de la muestra. A su vez es significativo que el 32,1 % no realice ninguna actividad en la Formación Profesional en materia de atención a la diversidad; y que el 67,9% solamente realicen como máximo 3 o menos actividades.

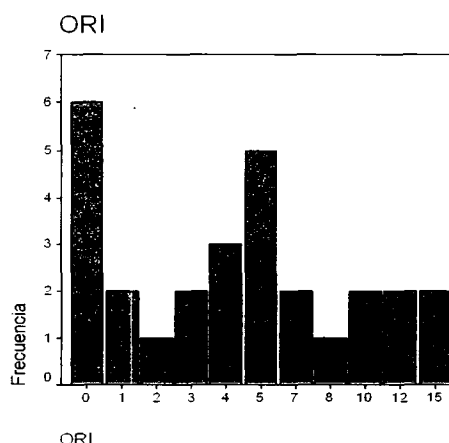


F.2. ORIENTACIÓN.

En cuanto al área de Orientación los valores otorgados oscilan entre 0 si no se realiza ninguna actividad o 20 si se realizan todas las actividades de Orientación por todos los profesionales descritos anteriormente (orientador, profesorado tutor, profesorado técnico y profesorado de FOL). Pues bien, el valor mínimo de 0 lo tienen 6 centros, es decir en 6 ocasiones no se realiza ninguna actividad de Orientación en la Formación Profesional, sin embargo el valor máximo es de 15 actividades que se realiza en dos centros. Por tanto los valores obtenidos oscilan entre 0 y 15 actividades pero el 50% de la muestra realizan al menos 4 o más actividades de Orientación.

ORI

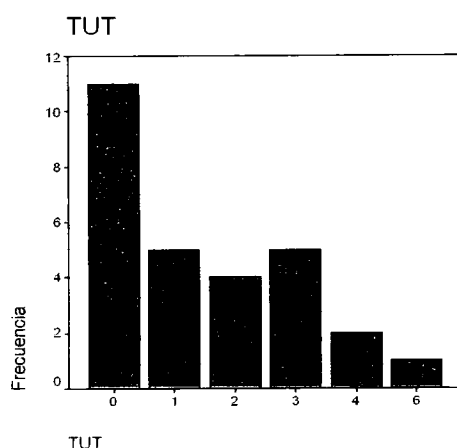
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	21.4	21.4
	1	2	7.1	28.6
	2	1	3.6	32.1
	3	2	7.1	39.3
	4	3	10.7	50.0
	5	5	17.9	67.9
	7	2	7.1	75.0
	8	1	3.6	78.6
	10	2	7.1	85.7
	12	2	7.1	92.9
	15	2	7.1	100.0
Total		28	100.0	



En síntesis la distribución de actividades de Orientación en la Formación Profesional queda como se refleja en el gráfico de barras anterior, mostrando que más del 65% de los centros realizan solamente 5 o menos actividades de Orientación.

F.3. TUTORÍA:

Por lo que se refiere al área de Tutoría los valores que pueden obtenerse oscilan entre 0 si no se realiza ninguna actividad o 12 si se realizan todas las actividades por parte de todos los agentes implicados. Como se describe en la tabla siguiente el valor máximo sólo es de 6 actividades de tutoría en uno solo de los centros; y es de resaltar que en 11 centros no se realiza ninguna actividad de tutoría en la Formación Profesional y que el 71% de la muestra sólo realizan 2 o menos actividades de tutoría.

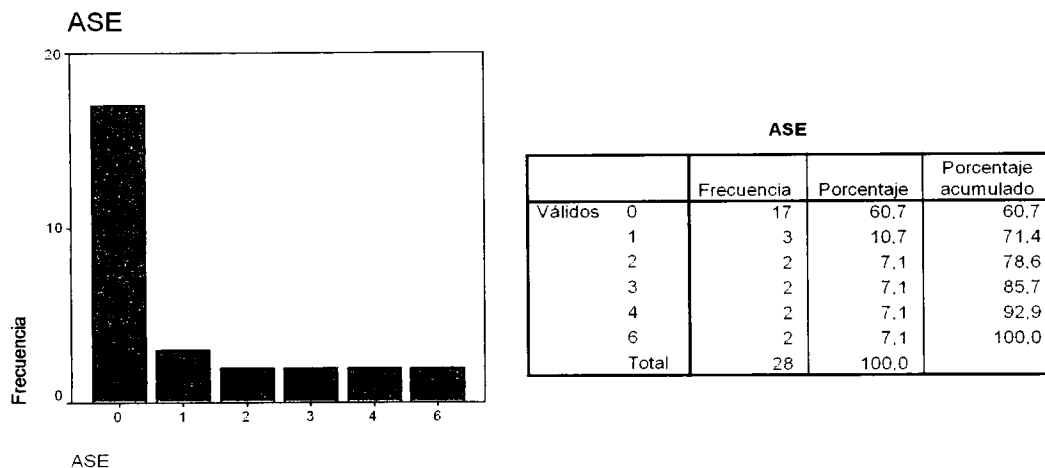


TUT				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	11	39,3	39,3
	1	5	17,9	57,1
	2	4	14,3	71,4
	3	5	17,9	89,3
	4	2	7,1	96,4
	6	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	

F.4. ASESORAMIENTO.

En cuanto al asesoramiento los posibles valores oscilan entre 0 si no se realiza ninguna actividad o 20 si se realizan todas las actividades. En esta área es un dato muy significativo que el 60,7% de la muestra no realizan ninguna actividad, es decir 17 de los centros encuestados no realizan ninguna actividad de asesoramiento. Y además el valor máximo obtenido en el caso de 2 centros es de 6,

lo que significa que 2 centros realizan 6 actividades. Y además resaltando un valor intermedio el 85,7% solamente realiza 3 o menos actividades. En el gráfico de barras se observa claramente los datos obtenidos.



Es de resaltar, como se recoge en la tabla siguiente de frecuencia de estadísticos, que la moda en cada una de las áreas de intervención en lo que a realización de actividades se refiere es 0 en todos los casos, es decir que el valor que más se repite en todos los centros es de no realizar ninguna actividad en ninguna de las cuatro áreas de intervención competencias del orientador en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en los centros.

Estadísticos

		atención a la diversidad individualmente	orientación individualmente	tutoría individualmente	asesoramiento individualmente
N	Válidos	28	28	28	28
	Perdidos	0	0	0	0
Moda		0	0	0	0

Esto supone un dato muy significativo, puesto que pone de manifiesto la escasez de actividades que desarrollan los orientadores en la Formación Profesional Específica independientemente del área en que se trabaje.

G. ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN DESARROLLADAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA:

A continuación se van a describir las actividades que se realizan en los centros en cada una de las áreas de intervención primero individualmente por parte del orientador, segundo con el profesorado técnico de Ciclos Formativos, tercero con el profesorado tutor de los Ciclos Formativos y por último con el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

G.1.ACTIVIDADES REALIZADAS INDIVIDUALMENTE POR PARTE DEL ORIENTADOR EN LOS CICLOS FORMATIVOS EN LAS CUATRO ÁREAS DE INTERVENCIÓN:

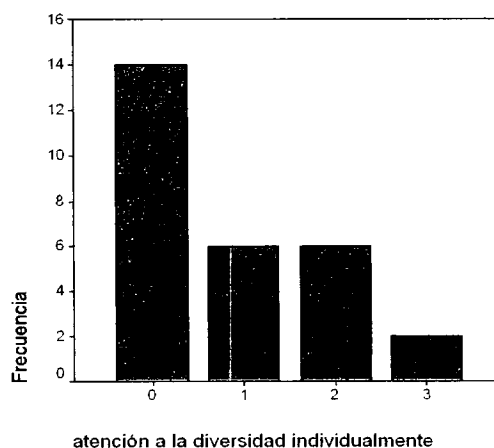
G.1.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD INDIVIDUALMENTE.

En 14 centros de los 28 encuestados el orientador no realiza ninguna actividad en el área de atención a la diversidad, es decir en el 50% de los casos no se realiza ninguna actividad. En 6 centros se realiza sólo 1 actividad y en otros 6 sólo 2 actividades, y por último el valor máximo obtenido en esta área es de 3 actividades que se realiza en 2 centros. En este sentido hay que mencionar que el valor máximo posible es de 5 actividades que no se realiza en ningún centro.

atención a la diversidad individualmente

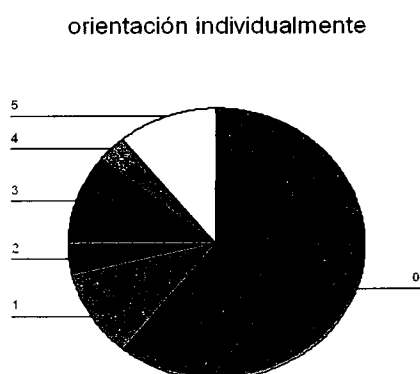
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	14	50.0	50.0
	1	6	21.4	71.4
	2	6	21.4	92.9
	3	2	7.1	100.0
	Total	28	100.0	

A D INDIVIDUALMENTE



G.1.2. ORIENTACIÓN INDIVIDUALMENTE.

En esta área de intervención es muy significativo que el orientador en 17 de los 28 centros no realice individualmente ninguna actividad en materia de Orientación, es decir en el 60,7% de los casos el orientador no realiza ninguna actividad de Orientación en la Formación Profesional. Que además en el 85,7% de los casos el orientador sólo realiza 3 o menos actividades de Orientación. Es de señalar que en esta área de actuación el valor máximo posible a obtener es de 5 y que en 3 ocasiones se obtiene, lo que significa que existen 3 centros en los cuales el orientador realiza las 5 actividades de Orientación señaladas individualmente.



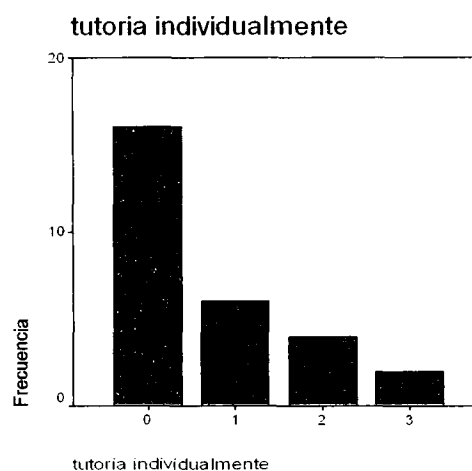
orientación individualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	17	60.7	60.7	60.7
	1	3	10.7	10.7	71.4
	2	1	3.6	3.6	75.0
	3	3	10.7	10.7	85.7
	4	1	3.6	3.6	89.3
	5	3	10.7	10.7	100.0
	Total	28	100.0	100.0	

G.1.3. TUTORÍA INDIVIDUALMENTE.

El valor máximo posible en esta área es de 3 actividades, por tanto el 7,1% de los encuestados realizan las 3 actividades de tutoría individualmente. Es de resaltar que el 57,1% de los casos no realiza ninguna actividad de tutoría, es decir que en 16 centros el orientador individualmente no realiza ninguna actividad de tutoría en la Formación Profesional.

tutoria individualmente				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	57.1	57.1
	1	6	21.4	78.6
	2	4	14.3	92.9
	3	2	7.1	100.0
	Total	28	100.0	

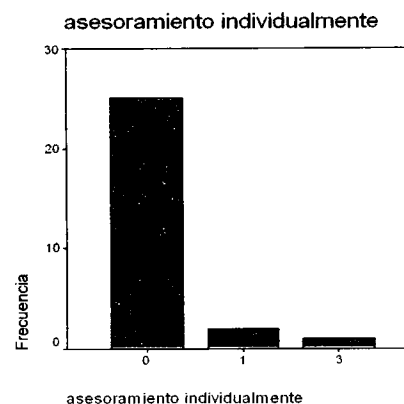


G.1.4. ASESORAMIENTO INDIVIDUALMENTE.

En esta área es muy significativo el 89,3% de la muestra que responde que no realiza ninguna actividad de asesoramiento en los Ciclos Formativos, es decir en 25 centros de los 28 el orientador no realiza ningún asesoramiento en este nivel educativo. Además el valor máximo posible a otorgar es de 5 y tan sólo se obtiene un valor de 3 en 1 centro.

asesoramiento individualmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	25	89,3	89,3
	1	2	7,1	96,4
	3	1	3,6	100,0
Total		28	100,0	



G.2. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ORIENTADOR EN LOS CICLOS FORMATIVOS EN COLABORACIÓN CON EL PROFESORADO TÉCNICO QUE IMPARTE DOCENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA, EN RELACIÓN A LAS CUATRO ÁREAS DE INTERVENCIÓN:

Estadísticos

		atención a la diversidad con el profesor técnico	orientación con el profesor técnico	tutoría con el profesor técnico	asesoramiento con el profesor técnico
N	Válidos	28	28	28	28
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		.00	.00	.00	.00
Moda		0	0	0	0

G.2.1. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON EL PROFESORADO TÉCNICO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

El valor máximo posible a obtener en esta área es de 5 y tan solo se obtiene un valor de 2 en 2 ocasiones, lo que representa el 7,1% de la muestra. Es muy significativo que el 64,3% no realice ninguna actividad en este sentido, es decir que en 18 centros de los 28, el orientador no realiza ninguna actividad en relación al área de atención a la diversidad en colaboración con el profesorado técnico de formación profesional.

atención a la diversidad con el profesor técnico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	18	64,3	64,3
	1	8	28,6	92,9
	2	2	7,1	100,0
	Total	28	100,0	

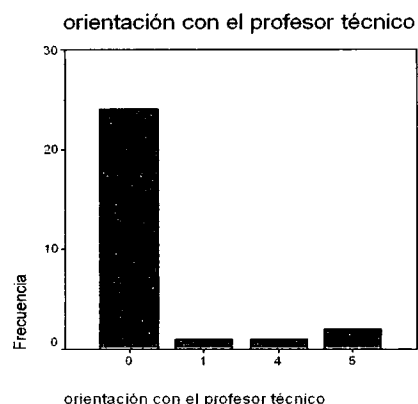


G.2.2. ORIENTACIÓN CON EL PROFESORADO TÉCNICO.

El valor máximo a obtener en esta área es de 5 que se da en 2 ocasiones, pero lo que resalta en la Orientación realizada en colaboración con el profesorado técnico es que en el 85,7% de los centros no se realiza ningún tipo de Orientación en colaboración entre el orientador y el profesorado técnico de Formación Profesional. Además sólo en 4 centros se realiza alguna actividad de Orientación en este sentido.

orientación con el profesor técnico

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	24	85,7	85,7
	1	1	3,6	89,3
	4	1	3,6	92,9
	5	2	7,1	100,0
	Total	28	100,0	

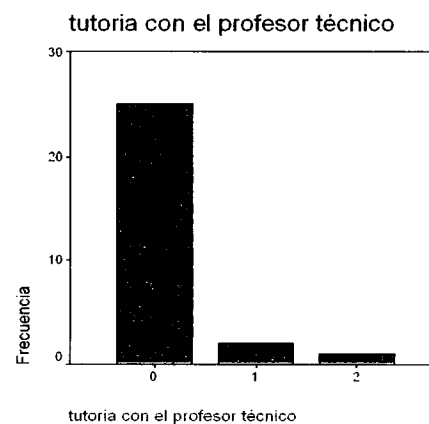


G.2.3. TUTORÍA CON EL PROFESORADO TÉCNICO.

Es muy significativo que en el 89,3% de los casos el orientador no realice ninguna actividad de tutoría con el profesorado técnico, es decir en 25 ocasiones de los 28 centros que forman la muestra. Además el valor máximo posible en esta variable es de 3 y ningún centro ha obtenido dicho valor, tan sólo 1 centro realiza 2 actividades.

tutoría con el profesor técnico

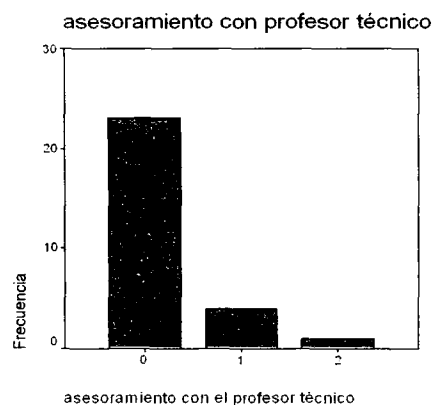
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	25	89,3	89,3
	1	2	7,1	96,4
	2	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	



G.2.4. ASESORAMIENTO CON EL PROFESORADO TÉCNICO.

En cuanto a la última área de intervención del orientador, el asesoramiento, resaltar que el 82,1% de los casos manifiestan que no realizan ninguna actividad en este sentido en colaboración con el profesorado técnico. También es necesario mencionar que el valor máximo posible a obtener en esta variable es de 5 y que el 96,4% de la muestra sólo obtiene el valor de 1 ó 0, es decir no realizan ninguna o una actividad en materia de asesoramiento.

asesoramiento con el profesor técnico				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	23	82.1	82.1
	1	4	14.3	96.4
	2	1	3.6	100.0
	Total	28	100.0	



G.3. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ORIENTADOR EN LOS CICLOS FORMATIVOS EN COLABORACIÓN CON EL PROFESORADO TUTOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA, EN RELACIÓN A LAS CUATRO ÁREAS DE INTERVENCIÓN:

En primer lugar es de resaltar que la moda en todas las áreas en relación a las actividades de Orientación realizadas por el orientador en los Ciclos Formativos en colaboración con el profesorado tutor es de 0, es decir, que en todas las áreas el valor que más se da nos manifiesta que no se realiza ninguna actividad, como se recoge en la tabla de frecuencias siguiente:

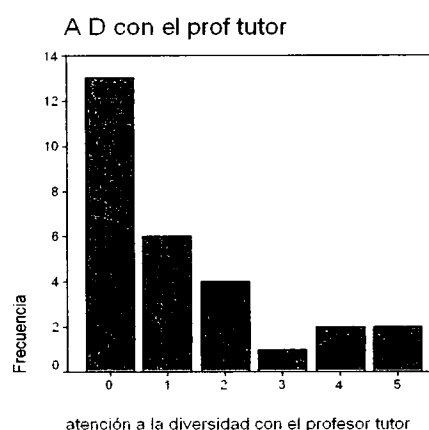
Estadísticos

		orientación con el profesor tutor	tutoría con el tutor	asesoramiento con el profesor tutor	atención a la diversidad con el profesor tutor
N	Válidos	28	28	28	28
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		,00	,00	,00	1,00
Moda		0	0	0	0

G.3.1.ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON EL PROFESORADO TUTOR.

En esta área es de resaltar que el 46,4 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de Atención a la Diversidad en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado tutor, y que el 82,1% realiza sólo 2 o menos actividades.

atención a la diversidad con el profesor tutor			
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos 0	13	46,4	46,4
1	6	21,4	67,9
2	4	14,3	82,1
3	1	3,6	85,7
4	2	7,1	92,9
5	2	7,1	100,0
Total	28	100,0	



G.3.2.ORIENTACIÓN CON EL PROFESORADO TUTOR.

En cuanto a la Orientación realizada en colaboración con el profesorado tutor, el 57,1% de los orientadores no realiza ninguna actividad de Orientación en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado tutor, y el 71,4% realiza sólo 3 o menos actividades. Y además tan sólo el 17,9 % realizan 5 actividades.

orientación con el profesor tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	16	57.1	57.1
	1	2	7.1	64.3
	2	1	3.6	67.9
	3	1	3.6	71.4
	4	3	10.7	82.1
	5	5	17.9	100.0
Total		28	100.0	

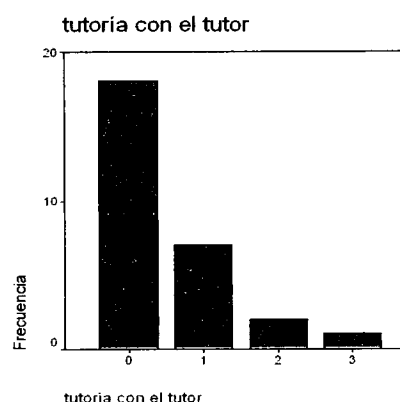


G.3.3.TUTORÍA CON EL PROFESORADO TUTOR.

En esta área es de resaltar que el 64,3 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de tutoría en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado tutor, y que el 89,3 % realiza sólo 2 o menos actividades. Y además en el valor máximo, en este caso 3, se realiza tan sólo en el 3,6 % de las ocasiones.

tutoría con el tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	18	64.3	64.3
	1	7	25.0	89.3
	2	2	7.1	96.4
	3	1	3.6	100.0
Total		28	100.0	



G.3.4.ASESORAMIENTO CON EL PROFESORADO TUTOR.

En esta área es de resaltar que el 64,3 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de asesoramiento en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado tutor, y que además en ningún centro se realizan el máximo número de actividades señaladas (5) y que tan sólo el 3,6 % realiza 4 actividades.

asesoramiento con el profesor tutor

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	18	64,3	64,3
	1	6	21,4	85,7
	2	3	10,7	96,4
	4	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	



Por tanto, la realización de actividades por parte del orientador en colaboración con el profesorado tutor es escasa en todas las áreas de intervención en este nivel educativo.

G.4. ACTIVIDADES REALIZADAS POR EL ORIENTADOR EN LOS CICLOS FORMATIVOS EN COLABORACIÓN CON EL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL, EN RELACIÓN A LAS CUATRO ÁREAS DE INTERVENCIÓN:

Estadísticos					
		atención a la diversidad con el profesor fol	orientación con el profesor de fol	tutoría con el profesor de fol	asesoramiento con el profesor de fol
N	Válidos	28	28	28	28
	Perdidos	0	0	0	0
Mediana		.00	.00	.00	.00
Moda		0	0	0	0

Es muy significativo, como se recoge en la tabla anterior, que las actividades realizadas por el orientador en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, el valor de moda que obtienen en todas las áreas sea de 0, es decir la mayoría de los orientadores no realiza ninguna actividad en ningún área. Y que además la mediana es decir, la distribución de los valores obtenidos sea igualmente de 0 actividad.

G.4.1.ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CON EL PROFESORADO DE FOL.

En esta área es de resaltar que el 78,6 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de atención a la diversidad en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado

de Formación y Orientación Laboral, y que el valor máximo posible a obtener en esta área sea de 5 y en ningún caso se obtengan ni siquiera el valor de 3. Si observamos la tabla, el 96,4 % solamente realizan 1 actividad o ninguna.

atención a la diversidad con el profesor fol				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	22	78.6	78.6
	1	5	17.9	96.4
	2	1	3.6	100.0
	Total	28	100.0	

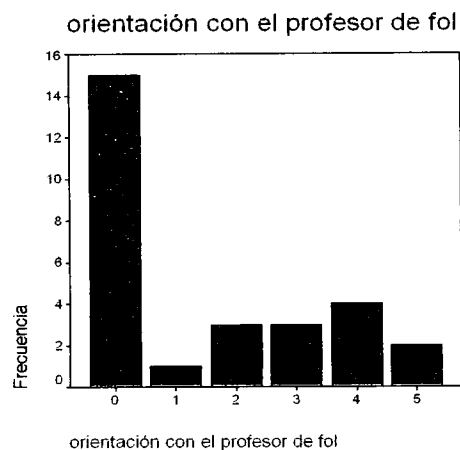


G.4.2.ORIENTACIÓN CON EL PROFESORADO DE FOL.

El 53,6 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de Orientación en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, además el valor máximo posible a obtener en esta área es de 5, y sólo el 7,1 % de los encuestados obtienen ese valor y por tanto 2 centros realizan todas las actividades en esta área.

orientación con el profesor de fol

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	15	53,6	53,6
	1	1	3,6	57,1
	2	3	10,7	67,9
	3	3	10,7	78,6
	4	4	14,3	92,9
	5	2	7,1	100,0
	Total	28	100,0	

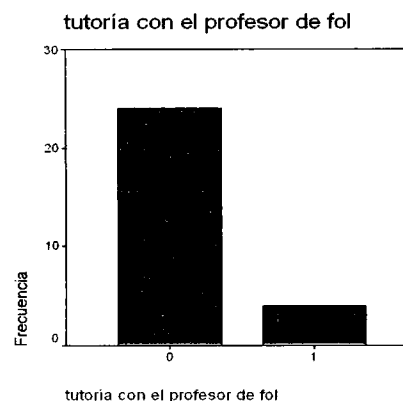


G.4.3.TUTORÍA CON EL PROFESORADO DE FOL.

En esta área es de resaltar que el 85,7 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de Tutoría en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, y que en ningún caso se obtenga el valor máximo posible de esta área que es de 3.

tutoría con el profesor de fol

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	24	85,7	85,7
	1	4	14,3	100,0
	Total	28	100,0	

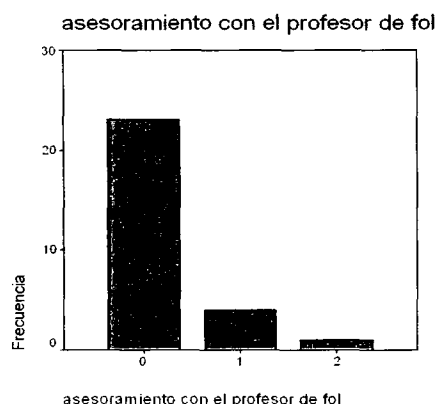


G.4.4.ASESORAMIENTO CON EL PROFESORADO DE FOL.

En esta área es de resaltar que el 82,1 % de los orientadores no realiza ninguna actividad de Asesoramiento en la Formación Profesional Específica en colaboración con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, y que el valor máximo posible a obtener en esta área sea de 5 y en ningún caso se obtengan ni siquiera el valor de 3. Si observamos la tabla, el 96,4 % sólo realizan una o ninguna actividad.

asesoramiento con el profesor de fol

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	23	82,1	82,1
	1	4	14,3	96,4
	2	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	



En resumen, la moda en todas las áreas es de 0, lo que supone que mayoritariamente no se realiza ninguna actividad, independientemente de quién realice la actividad, si es el orientador en solitario o en colaboración con los otros docentes que imparten docencia en los ciclos formativos de Formación Profesional Específica.

Complementariamente y en base a la información obtenida del análisis del Plan de Orientación y Acción Tutorial aportado por los centros se extrae que tan sólo en tres centros se señalan algunas actividades a realizar en la Formación Profesional Específica. Éstas son:

Información sobre bachilleratos y enseñanzas de régimen especial, Universidad, otros estudios no superiores (2 ocasiones).

Realización de pruebas para un mejor conocimiento del alumnado.

Realización de perfiles y monografías profesionales. (2 ocasiones).

Conocimientos de técnicas de búsqueda de empleo.

Visitas a empresas del sector.

Reuniones con el profesorado.

Aplicación del Programa informático Orienta.

Atender a las demandas de Orientación individual del alumnado.

Colaborar con el profesorado tutor en las tareas de asesoramiento psicopedagógico y Orientación profesional.

Colaborar con el profesorado tutor y el Departamento de Formación y Orientación Laboral en cuantas iniciativas puedan surgir.

Realizar visitas a muestra de empleo, semana de la juventud, salón del estudiante,...

Charlas informativas sobre posibilidades de empleo, estudio,...

En el Plan de Orientación y Acción Tutorial no se describe quién realizará estas actividades, por tanto las que se han extraído anteriormente se recogen de forma genérica sin delimitar si se

realizan por el profesorado tutor, el profesorado en general, el orientador, el profesorado de Formación de Orientación Laboral, etc,...

Y para finalizar contemplando los datos obtenidos del análisis de documentos del Programa del Módulo de Formación y Orientación Laboral, se extrae que en todos los centros (números 10, 29, 20, 7, 28, 31, 1, 24 y 6) no se hace ninguna referencia a actividades de Orientación en este programa de Formación y Orientación Laboral. El análisis de los datos es muy claro y significativo ya que en ningún centro de los que han aportado el Programa de Formación y Orientación Laboral se realiza ninguna actividad de Orientación incluida en el Departamento de Orientación, ni siquiera se hace ninguna referencia a la Orientación, a la coordinación con el orientador, o a realizar actividades conjuntas con el orientador, etc.,... Todo esto pone de relieve la escasez de actuaciones y de interacciones en el nivel de Formación Profesional Específica entre el profesora de Formación y Orientación Laboral y el orientador.

H. PROGRAMAS, ACTIVIDADES Y FUNCIONES DE ORIENTACIÓN.

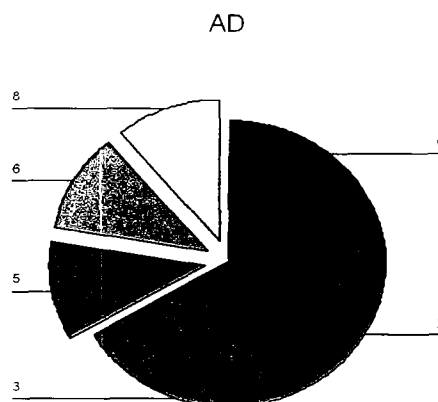
Después de analizar los centros que realizan algún programa de Orientación y detectar que solamente 9 centros de toda la muestra lleva a cabo algún programa de Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, y por otro lado, verificar que la mayoría de los centros realiza escasamente actividades de Orientación, bien sea en el área de atención a la diversidad, la Orientación, la tutoría o el asesoramiento y que también la mayoría de los centros no realiza ninguna actividad de Orientación bien sea individualmente por parte del orientador, o en colaboración con el profesorado técnico de Formación Profesional, el profesorado de Formación y Orientación Laboral o el Profesorado tutor; se hace necesario analizar los resultados utilizando sólo los datos de los 9 centros que realizan programas de Orientación, y analizar las actividades y áreas de intervención en las que trabajan. Por tanto la información que se muestra a continuación hace referencia a las actividades realizadas en materia de Orientación sólo de los 9 centros que llevan a cabo algún programa en la Formación Profesional Específica, y no de toda la muestra.

H.1. ÁREAS DE INTERVENCIÓN.

H.1.1 ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

En el área de Atención a la Diversidad, los valores oscilan entre 0 y 20 si no se realiza ninguna o todas las actividades respectivamente. En este caso, el 66,7% realiza sólo 3 o menos actividades y el valor máximo obtenido por cualquier centro es de 8 actividades en un solo caso, cuando el valor máximo posible podría ser de 20. La diferencia en cuanto a la realización de actividades en el área de atención a la diversidad por los nueve centros o por toda la muestra no es significativa, ya que en el caso de la muestra en su totalidad, el 67,9 % realiza también sólo 3 o menos actividades, y además el valor máximo obtenido en este caso es de 8 por lo que coincide. En definitiva en esta área todos los centros, tanto los que realizan programas de Orientación como los que no, realizan muy pocas actividades de Orientación.

AD				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	22,2	22,2
	2	2	22,2	44,4
	3	2	22,2	66,7
	5	1	11,1	77,8
	6	1	11,1	88,9
	8	1	11,1	100,0
Total		9	100,0	

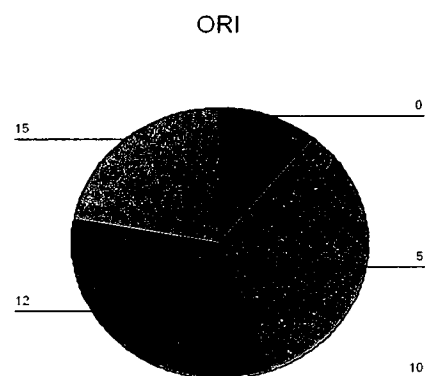


H.1.2.ORIENTACIÓN.

En el área de Orientación, los valores oscilan entre 0 y 20 si no se realiza ninguna o todas las actividades. En este caso, el 55,6 % realiza 10 o menos actividades y el valor máximo obtenido por cualquier centro es de 15 actividades en dos casos, cuando el valor máximo posible podría ser de 20. La diferencia en cuanto a la realización de actividades en el área de atención a la diversidad por los nueve centros o por toda la muestra si es relevante, ya que en el caso de la muestra en su totalidad, el 50 % realiza sólo 4 o menos actividades, aunque el valor máximo obtenido en este caso es de 15 por lo que coincide. En definitiva en esta área de Orientación si se observa una diferencia ya que aumenta el número de actividades realizadas por el cómputo de la muestra en general que oscila en torno a 4 y el número de actividades por media realizada por estos nueve centros que se concreta en 10 actividades.

ORI

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	1	11,1	11,1
	5	3	33,3	44,4
	10	1	11,1	55,6
	12	2	22,2	77,8
	15	2	22,2	100,0
	Total	9	100,0	



H.1.3. TUTORÍA.

En el área de Tutoría, los valores oscilan entre 0 y 12 si no se realiza ninguna o todas las actividades respectivamente. En este caso, el 66,7% realiza sólo 3 o menos actividades y el valor máximo obtenido por cualquier centro es de 6 actividades en un caso, cuando el valor máximo posible podría ser de 15. La diferencia en cuanto a la realización de actividades en el área de atención a la diversidad por los nueve centros o por toda la muestra si es relevante, ya que en el caso de la muestra en su totalidad, el 57,1 % realiza sólo 1 o menos actividades, y además el valor máximo obtenido en este caso es de 6 por lo que coincide. En definitiva en esta área de tutoría, aumenta el número de actividades que se realiza en los centros si se analiza solamente los nuevos centros que también llevan a cabo programas de Orientación.

TUT

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	22.2	22.2
	1	2	22.2	44.4
	3	2	22.2	66.7
	4	2	22.2	88.9
	6	1	11.1	100.0
Total		9	100.0	

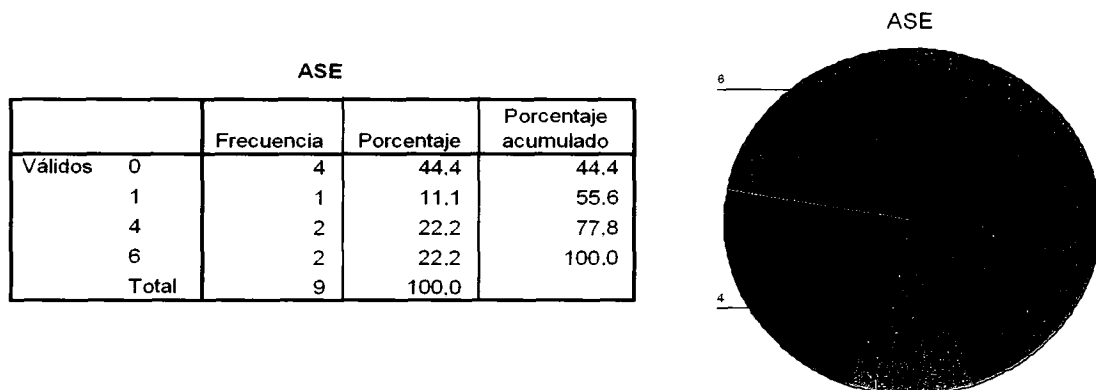
TUT



H.1.4. ASESORAMIENTO.

En el área de Asesoramiento, los valores oscilan entre 0 y 20 si no se realiza ninguna o todas las actividades respectivamente. En este caso, el 55,6% realiza sólo 1 o menos actividades y el valor máximo obtenido por cualquier centro es de 6 actividades en dos casos, cuando el valor máximo posible podría ser de 20. La diferencia en cuanto a la realización de actividades en el área de Asesoramiento por los nueve centros o por toda la muestra sólo es de resaltar que en un caso se realiza una actividad más, si se mide la muestra en su totalidad, el 60,7 % no realizaba ninguna actividad en esta área, es decir 17 centros de los 28 no realiza ninguna actividad de asesoramiento, sin embargo si se tiene en cuenta los datos de los 9 centros 5 realizan 1 actividad de Orientación.

En esta área es de valorar la escasa implicación por parte del profesorado a realizar actividades, ya que es muy significativo los valores tan mínimos obtenidos si se analizan los 28 centros que forman la muestra, así como si se analizan los 9 centros que realizan programas de Orientación. Por tanto, si en las otras áreas ha aumentando relativamente el porcentaje de actividades de Orientación a realizar, en ésta el aumento no es significativo. En definitiva, todos los centros realizan muy pocas actividades de asesoramiento.



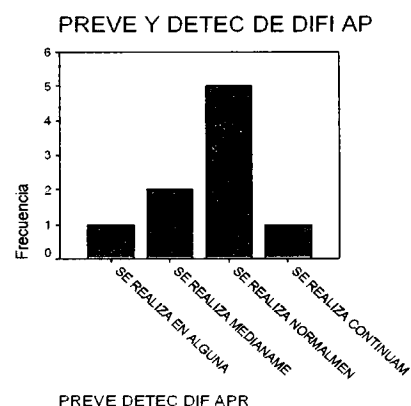
H.2.FUNCIONES A REALIZAR POR LOS ORIENTADORES.

En cuanto a las funciones a realizar por el orientador, teniendo en cuenta sólo los resultados obtenidos por los nueve centros que realizan programas de Orientación, se siguen obteniendo valores muy similares a los de la muestra en general, ya que en este caso, el valor que más se repite es el de realizarla normalmente.

H.2.1.PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

En esta función la opción que más se da es igual que en la muestra en general, se realiza normalmente por los orientadores en los centros.

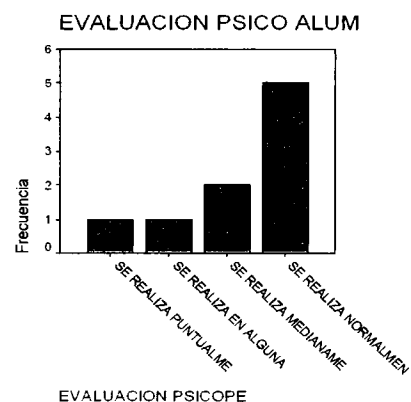
PREVENCIÓN Y DETECCIÓN DE DIFICULTADES DE APRENDIZAJE				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	SE REALIZA EN ALGUNAS OCASIONES	1	11,1	11,1
	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2	33,3
	SE REALIZA NORMALMENTE	5	55,6	88,9
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	



H.2.2. EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA DEL ALUMANDO.

Esta es una función que el orientador realiza en más de la mitad de los casos normalmente.

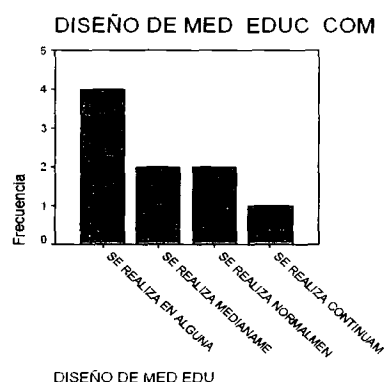
EVALUACION PSICOPEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS				
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	SE REALIZA PUNTUALMENTE	1	11,1	11,1
	SE REALIZA EN ALGUNAS OCASIONES	1	11,1	22,2
	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2	44,4
	SE REALIZA NORMALMENTE	5	55,6	100,0
	Total	9	100,0	



H.2.3. DISEÑO DE MEDIDAS EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS.

El diseño de medidas educativas complementarias es una función que se realiza en la mayoría de los casos en alguna ocasión o medianamente por parte del orientador, al igual que sucede si tomamos los datos de la muestra en general.

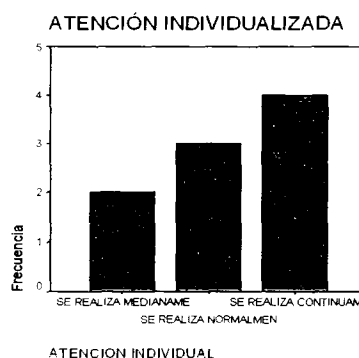
DISEÑO DE MEDIDAS EDUCATIVAS COMPLEMENTARIAS			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	SE REALIZA EN ALGUNAS OCASIONES	4	44,4
	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2
	SE REALIZA NORMALMENTE	2	22,2
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	1	11,1
	Total	9	100,0



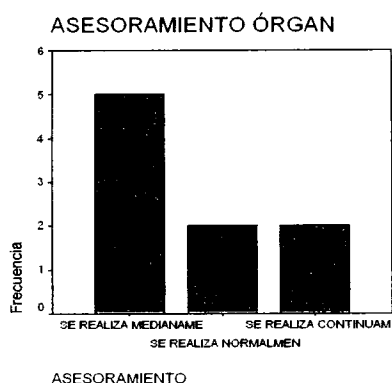
H.2.4.ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA.

La atención individualizada al alumnado es una función que se realiza normal o continuamente en estos centros, al igual que sucede en la muestra en general.

ATENCIÓN INDIVIDUALIZADA DE ALUMNOS			
		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2
	SE REALIZA NORMALMENTE	3	33,3
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	4	44,4
	Total	9	100,0



H.2.5.ASESORAMIENTO A LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES Y COLEGIADOS.



ASESORAMIENTO A LOS ÓRGANOS UNIPERSONALES Y COLEGIADOS DEL CENTRO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos SE REALIZA MEDIANAMENTE	5	55,6	55,6
SE REALIZA NORMALMENTE	2	22,2	77,8
SE REALIZA CONTINUAMENTE	2	22,2	100,0
Total	9	100,0	

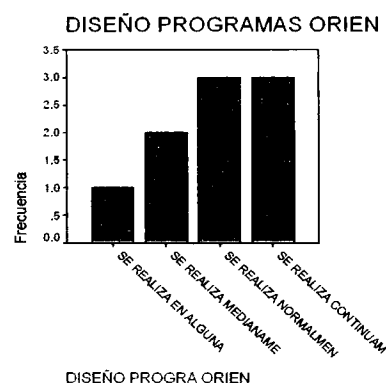
El asesoramiento a los órganos unipersonales y colegiados del centro en la muestra en general se realiza medianamente en la mayoría de los casos, al igual que sucede en estos centros.

H.2.6.DISEÑO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR.

El Diseño de programas de Orientación se realiza en estos centros normal o continuamente al igual que si tomamos los datos de la muestra en general.

DISEÑO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos SE REALIZA EN ALGUNAS OCASIONES	1	11,1	11,1
SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2	33,3
SE REALIZA NORMALMENTE	3	33,3	66,7
SE REALIZA CONTINUAMENTE	3	33,3	100,0
Total	9	100,0	

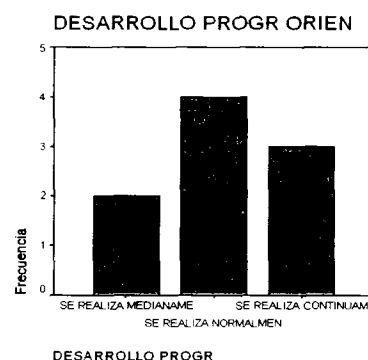


H.2.7.DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR.

El desarrollo de programas de Orientación se realiza en estos centros normal o continuamente al igual que si tomamos los datos de la muestra en general.

DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2	22,2
	SE REALIZA NORMALMENTE	4	44,4	66,7
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	3	33,3	100,0
	Total	9	100,0	

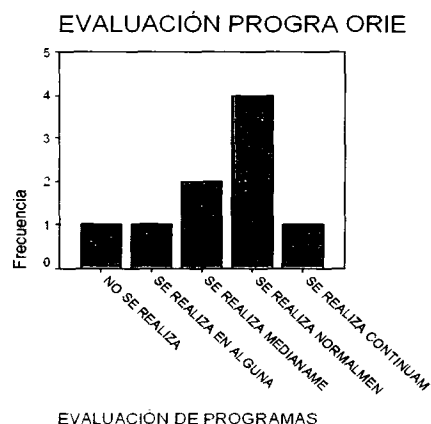


H.2.8.EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL Y ESCOLAR.

La evaluación de programas de Orientación se realiza en estos centros normalmente al igual que ocurre en los resultados obtenidos si tomamos la muestra en general.

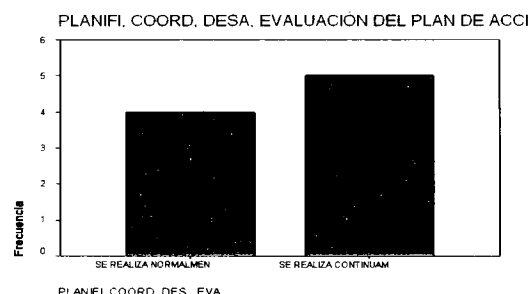
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL, PROFESIONAL, ESCOLAR

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO SE REALIZA	1	11,1	11,1
	SE REALIZA EN ALGUNAS OCASIONES	1	11,1	22,2
	SE REALIZA MEDIANAMENTE	2	22,2	44,4
	SE REALIZA NORMALMENTE	4	44,4	88,9
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	1	11,1	100,0
	Total	9	100,0	



H.2.9. PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL.

La planificación, coordinación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial se realiza en estos centros como una función normal o continuamente, dato éste que varia si se tienen en cuenta los datos de la muestra en general ya que en ella se realizaba medianamente.



PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valídos	SE REALIZA NORMALMENTE	4	44,4	44,4
	SE REALIZA CONTINUAMENTE	5	55,6	100,0
	Total	9	100,0	

I. COORDINACIÓN ENTRE EL PROFESORADO TUTOR Y EL ORIENTADOR.

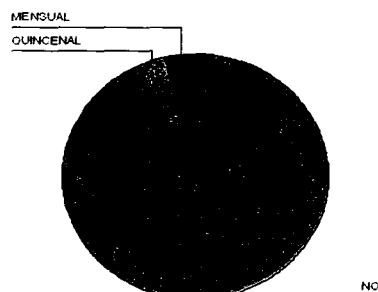
Otro dato significativo en este estudio es la existencia de un horario de Coordinación entre el profesorado tutor de los ciclos formativos y el orientador, pues bien en este sentido en el 92,9 % de la muestra no existe ningún espacio horario para esta coordinación,

tan sólo en 2 casos se realiza esta coordinación, en uno de ellos quincenal y en otro mensualmente.

HORARIO DE COORDINACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	26	92,9	92,9
	QUINCENAL	1	3,6	96,4
	MENSUAL	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	

HORARIO DE COORDINACIÓN

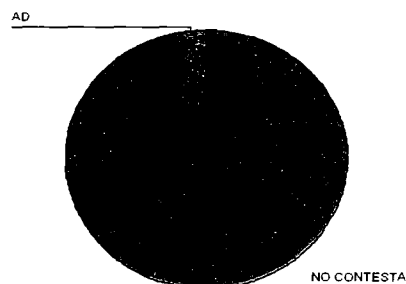


Sobre el **contenido** del horario de coordinación, tan sólo dos encuestados manifiestan que existen y sólo uno de ellos se dedica a la Atención a la diversidad, área prioritaria de intervención en la Formación Profesional Específica, junto con la Orientación, según se manifiesta en el asesoramiento al equipo educativo de los ciclos, que en 8 de las 14 ocasiones en las que se da, se dedica al asesoramiento sobre atención a la diversidad.

CONTENIDO DEL HORARIO DE COORDINACIÓN

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO CONTESTA	27	96,4	96,4
	AD	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	

CONTENIDO HORARIO COOR



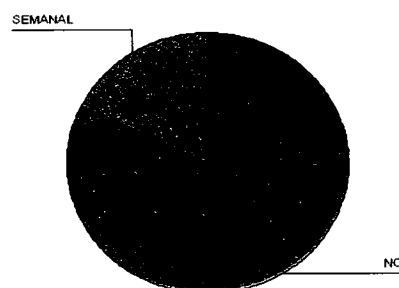
Complementariamente y gracias a los datos obtenidos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, y en lo que se refiere a la coordinación de los agentes implicados en materia de Orientación, tan sólo en un centro se recoge que existirá esta coordinación, aunque no se define cómo se llevará a cabo.

J. TUTORÍA EN FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA:

HORARIO TUTORÍA LECTIVA

HORARIO DE TUTORÍA LECTIVA PARA ALUMNOS DE CICLO FORMATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO	23	82,1	82,1
	SEMANAL	5	17,9	100,0
	Total	28	100,0	

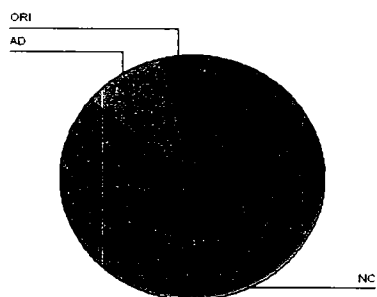


El 82,1% de la muestra manifiesta que no existe tutoría lectiva para el alumnado de los ciclos formativos, tan sólo en 5 ocasiones si existe, de las cuales la periodicidad con la que se realiza es semanal. Dato este fundamental para la investigación ya que es un altísimo porcentaje de centros en los que no se realiza tutoría lectiva para el alumnado, espacio destinado principalmente a desarrollar contenidos de Orientación.

CONTENIDO DEL HORARIO DE TUTORÍA LECTIVA PARA ALUMNOS DE CICLO FORMATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NC	24	85,7	85,7
	AD	3	10,7	96,4
	ORI	1	3,6	100,0
	Total	28	100,0	

CONTENIDO TUTORÍA LECTI

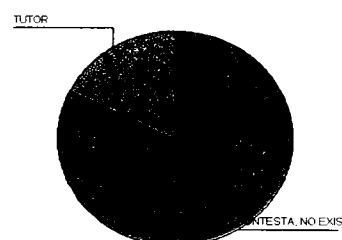


Además el contenido al que se dedica la tutoría lectiva del alumnado, cuando se realiza que es sólo en 5 ocasiones, se dedica a la atención a la diversidad o la Orientación. Y en los casos en los que si existe tutoría lectiva, en todos ellos es impartida por el profesorado tutor.

IMPARTICIÓN DE LA TUTORÍA LECTIVA DE ALUMNOS DE CICLO FORMATIVO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	NO CONTESTA, NO EXISTE	23	82,1	82,1
	TUTOR	5	17,9	100,0
	Total	28	100,0	

IMPARTICIÓN TUT LECTIVA



Complementariamente, y si se atiende a los datos obtenidos del análisis de documentos, en concreto del Plan de Orientación y Acción Tutorial se extrae que:

Centro número 27: *"Tutoría de Formación Profesional: durante el 2º y 3º trimestre se realizarán sesiones informativas con los diferentes grupos y se atenderán consultas individuales sobre: correspondencias de las ramas con Opciones Universitarias, Técnicas de acceso al mundo laboral..."*

Centro número 31: *"no se recoge."*

Centro número 12: *"Se describe en la temporalización que se realizarán durante todo el curso y específicamente en el segundo trimestre. Además se especifica que los responsables son los tutores, el profesorado de FOL, orientadora..."*

Centro número 29: *"No se recoge"*

Centro número 6: *"No se recoge."*

Centro número 7: *"No se recoge."*

Centro número 20: *"En un apartado que denomina coordinación, seguimiento y evaluación describe que se realizarán reuniones periódicas con la jefatura de estudios y el departamento de FOL y además "con una periodicidad más larga reuniones con el profesorado tutor de los grupos para implementar de forma efectiva las distintas acciones propuestas, hacer un seguimiento y evaluación permanente del POAT y realizar las modificaciones pertinentes."*

Centro número 23: *"No se recoge"*

Centro número 30: *"No se recoge."*

Centro número 1: *"No se recoge."*

Centro número 8: *"No se recoge."*

Centro número 10: *"No se recoge."*

Centro número 24: *"No se recoge."*

Por tanto, en diez centros no se realiza ninguna tutoría en la Formación Profesional Específica. En dos centros se señala que la tutoría se realiza a través de sesiones informativas a lo largo del curso, sobre todo en el segundo y tercer trimestre, y el contenido al que se dedican estas sesiones versa sobre Orientación vocacional y laboral. En un centro, aunque no se describe que se realizarán sesiones de tutoría con el alumnado de Formación Profesional, se menciona que se realizarán reuniones periódicas con la jefatura de estudios y el Departamento de FOL, y con el profesorado tutor para implementar las acciones del POAT. Y en un centro se establece una coordinación con el profesorado tutor de ciclos formativos y el profesorado para detectar dificultades de aprendizaje, realizar un seguimiento del alumnado y desarrollar la Orientación a través de la materia de FOL, pero no se describe cómo se realiza esto.

También es muy significativo, según los datos obtenidos en el análisis del Plan de Orientación y Acción Tutorial, que en ningún centro se diseñe una tutoría lectiva para el alumnado de ciclos formativos, tan sólo en dos centros se señala que se realizarán sesiones de tutoría y Orientación a lo largo del curso, sobre todo en el segundo y tercer trimestre, y de la misma manera no se delimita quién realiza esta tutoría, si es responsable el orientador, el profesorado tutor, el profesorado técnico o el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

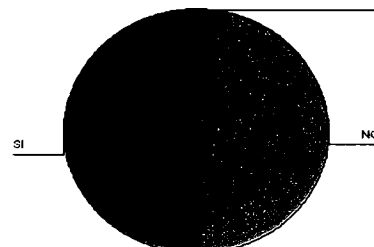
K. ASESORAMIENTO AL EQUIPO EDUCATIVO DE LOS CICLOS FORMATIVOS.

En lo referente al asesoramiento al equipo educativo de los Ciclos Formativos, el 50% de la muestra manifiesta que si realiza asesoramiento. Además en lo que se refiere a la temática de este asesoramiento, el 21,4 % de la muestra se dedica a asesorar al equipo de docentes en relación a la Orientación y la Atención a la Diversidad conjuntamente. Como puede observarse en la tabla adjunta el orientador se dedica a asesorar sobre atención a la diversidad en 8 ocasiones de las 14 que lo hace, y a Orientación en 7 ocasiones, seguido de asesoramiento sobre cualquier elemento del curriculum, que se realiza en 4 ocasiones.

ASESORAMIENTO AL EQUIPO EDUCATIVO DE LOS CICLOS FORMATIVOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	1	3,6	3,6
NO	13	46,4	50,0
SI	14	50,0	100,0
Total	28	100,0	

ASESORAMIENTO EE DE CF



TEMÁTICA DEL ASESORAMIENTO AL EQUIPO EDUCATIVO DE LOS CICLOS FORMATIVOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Válidos	15	53,6	53,6
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	2	7,1	60,7
AD Y CURRIC	2	7,1	67,9
CURRICULUM	2	7,1	75,0
ORI_AD	6	21,4	96,4
ORIENTACIÓN	1	3,6	100,0
Total	28	100,0	

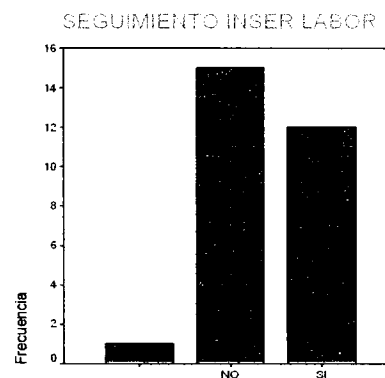
En definitiva, el asesoramiento por parte del orientador al equipo educativo de los Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica se realiza en la mitad de los centros encuestados, y las temáticas principales a la que se refiere éste son dos: Atención a la diversidad y Orientación.

L. SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN LABORAL DEL ALUMNADO.

En cuanto al seguimiento de la Inserción Laboral del alumnado que finaliza los ciclos formativos, tan sólo se lleva a cabo en el 42,9 % de los centros.

SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN LABORAL ALUMNOS

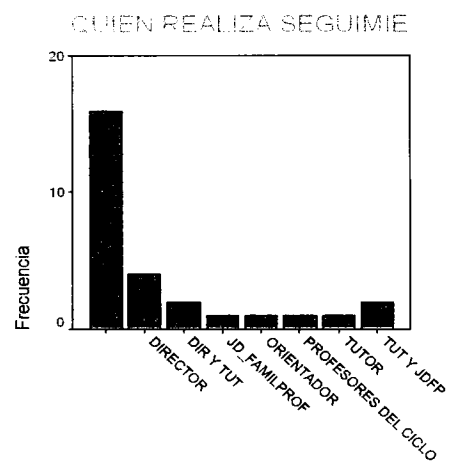
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
	1	3.6	3.6
NO	15	53.6	57.1
SI	12	42.9	100.0
Total	28	100.0	



Y en lo que respecta a la persona responsable de realizar este seguimiento, el director es el que más veces lo realiza, en 6 ocasiones, seguido del profesorado tutor que lo realiza en 5 ocasiones, además el Jefe del Departamento de Familias Profesionales también se dedica a ello en 3 ocasiones, y el orientador y el profesorado de ciclo en 1 ocasión.

QUIEN REALIZA EL SEGUIMIENTO DE LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Valídos	16	57,1	57,1
DIRECTOR	4	14,3	71,4
DIR Y TUT	2	7,1	78,6
JD_FAMILPROF	1	3,6	82,1
ORIENTADOR	1	3,6	85,7
PROFESORES DEL CICLO	1	3,6	89,3
TUTOR	1	3,6	92,9
TUT Y JDFF	2	7,1	100,0
Total	28	100,0	



5.2. Resultados de la primera fase de la investigación.

Los resultados obtenidos en esta primera fase de la investigación se recogen en las siguientes líneas delimitando el dibujo del mapa de Orientación en la Provincia de Huelva en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica. Éste se describe en torno a una serie de interpretaciones que a continuación se manifiestan.

Los **centros** en los que se imparte esta Formación Profesional Específica son centros en su mayoría públicos, que poseen más de 16 unidades, compuestos aproximadamente la mitad de ellos sólo por Ciclos Formativos de Grado Medio y la otra mitad por Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior conjuntamente, con una media de número de alumnado por centro de ciento diez en este nivel educativo. La figura del orientador de estos centros se describe como un profesional que en su mayoría son mujeres, de edades comprendida entre treinta y cuatro y cuarenta años, y funcionarios de carrera, con más de ocho años de experiencia docente, y con menos de cuatro años de permanencia en el mismo centro, con una titulación de Licenciado en Psicología, aunque también en menor medida Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía.

En lo relativo al **Departamento de Orientación**, resaltar que tan sólo en una proporción de un cuarto de los centros forma parte

del Departamento de Orientación el profesorado de Formación y Orientación Laboral, aunque la composición total varía desde dos a cinco miembros dependiendo del centro.

En cuanto a las **Funciones de los orientadores** en los centros señalar que algunas se realizan continuamente, como la de Atención Individualizada al alumnado, otras se realizan normalmente, aunque en menor medida, como la Prevención y Detección de Dificultades de Aprendizaje, la Evaluación Psicopedagógica, el Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Orientación Profesional, Vocacional y Escolar y la Planificación, Coordinación, Desarrollo y Evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial. Y por último existen dos funciones que los orientadores manifiestan realizan medianamente, como son el Diseño de Medidas Educativas Complementarias y el Asesoramiento a los Órganos Unipersonales y Colegiados del centro.

Por otro lado, y en cuanto a los **Programas de Orientación** desarrollados en la Formación Profesional Específica, tan sólo nueve centros de los veintiocho que han formado la muestra, desarrollan algún tipo de programa de Orientación en toda la provincia de Huelva; de ellos en la mayoría de los casos lo realiza bien el orientador en colaboración con el profesorado o bien el orientador individualmente, y se dedican sobre todo a Orientación Profesional en primer término, Vocacional en segundo y Laboral en tercero; y además se realizan en el horario de tutoría tan sólo en dos casos, y en

un caso en otras opciones como son en algún módulo asociado a la competencia profesional, en el módulo de Formación y Orientación Laboral, y en el módulo socioeconómico. Los materiales que utilizan, en la mayoría de los casos, son diseñados por el orientador o publicados en la bibliografía existente, y los programas son evaluados por el orientador o por éste en colaboración con el profesorado tutor o el profesorado de Formación y Orientación Laboral. Esta información obtenida sobre los programas desarrollados, pone de manifiesto la escasez de los mismos en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, pero además complementariamente y en base a los datos del análisis de documentos del Plan de Orientación y Acción Tutorial, se refleja que en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional en la provincia de Huelva, no se realiza programa alguno de Orientación en este nivel educativo, y que tan sólo se realizan algunas actividades puntuales en materia de Orientación vocacional, profesional, laboral y atención a la diversidad, en sesiones informativas no reguladas como horario lectivo para el alumnado, y que se llevan a cabo en los centros puntualmente; y además no se define la persona responsable de realizar esta Orientación, ni se delimita una coordinación entre los profesionales que intervienen en la misma. Por todo ello, es de resaltar como bastante significativo que en todos los centros de la provincia de Huelva que imparten Formación Profesional Específica se desarrollan muy escasa y puntualmente algún programa de Orientación.

En esta línea y puesto que se desarrollan escasamente programas de Orientación en este nivel educativo, otro apartado importante a investigar con este estudio consiste no ya la realización de programas sino de actividades, aunque fuesen puntuales y en distintas áreas, en este nivel educativo. Por tanto y en lo referente a este bloque de **actividades** realizadas en las distintas áreas, en cuanto a la Atención a la Diversidad son mínimas, ya que un tercio de los orientadores no realiza ninguna y el resto como máximo tres actividades; en el área de Orientación, la mitad de la muestra realiza al menos cuatro o más actividades. En el área de Tutoría, es significativo que en once centros no se realiza ninguna actividad de tutoría y en cuanto al asesoramiento, es también muy significativa que en diecisiete centros no se realice ninguna actividad. Por tanto, en este bloque referido a las actividades que los orientadores realizan en los centros, es de resaltar la escasez de actividades de Orientación desarrolladas en el nivel de Formación Profesional Específica, obteniendo la moda en todos los casos el valor de cero, y tan sólo en el área de Orientación se realizan algunas actividades.

Por otro lado, y en lo referido a la realización de actividades en este nivel educativo, y teniendo en cuenta los **agentes** que las desarrollan, el **orientador individualmente** realiza escasamente actividades en este nivel, ya que:

- en el área de atención a la diversidad el 50% de los orientadores no realiza ninguna actividad.

- en el área de Orientación en el 60,7% no realiza ninguna.
- en el área de tutoría el 57,1% no realiza ninguna.
- en el área de asesoramiento el 89,3% no realiza ninguna actividad.

Por tanto es significativo que bastante más de la mitad de los orientadores no realiza individualmente ninguna actividad de Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva.

En cuanto a las **actividades realizadas conjuntamente entre el orientador y el profesorado técnico** en el área de Atención a la Diversidad no realizan ninguna actividad el 64,7%, el en área de Orientación no realizan ninguna actividad el 85,7%, en el área de Tutoría no realizan ninguna actividad el 89,3%, y el área de Asesoramiento no realiza ninguna actividad el 82,1%, por tanto la mayoría de los orientadores realizan en colaboración con el profesorado técnico, escasamente actividades de Orientación en ese nivel educativo de Formación Profesional Específica.

En lo que se refiere a la realización de **actividades de Orientación por parte del orientador en colaboración con el profesorado tutor**, en el área de Atención a la Diversidad no realizan ninguna actividad en un 46,4%, en el área de Orientación no realizan ninguna actividad en un 57,1%, en lo referente a las áreas de Tutoría y Asesoramiento no realizan ninguna actividad de Orientación en un 64,3% en cada caso. En definitiva, y aunque el porcentaje es menor, el

orientador en colaboración con el profesorado tutor, también desarrollada escasamente actividades de Orientación en este nivel educativo.

Y por último, la realización de **actividades de Orientación por parte del orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral**, no realizan ninguna actividad de Orientación en el área de Atención a la Diversidad en un 78,6%, y en el área de Orientación en un 53,6%, en el área de Tutoría en un 85,7% y en el área de asesoramiento en un 82,1% por tanto también al igual que ha ocurrido por los otros agentes, en éste en el que se ha valorado la realización de actividades de Orientación por parte del orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral también es muy escasa.

En definitiva, de todas las **áreas** y por todos los **agentes** de intervención en materia de Orientación se puede concluir que las actividades de Orientación desarrolladas en el nivel educativo de Formación Profesional Específica son muy escasas. Independientemente de que sean realizadas por el orientador individualmente, bien en colaboración con el profesorado tutor, con el profesorado técnico o con el profesorado de Formación y Orientación Laboral, e independientemente de que se realice en las distintas áreas de intervención especificadas, Atención a la Diversidad, Orientación, Tutoría y Asesoramiento. En conclusión, si

se atiende a los resultados obtenidos en función de las actividades de Orientación por áreas de intervención o de las actividades de Orientación por los agentes implicados en su realización, se realizan muy escasamente.

Siguiendo con la línea interpretativa de los datos, seguidamente se van a mostrar informaciones acerca de la diferencia entre las actividades de Orientación desarrolladas en las distintas áreas en cuanto a si se realizan por parte de la muestra en general o se realizan sólo por los nueve centros de la muestra que desarrollan programas de Orientación. Pues bien, en este sentido no existe una diferencia significativa en las áreas de Atención a la Diversidad y Asesoramiento, pero si existe una diferencia en el área de Orientación y Tutoría. Aunque también es de resaltar que de todas las áreas de intervención en Orientación definidas, es en la de Asesoramiento en la que se realizan más escasamente actividades.

En cuanto a las **funciones** a realizar por el orientador, atendiendo sólo a los datos de los **nueve centros**, resaltar que en todas ellas se realiza en la misma manera que atendiendo a los datos en general excepto en la función de Planificación, Coordinación, Desarrollo y Evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial, que aumenta de realizarla medianamente en el primer caso a realizarla normal o continuamente, en el caso de los nueve centros que realizan programas de Orientación.

La **coordinación entre el profesorado tutor de Ciclo Formativo y el Orientador** es muy escasa, ya que el 92,9% no existe ningún horario de coordinación; sólo en 2 centros existe y en éstos se dedican a la Atención a la Diversidad. En los Ciclos Formativos no se realiza tutoría lectiva, tan sólo en 5 ocasiones se realizan y en ellas se dedican a la Atención a la Diversidad o a la Orientación y es impartida por el profesorado tutor.

El **asesoramiento al Equipo Educativo de Ciclo Formativo** se realiza por el 50% de la muestra y se dedica al asesoramiento sobre Atención a la Diversidad y Orientación. Y por otro lado, el **seguimiento de la Inserción Laboral del alumnado** se lleva a cabo casi en la mitad de la muestra y es realizado prioritariamente por el Director.

En cuanto a los **Programas de Orientación recogidos en el Plan de Orientación y Acción Tutorial**, en ninguno de los centros se describen programas a desarrollar como tal, aunque en tres de ellos se recogen los objetivos planteados para el alumnado de Ciclo Formativo en 1º y 2º y en uno de ellos la secuenciación del Plan de Acción Tutorial; en cuanto a las actividades de Orientación, tan sólo en 3 casos se recogen en el Plan de Orientación y Acción Tutorial actividades a realizar en Formación Profesional Específica.

También es muy significativo que en el **Programa de Formación y Orientación Laboral**, no se menciona en ningún centro ninguna actividad de Orientación, ni se recoge en la programación de Formación y Orientación Laboral, ninguna coordinación, ni actuación conjunta entre el orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral. Y además en cuanto a la tutoría de Formación Profesional en 10 centros no se realiza ninguna actividad y en 2 centros se realizan sólo sesiones informativas.

En la legislación se recoge la adscripción del profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación, aspecto éste que no se lleva a cabo en los centros, sólo en un 25% de ellos lo recogen, ya que el 75 % de los orientadores encuestados no menciona ni siquiera al profesorado de Formación y Orientación Laboral como miembro del Departamento de Orientación, como es prescriptivo por el Decreto 200/97 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que recoge la adscripción del profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación.

En definitiva, las funciones principales que desarrollan los orientadores en los Institutos de Educación Secundaria, son principalmente las relativas a la Atención a la Diversidad del alumnado, aunque sin diseñar medidas educativas complementarias, y las referentes a la Orientación Profesional, Vocacional y Escolar, así

como la coordinación y planificación del Plan de Acción Tutorial en los centros, y en menor medida el asesoramiento al mismo. Pero en lo referente a la actuación del orientador en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, ésta se muestra bastante reducida ya que el orientador desarrolla escasamente programas de intervención en Orientación y a su vez, y si se atiende a la intervención del orientador a través de las actividades realizadas, también éstas se desarrollan individual y puntualmente en este nivel educativo, siendo las áreas de Orientación y tutoría las más desarrolladas, seguida de la atención a la diversidad y por último el asesoramiento. También es relevante la escasa coordinación que se recoge entre el orientador y el profesorado tutor de los ciclos formativos de Formación Profesional Específica, y el mínimo desarrollo de la tutoría lectiva del alumnado; además de la falta de planificación de la labor tutorial al no encontrarse en la mayoría de los casos, recogida en la Programación del Departamento, los programas de Orientación o planes de acción tutorial para este nivel educativo. Y además, en lo que respecta a la Orientación desde el módulo de Formación y Orientación Laboral no existe coordinación entre el orientador y el profesorado de este módulo, no desarrollándose programas o actuaciones conjuntamente.

Todos estos resultados nos hacen **reflexionar** sobre muchos aspectos que definen la **Orientación Educativa** en un Instituto de Educación Secundaria, desde el momento en que entran en juego

variables como la relativamente corta historia institucional de los Departamentos de Orientación en los centros, la asunción por parte de los orientadores de modelos de intervención más clínico, terapéutico, de servicios,... Estos datos ponen de manifiesto una realidad que no se ajusta al modelo de actuación que la literatura y la bibliografía existente aboga actualmente para la práctica de la Orientación, quizás más que decir esto podríamos decir que todavía hoy la práctica orientadora general está lejos de desarrollarse a través de modelos más actuales como el modelo de programas o de asesoramiento.

Con estas valoraciones se muestra un **dibujo de la Orientación**, en la que si se atiende a los datos obtenidos, los orientadores en los centros realizan escasamente programas de Orientación, independientemente de la faceta que se trabaje, e igualmente realizan muy pocas actividades, sobre todo en el área de asesoramiento y acción tutorial, y se incrementan las actuaciones en lo referente a la Orientación y a la Atención a la Diversidad, aunque concretamente en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, estas actividades aún se ven más reducidas. Con este panorama es fundamental profundizar en las actividades, programas, actuaciones, relaciones, interacciones que el orientador pone en marcha en un centro concreto, en una realidad educativa concreta de un Instituto de Educación Secundaria que cuenta con oferta educativa de Formación Profesional Específica. De ahí el

planteamiento del estudio de caso en esta investigación, ya que con la segunda fase pretendo profundizar en estos resultados desde dentro de una organización. Espero que ese “estar diario” en la organización al lado de un orientador me ofrezca el conocimiento y las aportaciones necesarias para interpretar más globalmente, comparar y profundizar en las competencias profesionales del orientador y en el desarrollo de la Orientación Educativa en los centros, a su vez espero desvelar las directrices que definen las relaciones entre el orientador y el profesorado en el centro educativo en lo referente a actuaciones en materia de Orientación. Como ya he indicado al comienzo de esta obra, lo singular de esta investigación no es sólo conocer la Orientación en la provincia de Huelva sino estudiar ésta desde una óptica cultural, desde una realidad educativa concretando, valorando las relaciones que se producen y la influencia que éstas tienen en la Orientación –en su desarrollo, organización y funcionamiento- en el seno de una institución escolar.

CAPÍTULO 6

Análisis e interpretación de los datos durante la Fase intensiva.

Introducción.

En el análisis e interpretación de los datos que a continuación se exponen se muestran los hallazgos obtenidos a lo largo de los dos cursos académicos en los que se desarrolla este estudio de caso. En esta presentación utilizaré el término orientadora, en género femenino, debido a dos razones que considero fundamentales:

- Primera. En el estudio de caso, a lo largo de los dos años de recogida de datos en el campo, el puesto de orientador ha sido cubierto por una mujer.

- Segunda. La segunda razón la fundamento en los datos obtenidos en la primera fase de esta investigación en la que el 64,3% de la muestra son mujeres.

Además utilizaré el término orientadoras, en plural, cuando las manifestaciones que esté realizando se refieran a las dos orientadoras que han colaborado en los dos cursos académicos en los que transcurre el estudio de caso.

El análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo se realiza en base a los siguientes bloques de información que han servido de guía para el diseño y realización de todas las técnicas de recogida de datos, así como para el análisis e interpretación de los datos que a continuación se muestra.

La presentación de los datos se realiza a través de un discurso en el que se irán recogiendo las manifestaciones, valoraciones y apreciaciones obtenidas a través de mi estancia en el campo, ofreciendo información sobre el centro, las actividades que se realizan y las relaciones de la orientadora con el profesorado, y para ello utilizaré las siguientes categorías con el objeto de aglutinar la información recogida y presentar los resultados obtenidos ordenadamente.

A. Actividades de Orientación realizadas en el centro:

A.1. Actividades de Orientación realizadas por la orientadora en los Ciclos Formativos.

A.2. Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado-tutor de los Ciclos Formativos.

A.3. Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral en los Ciclos Formativos.

B. Tutoría en Formación Profesional Específica.

C. Culturas docentes:

C.1. Perfil de la orientadora.

C.2. Percepciones del profesorado sobre la figura de la orientadora.

C.3. Valoración sobre la importancia de la figura de la orientadora.

C.4. Influencia de la orientadora en el clima del centro.

C.5. Aceptación de la Orientación en el centro.

D. Relaciones de la orientadora con los órganos colegiados del centro:

D.1. Equipo Directivo.

D.2. Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

D.3. Claustro de profesores.

D.4. Consejo Escolar.

E. Relaciones entre la orientadora y el profesorado:

E.1. Relaciones entre la orientadora y el profesorado tutor.

E.2. Relaciones entre la orientadora y el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

E.3. Relaciones entre la orientadora y los compañeros.

6.1. Hallazgos obtenidos del estudio de caso.

Desde el primer momento en el que comienzo el estudio de caso, la orientadora se ha mostrado totalmente favorable y dispuesta a colaborar, lo mismo que el equipo directivo y el profesorado con el que he tenido contacto a lo largo de la investigación. En este sentido, esta actitud colaboradora e interesada, manifestada por todos ellos a lo largo del proceso, ha favorecido sin lugar a dudas mi estancia en el campo, lo que se ha traducido en situaciones concretas, como facilitación de documentos, de fotocopias, de horarios para la realización de estas actuaciones, quedándose incluso algunos profesores y profesoras después de sus horas de permanencia en el centro. En estos hechos, se basa el agradecimiento al centro, recogido a principios de esta obra, y ha caracterizado las interacciones realizadas por mí como investigadora y los demás miembros del Claustro. Desde comienzos además he conocido los recursos materiales, espacios e instalaciones del centro, lo que además ha facilitado mi desenvolvimiento autónomo en el centro; teniendo en cuenta que este centro es relativamente pequeño, ya que cuenta con un edificio de planta baja y alta, y una dotación de 14 aulas ordinarias, 7 específicas, 1 biblioteca, 1 sala de profesores, 8 talleres y una zona de despachos, básicamente. En los días que he estado en el centro, he visitado muchas dependencias, sobre todo, el Departamento de Orientación, la sala de profesores, la jefatura de estudios, la dirección, la conserjería, la biblioteca, el aula de apoyo,

aulas ordinarias y algún taller, con lo que he tenido una clara idea del centro. Además en cuanto a alumnado, este centro cuenta con un número de alrededor de 300 (300 en el curso 2003-2004 y 292 en el curso 2004-2005) y con 39 y 38 profesores y profesoras, respectivamente en los cursos 2003-2004 y 2004-2005.

A la hora de ofrecer al lector los datos obtenidos y el análisis que se realiza, la información se presenta en base a estos bloques con el sólo objetivo de clarificar y organizar los datos, para que la presentación de los mismos resulte más clarificante. Por ello, estas categorías sólo responden a una organización que facilitará el análisis de los datos. En esta línea la información obtenida se presenta en torno a:

A.Actividades de Orientación realizadas en el centro en el nivel educativo de Formación Profesional Específica:

Las actividades de Orientación pueden ser realizadas en el centro por distintos profesionales, entre los que destaca la orientadora como agente directo en el desarrollo de actuaciones de Orientación, pero además éstas pueden ser desarrolladas por el profesorado tutor y en el caso de los ciclos formativos por el profesorado de Formación y Orientación Laboral. Así en este primer bloque la información que se presenta recoge primeramente las actividades de Orientación desarrolladas por la orientadora,

seguidamente por el profesorado tutor y por último por el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

A.1. Actividades de Orientación realizadas por la orientadora en los Ciclos Formativos.

En el análisis de la programación del Plan de Orientación y Acción Tutorial del Departamento de Orientación del curso 2004-2005 se observa que éste recoge una introducción en la que no se hace referencia alguna al nivel de Formación Profesional Específica, a continuación se enumera la composición del Departamento de Orientación, en la que tampoco se recoge la adscripción del Profesor del Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación, y seguidamente se describen los tres planes de actuación del departamento, el Plan de Orientación, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad, en términos generales de objetivos, líneas de actuación de la orientadora, contenidos, etc.,... pero ninguno de ellos hace referencia al nivel educativo de que se trata; tan sólo en el caso del Plan de Acción Tutorial se enumera la secuencia de contenidos de tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional Específica.

En este primer aspecto he de señalar que en la programación del Departamento de Orientación no se incluye el Plan de asesoramiento. Y a su vez en el Proyecto Educativo de Centro, en el apartado de Orientación tampoco se define el área de asesoramiento,

ni se recogen programas o planes de actuaciones en el nivel educativo de Formación Profesional Específica.

En este sentido, y atendiendo sólo al análisis de la Programación del Departamento de Orientación, tal como se recoge en el anexo número XIII, no se puede definir qué actuaciones son las que realiza la orientadora en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. Pero complementaria si se tiene en cuenta los datos obtenidos de las entrevistas, las actividades de Orientación que realiza la orientadora en este centro en el nivel educativo de Formación Profesional Específica son escasas, ya que se manifiesta por parte de las mismas orientadoras que las actuaciones que realizan en las distintas áreas de asesoramiento, atención a la diversidad o incluso Orientación, son muy pocas. Con esta afirmación no se hace otra cosa que recoger el sentir de las orientadoras, a lo hora de definir su actuación en este nivel educativo, considerada como algo muy puntual, desarrollada en muchas ocasiones individualmente con el alumnado que acude al despacho a solicitarle alguna información sobre algún ciclo formativo de grado superior, pero básicamente sin planificar.

En lo referente al área de **Asesoramiento** se realiza alguna actividad sólo puntual e informalmente en uno de los casos, además si se realiza se manifiesta la dificultad de no contar con una hora

específica de coordinación con el profesorado para desarrollarlo, así se recoge que:

“la verdad, pocos. En horas libres, entre clase y clase, no es como en la ESO que tienes una hora. Yo creo que eso sería algo necesario tanto para Ciclos Formativos como para Bachillerato, porque ese asesoramiento se hace en horas libres y normalmente pasas el material y no te da juego, porque no hay tiempo. Ellos te piden el material, se te van y tú luego les das,.... Si tienes una hora puedes intercambiar impresiones,... como no hay una hora específica para tratar estos temas, hay que buscar el momento. Ellos te buscan, tú los buscas,...” En01 (78 - 84).

En los últimos cuatro años no se ha realizado ni demandado asesoramiento a la orientadora en este nivel educativo de Formación Profesional Específica, tal como se recoge en una intervención de la orientadora:

“Mira, yo te diré que, que normalmente no me piden asesoramiento, en el tiempo que llevo aquí, no,... no se me ha demandao”. En03 (78 – 79).

Un dato sobre la realización de este asesoramiento según manifiesta la orientadora es de resaltar, puesto que cuando estaba el anterior sistema de Formación Profesional de la Ley General de Educación del año 1970 si se demandaba y realizada algún asesoramiento en la Formación Profesional, esta diferencia parece estar quizás en el perfil del alumnado de este nivel educativo, ya que

son más jóvenes o incluso están tan poco tiempo en el centro que el contacto se hace más relativo. Así manifiesta:

“He estado aquí cuatro años, ... bueno se me hacía más demanda cuando estaba FP, se me ha llegado a hacer más demanda que cuando empezaron los ciclos. ¡Sabes!. Me reunía más veces, también me demandaban más por parte de los alumnos los de FP2, entraba más en esa clase, tenía más relación con el tutor, ya una vez que se han instalao los ciclos eso se ha quedao, sabes,... ¿Porqué? no lo sé, al estar más años los chavales dentro del centro, llegan a formar más parte del centro, no lo sé, también sé que el perfil de los alumnos que entran en primero, no son alumnos que tengan un buen nivel académico, ... lo que pasa claro, que ya alumnos de 2º grado de FP ya tenían otra madurez,.../... es un poco el feedback ese se pierde” En03 (81 – 96).

Además es significativo añadir que en la programación del Departamento de Orientación, tal como se recoge en el anexo número XIII, no se define ni siquiera un área específica de intervención en asesoramiento. Este dato, es fundamental para la comprensión del trabajo de las orientadoras, puesto que no se considera necesaria la planificación de este asesoramiento, se puede o no realizar pero no se programa, ni se contempla como una actuación prioritaria.

En lo que respecta al área de **Atención a la Diversidad**, no existen actuaciones en los Ciclos Formativos, así lo manifiestan

explícitamente las orientadoras y además tácitamente en el transcurso de la realización de las entrevistas, ya que ha sido un dato muy significativo que al formular la pregunta sobre Atención a la Diversidad en los Ciclos Formativos, una orientadora se haya reído antes de contestar significando esta risa, que no hay ni se hace ninguna Atención a la Diversidad en los Ciclos. Así:

"Pues,...atención a la diversidad. Por contestarte algo ... en Ciclos Formativos nada, no, no, si podemos considerar como Atención a la diversidad, entrevistas con los alumnos, pues sí, pero fuera parte de eso nada. Ni siquiera, pues,... Este alumno puede tener dificultades de comprensión,..." En01 (87-91).

Por otro lado, *"Pues,...no, ya te digo hay alumnos que han tenido adaptación, lo suelo comentar a principios de curso, cuando se matricularon, que si necesitaban algún material o ver la adaptación que tenían, no, no No se ha demandado nada."* En03 (146 – 148).

Incluso se manifiesta por parte de la orientadora que en actividades realizadas por la ONCE no participa el alumnado de Postobligatoria, Ciclos Formativos ni Bachillerato. Así:

"Otra cosa que te quería decir y que me da mucha pena, es que los de ciclo formativo y bachillerato nunca participan en actividades que llegan como de la ONCE". En01 (56 – 57).

También del análisis de la programación del Departamento de Orientación se extrae que en el Plan de Atención a la Diversidad no se hace ninguna referencia a Ciclos Formativos.

Complementariamente y atendiendo al análisis de documentos del Proyecto Educativo de Centro, apartado de Atención a la Diversidad, se especifican las medidas educativas de atención a la diversidad señaladas en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, pero a nivel general del centro, no recogiendo ninguna medida ni actuación en el nivel de Formación Profesional Específica.

Y en cuanto al área de **Orientación**, en ésta se manifiesta que no existen actividades, ya que el profesorado tutor cree que el alumnado ya está orientador. Explícitamente se recoge: *“La experiencia que tengo en este Instituto es que los tutores de ciclo van independiente, no te solicitan información ni orientación. Ellos piensan que los niños están totalmente orientados”* En01 (25 – 27), o que existen algunas actuaciones de Orientación con el alumnado de Ciclo Formativo, las cuáles sobre todo se refieren a actividades como charlas informativas en el periodo de preinscripción, organización de charlas con entidades u organismos empresariales e información sobre salidas profesionales, además de Orientación individualizada al alumnado cuando éstos lo demandan; así se recoge que:

“normalmente como las preinscripciones son Abril, Mayo no recuerdo ahora mismo, pues antes de la convocatoria, es cuando yo entro, ... les entrego el material, y doy una pequeña charla, tengo una dinámica con ellos, y les invito siempre a que vengan al Departamento a cualquier consulta, normalmente si hay bastantes que vienen, a preguntarme .../... me tengo que meter en internet, buscarle...” En03 (51 – 56).

En esta área de Orientación el profesorado tutor ha manifestado que las actividades de Orientación que se realizan con el alumnado de ciclo son las que se realizan a través de otras entidades ajenas al centro o que realiza la orientadora:

“A veces trae ella, o se han traído aquí gente de carrera o de empresas que vienen .../... vienen, le da una charla casi todos los años y eso es siempre colabora la orientadora es quién realiza la orientación. Algún que otro curso también recuerdo de orientación que se ha organizado estos años atrás.” En06 (158 – 166).

Y se complementa con: Y *“El año pasado lo llevamos, eso lo llevo orientación y comunidad,.../... una visita al taller de empleo, un taller de empleo que se montaba en el puerto de Huelva, eso si se hizo el año pasado como una novedad, yo fui también como profesor” En06 (170 - 173).*

Por otro lado el Director del centro manifiesta que las actividades de Orientación que se realizan en los niveles educativos de Postobligatoria, están encaminadas sobre todo a las salidas profesionales, pero que concretamente en el nivel educativo de

Formación Profesional Específica están muy perdidos, es decir que no se llevan a cabo igual que en Bachillerato y que este año la única actividad de Orientación que tienen diseñada referente a los ciclos formativos, es a través de un estudio socioeconómico contactar con los Ayuntamientos para determinar el posible alumnado candidato a realizar el ciclo formativo. Así que para el alumnado que actualmente cursa el ciclo no hay ninguna actividad planificada. En este sentido:

“Están encaminadas... a las salidas profesionales, eh..., hay reuniones, no son semanales como se tienen con los de la ESO, pero hay reuniones, de hecho la semana que viene vamos a hacer una con todos los tutores de postobligatoria, y los temas pues los que te estoy comentando, son mucho más atemporales, menos continuadas.../... y entonces sobre todo en los ciclos está muy perdido el tema, en bachillerato está bastante más adelantao.” En08 (27 -33).

“Lo único, que tenemos previsto que todavía no se ha empezao, es a través del estudio socioeconómico que nos ha llegao contactar con los Ayuntamientos, para orientar a los posibles candidatos a los ciclos formativos. Ha habido alguna solicitud, para alumnos que están, gentes que están sin trabajo y que quieren hacer un ciclo pero no ha cuajao, en principio no ha cuajao todavía.” En08(37 – 42).

Además en esta misma línea, en la programación del Departamento de Orientación, en el Plan de Orientación se describen las actuaciones siguientes, pero en términos generales a nivel de

centro, sin especificar el nivel educativo de que se trata. Estas actuaciones son:

- *Coordinación en la elaboración, realización y evaluación del POAT. En ésta se señalan entre las actuaciones:*
 - *Coordinar las reuniones del equipo de tutores de cada nivel.*
 - *Impulsar, coordinar, asesorar y ofrecer apoyo técnico en lo relativo a las actividades de orientación y tutoría. En ésta se señalan:*
 - *Reunión semanal con tutores para la planificación y desarrollo de las actividades de acción tutorial.*
 - *Elaboración y facilitación de materiales e instrumentos concretos para el desarrollo de las sesiones tutoriales.*
- *Proporcionar información y orientación sobre las distintas alternativas educativas y profesionales futuras. Entre ellas se destaca:*
 - *Orientación Académica y Profesional.*
 - *Ofrecer la información necesaria para una orientación actualizada.*
 - *Asesoramiento individualizado al alumnado que lo precise.*

En definitiva, en el área de Orientación las únicas actividades que se realizan con el alumnado de ciclo, son actividades en colaboración con entidades u asociaciones empresariales, o bien charlas informativas por parte de la orientadora u Orientación

individualizada al alumnado a demanda de éstos, pero aún así, específicamente no se recogen en la programación ninguna de ellas. He ido percibiendo a través de mi estancia en el centro, que aunque se valora la Orientación en general por parte del profesorado tutor y del equipo directivo, las actuaciones de las orientadoras y del profesorado tutor son mínimas, y que esto es asumido por todos, es decir, que el director reconoce que se hace una escasa Orientación en este nivel, que los tutores van por su cuenta, pero no se ponen medidas planificar algunas actividades de Orientación. Y un dato muy significativo que refleja la dejadez de la Orientación en este nivel es que la orientadora en la primera entrevista no sabía si se hacía tutoría lectiva o no, desconocía si existía en el centro una hora específica para desarrollar la tutoría en este nivel en el horario semanal del alumnado. Esto muestra la larga distancia, entendida como camino por recorrer, que existe en el centro en cuenta a la implantación de la Orientación en el nivel de Formación Profesional Específica. Pero a lo largo de mi estancia en el campo he podido comprobar que la actitud de las orientadoras es muy positiva ante el trabajo y la disposición que presentan en sus actuaciones, lo cuál no coincide con la escasez de trabajo en este nivel educativo. Por tanto habrá que recurrir a realizar otro tipo de reflexiones sobre el porqué no se realiza Orientación en este nivel, y todas estas reflexiones me llevan a pensar que la responsabilidad de esta situación es la escasa regulación de las funciones del orientador en este nivel así como la

escasa planificación a nivel de centro sobre la Orientación Educativa en la Formación Profesional Específica.

A.2. Actividades de Orientación desarrolladas por el profesorado tutor de los Ciclos Formativos.

En lo que respecta a las actividades de Orientación que realiza el profesorado tutor con el alumnado de ciclo, en todos los casos se manifiesta que no se realiza ninguna actividad, tal como se recoge directamente de sus intervenciones:

“Hombre, las actividades de Orientación, lo primero se orienta al alumno hacia talleres especializados, .../... también se orienta por la zona.” En04 (10- 13).

“Eso no lo realizamos, eso nosotros no lo hacemos, sería una labor de Orientación.” En04 (29- 32).

Concretamente al preguntarle al profesorado tutor sobre las actividades de Orientación, atención a la diversidad u otras que no sean de tutoría realizadas con el alumnado de ciclo manifiestan que no han realizado ninguna e incluso uno manifiesta que tampoco lo ha necesitado ni ha tenido ningún caso con discapacidad

“no, no, no lo he necesitado tampoco no he tenido ni alumno con discapacidad ni alumno...” En06 (144 – 145). Y *“Ninguna”* En07 (39).

Estas respuestas encajan perfectamente en una dinámica de trabajo de la Orientación en la cual no se planifican actividades desde

el centro en este nivel educativo, si además de no planificarse también se realizan sólo puntual y mayormente a demanda del alumnado, la tutoría y las funciones del tutor se convierten en meramente burocráticas.

A.3. Actividades de Orientación realizadas por el profesorado de Formación y Orientación Laboral en los Ciclos Formativos.

En cuanto a las actividades de Orientación realizadas por el profesorado que imparte Formación y Orientación Laboral he de mencionar que en los dos casos el profesorado sigue el currículo establecido para el Ciclo Formativo en cuestión y las actividades de Orientación que llevan a cabo hacen referencia a la realización de un proyecto profesional, a la enseñanza de las técnicas de búsqueda de empleo por cuenta ajena y además a la colaboración con entidades u organizaciones empresariales externas al centro que acuden a él para realizar charlas sobre empleo o empresas, lo que se realiza en colaboración con el orientador. Pero estas actividades corresponden al currículo de su especialidad y no se desarrollan, ninguna de ellas, en colaboración con el Departamento de Orientación o si se hace no se recoge en la programación del Departamento de Formación y Orientación Laboral ni en la programación del Departamento de Orientación, tal como se refleja en los anexos números XX y XII respectivamente.

“Normalmente el profesor de FOL solicita información, la información que yo le he transmitido sobre prueba de acceso... que te vengan otros profesores, no, sólo el de FOL es el que te suele venir, si se trata de ciclo.” En01 (49-53).

“Las actuaciones de Orientación que se realizan en mi materia, bueno pues sigue más o menos el currículo.../... al final de la 2ª evaluación hemos dao todo lo que es la elaboración del proyecto profesional, y lo que se da en la 3ª evaluación al principio es búsqueda de empleo, elaboración del currículo, las estrategias que utilizan las empresas para buscar empleo y todo lo que es el mercado de trabajo y tal.” En02 (10 – 23).

“Este año lo que se he hecho ha sido la charla que ha dao, para que se dieran a conocer los del Servicio Andaluz de Empleo... Con el orientador lo que se ha hecho este año ha sido eso, luego el orientador por su cuenta, también lo que tenemos que tener en cuenta es que ... es muy “echa pa lante .../... pidió que le concedieran un proyecto especial sobre formación y Orientación laboral, pues dado la situación que hay de mercado laboral en ... y tal, y en ese caso la verdad es que yo ahí no participé, este año lo único que se ha hecho ha sido la Charla del SAE.” En02 (26 – 35).

“Actividades, actividades como tal, bueno pues,.. lo que sería el libro y a partir de ahí, lo que serían de conocimiento de familiares, amigos, si puedo traer a alguien, aquí me va a ser difícil, para que le hable del sector, o prácticamente eso.” En05 (13 – 15).

Por otro lado es de señalar que en la programación del Departamento de Formación y Orientación Laboral sólo se hace

referencia al Departamento de Orientación en el apartado de atención a la Diversidad en el que se indica, como se recoge en el anexo XX:

“Dada la existencia de una gran heterogeneidad en los niveles cognitivos, intereses y expectativas del alumnado de los ciclos formativos, se aplicará una metodología que intente dar respuesta a estas cuestiones, siempre contando con el asesoramiento del Departamento de Orientación.” Además al preguntarle a la profesora si se recoge esta Orientación en la programación manifiesta que no ha visto la programación, *“pues la verdad es que la programación no la he visto.”* En05 (144).

Este dato me hizo reflexionar bastante en el sentido de que yo estaba buscando la coordinación entre las profesionales dedicadas a la Orientación en el centro en este nivel educativo, y me he encontrado a lo largo de mi estancia en el centro, que por un lado desde el Departamento de Orientación no se planifica esta actuación y desde otro tampoco; pero que además no se conoce ni siquiera la programación que se imparte al alumnado. Entonces si no se llevan a cabo estas actividades de Orientación en el centro, o se hacen muy escasamente por parte de los profesionales que deben hacerla, será que ésta no está considerada como una actuación prioritaria en el centro, ya que ni siquiera se planifica, ni se coordina, ni se conoce.

B. Tutoría en Formación Profesional Específica.

La tutoría es otro de los campos de actuación de la Orientación en un centro, y dentro de ella en lo referente a la **organización y realización de la labor tutorial** a nivel de centro, en el Proyecto Educativo de Centro, apartado de Plan de Orientación y Acción Tutorial se recoge que el profesorado tutor forma parte del Departamento de Orientación, como se extrae del análisis de documento recogido en el anexo XVI. Y además la tutoría en Formación Profesional Específica está recogida en el Plan de Acción Tutorial anual del Departamento de Orientación para Ciclos Formativos en los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005 como se recoge en los anexos números XI, XII y XIII, ésta tiene una secuenciación trimestral referente a aspectos generales sobre derechos y deberes, elección de delegado y temas transversales, y a aspectos más específicos sobre Orientación académico-profesional. Pero la tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional Específica no cuenta con un espacio horario lectivo para su realización con el alumnado, así se ha manifestado claramente en todos los casos a lo largo de la realización de las entrevistas, por parte de los distintos miembros del colectivo del profesorado:

“Si la imparte alguien es los tutores. En Bachillerato si sé que se imparte. .../... La dificultad está en que no está establecido un horario, en ningún horario”. En01 (70 – 73).

"Pues la verdad es que no lo sé, me parece que lo va haciendo cuando va pudiendo" En03 (64 – 66).

"Creo que sí, pero no te lo puedo asegurar." En03 (69).

"nosotros no tenemos tutoría, bueno tutoría de padres si hay, la intercalamos en clase, tutoría como tal no existe, esa hora de tutoría no hay, la intercalamos en clase eso sí." En04 (20 – 22).

"No, en el horario no existe, existe tutoría de padres, eso sí." En04 (40).

"No, no existe, no existe, no existe,..." En06 (10).

"Si, si si una horita por lo menos de tutoría quizás, si." En06 (206).

"No se sí,... yo no he visto ninguna, yo no he visto en el horario ninguna hora." En07 (17).

"A mi no me ha dicho nadie na, y dicen que no preguntando no te mandan faena. (Risas de ambos)." En07 (20 -21).

"yo, nada te digo, que yo he visto mi horario y no tengo ni una hora de tutoría, me imagino que será por la tarde, yo no la he visto, yo ahora mismo no estoy haciendo ninguna hora de tutoría con los niños ni a mi me han dao ningún trabajo para hacer." En07 (11 - 13).

El hecho de no contar con una tutoría lectiva es importantísimo porque supone que no está planificada la realización de actividades de tutoría con el alumnado de Formación Profesional Específica, con lo que esto conlleva para el desarrollo de la Orientación en este nivel educativo, ya que éste es el espacio horario

en el que se pueden desarrollar distintas actuaciones de Orientación en todos sus facetas, vocacional, profesional, personal, etc.,...

Quisiera resaltar además que la realización de esta tutoría lectiva depende del profesorado tutor, es decir, que se realiza o no a juicio del profesorado tutor que ese año corresponda, se deja a criterio del profesorado tutor, así se ha manifestado:

"No sé hasta qué punto asegurarte si se imparte. Mis dudas tengo." En01 (71 – 72).

"es que llega un momento que al no tener ellos hora ni reunión conmigo, sabes, ya la tutoría ellos la llevan independiente, entiendes." En03 (36 – 38).

"Está contemplada, lo que pasa que no hay horario fijo, entonces está un poco a criterio de los tutores, se está haciendo me consta,..., todas las semanas se reúnen un par de recreos y los temas pues van más encaminaos a las salidas profesionales o al futuro, universidad, ciclos superiores o mundo laboral más que nada." En08 (19 -24).

Desde la realización de la primera hasta la última entrevista con el profesorado tutor he podido comprobar que efectivamente la tutoría no se realiza en este centro, incluso uno de los últimos tutores entrevistados, me dijo antes de empezar la entrevista, que él no sabía nada de tutoría, y que mejor que no le preguntara sobre tutoría, que no la había hecho nunca. Y al yo decirle que si no le había preguntado a la Orientadora, me dijo que no, que quién no pregunta

no le mandan. Este es un dato que pone de nuevo de manifiesto que la escasez de actuaciones, tanto de coordinación de los tutores con las orientadoras, como de actuaciones de desarrollo de la labor tutorial, las cuáles son muy escasas y hasta en algún caso inexistente.

Al no contar con un espacio horario planificado para ello en el horario semanal del alumnado, no existir tutoría lectiva para ellos, y dejarlo en manos del profesorado tutor, esta labor tutorial cuando se realiza se hace como algo puntual, informal y normalmente en horas de clase correspondientes a los módulos profesionales que forman el currículo del Ciclo Formativo en cuestión. Así:

“de todas formas yo les tengo dicho a ellos que el viernes en la asignatura, una asignatura que consideramos complementaria que es la ISPA, .../... en esa hora, les tengo dicho que si tienen algún problema pues aprovechen esa hora para planteármelo si es que se puede, entonces eh, no es hora de tutoría, pero oficiosamente se puede utilizar como hora de tutoría o por lo menos como rato de tutoría, no.” En06 (10 -17).

“pero el hecho de que yo les de tantas horas de clase porque yo les doy a ellos 12 horas de clase, pues o lleva también a... a hacer un poquito las tutorías dentro de las horas de clase”. En07 (26 - 29).

En relación también a la organización de la tutoría es significativo que este curso 2004-2005 la orientadora haya incluido en la secuenciación del Plan de Acción Tutorial del primer trimestre una tutoría denominada “Establecemos un lugar y un tiempo para

desarrollar la tutoría" -como se recoge en el anexo XIII-. Lo que pone de manifiesto la escasa planificación a nivel de centro de la labor tutorial.

Quisiera también resaltar que, como se ha recogido anteriormente, tanto las orientadoras como el director no conocen si esta tutoría se desarrolla o no, puesto que manifiestan que no saben cuando se realiza, tienen dudas si se lleva a cabo, suponen que si se hace aunque no saben cuando, etc.,...

Es bastante significativo que aunque no haya tutoría lectiva para el alumnado de Ciclo Formativo si existe un Plan de Acción Tutorial, incluido en la programación del Departamento de Orientación, recogido en el Plan Anual de Centro y que su realización se deje a criterio del profesorado tutor, y que además todos ellos, orientadores y profesorado tutor, manifiesten por unanimidad la necesidad de contar con una hora lectiva de tutoría para el alumnado de Ciclo Formativo. Esto último es importante porque establecer a nivel de centro unas tutorías lectivas para el alumnado de Formación Profesional Específica, significaría que éstos tuviesen la posibilidad de recibir una Orientación planificada en todas sus facetas. Y para ello primeramente habría que proponer un desarrollo organizativo de la misma, desde la planificación hasta la actuación.

Por otro lado, el **contenido de la Acción Tutorial para Ciclos Formativos**, se recoge en el Plan de Orientación y Acción Tutorial del Departamento de Orientación, que incluye el Plan de Acción Tutorial para Ciclos Formativos, como se ha podido comprobar en la revisión de documentos, tal como se recoge en anexo nº XIII y así se ha manifestado también en las entrevistas.

“La tutoría la organiza, está organizada a través del Departamento de Orientación, tiene una temporalización que está en el Plan Anual, que ya está en el Plan Anual, y ... contempla todos los aspectos que sabes tú de la tutoría, desde temas transversales, técnicas de estudio, la evaluación, conflictos de los alumnos, temas de anorexia, tabaco, alcoholismo, la drogodependencia y todo eso.” En08 (12 - 16).

A continuación se muestra el guión de la secuenciación del Plan de Acción Tutorial en los tres cursos académicos en los que he realizado esta investigación, extraído del análisis de documentos, PAT 2002-2003, PAT 2003-2004, POAT 2004-2005, recogidos como anexos números XI, XII y XIII, respectivamente.

Plan de Acción Tutorial del curso 2002-2003 para Ciclos Formativos de Grado Medio.

Primera evaluación.

1. *Presentación del grupo.*
2. *Detección de intereses.*
3. *Elección de delegado.*

4. *Derechos y deberes del alumnado.*
5. *Atención a las necesidades del grupo clase.*
6. *Prevención del virus del SIDA. Taller de sexo seguro.*
7. *Preparación de la entrada del alumnado en la sesión de evaluación.*

Segunda Evaluación.

8. *Sesión de post-evaluación. Reflexión grupal e individual. Toma de decisiones.*
9. *Orientación sobre ciclos formativos de grado superior.*
10. *Orientación sobre las pruebas de acceso a ciclos de grado superior.*
11. *Atención a las necesidades del grupo-clase.*
12. *Preparación de la entrada del alumnado en la sesión de evaluación.*

Tercera Evaluación.

13. *Sesión de post-evaluación. Reflexión grupal e individual. Toma de decisiones.*
14. *Los nuevos yacimientos de empleo.*
15. *Orientación sobre el mercado de trabajo en Huelva y en el Andévalo.*
16. *Evaluación de la tutoría.*

Plan de Acción Tutorial del curso 2003-2004 para Ciclos Formativos de Grado Medio.

Primer trimestre

- *Presentación del grupo y del tutor/a, así como de la orientadora.*
- *Conocimiento Interpersonal (necesidades e intereses, motivaciones, expectativas, aspiraciones,...)*
- *Derechos y deberes de los alumnos. Normas de convivencia.*

- *Elección de delegado/a.*
- *Análisis de las necesidades del grupo-clase.*
- *Temas transversales y de interés. (Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación para la tolerancia y la solidaridad,...)*
- *Preparación de la entrada del alumno en la sesión de evaluación.*

Segundo Trimestre

- *Reflexión grupal e individual y toma de decisiones respecto a las medidas a adoptar de cara a la 2ª evaluación.*
- *Orientación sobre los ciclos formativos de Grado Superior (familias profesionales, competencia general, puestos y ocupaciones, módulos profesionales, posibilidades de incorporación a la vida activa,...) prueba de acceso (preinscripciones, contenidos, requisitos, características y estructura de la prueba, calendario,...) conexiones con otros estudios;...*
- *Análisis de necesidades e intereses.*
- *Preparación de la entrada del alumnado en la sesión de evaluación.*

Tercer trimestre

- *Reflexión grupal e individual y toma de decisiones respecto a las medidas a adoptar de cara a la 3ª evaluación.*
- *Orientación académico – profesional: salidas académico – profesionales, mercado de trabajo, proyectos de empresa, incorporación a la vida activa,...*
- *Otros temas de interés.*
- *Evaluación de la tutoría.*

Plan de Acción Tutorial del curso 2004-2005 para Ciclos Formativos de Grado Medio.

Primer trimestre

- *Presentación del grupo y del tutor/a, horario, asignaturas y profesores/as.*
- *Establecemos un lugar y un tiempo para desarrollar la tutoría.*
- *Conocimiento grupal y personal.*
- *Recordamos el ROF y establecemos las normas básicas de funcionamiento, de clase.*
- *Elección responsable de delegado/a.*
- *Información sobre la prueba de acceso a ciclos de Grado Superior, su conexión con el mercado laboral y con la Universidad.*
- *Orientaciones sobre los Ciclos Formativos de Grado Superior.*
- *Análisis e intereses del grupo-clase.*
- *La Formación Profesional Ocupacional.*
- *Educación para la Salud, prevención del SIDA, Taller sobre sexo seguro.*
- *Preparación de la entrada del alumno en la sesión de evaluación.*

Segundo Trimestre

- *Análisis sobre la evaluación y toma de decisiones grupal e individual.*
- *Educación para la Salud. Taller sobre el consumo del Alcohol.*
- *Actividades por la Paz y la No Violencia.*
- *Educación para la Salud. Anorexia y Bulimia.*
- *Análisis de necesidades e intereses del grupo-clase.*
- *Preparación de la entrada del alumno en la sesión de evaluación.*
- *Incorporación al mercado laboral.*

- *Cómo crear mi propia empresa.*

(Las dos últimas sesiones han sido incorporadas a partir de la reunión mantenida de la orientadora y la profesora de FOL).

Tercer trimestre

- *Análisis sobre la evaluación y toma de decisiones grupal e individual.*
- *Incorporación al mercado laboral.*
- *Cómo crear mi propia empresa.*
- *Otros temas de interés.*
- *Evaluación de la tutoría.*

Por tanto el contenido de la tutoría, según se recoge en el Plan de Acción Tutorial para los Ciclos Formativos de Grado Medio se refiere sobre todo a una serie de cuestiones referidas a organización del grupo, normas de convivencia, reglas de organización y funcionamiento, elección de delegado, aspectos éstos que se podrían definir como generales u organizativos, y seguidamente a contenidos referidos temas transversales o de educación para la salud, y a Orientación vocacional, profesional, laboral.

“Bueno, pues las actividades en principio en el primer trimestre están programadas algunas de las sesiones, como el resto de 3º y 4º .../... y lo hago con gente de ciclo y bachiller, 4º de ESO también pero lo que son los talleres ciclos,.../... para dar alguna charla o en actividades, como el día de la constitución, actividades generales del centro que también se hacen en tutoría también se reflejan en la programación. Y luego ya, ya lo que es específico de comentar cómo son los ciclos de grado superior o otras salidas,

como son del mundo del trabajo una vez que ellos acaben, es lo que yo hago.”
En03 (10 – 24).

“si de los ciclos que se ofertan y de otras salidas que pueden tener.”
En03 (759).

La orientadora manifiesta que este contenido se recoge en una guía informativa *“El contenido que tiene la guía es informativo.”* En03 (73).

Pero un profesor tutor no conoce que existe ni el contenido de tutoría ni la guía informativa para su realización, además éste manifiesta que no realiza ninguna actividad de tutoría con el alumnado quizás como él mismo manifiesta porque lleva en el centro sólo dos semanas y no se le ha informado.

“Hombre yo todos los años les hago, igual que les hablo de la droga .../... algunas veces también ellos sobre el sexo,.../... de problemas de puntualidad, de saber estar en el trabajo, .../... principios, normas y valores fundamentales .../... charla sobre normas fundamentales de trato con jefe o superior, e incluso de adecantamiento en cuanto a higiene y como se diría en cuento a imagen, ... de darse de alta en el INEM, ... y luego yo la Orientación que les doy a ellos básicamente es dónde,... dónde buscar información y dónde dejar el currículo, ... y eso con una charla les basta,, ... /... también le dábamos unos pequeños apuntes de habilidades sociales de cómo hablar en público pa esa entrevista,.../... la Orientación laboral la da la de FOL y ella es la única que, que tendría digamos esas funciones, aunque yo ese comentarios siempre se los hago...” En06 (20 – 63).

Otro aspecto que también he pretendido conocer sobre esta tutoría en Formación Profesional Específica son los **materiales** que se utilizan para su desarrollo. Aunque en este sentido hay que tener en cuenta que ésta se realiza básicamente a voluntad del profesorado tutor. Por ello, los materiales que se utilizan en la labor tutorial con el alumnado de Ciclo Formativo de Grado Medio son una guía o dossier que facilita la orientadora al profesorado tutor, con carácter informativo sobre los contenidos secuenciados en el Plan de Acción Tutorial; en este sentido se manifiesta claramente por parte de las dos orientadoras: *“Yo, como no tienen esa hora lectiva, no te solicitan material. Yo les ofrecí unos dossier que he hecho este año de las pruebas de acceso a ciclos formativos de Grado Superior, o dudas, entrevistas individuales en algunos casos vienen a preguntarte. Los dossier se los entregué yo personalmente al tutor.”* En01 (36 – 39). *“Yo a principios de curso les doy una guía y les invito a que vengan al departamento cuando ellos lo necesiten y realmente yo no llevo un seguimiento de qué otras actividades hacen a no ser pues que vengan a comentarme a pedirme. No suelo llevar el seguimiento de ese tema. Luego en cuanto al material, yo empecé el primer año cuando había FP, a hacer unos documentos, sobre todo entonces lo que yo hacía era la convalidación que tenían luego también para las carreras universitarias y tal, y era un pequeño documento y luego lo mismo les entrego a los otros, les doy una copia de las posibles salidas que tienen, qué pueden hacer,...”* En03 (40 – 49).

Complementariamente al preguntarle al profesorado tutor si la orientadora le facilita algún tipo de material: *“Si, alguna vez, alguna vez te viene mira oye ha llegado, todo lo que le va llegando a ella bien de la Junta de Andalucía, de algún programa, ...o de incluso empresas.../... el año pasado también de programas de emprendedores también el proyecto de innovación de proyectos empresariales,...”* En06 (76 – 81).

Existe un dato significativo a resaltar, basado en la no organización de tutoría lectiva para el alumnado, puesto que no existe una hora de coordinación con el profesorado tutor, ni una hora de tutoría lectiva, tan sólo un Plan de Acción tutorial que posteriormente no se lleva a cabo por completo, y que sólo se deja a la buena actitud del profesorado tutor, por tanto me encuentro con que algunos de ellos no conocen los materiales que se utilizan, ni que existe una secuenciación de tutoría para el alumnado, ni que haya o no reuniones con el Departamento de Orientación,...*“No, yo no sé na, yo simplemente estoy haciendo, pues el trato con ellos a la hora darles charlas, unas normas,...de trato, de cordialidad con ellos, eso se podía hacer en las tutorías,”* En07(26 – 27).

Conjuntamente a esto, la **aceptación de la tutoría en el centro en el nivel educativo de Formación Profesional Específica** no es muy adecuada, ya que representantes de todos los colectivos entrevistados en esta investigación han manifestado claramente sobre ella que:

“lo que pasa que no suelen tener ninguna aceptación entre el alumnado, lo que es grado medio desde luego, además todo lo que ha llegado además lo veo un poco excesivo.” En06 (81 – 83).

“nula, nula, hasta ahora nula.” En06 (86).

“Los alumnos individualmente también acuden con entrevistas individuales, pero sesiones de tutoría con ellos he realizado 1 ó 2.” En01 (66 – 67).

“En general, se acepta bastante bien porque son temas y son... es un diseño bastante activo, con bastantes cambios, variable, se acepta bien. A nivel de Formación Profesional no tanto, no tanto porque los alumnos vienen a otra cosa, por lo menos es esa la idea que tienen ellos, que vienen a aprender un oficio, como ellos lo comentan y todo lo demás, si es de cara a los segundos cursos, para la formación en centro de trabajo, salidas laborales, un poquito, pero los primeros mal, no lo aceptan, osea que... no nos engañemos, no quieren.” En08 (46 – 52).

Las causas de esta escasa aceptación de la tutoría por parte del alumnado de ciclo formativo parecen estar en la inmadurez de éstos en algunos casos y en la realización de actividades de tutoría que no están adaptadas a sus intereses y no les gusta al alumnado. Así:

“Pues ya te lo he comentado por qué quizá exceda el nivel, por que están empezando no saben lo que es el mundo de la empresa, se están descubriendo, entonces yo, ahora tienen la ESO, en muchos casos no lo han terminado, son jóvenes,...” En06 (88 -91).

“yo creo que hay que adaptárselo a las necesidades que tienen los niños y no imponer, no imponer, un..., como se llama, un plan de Orientación y el que hay es este y te guste o no te guste seguir, no tiene sentido, hay que adaptárselo a las necesidades que tiene cada curso.” En07 (53 – 56).

“que les vuelve a poner, bueno y te dicen otra vez a hacer las mismas tonterías de siempre, los niños se lo toman así, y no se si tu lo has lo has vivido así,...” En07 (50 – 53).

Un dato significativo a resaltar y que manifiesta la orientadora es incluso la no aceptación por parte de algún profesorado tutor de las actividades que se le proponen desde el Departamento de Orientación para realizar fuera del centro con el alumnado, Así se manifiesta:

“Este año se han organizado dos actividades desarrolladas en el centro, para éstas están dispuestos, pero como sea fuera,... pero son los tutores, no quiso ir, y con .../... si se fue a la Carpa.” En01 (31 – 35).

Con estos datos, he apreciado a lo largo de mi contacto con el profesorado y del desarrollo de mis entrevistas que el profesorado tutor no valoraba muy bien las tutorías, no hacían muchas, sólo las necesarias para organizar algún tema, elegir delegado o hablar de los resultados; y que por tanto, según manifiestan ellos el alumnado tampoco la valora muy bien. Pero aquí habría que hacer una reflexión, si no se lleva a cabo un Plan de Acción Tutorial, no se

hacen las tutorías, ¿qué necesidad de Orientación y tutoría va a tener el alumnado? Quizás sólo el conocer algún ciclo de grado superior, pues acuden a la orientadora y se lo preguntan. En definitiva, si no se realiza la tutoría no es porque no sea necesaria, sino porque no está organizada, (si existe el Plan de Acción Tutorial, pero no se materializa su desarrollo en un horario lectivo de tutoría para el grupo y en unos materiales específicos para ello), por tanto la tutoría se pasa por alto en el centro, no se considera un objetivo común entre los profesionales que intervienen en ella.

El **perfil del profesorado tutor** en este caso es fundamental para reflexionar aún más sobre la labor tutorial desempeñada. Así, en la descripción del perfil del profesorado tutor de Formación Profesional Específica en primer lugar se manifiesta la diferencia que existe con el profesorado tutor del nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, al contar este último con una hora de coordinación y reunión semanal con la orientadora y tener una hora de tutoría lectiva organizada para el alumnado, en este sentido existen diferencias entre el profesorado tutor de estos dos niveles educativos, y en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria tiene una funciones más amplias que en el caso de la Formación Profesional Específica. En este último nivel las funciones del profesorado tutor se ven reducidas a una persona que atiende a los padres y madres y le ofrece información sobre sus hijos, además de realizar una serie de tareas burocráticas como elaborar las notas,

repartirlas, encargarse de que éstas estén repartidas, firmarlas, dar información a las familias y tener el control de faltas. Así se recoge que:

“Totalmente, entre otras cosas, un tutor que no tiene una hora de tutoría, pues evidentemente, el tutor es mero comunicador a los padres de la información que él tiene... bueno un tutor, con menos funciones, sencillamente, en cuanto a que sus funciones se concentran en elaborar las notas, o repartir las notas, encargarse de que las notas estén repartidas, firmarlas, dar información a los padres, y tener el control de faltas y poco más.” En06 (198 – 203).

Incluso estas diferencias entre la figura del profesorado tutor en un nivel educativo y otro se manifiestan entre los niveles de Educación Obligatoria y Postobligatoria debido sobre todo a la edad del alumnado beneficiario.

“yo creo que entre bachillerato y ciclos formativos no creo, yo creo que las diferencias serían más bien por la edad, no, más bien que por lo que curse cada cuál. .../... la forma de hablarle la forma en eso, supongo que es diferente, sobre todo pa poder llegar al niño.” En07 (110 – 114).

Pero en la descripción del perfil del profesorado tutor no sólo se mencionan una serie de funciones a realizar por el profesorado tutor sino que se pone de relieve la importancia de las características personales en esta labor tutorial, en cuanto a que hay que “vivirla” para que el alumnado lo note, y en este sentido, se diferencia un

profesorado tutor de otro en la actitud y valoración de la importancia de la labor tutorial que desempeña. La figura del profesorado tutor en cuanto a persona preocupada por la Orientación y la Educación de su alumnado, se ha puesto de manifiesto a lo largo de todo el estudio de caso puesto que en ocasiones se ha manifestado de él, que es a su juicio cuando se realiza la tutoría, que depende de la persona del profesorado tutor para realizar la tutoría, que hay que vivir la profesión, que no todo el mundo sabe ser profesorado tutor, etc.,... valoraciones éstas que ponen de manifiesto la importancia de los valores personales en el desarrollo profesional de la labor tutorial, como aparece recogido en esta líneas:

“Al tutor lo hace la persona” “No todo el mundo sabe ser tutor” Es algo que está al alcance de todos, pero,... Y los niños lo agradecen, Pero cuando el tutor falla vienen a la orientadora o bien al profesor que sin ser tutor está desempeñando las labores de tutor. Esta profesión es para vivirla, para mejorar día a día, para disfrutarla,... Quién no la disfruta nunca será tutor, ni Jefe de Estudios, ni Jefe de Departamento, ni Director,... Los niños palpan lo que tú estás haciendo, hay que vivir y creerse lo que se está haciendo. Es un poco complicado, una ventaja a los tutores, si tú tienes que buscarte las habichuelas es muy distinto si te lo dan todo hecho. También es importante a la hora de elegir los tutores. Ellos se implicarían mucho más si ellos mismos tuvieran que buscarse el material, y programar todas las actividades,...Pero esto es la pescadilla que se muerde la cola, si no se lo das hecho puede que no lo hagan, ya sea por falta de práctica o de información.” En01 (112 – 123).

Estas afirmaciones y valoraciones muestran una idea de la función tutorial muy vocacional, entendida ésta en su acepción más tradicional, en cuanto a que el profesorado tutor tiene que poseer unas características personales que lo hagan mostrarse como un profesional motivado y preocupado por la educación del alumnado, que lo ayuda, lo guía, lo aconseja, etc,... y se preocupa por realizar actuaciones e intervenir con el alumnado para conseguir una buena Educación. Esta idea la he sentido en los distintos contactos que he tenido en el centro, a lo largo de mi investigación, en los que en algún caso incluso el mismo director y la orientadora dejan entrever cuando el profesorado ejerce bien su labor tutorial dependiendo de su actitud y preocupación por el alumnado. Pero además estas características que son fundamentales en todos los casos, se acentúan mucho más en un centro en el que la escasa planificación de la labor tutorial en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, deja mucho más en manos de los tutores el que ésta se desarrolle en mayor o menor medida.

En definitiva, **la tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional Específica**, se describe de la siguiente manera:

En el Proyecto Educativo de Centro se recoge entre los miembros que forman parte del Departamento de Orientación al profesorado tutor de Formación Profesional Específica, aspecto éste que después no se materializa. En el centro existe un Plan de Acción

Tutorial incluido en la programación del Departamento de Orientación, que recoge una secuenciación de sesiones de tutoría para el alumnado de ciclo formativo, pero que estas sesiones no son lectivas para el alumnado, ni están organizadas en un espacio horario semanal, ni son obligatorias de realizar por parte del profesorado tutor, además no existe una hora de reunión semanal de coordinación entre la orientadora y el profesorado tutor, la cuál es demandada por todos ellos. En este sentido más que hablar de tutoría lectiva de ciclo formativo se debería hablar de labor tutorial, ya que se realiza a juicio del profesorado tutor, en las horas libres, de recreo, o de los módulos formativos que componen el currículo del ciclo formativo en cuestión, y que esta tutoría si se hace o no, no se conoce por parte de la Dirección y del Departamento de Orientación. Por otro lado, los materiales que se utilizan en algún caso, consisten en una guía informativa que facilita la orientadora al profesorado tutor de ciclo formativo. Además esta tutoría no es bien aceptada por parte del alumnado, debido quizás a la inmadurez de los mismos o a la falta de adaptación de los contenidos tutoriales a las necesidades y demandas de ellos. Y por último en lo que se refiere a la figura del profesorado tutor, mencionar que existen diferencias en cuanto al perfil del profesorado tutor de la Educación Secundaria Obligatoria y de niveles de Bachillerato y Formación Profesional Específica, debido sobre todo a la existencia de una hora de tutoría lectiva para el alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria y de una hora de coordinación semanal entre el profesorado tutor de este nivel y la

orientadora, y además también debido a la diferencia de madurez del alumnado sobre todo por la edad. Pero en la definición del perfil del profesorado tutor se pone mucho relieve en la importancia de las características personales del profesorado tutor en el buen desarrollo de la labor tutorial, llegando al extremo de manifestarse por parte de la orientadora que: *"al tutor lo hace la persona"*. Por tanto, con este panorama, la tutoría en este centro en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, se desarrolla muy puntual y escasamente, dejando en manos del profesorado tutor la mayor responsabilidad de su desarrollo. Todos estos datos unidos a las sensaciones que he tenido a lo largo de mi estancia en el centro en el que he podido ver que no se valora ni desarrolla la tutoría me lleva a realizar una afirmación sobre la tutoría en este nivel, y es que no se considera a nivel de centro un objetivo prioritario, común y compartido por el profesorado.

C. Culturas docentes:

El análisis de las culturas docentes en este centro se ha realizado en base a una serie de aspectos que he delimitado para poder concretar aquellos aspectos que conjuntamente podrían definir las culturas docentes en el mismo. En este sentido, a continuación se describe el análisis e interpretación de todos los datos obtenidos en torno a estas temáticas, que son el perfil de la orientadora, las percepciones del profesorado sobre la figura de la orientadora, la

valoración sobre la importancia de la figura de la orientadora, influencia de la Orientadora en el clima del centro, y la aceptación de la Orientación en el centro

C.1. Perfil de la orientadora.

La definición del **perfil de la orientadora** ha sido claramente delimitada por todos los entrevistados, en lo referente a aptitudes y actitudes. Así la figura de la orientadora queda delimitada como una persona que se convierte en la relaciones públicas del centro, que posea un carácter abierto, extrovertido, empático, que sepa aceptar las críticas, que sea responsable ante su trabajo, que sea innovadora, y que sea capaz de dinamizar y coordinar el grupo de compañeros que forman el claustro, que posea habilidades humanas y personales, que posea una actualización continua y una habilidad para la búsqueda de información, que tenga conocimiento del sistema educativo, de las administraciones educativas y del sector empresarial, que sea una persona que fomente la participación de todos los compañeros, que se relacione bastante con todos los compañeros y que sea organizada, tenga ganas de trabajar y capacidad de trabajo, que mantenga el Departamento con la puertas abiertas a los demás y no se encierre en un despacho a hacer informes.

Con estas características referidas algunas de ellas a las capacidades personales de la orientadora y otras a las capacidades profesionales de la misma, se describe una figura de Orientación en un centro en la que se pone de manifiesto la importancia de las características de personalidad de la figura de la orientadora en cuanto a dinamizadora, innovadora, abierta, flexible, empática, trabajadora, organizada, con capacidad de relación con todos los compañeros, etc.,... y de cómo éstas influyen en la labor orientadora, ya que en todo momento se ha puesto de manifiesto el carácter relacional de la labor orientadora, ya que la orientadora debe de tener abiertas las puertas del Departamento continuamente, debe de relacionarse con todos los demás y no sólo hacer los informes que se le solicitan. En este sentido las relaciones se convierten en un reto de la Orientación, ya que en un caso una orientadora manifiesta que se pone como objetivo diario acudir a la sala de profesores, sólo por el hecho de ver a sus compañeros y relacionarse con ellos y cómo de esta relación informal diaria, de ese contacto personal, surgen actividades y actuaciones de Orientación, como por ejemplo en el caso del trabajo con el profesorado tutor de Formación Profesional que se basa en una relación totalmente informal. En esta misma línea las relaciones de la orientadora con el resto del claustro son fundamentales ya que en base a ellas se realiza la labor orientadora, creándose la necesidad entre los compañeros de acudir al Departamento de Orientación para tratar distintos temas en torno a la Orientación. Además también es muy significativo que no sólo la

orientadora se ha de relacionar con el resto de compañeros y la importancia que esto tiene para la Orientación, sino que ha de propiciar y fomentar las relaciones entre los demás compañeros. Así el carácter relacional de la Orientación toma una doble vertiente, primera el establecimiento de relaciones entre la orientadora y el resto de compañeros para realizar la labor de Orientación, y segunda en lo referente a que la orientadora ha de propiciar y fomentar las relaciones entre los demás compañeros; esto es importante porque así se convierte en un agente activador de las actuaciones en el centro.

Así se han recogido amplias y ricas manifestaciones del profesorado, orientadoras y director, que enriquecen y reflejan lo recogido en el párrafo anterior:

“Figura del orientador. Pues, un poco lo que te he dicho, relaciones públicas, y el carácter abierto, extrovertido, una personalidad que acepte todo tipo de bromas y que además sepa cómo recibirlas, que no se sienta mal ante cualquier crítica, sino al contrario, busque la parte positiva de esas críticas para mejorar su labor, una persona competente, responsable y fundamentalmente innovadora. La innovación en un centro, como no parta del Departamento de Orientación, poca,... El Departamento de Orientación, todo proyecto innovador que se presente tiene que está pringao, porque somos un poco los dinamizadores del centro, y si nosotros no desempeñamos esa labor de dinamización, poco,... pocas personas del resto del claustro van a desempeñarla por nosotros y eso es algo que tenemos que asumir, somos los agentes de dinamización de un centro y como tales

tenemos que funcionar, y te vuelvo a repetir, si no nos creemos esa función la Orientación no sirve, no tenemos que dar clase, y salvo la tutoría semanal y cuatro informes que tengamos que presentar pues, salvo eso, poco más te queda, y tienes que intentar que los demás cuenten contigo, las relaciones son fundamentales para que vengan al Departamento de Orientación, para que ese Departamento de Orientación tenga siempre las puertas abiertas que no estén nunca cerradas, sino unas puertas abiertas, y para que la gente venga a ti, tú primero tienes que ir a la gente, y tienes que dinamizar, y tienes que enganchar, y tienes que atraer, porque como no sea así el Departamento de Orientación es un aula más, que la abres con llave entras y cuando sales la cierras. Un Departamento de Orientación tiene que tener siempre las puertas abiertas, como la persona que está dentro, tiene que ser abierta.” En01 (165 – 186).

“Habilidades sobre todo personales o humanas yo creo que son necesarias, pero bueno, ya la figura del orientador o en cualquier actividad laboral. Yo considero que lo que es la habilidad humana es central, además de tener confianza en si mismo, po bueno ser... capacidad de transmitir con los demás, no de transmitir sino de motivar, o de hacernos partícipes, que además el orientador en definitiva una de sus funciones, cero yo, que es hacer un poquito participar y coordinar a todos los profesores, el grupo del claustro en definitiva.” En02 (64 – 70).

“Pues una actualización continua y una habilidad para la búsqueda de información, bueno eso en cuanto a capacidades personales, luego tiene que conocer, creo que debe tener un buen conocimiento institucional, digamos del sistema educativo y de los organismos educativos, delegación,

centros públicos, enseñanzas, eh,... tiene también que conocer eh, su función de Orientación, el mundo empresarial, el mundo laboral, por lo menos de la zona y no sólo de la zona, un poco más amplio de Andalucía por lo menos." En06 (129 – 134).

"Actitudes, claro, claro que son importantes, por supuesto, que sea una persona abierta, que anime a la participación, .../... que sepa relacionarse, que sea organizada, porque este tema, oye necesito esto, y ahora te lo busco, y te lo da a la semana siguiente o las dos semanas y no los quiere pa na, no." En06 (136 – 140).

"Las capacidades, ganas de trabajar, capacidad de trabajo, y trabajo no me lleves informes.../... capacidad de trabajar.../... la capacidad de trabajo la tiene que tener el orientador, no en, en estar en el departamento." En07 (80 – 91).

"La persona que.../... que ayuda al profesorado y al alumnado, yo creo que en principio más al alumnado en todos los temas concernientes a la educación, temas educativos y temas transversales, temas no puramente curriculares, y la verdad .../..., siempre ha sido mucha colaboración, mucha ayuda, y además nos ha venido estupendamente, sobre todo en un centro como este, que a nivel profesional, de formación profesional, que te incumbe a ti, hay mucha movilidad de profesorado, entonces, es imprescindible alguien que aglutine a los tutores y a los alumnos y les de un poquito de unidad." En08 (83 - 93).

C.2. Percepciones del profesorado sobre la figura de la Orientadora.

En este aspecto he recogido las **percepciones que el profesorado ha manifestado sobre la figura de la orientadora**, entre ellas destacar la necesidad de contar en un centro con una orientadora, como una figura fundamental, que ayuda sobre todo al alumnado, la consideración de la orientadora como una facilitadora en el centro por un lado en cuanto a que aporta información necesaria y por otro en cuanto a que ve la educación desde otro punto de vista distinto al del profesorado, en este sentido estas dos apreciaciones sobre el hecho educativo, la del profesorado y la del orientador pueden ser complementarias y ayudar a la educación del alumnado. Aquí, quisiera resaltar la comparación que un profesor hacía sobre el orientador como un abuelo o abuela y el profesor como padre o madre, es decir, el orientador (abuelo) tiene una actitud más protectora y más experta hacia el alumno/a (nieto/a) y puede complementar o ayudar a los/as profesores/as (padres/madres) en la educación de los/las alumnos/as (hijos/as). Con este símil se pretende poner de manifiesto también el carácter protector o de ayuda del orientador hacia el alumnado, además de concebir la Orientación en este caso como una labor docente que complementa la educación que recibe el alumnado en el centro, sirviendo además de guía al profesorado en el proceso continuo de toma de decisiones que supone la enseñanza que ofrecen a su alumnado.

“La figura del orientador, yo la creo bastante necesaria, en el sentido de, bueno, de ya no solo, porque muchas veces el problema que creo que tienen los profesores que al orientador lo ven como una figura dirigida al alumno, no dirigida al profesor, y ya entonces, a lo mejor es un fallo ¡eh! En la cultura del profesorado, en no tener eso en cuenta por parte del orientador, pero yo lo veo claro...” En02 (50 – 55).

“Yo creo que sí. Pues porque con muchas cosas, tú como profesora de FOL no tienes la información y sin embargo a ellos si le llega la información, y aparte, os movéis en otro mundo y veis a lo mejor, el ... lo que yo veo como profesora, no como educadora, ustedes lo veis desde otro punto de vista. La verdad, es que yo,... yo pienso que la labor del orientador es fundamental en un centro...” En05 (42 – 48).

“yo considero al orientador como el,... como el abuelo o abuela en la familia. sabes, somos los padres y tenemos una visión y ellos tienen otra visión que puede coincidir con la tuya y hay cosas que a lo mejor tú no ves, porque nosotros nos limitamos a impartir conocimientos, conocimientos, y hay, hay que ser realista que también tenemos que educar, y el orientador es el que nos tira de las orejas cuando tú dices,... tenéis que mirar por aquí, y entonces,... la figura del abuelo.../... y ve las cosas desde otro punto de vista, él ve más la persona y tú ves más al alumno en estudio,... y eso muchas veces se escapa,... se te escapa a ti como profesor, y ese valor está ahí,.../... y entonces recapacitas muchas veces con un alumno,.. cómo enfocararlo,... cómo hacerle ver,...” En05 (89 – 101).

“Po yo he dicho más de una vez que el único sitito que a mi me ha servido de algo el Departamento de Orientación ha sido cuando estuve

.../..., que hablamos, preparamos cosas que medio le podían interesar, porque preparamos lo de las pruebas de grado superior.../... no puedo hablar de este centro, porque no se como será” En07” (46 – 50).

En cuanto a otra percepción que se manifiesta es la referida al reconocimiento de la labor de Orientación, que según un profesor no está suficientemente reconocida.

“para nada, yo creo que no. ... sé, porque muchas veces como abuelos son protectores, de su nieto, osea los alumnos, y los padres lo vemos de otra manera, los padres, los profesores en este caso, nos centramos más en los contenidos, contenidos, contenidos, muchas veces o dejamos de mirar a la persona que tenemos en la banca. Entonces yo creo que bueno, así,..” En05 (103 – 109).

Otra percepción que se pone de manifiesto y que es complementaria a los datos obtenidos en el apartado anterior en el que se describe la figura de la orientadora es la diferencia entre una orientadora y otra en función de las características personales que posee, ya que éstas influyen en la labor orientadora.

“Las causas las encuentro yo en ti como persona, que te guste lo que haces y también desde el apoyo que te encuentras con el resto de compañeros del claustro, hay gente que te dice tu estas en una nube y no voy a hacer eso porque no lo hago y, o porque yo estoy aquí simplemente para transmitir una serie de conocimientos... /...y eso lo hace ver el trabajar con un orientador que te diga escarba, escarba y pregunta a ver que es lo que tiene

debajo, y verlo, primero porque el niño ve que te preocupas con lo cual sacas mucho más de él,, es mi experiencia.” En05 (208 – 221).

He de resaltar además que un caso un profesor manifiesta que utiliza a la orientadora para que le proporcione recursos, como test,..., como un facilitador de recursos.

“pues mira, yo, para lo que yo la utilizo es para que me proporcione recursos, entre ellos por ejemplo, test de pruebas iniciales, test de nivel, test de inteligencia en una ocasión, ... actualmente en el ciclo .../... algún alumno me pregunta, oye me gustaría continuar los estudios por este tema qué opciones ahí, bueno pues ahí Orientación sobre estudios superiores.” En06 (110 – 118).

Y por último mencionar una etiqueta con la que según un profesor tutor denominan a las orientadoras en algunos centros, “pakistaníes” que significa que para que están aquí. Esta etiqueta tiene su importancia porque en ella se refleja una percepción más o menos generalizada que tiene el profesorado sobre la figura de la orientadora y que con ella se valora el trabajo de la orientadora en un centro, aunque no es el caso del centro donde he estado para realizar el estudio de caso, ya que desde el principio he notado buen clima en el centro, y una buena relación de la orientadora con el profesorado, cuando en algún momento estando yo presente, acudían al Departamento, o en la sala de profesores, o en la reunión de tutores mantenida que parecen aceptar las intervenciones de la orientadora.

Así: *"tú sabes que al Departamento de Orientación le llaman los Pakistaníes, no."* En07 (39 – 40).

"pa que están aquí." (Risas). En07 (42).

Pero aunque en este centro no se valore así la Orientación, en las conversaciones informales con este profesor tutor me manifiesta que en otros centros si que ha encontrado esta figura de Orientación con esta valoración de "pakistaníes".

C.3. Valoración sobre la importancia de la figura de la orientadora.

La **figura de la orientadora** en un centro se valora como algo **fundamental**, puesto que en todos los casos se ha manifestado como algo imprescindible ya que aporta recursos al centro, se compara incluso con la Consejería del centro para hacer un símil en cuanto a su relevancia como un pilar básico del mismo, ya que sin Conserjería no estaría ni abierto el Instituto, además de manifestarse como importante que la orientadora participe en el centro, y ayude al profesorado.

"Claro, la Orientación es como la Conserjería de un centro, el conserje, dicen que una de las principales figuras de un centro es el conserje, y la verdad es que muchas veces es la figura olvidada y es uno de los pilares básicos. Sin el Conserje pues no tendríamos la puerta del Instituto abierta,

ni tendríamos las fotocopias a punto cuando las necesitamos, pues el Orientador es igual, tiene que estar en todo, eh,... en todos los follones tiene que estar metido, como no esté metido en todos los follones, primero se pierde la información y segundo te consideran como el bicho raro que está ahí, pero en realidad no está. Te tienes que pringar en todo y que el centro aprecie que te pringas en todo y que está ahí para algo más que orientar, estás ahí para que cuenten contigo y por supuesto para innovar.” En01 (188 – 197).

“Vamos a ver, yo el orientador,... /...que yo necesito una persona, oye ven y me diagnósticas a fulanito que yo estoy encontrando dificultades con él. Yo creo que de verdad el Departamento de Orientación tenéis que estar para eso, para atender los casos cuando el profesor se ve con impotencia para ayudarle no para estar haciendo trabajo burocrático encerrado en el despacho, haciendo informes en el ordenador que no sirven para na.” En07 (60 – 71).

“si, vamos a ver, sobre todo en lo que serían las sesiones de evaluación, Muchísima, muchísima, yo ... aquí hay niños que no sabemos por dónde va,.../... Y no todos al mogollón, como si fueran cabras.” En05 (73 – 83).

“Hombre, estupendo, pero no en hacer la actividad tal de la ficha tal.” En07 (74).

De modo que la orientadora ha de estar en el centro presente en todo momento, además se manifiesta que la incorporación de la orientadora en los centros es uno de los hechos con los que la

Educación más ha ganado. *“yo lo considero imprescindible, vamos es una de las, de las ... de los temas con los que la enseñanza, la educación ha ganado, con la figura del orientador, es imprescindible, todo los recursos que nos trae, todo lo que llega a través del departamento de orientación o para el departamento de Orientación es bueno, todo, no hay nada que sea inútil ni, ni sobrante;”* En08 (57 – 61).

Pero esta importancia además se hace relativa en función del nivel educativo de que se trate, así en la Educación Secundaria Obligatoria se manifiesta por parte del profesorado que se necesita más su actuación. *“En determinados niveles fundamental,..”* En05 (85).

También es de resaltar que la aceptación de la figura de la orientadora depende de la aceptación que de ella tenga el Equipo Directivo en el sentido de que si el Equipo Directivo apoya y acepta la labor de Orientación es más fácil que el resto del Claustro también la acepte, debido al peso que tiene en el centro el Equipo Directivo. *“la aceptación de un orientador dentro también depende del equipo directivo, depende de cómo te valore el equipo directivo, si tienes la valoración del equipo directivo es más fácil conseguir la valoración del resto, pero eso, del trabajo continuo con Dirección y Jefatura de Estudios, es algo, también, una, una de las principales, de nuestras herramientas de trabajo.”* En01 (284 – 289).

C.4. Influencia de la orientadora en el clima del centro.

Si se atiende a todos los datos recogidos anteriormente, en este centro existe un buen clima de trabajo, es decir las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa en general y del profesorado en particular son adecuadas, están bien trabajadas, se está a gusto, los compañeros que están en él quieren repetir el año siguiente; todo esto lo manifiestan los entrevistados y es debido quizás a que la gente se conoce y al trato entre las mismas es bueno; aspecto este que influye en la labor orientadora puesto que la Orientación no se desarrolla sólo dentro del despacho del Departamento de Orientación sino fuera del mismo, de modo que las relaciones entre compañeros se deben convertir así en el pilar básico donde se apoya la labor orientadora.

Estas relaciones dependen mucho del trato que se tenga con la gente, con los demás compañeros y para poder desarrollarlas hay que apoyarse primero en una relación informal y después formal. Además estas relaciones las califica la orientadora como algo no sólo fundamental sino imprescindible para realizar cualquier actuación en materia de Orientación.

Si el clima del centro es adecuado y se fomenta desde el Departamento de Orientación la creación de una buena relación entre la orientadora y los compañeros, se cuenta con los elementos

necesarios para crear un buen ambiente de trabajo que propicie actividades de Orientación.

“Informales todas las que queremos porque el clima del centro es muy bueno, he pasado por muchos centros y en éste hay un clima muy bueno. Las relaciones son muy correctas, amenas, en ningún momento he tenido inconveniente.” En01 (96 – 99).

“Las relaciones en el centro son, te he dicho que es uno de los centros donde las relaciones están tan bien trabajadas. No se si es porque se conoce, porque se conoce a la gente, ante si, pero vamos, yo por ejemplo este año he aterrizado en el centro y como si me hubiese llevado allí 2 ó 3 años, no. Eso es fundamental en nuestra labor, más que nada porque la Orientación no sólo se centra en lo que es un Departamento de Orientación sino que la Orientación hay que buscarla fuera y ya no me refiero fuera del centro, me refiero fuera de las paredes de ese departamento. El trato con la gente es fundamental, si te ven,,, si tú, tú tienes que ser como las relaciones públicas del instituto, te tienes que relacionar con todo el mundo porque esa es la clave para que cosas que propongamos, cosas que consigamos. Y esas relaciones hay que buscarlas primero a nivel informal, para después trabajarlas a nivel formal.../...este año he presentado dos proyectos, .../... otro implicaba a todo el Claustro.../... lo he conseguido, .../... pero si intentas llevar la Orientación más allá de los límites de ese Departamento las relaciones no es que te hagan falta, sino que son imprescindibles.” En01 (133 – 154).

“Hombre pues si, el clima general es bueno, el tiempo que yo llevo aquí los compañeros si quieren repetir, están aquí a gusto, hay un clima relajao” En03 (168 – 169).

"Yo creo que una figura que se creo, y que yo he conocido aquí a muy buenas orientadoras y se nota mucho, también se nota la orientadora que cubre el expediente, bastante." En06 (210 – 212).

"aquí hay buen clima." En06 (253).

"Si haces el trabajo que yo entiendo que debe hacer, yo entiendo que influye positivamente, si no hace ese trabajo y hace el burocrático, pues ¿pa qué está aquí?" En07 (124 – 125).

"En ese aspecto,.../... depende mucho del criterio y de la Orientación de la orientadora, es decir, que hay orientadores que intentar intervenir más en lo puramente tutorial, curricular, en los temas transversales .../..." En08 (126 - 128).

Para finalizar este apartado me gustaría reseñar que en los días de estancia en el centro, a través del contacto con las orientadoras y con los compañeros, tanto en la realización de las entrevistas, como en la facilitación de los documentos, o en el contacto informal con ellos a través de las conversaciones, he podido notar el buen clima reinante en el centro, en cuanto a contar con un ambiente distendido y agradable en todos los actos que he acudido o realizado, también en este sentido influye el tamaño del centro, que es relativamente pequeño como he apuntado anteriormente.

C.5. Aceptación de la Orientación en el centro.

La aceptación de la Orientación en el centro según la orientadora se la tiene que ganar ella misma, ya que no se puede pretender que la Orientación, puesto que es algo nuevo, se acepte de por sí. Para ganarse la aceptación en un centro es fundamental que la orientadora trabaje, se relacione con los demás, en este sentido es de resaltar lo importante de establecer relaciones entre los miembros del Claustro, como se ha visto anteriormente es una herramienta de trabajo fundamental de la Orientación ya que en el establecimiento de estas relaciones se basa gran parte de la labor orientadora en un centro, aunque sea en un primer momento a nivel informal y posteriormente a nivel formal, gracias a crear estos vínculos de unión entre el profesorado y la orientadora se está dando a conocer la Orientación, y se está creando la necesidad de realizar las distintas actividades de Orientación en cualquiera de sus áreas de actuación, y además en base a este trabajo es como se va aceptando la Orientación en un centro.

“La aceptación te la tienes que ganar tú, .../... la aceptación de la Orientación, tú no puedes buscar o no puedes pretender que la gente te acepte de por sí, sino que esa aceptación te la tienes que ganar.... trabajando, relacionándote con la gente, dándote a conocer, es la única forma de que sea bien aceptado por el centro y de que piensen en el Claustro, dentro del Claustro que hay otra figura más que es el Orientador. En01 (200 – 206).

Otro aspecto fundamental para conseguir la aceptación de la Orientación en un centro es la trayectoria en Orientación que se haya tenido en el mismo, puesto que si en un centro ha habido distintas figuras de Orientación que no han sido bien aceptadas en el mismo, es más difícil llegar a conseguir la aceptación de una figura nueva de Orientación, pero si en el centro la labor de Orientación se ha realizado siempre en un ambiente de trabajo y creando adecuadas relaciones con el profesorado será más fácil conseguir la aceptación de la Orientación en el mismo. Es decir, que en este centro la Orientación está bien aceptada puesto que se desarrolla bajo un buen clima, fomentando las relaciones entre los distintos compañeros y porque las tres figuras de Orientación en él han existido han tenido una actitud de trabajo parecida, es decir, han trabajado mucho por la Orientación y han fomentado el crear un buen ambiente de trabajo en torno a éstas, creando así un bagaje o una trayectoria muy adecuada, lo que facilita las relaciones entre los miembros del Claustro.

“También depende de la trayectoria a nivel de Orientación que tenga el centro. Es muy distinto pasar, por ejemplo este centro, que ha tenido tres figuras estables de Orientación.../... o que han tenido esa vacante durante ese año. Pues, en este instituto por ejemplo, la Orientación ya era aceptada de por sí, porque la primera persona se la ganó, la segunda la mantuvo y yo creo que yo tampoco lo he estropeado mucho,... pero,... eso también tienes que tenerlo en cuenta. Tienes que tener en cuenta la trayectoria en Orientación que ha tenido un centro. Porque si un Instituto ha pasado por un Orientador pésimo, después para ganarte esa aceptación te va a costar el

dobles, la conseguirá según tu persona, según,... según sepas tú como actuar que no todo el mundo sabe, la puedes terminar de estropear o incluso darle un giro de 180 grados” En01 (206 – 219).

En cuanto a la aceptación y valoración de la Orientación en los distintos niveles educativos, se valora más la Orientación en la Educación Secundaria Obligatoria, sobre todo por la existencia de una hora lectiva de tutoría y de una hora de reunión semanal de coordinación profesorado tutor y orientadora.

“Yo, yo pienso que en secundaria se valora más la Orientación, en Bachillerato me he planteado si al no tener ellos una hora lectiva al no haber una reunión, que yo creo que sería necesaria tanto en los ciclos como en bachillerato, una reunión establecida en el horario de ambos, pues se daría mas valor a la Orientación, los chavales estarían también más, habría un mayor seguimiento de ellos.../...entonces claro al no estar institucionalizado depende, depende mucho de la voluntad del que esté.” En03 (242 – 264).

“Si, una buena Orientación destina a los alumnos hacia Ciclos Formativos o Bachilleratos.../... y en función de si es a ciclo formativo, dónde están esos ciclos formativos, situados, concretamente ahí hay información del ciclo (y señala a la pared).” En04 (95 – 98).

Concretamente un profesor tutor manifiesta que le supuso una gran ayuda el contar con la Orientación en el centro en los momentos

de cambio, con la introducción de la Reforma del Sistema Educativo, LOGSE.

“Pues por ejemplo el conocimiento del sistema .../...había un rechazo, y bueno, la orientadora de entonces se empeñó que nos enterásemos y nos enteramos, luego lo hemos agradeció yo particularmente lo he agradeció, .../... gracias a eso conocimiento del sistema educativo, de la reforma del sistema educativo que eso era pa echarle, en principio a quienes la rechazábamos nos costo enterarnos.” En06 (215-226).

D. Relaciones de la orientadora con los órganos colegiados del centro.

En este aspecto se ha obtenido información sobre las relaciones de la orientadora con el resto de órganos colegiados y demás compañeros del centro, por tanto en un primer momento se ofrecerán los datos recogidos de forma genérica sobre las relaciones de la orientadora en el centro y después las relaciones de la orientadora específicamente con cada uno de los órganos del mismo.

La información recogida en este apartado se complementa con el perfil de la orientadora, en el que se valora como básico el que la orientadora sepa relacionarse con el resto de compañeros y además sepa fomentar las relaciones entre los mismos.

De forma genérica y en todos los casos se ha manifestado por unanimidad que las relaciones de la orientadora con los demás miembros y compañeros del centro son importantes. Concretamente las relaciones en el centro y la Orientación se consideran dos caras de la misma moneda, es decir, que las relaciones con todo el centro se convierten en un requisito imprescindible para el desarrollo de la Orientación, debiendo la orientadora relacionarse continuamente con el resto de compañeros para no aislarse. Además también se manifiesta que estas relaciones puesto que no están institucionalizada, ni organizadas como horas lectivas de clase, se deben de buscar continuamente por parte de la orientadora del centro abriendo las puertas del Departamento a todos los compañeros, y la forma de conseguirlas es primero relacionándose con los demás a nivel informal es decir en la sala de profesores, la cafetería, reuniones informales,... para después poder realizar actuaciones a nivel formal, organizadas y con una finalidad. Esto es así puesto que se ha creado la necesidad de la Orientación entre los compañeros, sino la orientadora permanece aislada al igual que la Orientación. Con todos estos datos se pone de manifiesto la importancia de las relaciones, bien informales o formales de la orientadora en un centro como un vehículo de conexión entre ella misma y el resto de compañeros, debido sobre todo a la falta de institucionalización de las actuaciones en materia de Orientación en un centro.

"... en nuestro trabajo estamos muchas veces aislado, estamos aislado en nuestra labor, y si encima tú te aíslas, "po" ya apaga y vete. Orientación y relaciones con el centro, una... dos caras de la misma moneda, son requisitos imprescindible para llevar adelante la Orientación, ya no sólo te digo con el Equipo Directivo, te digo con el resto del profesorado, ya sean ciclos, bachilleratos, eso, a todos los niveles, te tienes que relacionar con todo el mundo y además trabajar esas relaciones, primero a nivel informal para después llevarlas al plano formal." En01 (156 – 166).

"Nosotros en el caso de los trípticos informativos que hicimos, fue una cosa conjunta entre Ciclo Formativo, Equipo Directivo y Orientación, ..., en ese caso si fue importante porque ellos hicieron todo el material de las condiciones de acceso, ahí si fue importante.." En04 (101 – 105).

"Pues lo que te he dicho antes, yo creo que es importante, porque en un centro es importante y como y los órganos de ETCP, los claustros, la opinión del Orientación cuenta mucho, la relación es buena y se tienen en cuenta, siempre se dice ah, es que la orientadora tiene muchos pajaritos en la cabeza, pero te hace pensar, y yo creo que lo importante es que te haga pensar, cando se dice eso por algo será, no, entonces yo creo que es algo importante." En05 (191 – 196).

D.1. Equipo Directivo.

Específicamente las relaciones entre la orientadora y el Equipo Directivo se consideran como algo fundamental en el centro, y que se realiza de forma constante y continua aunque no exista una hora de

reunión organizada e institucionalizada en el centro, la orientadora puede acudir puntualmente a las reuniones de Equipo Directivo que se realizan semanalmente según si el tema que se va a tratar está relacionado con la Orientación. Estas reuniones puesto que no están institucionalizadas depende si se realizan o no de las actitudes personales de los miembros del Equipo Directo así como de la orientadora, puesto que depende de ellos y del centro de que se trate se realizan o no y en mayor o menor medida.

“Las relaciones y la implicación en actividades y demás ha sido, es algo constante.../... específicamente cuando hablamos del tránsito del alumnado, eh,...tema evaluación y postevaluación, uh,... a la hora de presentar proyectos, eh, y o incluso a la hora de organizar algún que otro taller, aunque en este instituto, y es algo que lo he encontrado aquí no lo he encontrado en otro sitio, .../... la hora de equipo directivo, la reunión del equipo directivo que tenían semanal,/... este año he estado en esas reuniones, pero según necesidad, sabes según necesidad, eh,... También depende del centro y del equipo directivo, eh,... Yo recuerdo que con la primera orientadora esas reuniones si se hacían y el equipo directivo era distinto, entonces también depende del equipo directivo.../... Yo este año aunque el trabajo y el grado de coordinación haya sido constante con el equipo directivo en esas reuniones asistía sólo de forma puntual y más que nada eso, presentación de proyectos, evaluación postevaluación, tránsito y cosas de este año, organización de talleres, o dudas, dudas sobre determinados proyectos,...” En01 (255 – 281).

“Pero la verdad es que yo con el equipo directivo, no tengo ninguna queja del equipo directivo, a la hora de plantear cualquier, lo más mínimo, han estado, no he encontrado límites ninguno a mi actuación y eso se agradece,” En01 (282 – 284)

Las relaciones entre la orientadora y el director del centro y el Equipo Directivo se describen como muy buenas, aunque sean informales y no estén institucionalizadas la relación parece muy cordial y positiva, y se describen tanto por ambos lados como unas relaciones muy buenas. *“yo tengo buena relación con el equipo directivo, ... Hombre, yo si te digo la verdad yo aquí me siento como si fuera parte del equipo directivo, .../... que me parece que tal cosa, podríamos organizar esto, o este año por ejemplo, a ver si revisamos el ROF, o ... en fin que no que es todo fluido, no, oye mira ... me han llamado de no sé donde, a ver tú resuelves esto, ... o si que trabajamos en equipo, ...” En03 (212 – 222)*

El Departamento de Orientación en este centro está situado junto a la Jefatura de Estudios y a despacho de la Dirección, esa proximidad física hace que su relación aunque puntual y no organizada se lleve a cabo casi diariamente para ir organizando los temas que tienen en común, entre los cuales se puede destacar, evaluación, postevaluación, presentación de proyecto, tránsito del alumnado, preinscripción, organización de talleres, organización de reuniones de padres y madres, etc,...

“Nos vemos mucho, porque además estamos al lado y nos conocemos y tenemos esa dinámica, pero no tenemos una hora establecida de reuniones, no ha sido posible este año, otros años si la ha habido. Ahora si nos vemos, en las horas que tenemos de reunión con el equipo directivo, la orientadora viene, algunas veces se reúne con nosotros, y si no pues, ahora mismo estábamos hablando organizando precisamente las sesiones de evaluación y la reunión de los padres que vamos a hacer ahora, pero no hay horario, no hay horario” ... “Informal” En08 (70 – 78).

La importancia de estas relaciones entre la orientadora y el Equipo Directivo incluso se valora por parte de la orientadora del centro como su herramienta de trabajo, es decir el instrumento en el que se basa para realizar las distintas actuaciones en materia de Orientación.

“Y ni te cuento con el Equipo Directivo, ya las relaciones con el Equipo Directivo son tu herramienta de trabajo” En01 (155 – 156).

Esta relación entre la orientadora y el Equipo Directivo se realiza tan estrechamente que incluso el profesorado la valora como algo muy cercano al Equipo Directivo y que incluso el alumnado ha manifestado que la orientadora forma parte del mismo, igual que ésta que manifiesta sentirse como parte del Equipo Directivo.

“Siempre suele haber mucha conexión, supongo que para la elaboración de proyectos, y tal, supongo que bueno con el Equipo Directivo, me refiero al Equipo Directivo, suele haber bastante, yo en todos los centros

he visto mucho relación con este órgano colegiado.../...a la hora de preinscripciones, pues qué previsiones hay, qué previsiones no hay.../... Eso quizá es algo que está muy extendido que el orientador forma parte del equipo directivo o está al lado del equipo directivo. Sí, vamos yo lo veo así, no, yo lo veo siempre muy cercano.” En02 (224 – 235).

“Pues mira el año pasado, bueno el año pasado no, el anterior, trabajaba más con... con el Vicedirector porque asumía muchas labores también de.... y este año pues como... está de secretario, pues tengo más relación con el Jefe de Estudios, y con el Director también,... es que si, yo creo que es fundamental, es que si no hay fluidez con el equipo directivo la labor del orientador queda totalmente diluida, además yo si siento mucho reconocimiento de ellos, luego en el Claustro, en cualquier reunión le dan mucho valor al Departamento de Orientación y a la orientadora en este caso, no, claro, todo eso me facilita también el trabajo, no me pone pegas, ese reconocimiento hace que los demás compañeros también confíen, y luego cada uno tendrá su opinión de ti, y pero en principio si ellos, ya sientan una base de que el departamento es una pieza importante del instituto ya tiene mucho valor” En03 (224 – 237).

“Hombre por supuesto, yo pienso que eso está claro, el equipo directivo y el orientador pueden ser, pueden tener una sinergia en cuanto a estas relaciones, si estas relaciones son positivas, se ven bien, o... se saca rendimiento, en cambio yo conozco muchos institutos en que el orientador está poco valorado por el equipo directivo o viceversa y entonces por supuesto el rendimiento son mucho más pequeño.” En06 (233 - 238).

Por otro lado, un profesor tutor valora la relación entre la orientadora y el equipo directivo como algo fundamental, pero no formando parte de éste ultimo sino con una labor de asesoramiento, y para realizar los trabajos burocráticos, así:

"el orientador,... se le ve un órgano staff (de asesoramiento), yo por lo menos lo veo así, y creo que todo el mundo lo ve, un órgano staff, por lo menos los que han estado por aquí, han sido independiente, los tres o cuatro que han estado aquí, tres." En06 (241 - 243).

Al preguntarle al tutor si entonces no lo ve como parte del equipo directivo responde *"no, no."* (246).

"Yo creo que ha tenido mucha relación cara el equipo directivo, cara a hacer los trabajo burocráticos del centro,..." En07 (134).

Pero es muy significativo que el Director del centro manifieste que existe coordinación, aunque no hay una hora semanal organizada para ello, pero se ven continuamente para cualquier actuación, pero que echa en falta más coordinación con la orientadora para realizar actividades.

"echo en falta a nivel nuestro de instituto, más relaciones del equipo directivo con la Orientación, más coordinación, que hasta ahora no hemos podido hacerla, porque tenemos problemas, que no no vienen al caso, pero sería conveniente más, más coordinación entre nosotros para cosas puntuales que vayan surgiendo y no estén en la programación que ha hecho la orientadora." En08 (61- 66).

En definitiva, las relaciones de la orientadora con el Equipo Directivo de un centro son imprescindibles para el buen desarrollo de la Orientación, y aunque ésta no forma parte de este órgano colegiado si acude a las reuniones del mismo cuando sea necesario o se establecen canales de comunicación y vehículos de relación informal y continuos en el centro, que son la base para la coordinación entre ambos. A lo largo de mi presencia en el campo, he podido comprobar las relaciones fluidas que existen entre la orientadora y el equipo directivo, pero mayoritariamente con el Jefe de Estudios, que es la persona que más se ha relacionado con la orientadora mientras he estado en el centro.

D.2. Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

La orientadora forma parte del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica como Jefe de Departamento de Orientación, las relaciones que existen entre ella y el Equipo Técnico se consideran importantes en cuanto a que puede realizar aportaciones sobre los distintos temas pedagógicos y organizativos del centro, en este sentido mencionar que incluso por parte del Equipo Directivo a la hora de diseñar el orden del día sobre los temas a tratar se le ofrece la palabra a la orientadora para que de su visión del mismo, y además ésta forma parte todos los años de una comisión que se crea en el seno del Equipo Técnico de Coordinación

Pedagógica para la revisión y actualización del Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro.

“con el ETCP, déjame pensar, yo creo,.. bueno si, el ETCP, si tienen previsto algún proyecto y tal, pero no, no, no veo yo la figura ahí del orientador en el ETCP,...” En02 (237 – 240).

“Es muy importante, en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, siempre tiene palabra, un uno de los temas fijos del orden del día es la orientadora, osea, su punto de vista sobre los temas que se han tratado, de hecho forma parte de,.. todos los años, de una comisión, por llamarlo así entre comillas, que se encarga de actualizar el ROF, los criterios de evaluación y promoción, la disciplina, la los a ver como lo digo, la convivencia, la convivencia, y hasta ahora siempre ha formado parte de esa comisión, y está está trabajando con otros profesores del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, van a empezar ya a trabajar en esos criterios.” En08 (97 - 104).

He de manifestar en esta línea que la impresión que he obtenido sobre las relaciones de la orientadora en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica es muy similar a la ejercida por ésta en el Claustro de Profesores.

D.3. Claustro de Profesores.

Las relaciones de la orientadora y el Claustro de Profesores se convierten según los entrevistados en una participación por parte de la orientadora que es apoyada por el Equipo Directivo y que es normalmente aceptada por los demás compañeros del Claustro. En este sentido, en muchas ocasiones la orientadora toma la palabra en los Claustros bien porque el tema a tratar esté relacionado con la Orientación o bien porque ella quiera manifestar su opinión sobre lo que este debatiendo, de modo que según el Director del centro su opinión y valoración es normalmente muy aceptada por el resto de compañeros, aunque según otros compañeros a veces algunos compañeros no le echan cuenta pero normalmente si y además acuden a la orientadora cuando tienen algún problema. Concretamente estas relaciones se describen como una relación de bastante influencia en el Claustro, aunque cuando haya que votar su voto cuenta como uno más pero su opinión pesa mucho. Así se recoge que:

“lo mismo los claustros, a mi me gusta participar en los claustros, .../... yo normalmente me gusta estar presente, dar mi opinión, ser una parte activa, porque sino el departamento y el orientador se queda ahí...”
En03 (197 – 202).

“Depende, en general todo el mundo la acepta pero hay gente que le echa más cuenta y gente que no le echa ninguna cuenta, hay gente que tiene algún problema y acude a la orientadora,.../... yo las veces que he acudido al

orientador del centro, siempre me ha dicho por donde tirar, si tú le pides ayuda te la da, la cuestión está en que si tú no la quieres pedir pues evidentemente no te la da, porque no lo sabe, te la pierdes.” En05 (198 – 204).

“A nivel de Claustro, pues, la tarea que le incumbe de orientar, de tratar los temas al respecto y mucha influencia, siempre se reúne y ahora mismo está en una ronda con los equipos educativos de cada grupo, sobre todo en la ESO, menos en bachillerato y en los ciclos.” En08 (104 – 108).

“Es importante, tienen peso, influye bastante, ...cuando hay que votar, pues es un voto más, pero su opinión es necesaria, es más tenemos por costumbre darle la palabra.../... y la orientadora, siempre opina, siempre da su opinión, su punto de vista y se tiene muy en cuenta, yo creo que se tienen muy en cuenta, es un poco subjetivo.” En08 (111 – 120).

D.4. Consejo Escolar.

En este órgano colegiado del centro hay que manifestar primero que la orientadora al igual que el profesorado del centro no pertenece obligatoriamente al mismo sino que es un cargo electo del sector del profesorado; en este sentido la participación de la orientadora en el Consejo Escolar del centro es algo que posee un carácter totalmente voluntario, así la orientadora ha manifestado que voluntariamente participa en el Consejo Escolar del centro y le gusta hacerlo para participar de la vida del centro y realizar actividades

conjuntamente con otros compañeros referidas por ejemplo a actividades socioculturales.

“me gusta también estar en el Consejo Escolar, yo los años que he estado, he estado en el Consejo Escolar, me gusta participar en la vida del centro, sabes, me gusta en la medida de lo posible pues tener conexión con el resto del centro y participar de alguna manera activamente.” En03 (202 – 209).

Es de resaltar que la participación de la orientadora en el Consejo Escolar del centro, se fundamenta en esa actitud de relacionarse con todos los compañeros del centro, tanto a nivel informal, diariamente, como en los Claustros y Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica, dando su opinión y valoración sobre los distintos temas a tratar y en el Consejo Escolar participando voluntariamente en este órgano.

E. Relaciones entre la orientadora y el profesorado.

En este bloque señalaré específicamente las **relaciones entre la orientadora y el profesorado**. En un primer momento con el profesorado tutor, seguido de las relaciones que se establecen con el profesorado de Formación y Orientación Laboral y por último las relaciones con los compañeros, entendidos éstos como el profesorado en general y con los compañeros del Departamento de Orientación,

incluyendo las que se dan con el equipo educativo de los ciclos formativos.

E.1. Relaciones entre la orientadora y el profesorado tutor.

Primeramente y en cuanto a las relaciones entre la orientadora y el profesorado tutor, he de manifestar que la orientadora en el centro se reúne semanalmente con el profesorado tutor de la Educación Secundaria Obligatoria, pero no tiene ninguna hora de reunión con el profesorado tutor de otros niveles educativos, Ciclos Formativos o Bachillerato. Esta hora de reunión es fundamental para realizar una buena labor orientadora, ya que en ella se trabajan todos los temas referentes a seguimiento del alumnado, organización de la labor tutorial, Orientación del alumnado, actuaciones en materia de atención a la diversidad, entonces este espacio horario se convierte en fundamental para la coordinación y la organización de cualquier actividad orientadora. Por tanto las relaciones con el profesorado tutor de Ciclo o Bachillerato son muy informales en cuanto a que no están organizadas y se desarrollan puntualmente y dependiendo mucho del carácter y la actitud hacia la Orientación que manifieste cada profesorado tutor.

“Depende en el sentido de que hay tutores con los que te relacionas más, más que nada porque en su horario aparece una hora de tutoría con la orientadora, entonces yo, las relaciones, te hablo personalmente de mí, relacionarme, me he relacionado con todo el mundo, de forma más estrecha

con quién, con los tutores, los de la ESO,.../... esto es muy relativo, relación más estrecha con los de la ESO, pero por esa hora de tutoría, depende de la persona creo yo más porque como no tiene esa hora de tutoría, esa hora lectiva y no tienes que verte por narices semanalmente, pues entonces depende más de la persona, que busque esos momentos y te estoy hablando de ciclos y de bachilleratos.” En01 (226 – 236).

“Yo he tenido que ir más en busca de los profesores, de los tutores del ciclo ... en cambio los de la ESO como los tenía semanalmente lo que no le dijera esta semana lo decía la que viene,.../... y eso, esa es la única diferencia, el hecho de verte semanalmente una hora ... te da mucho juego, que lo que es verte a pequeños momentos,...” En01 (240 – 245).

“Esa es la única diferencia esa hora, obligatoria que está en tu horario y te da mucho más juego.” En01 (247 - 249).

Por tanto el profesorado tutor no participa de la reunión del Departamento de Orientación, en este sentido no se cumple la adscripción de estos profesionales al Departamento de Orientación, tal como se recoge en el Decreto 220/1997 por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria.

“No, porque nosotros no tenemos horario para esas reuniones. Pero la orientadora me llama, oye mira no te importa de dar una charla a los alumnos de 4º de ESO, que tienen un perfil que tal,...” En04 (36 – 38).

“eh, no.” En06 (103).

Por consiguiente, y puesto que las relaciones con el profesorado tutor de ciclo formativo no están institucionalizadas, se convierten en informales, aunque poco a poco la orientadora pretende ir creando la necesidad de esa Orientación entre el profesorado tutor, pero hasta ahora estas relaciones entre éstos y la orientadora se basan en esta informalidad, pero ayudada por el buen clima que existe en el centro y por la actitud de la orientadora de búsqueda continua de relaciones con todos los compañeros.

“Más o menos. Institucionalizadas no están porque no hay esa hora lectiva. Formales: la formalidad la buscas en el recreo. Informales todas las que queremos porque el clima del centro es muy bueno, he pasado por muchos centros y en éste hay un clima muy bueno. Las relaciones son muy correctas, amenas, en ningún momento he tenido inconveniente. Siempre el SI por delante, salvo que les ofrezcas actividades fuera del centro .../... Las relaciones son muy buenas, ya te digo, siempre la aceptación de todo lo que propongas. Ya te digo, de todo salvo trate de otra temática que no esté dentro de ese círculo que sea Orientación Académica y Profesional.” En01 (95 – 104).

Es muy significativo que el profesorado tutor y las orientadoras manifiesten que sería muy conveniente el contar con esta hora de reunión semanal de orientadora y profesorado tutor de todos los niveles educativos, además con esta reunión se podrían establecer mucho mejor las actuaciones de Orientación vocacional y

profesional del alumnado para que éstos valorasen mejor la Orientación que se les ofrece y no realizar actividades puntuales.

En este sentido manifiestan las orientadoras que contar con estas reuniones supone no sólo valorar mejor la Orientación sino también trabajar conjuntamente con el profesorado tutor para establecer la organización, programación, dinámica de trabajo, etc,... más adecuada a cada actividad de tutoría y Orientación a realizar con el alumnado, concretamente de ciclo formativo. Además y en base a lo anterior, el profesorado tutor de ciclo no tienen la necesidad de esta Orientación, ya que creen que el alumnado por estar en ciclos ya están orientados, van independientes y además al no contar con esta reunión la orientadora tiene que ir en busca de ellos para intentar que se acerquen al Departamento de Orientación o buscar el momento para establecer algún tipo de contacto informal, y también es significativo que una vez establecido esta relación informal, el profesorado tutor normalmente acepte las propuestas de actividades de la orientadora en relación sobre todo a Orientación vocacional y profesional.

“Lo ideal sería que el tutor y el orientador buscasen las sesiones, la prepararan juntos,... y para eso es imprescindible la hora de reunión semanal. Si esa hora semanal de tutoría la aplicasen en el sentido de,... orientador y tutor la organizaran juntos, buscando objetivos, la forma de aplicarla, qué dinámica se a aplicar,.. Buscando esa implicación del tutor se puede creer más en la labor tutorial y mejorarla.” En01 (125 – 130).

La orientadora basa su organización y actuación en materia de tutoría y Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en la creación de relaciones entre el profesorado, primero para informarles del Plan de Acción Tutorial que tiene diseñado, y ofrecerles la guía informativa que posee y después para abrirles las puertas del Departamento de Orientación. Así:

"Y suelo entrar yo directamente, yo lo que hago es que a principios de curso, como los tutores no tienen hora de tutoría, ni hora de reunión conmigo, pues yo de palabra les invito a que cuando ellos necesiten, vengan al departamento, les suelo enseñar la programación que tengo, y bueno ya eso depende un poco del tutor que haya en cada momento, que venga más que venga menos." En03 (24 – 28).

Pero concretamente este año y después de mantener la entrevista con la orientadora, ésta se ha puesto en contacto con el profesorado tutor de Formación Profesional a través de una carta en la que le muestra su interés por establecer unas reuniones de coordinación y participación entre ambos para organizar la tutoría y Orientación del alumnado. Así como se recoge en el Diario de Campo, actuación número 18, anexo XIX, extraído de una conversación informal con la orientadora realizada mientras estábamos en el Departamento de Orientación. Así escribo en mi diario: *"la orientadora antes de irme, me dio un documento escrito que había diseñado después de la entrevista conmigo, puesto que no tiene hora con los tutores diseñadas, ha hecho un escrito para intentar que se hagan*

esas reuniones. El escrito lo ha hecho al preguntarle yo por las reuniones y dice así: "Estimado compañero/a dado que en vuestro horario no existe una hora de reunión con el Departamento de Orientación para coordinar vuestra tutoría con el mismo. Dada la necesidad de trabajar conjuntamente para lograr que nuestras actuaciones sean lo más efectivas posibles y no dupliquemos actuaciones, me gustaría que me comentarais lo antes posible qué hora y día podemos mantener una reunión, la periodicidad sería mensual. Si fuese posible nos reuniríamos los tutores/as de Ciclo, PGS y Bachillerato. Atentamente Departamento de Orientación. Firmado". Yo claramente note que esta carta la ha escrito la orientadora este año, después de que yo le preguntara por las reuniones de tutores de Ciclo Formativo y de estar haciendo mi tesis sobre Formación Profesional Específica. Ella lleva en este centro con éste el quinto año y nunca le había escrito una carta así a los tutores, en este sentido he notado el interés de la orientadora por intentar de que los tutores tengan reuniones." (DC, actuación número 18.) Anexo XIX.

He podido comprobar con esto que el hecho de estar en el centro realizando mi investigación ha servido de desencadenante para que la orientadora intentará por otro medio distinto al que normalmente ha utilizado, crear esos vínculos de relación entre ella y el profesorado tutor y conseguir así realizar una mejor organización de la labor de tutoría y Orientación con el alumnado de este nivel educativo.

Al preguntar al profesorado tutor si se relaciona con la orientadora para otros temas que no sea tutoría y Orientación, un tutor manifiesta que en concreto para una charla de una entidad ajena al centro.

“El año pasado por ejemplo, el año pasado eh, se hicieron charlas sobre empleo, autoempleo, una charla que vino de una organización de Huelva, Autoempleo, empleo activo, se realizaron en la Biblioteca.” En04 (71 – 73).

E.2. Relaciones entre la orientadora y el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

Seguidamente en un segundo bloque de relaciones entre la orientadora y el profesorado de Formación y Orientación Laboral manifestar que éstas son totalmente informales, es decir no se contempla ningún espacio horario de coordinación entre la orientadora y la profesora de Formación y Orientación Laboral, además tampoco está establecido que esta profesora acuda a las reuniones semanales del Departamento de Orientación, como profesorado adscrito, lo cual se contempla en el Decreto 200/1997 por el que se establece el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. Por tanto estas relaciones no están organizadas, ni planificadas y además se dan escasamente sólo cuando hay una actuación puntual que realizar en materia de

Orientación al alumnado de ciclo o cuando viene algún material que puede ser compartido por las dos profesionales. Así:

“Si, cuando tengo alguna duda, oye mira, resulta que no he podido dar esta parte del programa, qué te parece, es que los chavales no llegan, prefiero dar, comentarle,... ¡no! Dudas que pueda tener.” En02 (58 – 60).

“Si, además yo tiendo a participar mucho con él, ¡no! Me gusta participar, ... yo en realidad lo que me interesan y me centro es los ciclos, yo me centro en los ciclos lo que es el tema de Universidad y tal, se lo deje a él, pero siempre le pido que me diga pues bueno, cuáles son los listados de los ciclos que hay,...” En02 (39- 43).

“Uh,.. yo cuando estaba el otro compañero, el año que estuve yo, yo le comenté que pertenecía al Departamento para venir a las reuniones, entonces me dijo que no, que él pertenecía a otro departamento y que no podía ir a las reuniones de los dos departamentos, entonces es una cosa informal, no tuve mucha relación. ... había otra compañera .../...ella daba también al ciclo y entonces si hacíamos un trabajo muy conjunto.” En03 (132 – 140).

“Si, la verdad es que todavía no he tenido ninguna reunión con la orientadora” En05 (33).

Como se extrae claramente de las líneas anteriores, al igual que sucedía en el caso del profesorado tutor éstas relaciones entre la orientadora y el profesorado de Formación y Orientación Laboral se han dado en el centro otros años dependiendo de la persona en cuestión que ocupara ese puesto, es decir que en algunos casos el

profesorado de Formación y Orientación Laboral ha manifestado no pertenecer al Departamento de Orientación y por tanto no tener que acudir al mismo ni trabajar conjuntamente a no ser que se realizará muy puntualmente una actividad en conjunto. Este año concretamente la profesora de Formación y Orientación Laboral en el momento de realización de las entrevistas, no había tenido contacto alguno con la orientadora, pero después de estas reuniones, la orientadora se ha puesto en contacto con ella y se ha establecido un horario de reunión semanal entre ambas, tal como se recoge en el diario de campo realizado en este estudio. Por tanto es muy significativo que este año si se haya iniciado una colaboración más estrecha entre la orientadora y la profesora de Formación y Orientación Laboral, ya que a raíz de la entrevista realizada con la orientadora, ésta se pusiera en contacto con la profesora para organizar una hora de reunión semanal con la misma.

Notas del diario de campo, actuación número 18: *“...la profesora de Formación y Orientación Laboral me ha comentado que después del primer día que hablamos para quedar en el día de la entrevista, la orientadora le dijo que ella formaba parte del Departamento de Orientación y que en qué hora semanal se podría ver. Ese mismo día después de hacer la entrevista, la profesora de Formación y Orientación Laboral se acercó al Departamento de Orientación ,y yo estaba allí con la orientadora, y le dijo algunas posibles horas y días para poderse reunir, ésta le contestó que ella lo estudiaría para ver qué hora le viene mejor; aquí también he notado que a*

partir de estar yo en el centro e interesarme por Formación y Orientación Laboral, la orientadora ha intentado de coordinar su labor con la profesora de FOL, en los últimos años esta coordinación no la ha habido."

Por tanto, hasta el momento de realización de la entrevista la orientadora no había tenido contacto con la profesora de Formación y Orientación Laboral pero a raíz de ella, se organizan las reuniones entre ambas para coordinar la Orientación del alumnado de ciclo, así al preguntarle al profesorado de FOL si va a participar en las reuniones del Departamento de Orientación. "no" En02, (37). Y si va a realizar actividades de Orientación "*Pues la verdad es que no.*" En05 (31).

Al preguntarle sobre si la periodicidad es semanal, "*si.*" En05 (40).

"Luego en el de FOL también, yo normalmente también le comento no, si quieres ver mi programación o veo la programación con él y si hay alguna cosa que yo pueda apoyar o ponernos de acuerdo,.. ya te digo que también va a depender un poco de la persona que está, sabes que hay personas con las que hay más trabajo, hay más coordinación, hay más conexión y otras que están un poco más por libre, no acuden al Departamento,..." En03 (124 – 129).

Al preguntarle sobre si va a hacer actividades de Orientación "*Pues la verdad es que no.*" En05 (31).

Es de añadir también que no se recoge en la programación del Departamento de Formación y Orientación Laboral ni en la programación del Departamento de Orientación las actuaciones conjuntas en materia de Orientación entre estos profesionales y que es a partir de las entrevistas realizadas con estas dos profesionales cuando en la programación del Departamento de Orientación se han añadido en el Plan de Acción Tutorial dos sesiones con el alumnado de ciclo formativo tendentes a Orientación laboral (estas dos se refieren a: 1ª: *Incorporación al mercado laboral* y 2ª: *cómo crear mi propia empresa.*) Y en la programación del Departamento de Formación y Orientación Laboral se ha manifestado por parte de la profesora el establecimiento de esta coordinación, aunque en la revisión de documento realizada de la misma no se describe ninguna coordinación. En el curso pasado y según manifestó el profesor de Formación y Orientación Laboral si se recogía en la programación del Departamento pero como actividades complementarias. "*Si, pero como actividades complementarias.*" En02 (97).

Y por último al preguntarle a la profesora de Formación y Orientación Laboral por las relaciones que tiene con la orientadora para otros temas que no sean Orientación, responde que no tiene ninguna puesto que es la primera vez que va a acudir al Departamento de Orientación. "*Pues la verdad es que no. Es la primera vez que voy a estar dentro del departamento de orientación.*" En05 (114 – 115).

E. 3. Relaciones entre la orientadora y los compañeros.

En un tercer bloque y en lo que respecta a las relaciones entre la orientadora y los compañeros del centro hay que diferenciarlas en dos tipos. En una primera tipología referida a las relaciones con los compañeros del Departamento de Orientación, y en una segunda tipología referida a las relaciones entre la orientadora y los compañeros considerados como profesorado en general.

En el primer nivel las relaciones entre la orientadora y los compañeros del Departamento, es decir, la profesora de Apoyo a la Integración y la profesora del área básica del Programa de Garantía Social, son muy buenas, además de fundamentales porque se trabaja conjuntamente entre todas apoyándose unas en otras en cuanto a las ideas que surgen sobre actuaciones a realizar en las distintas áreas de Orientación. Este trabajo conjunto y diario de los miembros del Departamento de Orientación hace que éste sea sólido y consistente, es decir, que se vea como un todo, que todos los miembros del departamento trabajan con unas mismas ideas y en una misma línea, esto ayuda a la implantación de la Orientación en el centro, además de que influye en la aceptación de la misma.

“Pues si buenas han sido las relaciones en el centro y resto de profesorado, y con Equipo Directivo, ni te cuento a nivel de Departamento.”
En01 (292 – 293).

“lo que pasa es que muchas veces es complicado, encontrar un departamento y más que nada unos miembros del Departamento que estén todos a una. Pero yo he tenido la suerte hasta ahora de encontrarlo, eh/... pero esa unanimidad a la hora, a la hora de decidir lo más mínimo, el hecho de estar en todo momento de acuerdo,.../... eso levanta a un Departamento, porque ya no sólo eres tú la que piensa una cosa, una idea, sino que es que además esa idea es apoyada y y se consolida gracias a que la otra persona también está pensando en el mismo sentido, es uno de los pilares básicos, el que a nivel de Departamento, sea sólido, que sea consistente, y si que pensamos esto vayamos todos a una, y no haya desacuerdo, al contrario, hemos ido en todo momento, la profesora de apoyo y yo, y el resto, pero nosotras dos hemos ido las que más hemos trabajado en este sentido, hemos ido a una y eso se ve en el trabajo diario, eso se nota, eso se palpa y los demás por supuesto lo aprecian.” En01 (293 – 313).

En un segundo nivel, y en cuanto a las relaciones de la orientadora con el resto de compañeros no a nivel de Claustro como órgano colegiado, sino a nivel de profesorado en general, es de resaltar que las relaciones siguen siendo totalmente informales, pero que las orientadoras se proponen como metas el buscar continuamente estas relaciones con el profesorado, así han manifestado que el relacionarse con los demás compañeros aunque sea a nivel informal es fundamental para su trabajo, que se proponen como una meta u objetivo diario acudir a la sala de profesores para así tener contacto con ellos y poder charlar, hablar de distintos temas

con ellos, lo que fomenta la unión entre todos y el comenzar a establecer relaciones informales a través de dudas que surgen, problemas que le comentan, sugerencias que se le hacen, etc,...

“pues si afectan al tema del departamento de Orientación afectan mucho las relaciones, yo normalmente pues, yo qué sé, intento ir más a la sala de profesores, porque tú sabes que en el departamento se está sólo mucho tiempo, ...entonces un poco me lo tengo poner como una meta, el ir a la sala de profesores, hombre me tomo un café con la gente, me introduzco en un grupito en otro grupito, hablo, yo también tengo facilidad para la relación con ... con los compañeros, ... si es fluida y yo veo que eso es importante,.../... la primera base es que tengan confianza contigo, una vez que tienen confianza y el departamento no es algo ahí, aislao, pues ya vienen .../... yo creo que es fundamental, la buena relación del departamento, el orientador con el resto de compañeros es fundamental.” En03 (170 –182).

“Hombre, a mi me sale,.../... a mi me sale fluido porque tengo esa facilidad de llevarme bien con la gente, no, no suelo caer mal, me suelo llevar bien con las gentes, es algo como que va con mi personalidad, pero lo que si te digo que si me pongo como una meta es ir más a la sala de profesores. .../... pero aquí si hay cuarenta profesores, o treinta y nueve .../...yo me ponga como objetivo, ir a la sala de profesores y abrirme también a hablar con otros compañeros, no, porque sino la tendencia es estar como con lo tuyos” En03 (185 – 198).

El establecer estas relaciones es algo primordial puesto que sino se fomentan la orientadora se reúne mayoritariamente con los

miembros de su departamento o con el profesorado tutor de Educación Secundaria Obligatoria, que es con los que existen unas relaciones más formalmente establecidas, pero no con el resto de compañeros de Claustro. De nuevo, al hablar de relaciones entre la orientadora y los compañeros resalta la importancia de las características de personalidad de cada uno de ellos, así en la medida que la orientadora posee un carácter más abierto, flexible, dialogante, etc,... como se ha descrito en otro apartado, más facilidad tendrá para el establecimiento de estas relaciones y el poder ir realizando actuaciones nuevas en materia de Orientación.

Al preguntar sobre las relaciones de la orientadora y el profesorado *"Si, lo uno lleva a lo otro, es que todo eso se hace.../... aquí cambia mucho el profesorado y todo eso hay que empezarlo desde cero, en otro sitio eso es una rutina, una continuidad, pero aquí casi siempre hay que empezar a explicar todo desde, desde cero."* En08 (142 - 150).

Al preguntar si la orientadora no forma parte del Equipo Directivo, entonces eso le facilita un poco que llegue al profesorado. *"para mi los orientadores que han pasado por aquí han sido siempre compañeros que, en que apoyarse para conseguir informaciones, material, etc,.. y que a eso sí, también te digo una cosa este equipo directivo de aquí pa eso, también si necesitas algo ellos suelen, si pueden ayudarte te ayudan,..."* En06 (248 - 251).

Me gustaría para finalizar señalar las relaciones entre la orientadora y el equipo educativo de ciclos formativos. Es decir, el

profesorado que imparte clases en los módulos profesionales de Formación Profesional Específica pero considerados grupalmente como órgano colegiado. En lo que respecta a estas relaciones resaltar que se realizan al igual que el resto de compañeros a nivel informal, no habiendo ninguna reunión institucionalizada. Además la orientadora acude normal y prioritariamente a las reuniones de equipos educativos de la Educación Secundaria Obligatoria.

En esta línea se señala que las relaciones con el profesorado de Formación Profesional Específica, considerados como grupo:

“Más de tipo informal si. si.” En03 (152 – 153).

“no hay reuniones de antemano planificadas. Así cuando en las sesiones de evaluación si hay algún problema, o si hay algún problema en los ciclos alguna demanda, pues yo voy a las reuniones, sabes.” En03 (160 – 162).

Y además al preguntar al profesorado tutor si la orientadora realiza alguna actuación en materia de Orientación en colaboración con el profesorado de su ciclo, manifiesta: *“No, hasta ahora no.”* En06 (156).

O al preguntarle sobre las relaciones entre el orientador y los compañeros suyos del ciclo formativo, entendidos como equipo, se recoge: *“normalmente no, te digo eso, otro año pues teníamos eso, cuando había que preparar.”* En07 (95 – 97).

En consecuencia, y en lo que respecta a las relaciones que marcan la dinámica de trabajo en un centro en lo relativo a la Orientación, es bastante perceptible en la lectura de estas líneas y en la revisión de estos datos, que las relaciones entre la orientadora y los demás compañeros son fundamentales para el desarrollo de actuación en materia de Orientación, y máxime cuando el trabajo de la orientadora en los ciclos formativos está bastante reducido independientemente del área en la que se trabaje; y teniendo en cuenta además que no está institucionalizada, ni planificada esta Orientación en el centro, y que las escasas actividades que se desarrollan se hacen a nivel informal y puntualmente.

No quisiera finalizar este apartado sin mencionar los aspectos positivos y negativos que he encontrado en el centro, entre los que resaltaría de los primeros, el buen clima de trabajo y buen ambiente que existe en el centro, la cercanía entre los compañeros, el tamaño relativamente pequeño del centro, lo que facilita sin lugar a dudas este ambiente. Y entre los segundos, destacar la falta de planificación y organización de la Orientación en el centro y la escasa implicación del profesorado tutor en las actividades de Orientación.

6.2. Resultados de la segunda fase.

La presentación de los resultados hecha en esta segunda fase ha pretendido mostrar una narración de los hechos y datos obtenidos en la misma, con el objeto de delimitar las características o directrices que definen las relaciones entre la orientadora y el profesorado en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. Esta presentación de la información en el apartado anterior ha sido extensa ya que se ha realizado con la idea de recuperar en lo posible las opiniones de los participantes, dándoles voz y haciéndolos protagonistas, y por ello, en este apartado muestro los resultados obtenidos en esta segunda fase, a modo de resumen, extrayendo los aspectos más significativos de los mismos.

En el Plan Anual de Centro se incluye la programación del Departamento de Orientación que consiste en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, el cual recoge tres Planes de actuación del Departamento, el Plan de Orientación, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad, pero no recoge el Plan de Asesoramiento. Cada uno de estos planes se describe en líneas generales en términos de objetivos, líneas de actuación, contenidos, etc,... A su vez, en el Proyecto Educativo de Centro, tampoco se define el área de asesoramiento como un campo de intervención de la Orientación, ni se delimitan las actuaciones en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, como si ocurre con el

Bachillerato que tiene un apartado específico de Orientación. Y por otro lado, en el mismo Proyecto Educativo de Centro en el apartado de Atención a la Diversidad, si se especifican las medidas generales de atención a la diversidad definidas a partir de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Las **actividades de Orientación** que realiza la orientadora en el nivel educativo de Formación Profesional Específica son muy escasas; concretamente y en lo que respecta a cada una de las áreas de intervención, en lo referente al área de Asesoramiento, éste se ha realizado sólo en alguna ocasión puntual e individualmente; en el área de Atención a la Diversidad no se realiza ninguna actuación en este nivel educativo, tan sólo en lo que respecta al área de Orientación se hacen charlas informativas, Orientación individualizada al alumnado y organización de actuaciones en colaboración con entidades u asociaciones empresariales.

Más específicamente en el área de la **acción tutorial**, el profesorado tutor de Ciclos Formativos de Grado Medio no realiza ninguna actividad de Orientación con su alumnado. La tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional Específica se organiza en el Plan de Acción Tutorial con una secuenciación trimestral, pero no existe una hora de tutoría lectiva para el alumnado, por tanto ésta cuando se realiza, es puntual e informal y mayoritariamente en horario de clase correspondiente a un módulo formativo del

currículo del Ciclo Formativo de que se trate. Además de no existir una hora de tutoría lectiva, no existe una hora de reunión semanal para la coordinación entre el profesorado tutor de ciclo formativo y la orientadora, como sucede con el profesorado tutor de la Educación Secundaria Obligatoria. Por tanto, el profesorado tutor, aunque por Ley según el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria, pertenece al Departamento de Orientación, esto no se hace efectivo en el caso del nivel educativo de Formación Profesional Específica puesto que no existe tal coordinación con el Departamento de Orientación. Además todos los profesionales, orientadoras, director, y profesorado tutor, están de acuerdo en que debería existir una hora de tutoría lectiva para el alumnado de ciclo formativo y una coordinación entre el profesorado tutor y la orientadora.

El **contenido** de esta tutoría hace referencia a la elección de delegados, normas de convivencia, temas transversales y Orientación académico-profesional básicamente. Esta tutoría no se realiza en todos los casos, depende en gran medida de la actitud del profesorado tutor, e incluso el Director y la orientadora no conocen si se llevan a cabo o no cada una de las tutorías. Este contenido está recogido en el Plan de Acción Tutorial. En cuanto a los materiales de la tutoría la orientadora facilita al profesorado tutor una guía informativa con el contenido recogido en el Plan de Acción Tutorial a principios de curso.

La **aceptación de la tutoría** en el centro en el nivel educativo de Formación Profesional parece que no es muy aceptada, ya que se manifiesta por parte del profesorado, orientadoras y director que no es bien aceptada, las razones en las que se basan sobre todo en la inmadurez del alumnado en algunos casos, en la realización de actividades de tutoría que no están adaptadas a sus intereses y que a ellos no les gusta.

En el **perfil del profesorado tutor** se denota como fundamental la actitud que posea hacia la labor tutorial, es decir las características personales, ya que la labor tutorial se desempeña en este centro a juicio del profesorado tutor, además existen diferencias de la figura del profesorado tutor entre los niveles educativos de enseñanza obligatoria y postobligatoria, así el profesorado tutor de Formación Profesional Específica no cuenta con una hora de coordinación semanal, ni de tutoría del alumnado como es el caso de la Educación Secundaria Obligatoria. Las funciones principales que describen la labor tutorial en aquel nivel educativo son atender a los padres y madres y ofrecerle información sobre sus hijos, además de una serie de tareas más burocráticas como elaborar las notas, firmarlas y repartirlas, dar información a las familias y tener el control de faltas.

Para definir y comprender con más profundidad las culturas docentes de este centro se ha seguido una serie de categorías que facilita su comprensión en la interpretación de los datos.

En cuanto a la definición del **perfil de la orientadora**, éste hace referencia a una serie de aptitudes y actitudes. En este sentido la figura de la orientadora se traduce en una persona que sea el relaciones públicas del centro, que posea un carácter abierto, extrovertido, empático, que sepa aceptar las críticas, que sea responsable ante su trabajo, que sea innovador, y que sea capaz de dinamizar y coordinar el grupo de compañeros que forman el Claustro, que posea habilidades humanas y personales, que posea una actualización continua y una habilidad para la búsqueda de información, que tenga conocimiento del sistema educativo, administraciones educativas y sector empresarial, que fomente la participación de los compañeros, se relacione con ellos, sea organizada, con ganas y capacidad de trabajo y que mantenga el Departamento con las puertas abiertas. Aquí se pone de manifiesto el carácter relacional de la Orientación en un centro, es decir la importancia de propiciar la Orientación en un centro a través del establecimiento de relaciones adecuadas con el resto de compañeros. Este hecho es muy relevante puesto que creando en un centro buenas relaciones entre la orientadora y los compañeros, basadas en un clima organizado de trabajo, se está fomentando la realización de actuaciones en materia de Orientación.

Las orientadoras utilizan estas **relaciones** como una **herramienta de trabajo**, en el sentido de que supone un reto diario el relacionarse con los compañeros, salir del despacho del Departamento de Orientación, estableciendo relaciones que en su mayoría son informales, no están organizadas y que gracias a ellas se va creando entre los compañeros una necesidad de actuar en materia de Orientación, que muchas veces se traducen más tarde en la creación de relaciones formales entre algunos compañeros. En resumen, las características de personalidad, la forma de ser y trabajar de la orientadora, son decisivas para el establecimiento de relaciones con los compañeros, relaciones éstas que se convierten en el instrumento de trabajo de la Orientación en el centro.

Complementariamente se han recogido algunas **percepciones** que posee el profesorado sobre la figura de la orientadora, la primera percepción a destacar es la consideración de la orientadora como un profesional fundamental en el centro, ya que se define como una figura que ayuda al alumnado y al profesorado, facilitadora de información y recursos, y de apoyo en cuanto a que puede complementar la visión que el profesorado tiene de la Educación. En este apartado se ha hecho un símil entre la orientadora y el profesorado, como el abuelo o abuela el primero de ellos, ya que tiene una actitud más protectora y experta hacia el alumno (hijo), y el padre o madre el segundo. Aunque la orientadora se considera fundamental en el centro, su labor no está suficientemente

reconocida; además se hace hincapié en la diferencia entre un orientador y otro en función de las características personales que posean, puesto que éstas influyen decisivamente en la Orientación. También es significativo con el objeto de poner de manifiesto la percepción que el profesorado puede tener de la Orientación en un centro, mostrar la etiqueta con la que denomina a la orientadora no este centro sino en otros, “pakistaníes,” que significa que “para que están aquí”. Esta etiqueta muestra no sólo el sentir del profesorado sino que puede reflejar una percepción, más o menos generalizada, que tiene el profesorado sobre la figura de la orientadora y que detrás de ella nos podemos encontrar con una valoración del trabajo del orientador en un centro.

Pero específicamente en este centro, la **valoración** sobre la **importancia de la figura de la orientadora** se describe como un profesional fundamental en el centro, por parte de todos los profesionales que han intervenido en este estudio, profesorado tutor, profesorado de Formación y Orientación Laboral, Director, ... Así la figura de la Orientación se ha comparado incluso con la Consejería del centro, en el sentido de ser tan importante que sin ella el centro no estaría abierto. Además un dato significativo es el manifestado por el Director que explicita que la incorporación de la orientadora en los centros es uno de los hechos con los que la Educación más ha ganado. Pero esta importancia se hace relativa en función del nivel educativo de que se trate, ya que según manifiestan el profesorado

en la Educación Secundaria Obligatoria se necesita mucho más su actuación. La valoración que se tenga de la orientadora en el centro depende de la valoración que ésta tenga por parte del Equipo Directivo, en el sentido de que si éste apoya la labor de Orientación en el centro, esta aceptación será más fácil entre el resto de compañeros. En este centro la labor de Orientación es muy apoyada por el Equipo Directivo, así lo manifiestan tanto la orientadora como el Director del centro y el profesorado tutor.

Antes de entrar a definir las relaciones que se establecen entre la orientadora y el profesorado es necesario recordar que el centro donde se ha realizado el estudio de caso está compuesto este curso académico 2004-2005, el colectivo del alumnado por 292 y el colectivo del profesorado por 38, con estos datos quiero manifestar que este centro es relativamente pequeño, y que aunque cuenta con una oferta amplia, ya que posee el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, incluido un Programa de Diversificación Curricular, Bachilleratos, Ciclos Formativos de Grado Medio y un Programa de Garantía Social, la ratio en los grupos es baja. Además hay que tener en cuenta que hablamos de un Instituto de Educación Secundaria en el que sólo se imparte el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, dato éste que puede marcar el trabajo de la Orientación, al tener que atender prioritariamente sólo a 3º y 4º.

Las **relaciones de la orientadora en el centro**, se describen en dos sentidos. Primero las relaciones entre la orientadora y los distintos órganos colegiados y segundo las relaciones de la orientadora y los demás compañeros del centro. Así los resultados que a continuación se manifiestan:

Las **relaciones entre la orientadora y los demás compañeros**, sean entendidas como relación con los órganos colegiados del centro o con el resto de compañeros en general, se consideran como una herramienta fundamental en el desarrollo de la Orientación educativa. En este sentido todos los participantes en este estudio han manifestado que las relaciones son importantes y la misma orientadora manifiesta que las relaciones y la Orientación se convierten en las dos caras de una misma moneda, en el sentido de que son inseparables e insustituibles. El fomento de estas relaciones entre los compañeros supone un reto para la Orientación, puesto en ellas se fundamenta gran parte de la labor orientadora, tanto es así que estas relaciones ha de buscarla la orientadora entre ella y el resto de compañeros, pero que además ha de fomentar las relaciones entre los distintos miembros del Claustro, convirtiéndose así en una dinamizadora, innovadora, agente de cambio en el centro. Estas relaciones sobre todo en el nivel educativo de Formación Profesional Específica al no estar institucionalizadas, ni planificadas en el centro ha de buscarla la orientadora en un primer momento a nivel informal, acercándose a la sala de profesores diariamente, teniendo

continuamente las puertas del Departamento de Orientación abiertas al resto de compañeros y alumnado, y así ir creando vínculos de relación con los compañeros, para posteriormente ir estableciendo estas relaciones a nivel formal; es decir en base al fomento de estas relaciones, y con un contacto informal, se crea la necesidad entre los compañeros de las distintas actuaciones en materia de Orientación y a partir de ahí ir organizando, planificando, e institucionalizando las actuaciones que sean necesarias para ofrecer respuesta a estas necesidades de Orientación.

Específicamente con cada uno de los órganos del centro las relaciones se definen de la siguiente forma:

Las **relaciones** entre el **Equipo Directivo** y la **orientadora** se consideran como fundamental en el centro, son realizadas de forma constante y continua aunque no exista una hora de reunión organizada e institucionalizada en el centro para ello, pero la orientadora acude a las reuniones de Equipo Directivo cuando el tema a tratar está relacionado con la Orientación, aunque el Director manifiesta que sería necesario contar aún con más coordinación. Además el espacio físico ayuda a esta relación puesto que el Departamento de Orientación y el Despacho del Jefe de Estudios y del Director están unidos. Por tanto, la coordinación entre el Equipo Directivo y la orientadora se realiza básicamente de manera informal, y en ese sentido y puesto que estas reuniones no están

institucionalizadas el que exista más o menos coordinación depende de las actitudes personales de los miembros del Equipo Directivo así como de la orientadora; puesto que dependiendo del centro, del Equipo Directivo y la orientadora en cuestión que esté en ese momento se realizan o no. Los temas que normalmente trabajan en las relaciones entre el Equipo Directivo y la orientadora son evaluación, postevaluación, presentación de proyectos, tránsito del alumnado, preinscripción, organización de talleres, organización de reuniones de padres y madres, etc,...La orientadora considera esta relación entre ella y el Equipo Directivo como una herramienta de su trabajo puesto que en cualquier actuación en materia de Orientación se ha de contar con el apoyo del Equipo Directivo del centro. Este vínculo entre ambos es conocido por todos los compañeros en la medida en que incluso ellos mismos creen que la orientadora forma parte del Equipo Directivo o que es un órgano de asesoramiento al mismo.

Las **relaciones entre la orientadora y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica** se consideran importantes, en el sentido de que ésta puede realizar aportaciones sobre los distintos aspectos pedagógicos y organizativos del centro que se debaten en este equipo. La orientadora es miembro de este equipo como un Jefe más de Departamento, pero es de resaltar que su participación puede ser importante incluso porque el Equipo Directivo a la hora de diseñar el orden del día sobre los temas a tratar normalmente incluye un

tiempo dedicado a la orientadora para que ofrezca su aportación sobre el tema. Y además ésta participa voluntariamente en una Comisión anual que se crea en el seno del equipo para la revisión del Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro.

Las **relaciones de la orientadora y el Claustro de Profesores** se describen como unas relaciones que se basan en la participación voluntaria de la orientadora para dar su opinión sobre el tema a tratar o para explicar algún apartado. Esta participación tiene el apoyo del Equipo Directivo y la aceptación mayoritaria del resto de compañeros. Concretamente estas relaciones se describen como unas relaciones de bastante influencia en el Claustro, de modo que en algunas ocasiones la orientadora participa voluntariamente y en otras su aportación incluso se recoge en el orden del día. Cuando hay que realizar una votación sobre algún tema en cuestión su voto es uno más, pero sus aportaciones y valoraciones son consideradas por el resto de compañeros.

Las **relaciones entre la orientadora y el Consejo Escolar** existen puesto que ella voluntariamente ha querido formar parte del mismo, ya que la participación del profesorado en este órgano se realiza como un cargo electo en el seno del mismo. Por tanto es de resaltar el carácter voluntario de estas relaciones, basado en el interés de la orientadora por participar de la vida del centro.

El **clima de este centro** se describe como muy adecuado, ya que según manifiestan todos los agentes y según he podido apreciar directamente, existe un buen clima de trabajo, es decir las relaciones entre los distintos colectivos y compañeros son adecuadas, están bien trabajadas, se está a gusto en el centro, el trato entre la gente es agradable,... y en esto influye también la Orientación en el sentido que el carácter abierto del Departamento de Orientación y las adecuadas actitudes personales de la orientadora, el interés por el fomento de las relaciones entre los miembros del Claustro, ... influye en la creación de un buen clima en el centro, y viceversa, este clima también influye en la creación y mantenimiento de relaciones en las que se apoya la labor orientadora en el centro. Así incluso la orientadora define la creación de relaciones adecuadas entre los miembros del centro como algo no sólo fundamental sino imprescindible para la Orientación.

En este sentido manifestar la relación existente entre la aceptación de la Orientación y la creación de este buen clima de trabajo, ya que en este centro existe una trayectoria de Orientación muy adecuada en el sentido de que todas las orientadoras que en él han estado han sido muy bien aceptadas por el Equipo Directivo y el resto de compañeros, y han trabajado por fomentar la creación de relaciones adecuadas y un buen clima. Además a lo largo de mi presencia en el centro en el estudio de caso he notado este buen clima, tanto en los momentos de realización de las entrevistas, en la

reunión del profesorado tutor, en la facilitación de documentos por parte de otros miembros del equipo directivo y en definitiva en todo momento cuando he acompañado a la orientadora.

La **aceptación de la Orientación en el centro**, puesto que ésta es aún algo reciente, ha de ganársela la propia orientadora y para ello es necesario que ésta realice un trabajo adecuado, se relacione con los demás compañeros para que a través de la creación de estas relaciones se puedan ir realizando actividades de Orientación en el centro; por otra parte, en la misma línea que se ha marcado anteriormente, las relaciones en el centro en materia de Orientación se vuelven a convertir en una herramienta imprescindible de trabajo. Gracias a este conocimiento por parte de los compañeros de la labor de Orientación es como puede ser bien aceptada en un centro. Y para que este conocimiento se produzca se han de establecer relaciones aunque en un primer momento sean puntuales e informales para así ir haciendo extensiva la Orientación en todas sus áreas al conjunto del Claustro. Añadir también que otro aspecto importante para tener la aceptación en un centro es la trayectoria que en éste exista en materia de Orientación, y puesto que en este centro las tres figuras de Orientación que han existido han tenido la misma línea de trabajo ha sido más fácil conseguir la aceptación de la Orientación por parte de los compañeros. Como consecuencia de esto la aceptación de la Orientación es distinta en los diferentes niveles educativos del centro, puesto que en la Educación Secundaria Obligatoria existe una

hora de tutoría lectiva para el alumnado y una hora de coordinación semanal para el profesorado tutor, por tanto si en este nivel está más desarrollado y existen más actuaciones se aceptará en mayor medida la Orientación que si se trabaja puntualmente como es el caso de la Formación Profesional Específica.

Las **relaciones** entre la **orientadora** y el **profesorado tutor** se llevan a cabo de forma diferente dependiendo del nivel educativo de que se trate, puesto que la orientadora se reúne semanalmente con el profesorado tutor de Educación Secundaria Obligatoria, pero sin embargo no cuenta con una hora de reunión con el profesorado tutor de Formación Profesional Específica o Bachillerato. En este sentido no se cumple ni materializa la adscripción del profesorado tutor de Formación Profesional Específica al Departamento de Orientación tal como se recoge en el Decreto 200/1997 por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. Esta coordinación es fundamental desde el momento en que gracias a ella se organizan y debaten temas referidos al seguimiento del alumnado, organización de la labor tutorial, Orientación, atención al alumnado con necesidades, organización de actividades, entrega de material,... Por tanto esta reunión se convierte en esencial para desarrollar una buena labor de coordinación con el profesorado tutor. Pero en el caso del profesorado tutor de Ciclo Formativo esta coordinación no existe o es puntual e informal, además y puesto que el alumnado no posee una

hora lectiva de tutoría, esta labor tutorial y orientadora se ve bastante reducida en este nivel educativo. Pero los contactos y las relaciones que tiene la orientadora y el profesorado tutor de Ciclos Formativos, cuando existen son muy breves y puntuales, lo que afecta decisivamente a la Orientación, ya que el alumnado de ciclo están escasamente orientados, no están orientados o lo están puntualmente, no tienen la necesidad de contar con la Orientación y no la aceptan, en gran medida porque no la conocen ni han tenido una Orientación planificada.

La orientadora normalmente basa su actuación en materia de tutoría y Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica en el fomento de relaciones con el profesorado tutor, relaciones que aunque informales consisten primero en informarles del plan de acción tutorial para su alumnado, ofrecerles una guía informativa que recoge el contenido de éste y ofrecerles su colaboración, manteniendo abiertas las puertas del Departamento de Orientación por si necesitan su ayuda. Todo el profesorado tutor y las orientadoras manifiestan que sería necesario contar con esa hora de reunión semanal para todos los niveles educativos. Además también es significativo que cuando la orientadora ofrece al profesorado tutor propuestas de actividades de Orientación vocacional, profesional o laboral para su alumnado de ciclo formativo, aquéllos mayoritariamente la aceptan.

Este año a partir de la realización de la entrevista con la orientadora ésta ha pretendido formalizar estas relaciones, gracias a un documento por escrito que le ha dado a cada profesorado tutor de postobligatoria en el que se le solicita la participación en estas reuniones con la orientadora; pero esto no debería realizarse sólo desde el Departamento de Orientación sino estar institucionalizado a nivel de centro, con el apoyo de la legislación y Administración Educativa.

Las **relaciones entre la orientadora y la profesora de Formación y Orientación Laboral** son totalmente informales, ya que no está organizado a nivel de centro ni de Departamentos ningún horario de coordinación entre ambas, es más, no se establece a nivel de Departamento de Orientación la asistencia de la profesora de Formación y Orientación Laboral a las reuniones del Departamento de Orientación, tal como se recoge en la adscripción del Decreto Decreto 200/1997 por el que se establece el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria. Además estas relaciones se dan escasa y puntualmente sobre todo cuando se realizan actividades por parte de organismos u asociaciones empresariales; pero se desarrollan en mayor o menor medida, al igual que sucedía en el caso del profesorado tutor, dependiendo de las características personales de la persona en cuestión. En este sentido otros años, el profesorado de Formación y Orientación Laboral ha acudido o no al Departamento de

Orientación, y este año se está empezando a organizar la coordinación entre ambas profesionales. Concretamente después de la realización de la entrevista con la orientadora ésta se ha puesto en contacto con la profesora de Formación y Orientación Laboral para organizar una hora de reunión semanal y coordinar así el trabajo de Orientación con el alumnado de ciclo formativo. A partir de ahí la orientadora ha incluido en la secuenciación del Plan de Acción Tutorial para Ciclo Formativo dos sesiones de tutoría de Orientación laboral, pero la profesora de Formación y Orientación Laboral no recoge en la programación de su Departamento actuaciones conjuntas con la orientadora en materia de orientación laboral, tan sólo recoge una coordinación entre ambas cuando sea necesario para atender a la diversidad. Con ello he querido también resaltar que mi presencia continuada en el centro ha servido de propulsor de actuaciones de coordinación entre la orientadora y el profesorado de Formación y Orientación Laboral, en este caso.

La profesora de Formación y Orientación Laboral realiza actividades de Orientación en su materia referidas al Currículo establecido por la Administración educativa para su módulo formativo, como elaboración del proyecto profesional.

Y por último lo que se refiere a las **relaciones** entre la **orientadora y los compañeros**, he de mencionarlas a dos niveles, por un lado las relaciones con los compañeros del Departamento de

Orientación, profesora de Apoyo a la Integración y profesora del área básica del Programa de Garantía Social, y por otro las relaciones con los compañeros del centro a nivel general.

En el primer caso, las **relaciones de la orientadora con los compañeros del Departamento de Orientación** son muy buenas, y se convierten en fundamentales ya que el labor de Orientación se desarrolla conjuntamente entre todas, apoyándose unas a otras tanto en la planificación, organización y desarrollo de las distintas actuaciones de Orientación ya sea en el área de Tutoría, Orientación, Atención a la Diversidad o Asesoramiento. Además este trabajo conjunto, coordinado y diario de los miembros del Departamento de Orientación hace que éste se convierta en algo sólido y consistente, mostrando la dirección del Departamento en una misma línea, lo que ayuda a la implantación y aceptación de la Orientación en el centro.

En el segundo caso, y en cuanto a **las relaciones de la orientadora con el resto de compañeros**, siguen siendo totalmente informales, pero se realizan continuamente, buscando las orientadoras el establecimiento de estas relaciones, aunque sea a nivel informal, el tener el contacto diario con los compañeros, acudir a la sala de profesores, charlar con ellos, crearles confianza,... es fundamental para desarrollar la Orientación. En lo que se refiere a las relaciones de la orientadora con el resto de compañeros, también al igual que sucedía con los otros órganos colegiados del centro, se

convierten en la herramienta de trabajo fundamental de la Orientación, a nivel informal, en cuanto a dudas que pueda tener el profesorado, sugerencias, problemas que puedan manifestar,... como puente para ir estableciendo relaciones más formales o aunque sea desde el ámbito informal desarrollar la Orientación en cualquiera de sus facetas. Según la orientadora el establecer estas relaciones además de prioritario para la Orientación es fundamental porque supone romper el círculo del Departamento de Orientación y hacerla a ésta más extensiva a todo el centro. Puesto que las relaciones con el resto de compañeros también se convierten en primordiales, es necesario resaltar la importancia de las características personales de la orientadora, que definen su perfil y que se han descrito anteriormente, en cuanto a que posea una actitud de diálogo, abierta, flexible, empática,... como requisito que propicia o mejora las relaciones en el centro.

Para terminar me gustaría reseñar las **relaciones** entre la **orientadora** y el **equipo educativo de los ciclos de Formación Profesional Específica**, considerado como órgano colegiado. Éstas relaciones que se dan informalmente al igual que con el resto de compañeros, pero que formalmente no están institucionalizadas, tan sólo la orientadora acude a las reuniones de equipos educativos de Ciclos Formativos a petición de éstos y cuando no coincide con los equipos educativos de Educación Secundaria Obligatoria en los que tiene prioridad de asistencia.

En definitiva, las relaciones sociales que se dan en el centro, en base a la interacción entre la orientadora y el profesorado se convierten en una estrategia fundamental para el desarrollo de la Orientación Educativa, relaciones que en su mayoría son informales, realizadas a través de actividades puntuales e individuales.

CAPÍTULO 7

Resultados de la Investigación.

Los resultados de esta investigación se muestran sin perder de vista los objetivos que han guiado el diseño y desarrollo de la misma; en este sentido, recordar al lector que la pretensión de ésta ha sido analizar la Orientación y su desarrollo en los Institutos de Educación Secundaria que imparten Formación Profesional Específica en la provincia de Huelva, así como las relaciones entre el Orientador y el profesorado que imparte clases en este nivel educativo, bien sea el profesorado de Formación y Orientación Laboral, bien el profesorado tutor, o el profesorado en general.

En el Contexto Institucional de la Orientación Educativa, las dinámicas sociales que se establecen en los Institutos de Educación Secundaria vienen definidas en torno a las relaciones entre el

orientador y los compañeros como una herramienta básica de trabajo. En la mayoría de los casos las relaciones entre ambos no están organizadas, planificadas, ni institucionalizadas, sino que se van creando en el centro a nivel informal, gracias al contacto diario del orientador con los compañeros. Para ello, el orientador en el día a día, busca el establecimiento de lazos, contactos y vínculos relacionales entre pequeños grupos de compañeros y en base a ellos se van estableciendo actuaciones, respondiendo a problemas que puedan surgir, ofreciendo información, resolviendo las dudas, creando nuevas líneas de actuación, y se va teniendo un contacto con el profesorado etc.,... surgiendo así actividades en materia de Orientación. El carácter informal de la mayoría de las relaciones que se dan en el centro entre el orientador y los compañeros en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, predomina sobre otro más formal, pero gracias a estas relaciones algunas actividades van tomando un carácter más formal y planificado, dando a conocer la Orientación y creando así la necesidad de la misma entre los compañeros del centro. Es por tanto significativo resaltar la importancia de las relaciones entre el orientador y los compañeros como una estrategia de trabajo fundamental, lo cual supone un reto diario para el orientador, el fomentar estas relaciones rompiendo el aislamiento que supone las paredes del despacho del Departamento de Orientación.

En este contexto de actuación, en el que las relaciones sociales entre los miembros de la organización educativa son básicas para la creación de actuaciones de Orientación, las características de personalidad del orientador se convierten en fundamental para el desarrollo de la misma. En este sentido, la figura del orientador se define como una persona que posea un carácter abierto, flexible, extrovertido, empático, que sea organizado, dinamizador, coordinador, asesor, relaciones públicas, que sepa aceptar críticas como premisa para mejorar, responsable ante su trabajo, innovador, con ganas y capacidad de trabajo, que fomente la participación entre los compañeros del centro, que se relacione con todos ellos, que posea una actualización continua y una habilidad para la búsqueda de información, y que tenga conocimiento del Sistema Educativo, de las Administraciones Educativas y del sector empresarial y por supuesto, que mantenga continuamente una actitud abierta y colaborativa ante el resto de compañeros. En esta definición del perfil del orientador en el centro, se pone de manifiesto la importancia del carácter relacional de la Orientación, ya que en base a que el orientador sea capaz de propiciar las relaciones en el centro, entre él y el resto de compañeros, se está fomentando la realización de actividades de Orientación en las distintas áreas de intervención. En definitiva, hay que considerar que las características personales del orientador fomentan y propician las relaciones en el centro y en base a la creación de éstas se está desarrollando la Orientación. También en este perfil se empieza a delimitar el carácter colaborativo de las

relaciones que se establecen en el centro, en la medida en que el orientador busca el establecimiento de estas relaciones para desarrollar actuaciones conjuntas en colaboración con el resto de compañeros. Y a su vez, con estas características se dibuja claramente el perfil del orientador como agente asesor en el centro. Como información complementaria, en este estudio la figura del orientador se describe en los siguientes términos, son en su mayoría mujeres, de edades comprendidas entre treinta y cuatro y cuarenta años y mayoritariamente funcionarios de carrera que poseen más de ocho años de experiencia docente y menos de cuatro años de permanencia en el mismo centro, así como la mayoría también poseen la titulación de Licenciado en Psicología.

En suma, el carácter relacional de la Orientación Educativa en los centros escolares, se convierte en una estrategia de trabajo fundamental del orientador para el desarrollo de la Orientación, poniendo a su vez de manifiesto la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales que intervienen en la Orientación y la importancia de las características de personalidad del orientador como premisa para el desarrollo de su labor profesional.

En cuanto a las percepciones que posee el profesorado sobre la figura del orientador, se muestra como un profesional fundamental en el centro, una figura que ayuda al alumnado y al profesorado, que facilita información y recursos, y ofrece un apoyo dando una visión

distinta a la que puede tener el profesorado, prueba de ello son la similitudes que definen estas percepciones, comparando al orientador con el Conserje de un centro, debido a la importancia de su labor, o con el abuelo o abuela, en cuanto a mostrar una actitud más experta y protectora hacia el alumnado. Una percepción muy generalizada se refiere a la insuficiencia en el reconocimiento de la labor orientadora, incluso se menciona en este sentido la diferencia entre un orientador y otro en función de las características personales que posea, puesto que, como se ha mostrado anteriormente, éstas influyen decisivamente en el desarrollo de la labor orientadora. Otra percepción, muy estrechamente unida a la anterior, es la etiqueta que el orientador posee en algunos centros, *"pakistaníes"* que significa *"para que están aquí"*; con esto se muestra una percepción que puede estar más o menos generalizada en los centros sobre la figura del orientador. Y además es muy significativo en cuanto a las percepciones y valoraciones que se hacen sobre la figura del orientador, que la importancia de la misma sea relativa en función del nivel educativo de que se trate, ya que se pone de relieve su mayor necesidad en la Educación Secundaria Obligatoria que en otros niveles de enseñanzas postobligatorias.

Como resultado de las relaciones sociales que se dan en el centro, propiciadas por el orientador, la aceptación de la Orientación no se consigue por el simple hecho de contar con un profesional de la Psicopedagogía en los mismos, sino que esta aceptación ha de

ganársela el orientador con su trabajo, estableciendo relaciones con los demás compañeros para que gracias a éstas ir realizando actividades de Orientación. Así en el seno de estas dinámicas sociales, el establecimiento de relaciones entre los compañeros y como consecuencia el fomento de actuaciones conjuntas de Orientación, se convierte en un requisito imprescindible para conseguir la aceptación de la misma, ya que gracias a este conocimiento de la Orientación por parte de los compañeros del centro es como ésta puede ser bien aceptada. Estas relaciones que pueden ser informales o no, han de ir convirtiéndose en extensivas a nivel de Claustro de Profesores. Como consecuencia de esto, la aceptación es diferente dependiendo del nivel educativo de que se trate, así en la Educación Secundaria Obligatoria estará más aceptada puesto que la Orientación está más desarrollada y existen más actuaciones, y no se trabaja puntualmente como ocurre en la Formación Profesional Específica. Complementariamente la valoración que se tenga de la Orientación en el centro depende también de la aceptación y valoración que el Equipo Directivo tenga de la misma, puesto que en la medida en que éste apoye la labor orientadora en un centro, esta valoración y aceptación se verán incrementadas. También en la aceptación de la Orientación en un centro influye la trayectoria institucional que en éste exista sobre ella, en el sentido que si en ese centro las figuras de Orientación que han existido han estado aceptadas, debido al buen trabajo realizado, más fácil será conseguir o mantener dicha aceptación.

El contexto institucional de la Orientación en los centros de Educación Secundaria se define por una serie de rasgos; los centros son en su mayoría públicos, en la mitad de ellos aproximadamente se imparten Ciclos Formativos de Grado Medio y en la otra mitad Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior y poseen una media de grupos de más de dieciséis unidades y ciento diez alumnos y alumnas por centros. En ellos el Departamento de Orientación está compuesto por un número de dos a cinco miembros, normalmente la programación del Departamento de Orientación recoge al menos tres planes de actuación, el Plan de Orientación, el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Atención a la Diversidad, y no el Plan de Asesoramiento, aunque muy escasamente se especifican actuaciones en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, y cuando se hacen se refiere mayoritariamente a la secuenciación del Plan de Acción Tutorial para este nivel.

Inmersos en la dimensión cultural de la Orientación en los centros escolares que cuentan con una oferta educativa de Formación Profesional Específica, las dinámicas sociales se describen en torno a las relaciones interpersonales que se establecen entre el orientador y el resto del profesorado, entendido éste como docentes –profesorado tutor, profesorado de Formación y Orientación Laboral y profesorado en general- o como órganos colegiados del centro –Equipo Directivo, Claustro de Profesores, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, y Consejo Escolar-. De manera que a

continuación se especificarán los rasgos que definen cada una de ellas.

Las relaciones en un centro entre el orientador y el resto de compañeros se valoran como algo fundamental para el desempeño de la Orientación, para la aceptación y valoración de la misma en el centro, así como para la valoración de la figura del orientador. El primer apunte que quiero manifestar en este sentido es la consideración de las relaciones entre el orientador y los demás compañeros como el motor de desarrollo y fomento de la Orientación en un centro, se convierte en un requisito imprescindible para conseguir llevar a cabo actuaciones en materia de Orientación, bien sean gracias al establecimiento de relaciones informales con los compañeros o a la creación en un segundo término de relaciones más formales con los mismos. Estas relaciones se convierten junto a la Orientación en dos caras de la misma moneda, marcando de este modo, el carácter inseparable e indispensable de la misma. Esto es así además en el sentido de que el establecimiento de estas relaciones supone un reto para la Orientación, puesto que con ellas se consigue abrir el Departamento de Orientación a todo el profesorado y hacerla ésta más extensiva. Con este panorama, el orientador, como se ha apuntado anteriormente se convierte en un dinamizador, innovador, en un agente de cambio fundamental en el centro. Resaltar también aquí que para desarrollar la Orientación en un centro, es necesario el crear la necesidad entre los compañeros de la

Orientación, en cualquiera de sus áreas de intervención, en este sentido estas relaciones se muestran como premisa básica para la creación de esta necesidad.

Estas relaciones entre el orientador y los compañeros del centro, se pueden describir en dos niveles, el primero de ellos en lo que respecta a los compañeros del Departamento de Orientación, como puede ser el profesorado de Apoyo a la Integración principalmente y los demás compañeros que componen el Departamento, en cada caso; y el segundo en lo que respecta a la relación entre el Orientador y los compañeros del centro en general. En el primer nivel es imprescindible que las relaciones se muestren como fundamentales, puesto que la Orientación en el Departamento se realiza conjuntamente entre todos los profesionales, dependiendo del área de intervención a desarrollar en cada momento, y además en la medida en que posean una misma línea de trabajo, el Departamento podrá realizar actuaciones más sólidas, consistentes y podrá llevar a mejor término la Orientación Educativa que realizan. Y en un segundo nivel, las relaciones entre el orientador y los compañeros del centro en general, que se describen como relaciones totalmente informales, pero realizadas de forma continua ya que el orientador ha de buscar el establecimiento de lazos o vínculos de relación diariamente con los compañeros, acudiendo a la sala de profesores a conversar con ellos, para así tener el contacto que necesitan para ir organizando actuaciones de Orientación. De nuevo

aquí se ha de resaltar las características personales que ha de poseer el orientador de un centro como requisito para propiciar y mejorar las relaciones entre compañeros en el mismo, y para la implantación de la Orientación. Específicamente en cuanto las relaciones entre el orientador y el profesorado de Formación Profesional Específica considerado en su conjunto como equipo educativo de un determinado nivel, se dan informalmente y no están institucionalizadas, tan sólo se acude a las reuniones de equipos educativos de ciclo formativo cuando se demanda o cuando las reuniones no coinciden con las del nivel de Educación Secundaria Obligatoria.

Las relaciones entre el orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral son totalmente informales, en la programación anual del Departamento de Formación y Orientación Laboral no se menciona en ningún caso ninguna actividad de Orientación en colaboración con el Departamento de Orientación, ni ninguna coordinación o actuación conjunta entre el orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral. Y a su vez, en la programación anual del Departamento de Orientación tampoco se señala la participación del profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación. Por tanto la adscripción del profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación no se hace efectiva en la mayoría de los centros, -como es prescriptivo según el Decreto 200/1997 de la

Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria-, ésta tan sólo se recoge en un cuarto de los centros de toda la provincia de Huelva. En consecuencia, no existe un espacio horario para la coordinación de estos profesionales, por tanto las relaciones entre ambos, cuando se dan, son puntuales, sobre todo para la organización de actividades en colaboración con organismos u asociaciones empresariales. Pero estas relaciones se desarrollan, al igual que sucede en el caso del profesorado tutor, dependiendo de las características personales de ambos. En consecuencia, cualquier actuación realizada por estos dos profesionales se lleva a cabo con un carácter totalmente informal.

Por otro lado, también es de considerar las relaciones entre el orientador y el Equipo Directivo, ya que éste es uno de los órganos que más influyen en el establecimiento y/o mantenimiento de la cultura en un centro, debido a su función jerárquica y de poder. En esta línea, las interacciones entre el orientador y este órgano son consideradas como fundamentales y se realizan de forma constante y continua, aunque el orientador no forme parte del mismo, puede acudir puntualmente a las reuniones de Equipo Directivo cuando la temática a tratar esté relacionada con sus funciones; pero esta relación es totalmente informal y su grado de desarrollo depende del Equipo Directivo y del orientador en cuestión, en concreto depende de las características y actitudes personales de cada uno de ellos. El

espacio físico también puede ayudar a este contacto, al estar el Departamento de Orientación junto a los de los miembros del Equipo Directivo. Los temas que normalmente se trabajan en las relaciones entre el orientador y el Equipo Directivo son evaluación, postevaluación, presentación de proyectos, tránsito del alumnado, preinscripción, organización de talleres y organización de reuniones de padres y madres. Y además esta relación entre ambos se considera por parte del orientador como una herramienta de trabajo, puesto se ha de contar con el apoyo del Equipo Directivo en cualquier actuación orientadora que el orientador desarrolle en un centro. Este vínculo entre el orientador y el Equipo Directivo aunque no está formalizado, tácitamente si se deja entrever entre el profesorado, ya que ellos mismos manifiestan que el orientador forma parte del Equipo Directivo o que es un órgano de asesoramiento a éste.

Las relaciones entre el orientador y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica se consideran importantes en cuanto que éste puede realizar aportaciones sobre los aspectos pedagógicos y organizativos que en él se traten. A su vez las relaciones entre el orientador y el Claustro de profesores también son importantes puesto que en este órgano el orientador normalmente participa para dar su opinión sobre los temas que se traten, realizar aportaciones o bien ofrecer información, lo que dependiendo de las características del orientador influye en mayor o menor medida en el Claustro;

debiendo de contar también el orientador en este órgano con el apoyo del Equipo Directivo. Y por último las relaciones entre el orientador y el Consejo Escolar cuando existen son debido a la voluntariedad del mismo, con la pretensión de la participación en la vida del centro, ya que éste es un cargo electo de participación por el sector del profesorado.

Otro aspecto a destacar de la dimensión cultural de las organizaciones educativas es el clima del centro; en este sentido, en la definición del clima del centro influye decisivamente el establecimiento de adecuadas relaciones entre el profesorado. En este clima influye el carácter abierto del orientador y su interés por el fomento de relaciones entre los compañeros, pero esto se convierte en una relación bidireccional, desde el momento en que cuando exista un buen clima en un centro esto influye en las actuaciones en materia de Orientación que en él se puedan desarrollar. Para finalizar, específicamente quisiera mencionar un dato del estudio de caso, ya que con mi presencia en el centro, he podido comprobar un buen clima en el centro, en las reuniones mantenidas, en el trato con la gente, en la facilitación de documentos por parte del profesorado, y en la disposición favorable a colaborar en todas mis actuaciones y peticiones.

El funcionamiento de la Orientación Educativa en los Institutos de Educación Secundaria se organiza en torno a una serie

de funciones que realizan los orientadores en el mismo, en este sentido, de entre las funciones desarrolladas por los orientadores teniendo en cuenta todos los niveles educativos, destacar las que se realizan mayoritariamente, como es el caso de la Atención Individualizada al alumnado, y en menor medida, la Prevención y Detección de Dificultades de Aprendizaje, la Evaluación Psicopedagógica del alumnado, el Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Orientación Profesional, Vocacional y Escolar, y la Planificación, Coordinación, Desarrollo y Evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial. Pero es significativo que los orientadores manifiesten que otras dos funciones, las realizan sólo medianamente, el Diseño de Medidas Educativas Complementarias y el Asesoramiento a los Órganos Unipersonales y Colegiados del centro. De esto se extrae un funcionamiento de la Orientación en los centros basado principalmente en atender a la diversidad del alumnado, - pero sin llegar a diseñar medidas educativas complementarias-, en actividades de Orientación profesional vocacional y escolar y en la coordinación, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial, y en menor medida basado en el asesoramiento. Es necesario en este apartado relacionar las funciones que realiza el orientador con las áreas de intervención que desarrollan, en esta línea el área de asesoramiento es en el que menos se interviene desde los Departamentos de Orientación en los centros educativos, e incluso no se define como un área de intervención en las programaciones anuales en la mayoría de los casos y además éste

es el área en el que se registran menos investigaciones realizadas; sin embargo, por otro lado, el asesoramiento es una tarea que es manifiestamente relevante en los centros, al dibujar la figura del orientador como la de un asesor, colaborador, dinamizador, etc.,... Y esto es así puesto que el asesoramiento no se lleva a cabo formalmente como un área de intervención, con actuaciones programadas y planificadas para ello, sino que se realiza como una tarea informal, individual, e incluso puntual; por lo tanto concluir, que el asesoramiento no se lleva a cabo formalmente en los centros educativos como un área de intervención, pero si es una tarea fundamental de trabajo del orientador aunque posee un marcado carácter informal. En esta línea, estudios como los de Boza, A. (2002) *"Roles y Funciones de los Orientadores de Educación Secundaria de Huelva"* delimitan como un rol y función de las más importantes del orientador la de asesor, agente de cambio y consultor, características que también se denotan como importante en el perfil del orientador extraído de esta investigación.

En cuanto al desarrollo de la Orientación Educativa en los centros y concretamente en el nivel de Formación Profesional Específica, es muy significativo que tan sólo aproximadamente un tercio de los orientadores realicen Programas de Orientación en este nivel, y que en ningún caso se recojan estos programas en la programación del Departamento de Orientación. Es por tanto, muy significativo que la Orientación Educativa, aunque extensiva a partir

de la Ley Orgánica de General del Sistema Educativo, a todos los niveles educativos, en la práctica orientadora esta actuación se minimiza en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, en tanto que es muy escasa la actuación en ese nivel y en el caso de existir se da totalmente informal y con una muy escasa planificación. El desarrollo de estos programas de Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, cuando se realizan, lo hace bien el orientador en colaboración con el profesorado o bien el orientador individualmente, y se dedican sobre todo a Orientación Profesional primeramente, Vocacional en segundo lugar y Laboral en tercero, y además se imparten en el horario de los módulos formativos o de tutoría lectiva del alumnado y con unos materiales prioritariamente elaborados por el orientador o extraídos de la bibliografía existente; además de ser evaluados por el orientador, el profesorado tutor o el profesor de Formación y Orientación Laboral. En definitiva, es muy significativo la escasez de programas de Orientación desarrollados en este nivel educativo, además estos programas no se recogen de forma completa en la Plan de Orientación y Acción Tutorial, ya que se definen en torno a algunas actividades puntuales, o apartados de la programación -como objetivos o sesiones a realizar-.

Debido a la escasez de programas de Orientación realizados en este nivel educativo, se pone de manifiesto claramente la necesidad de investigar sobre otra dimensión en el desarrollo de la Orientación Educativa, la referida no a los programas y sí a las

actividades de Orientación en las distintas áreas de intervención. De ahí los resultados obtenidos en torno a las áreas de intervención; el área donde se realizan más actividades de Orientación es la Orientación y en menor medida el área de Tutoría y Atención a la Diversidad y por último muy escasamente en el área de Asesoramiento, ya que en casi la mitad de los centros no realiza ninguna actividad. Concluir por tanto que atendiendo a las actividades que los orientadores realizan en los centros en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, estas actividades se realizan mínimamente, y es de resaltar que en la mayoría de los centros no se realiza ninguna, es decir en relación a las actividades, lo que mayoritariamente hacen todos los orientadores en los centros que imparten Formación Profesional Específica es no realizar ninguna actividad en este nivel, independientemente del área de intervención de que se trate. Por tanto las actividades de Orientación en la Formación Profesional Específica se realizan sólo puntual e individualmente a través de alguna charla informativa – mayoritariamente por el orientador- y organizando alguna actuación en colaboración con entidades u asociaciones empresariales.

En definitiva, y en lo referente a los programas de Orientación en la Formación Profesional Específica se pone de manifiesto la escasez de programas de Orientación que existen en los centros en este nivel educativo; pero ya que actualmente se tiende a trabajar en Orientación desde el modelo de intervención por programas,

superando así el modelo más clínico o terapeuta, el cuál ha predominado tradicionalmente en Orientación, habría que manifestar claramente que en este nivel educativo todavía no se ha hecho extensivo el trabajo de Orientación a través de programas de intervención, lo que supone concebir la Orientación no con un carácter preventivo, de desarrollo, de intervención social. Por tanto, el orientador trabaja en el nivel educativo de Formación Profesional realizando actividades muy puntuales, en mayor o menor medida en las distintas áreas, y con una muy escasa planificación de las mismas, puesto que no se recogen en la programación del Departamento, ni se organizan con un espacio horario para ello. En consecuencia, se estaría relegando la intervención del orientador en este nivel –bien sea por programas o bien a través de actividades puntuales- a un segundo plano en los centros.

Complementariamente si se atiende no ya al número o tipo de programas o actividades realizadas en este nivel educativo sino al agente que los realiza, también es muy significativo que el orientador individualmente no realice ninguna actuación en la mayoría de los centros, independientemente el área en que se trabaje. Y si se tiene en cuenta la actuación del orientador no individualmente sino en colaboración con otros profesionales, como es el caso del profesorado técnico, el profesorado tutor o el profesorado de Formación y Orientación Laboral, también en la gran mayoría de los casos no se realizan ningunas actividades de Orientación. En definitiva, en todos

los centros que imparten Formación Profesional Específica se realizan programas y/o actividades de Orientación muy escasamente, independientemente de la persona que lo imparta, bien sea el orientador o bien éste en colaboración con otros docentes del ciclo formativo, o del área de que se trate.

Con todos los resultados recogidos hasta el momento, dada la escasa planificación de la Orientación en este nivel educativo, al no recogerse en ningún caso en la programación del Departamento de Orientación los programas de Orientación a desarrollar y llevarse a cabo sólo en un tercio de los centros y mayoritariamente por parte del orientador, habría que valorar aún más la importancia del establecimiento de relaciones colaborativas entre el profesorado y el orientador en este nivel, puesto que estas relaciones se convierten no sólo en una herramienta de trabajo fundamental sino también casi la única estrategia que se extiende al nivel educativo de Formación Profesional Específica.

Con el intento de profundización en los resultados obtenidos, se especifica la diferencia que existe en cuanto a realización de funciones o de actividades de Orientación realizadas en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, pero atendiendo a los resultados obtenidos solamente de los nueve centros de toda la provincia que desarrollan algún tipo de programa de Orientación. En este sentido, y en cuanto a la realización de actividades de

Orientación no existe diferencia significativa en el área de Atención a la Diversidad y Asesoramiento, pero si existe una diferencia en el área de Orientación y Tutoría puesto que el aumenta el número de actividades realizadas en estas últimas. Por tanto, las áreas de Orientación y Tutoría son las que se han desarrollado en mayor medida en todos los casos. En relación además a las funciones a realizar por el orientador, en éstos nueve centros que desarrollan algún programa, no existe una diferencia significativa en las funciones que éstos realizan excepto en la función de Planificación, Coordinación, Desarrollo y Evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial, que en este caso aumenta y se realiza por los orientadores normalmente.

En definitiva, es muy relevante la escasez de funciones, programas o actividades de Orientación desarrollados bien por el orientador o bien por éste en colaboración con el profesorado de Formación Profesional Específica.

La acción tutorial en el nivel educativo de Formación Profesional Específica se define en torno a un perfil del profesorado tutor, en el que es muy importante la actitud que éste posea hacia la tutoría, ya que ésta no se realiza en casi la totalidad de los centros, dejando a voluntad del profesorado tutor en algún caso, el desarrollo de la labor tutorial con su alumnado en horas libres o en horario de los módulos formativos del currículo correspondiente al Ciclo

Formativo; además en los casos que se imparte lo hace el profesorado tutor directamente con el grupo y de manera puntual e informal y el contenido de la misma se refiere sobre todo a elección de delegados, normas de convivencia, temas transversales y Orientación académico-profesional, básicamente con una guía informativa facilitada por el orientador. La figura del profesorado tutor en los distintos niveles educativos se denota como diferente puesto que en la Educación Secundaria Obligatoria existe una hora de tutoría lectiva para el alumnado y una hora de coordinación semanal con el Departamento de Orientación en algunos casos, hecho que no sucede en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. Por tanto la adscripción del profesorado tutor de Formación Profesional Específica no está organizada en la mayoría de los centros, ya que en casi la totalidad de éstos no tienen planificada la coordinación con el Departamento de Orientación. Así las funciones del profesorado tutor que básicamente se realizan en el nivel educativo de Formación Profesional Específica son atender a los padres y madres y ofrecerles información, y realizar una serie de tareas burocráticas como elaborar las notas, firmarlas y repartirlas, trasladar la información a las familias y llevar el control de faltas.

Como consecuencia, no sólo se muestra diferente la figura del profesorado tutor dependiendo del nivel educativo de que se trate, sino también son diferentes las relaciones que entre el orientador y el profesorado tutor se desarrollan en los distintos niveles. Esto es

decisivo, puesto que esta coordinación, casi inexistente en los ciclos formativos, es fundamental desde el momento en que esa hora se dedica a organizar la tutoría, realizar el seguimiento y la Orientación del alumnado, entrega de material, planificación de actividades,... En definitiva, esta labor tutorial se ve bastante reducida en el nivel educativo de Formación Profesional Específica hasta el punto de que las relaciones entre el profesorado tutor de Ciclo Formativo y el orientador cuando existen son puntuales e informales. Si se considera como imprescindible el establecimiento de relaciones colaborativas entre el orientador y el profesorado, al no existir una planificación de esa coordinación ni de los programas o actividades a realizar, toda la función orientadora queda relegada a la realización de mínimas actividades puntuales, individuales e informales; sin que exista a nivel de Proyecto Educativo de Centro, Programación del Departamento de Orientación o del Departamento de Formación y Orientación Laboral, planificación alguna de dichas actuaciones.

Unido a esto, resaltar que debido a que la Orientación se desarrolla muy escasamente en los Ciclos Formativos, el alumnado posee una escasa aceptación de la misma, más aún cuando incluso la valoración de la tutoría por parte de algún profesorado tutor se manifiesta en términos de no existir la necesidad de orientar al alumnado de Ciclo Formativo. En esta línea la actuación del orientador en lo que respecta al desarrollo de la tutoría se concreta en el fomento de relaciones informales con el profesorado tutor,

ofreciéndole una guía informativa a principios de curso, que recoge el contenido del Plan de Acción Tutorial.

En suma, con todos estos resultados, he de mostrar como precaria y difícil la situación en la que se encuentra la labor orientadora y tutorial en este nivel educativo en los centros, en cuanto a que en la gran mayoría de los casos no se realiza, ni se planifica, ni existe una coordinación formal entre el tutor y el orientador, tal como se recoge en la legislación, ni se incluye en la programación del Departamento de Orientación, dejándose cuando se realiza a juicio y buena voluntad del profesorado tutor y llevarse a cabo puntual e informalmente en horario de clase o de recreo, y con la ayuda como mucho de un guión o material ofrecido por el orientador; con este panorama la labor tutorial en los ciclos formativos no tiene muy buenas perspectivas. Más aún cuando la aceptación de la tutoría por parte del alumnado no es muy buena, debido quizás a la inmadurez del alumnado y a la realización de actividades que no están adaptadas a sus intereses.

Es un dato significativo a resaltar del estudio de caso, que mi entrada en el centro y el investigar sobre la Orientación que se realiza en el nivel educativo de Formación Profesional Específica se haya convertido en un generador de actuaciones por parte de la orientadora, ya que a partir de mi estancia en el centro ésta haya intentado de formalizar y aumentar la escasa coordinación que existe

entre ella y el profesorado tutor de ciclo formativo, ofreciéndoles un documento por escrito en el que se demanda su colaboración, además de formalizar la adscripción de la profesora de Formación y Orientación Laboral al Departamento con el establecimiento de reuniones semanales y con la inclusión de dos sesiones de tutoría a realizar en colaboración con esta profesora. Pero el establecimiento de esta coordinación no debería de realizarse desde el Departamento de Orientación sino que debería estar institucionalizado a nivel de centro, recogido en el Proyecto Educativo de Centro y tener el apoyo de la legislación y la Administración Educativa, estableciéndose claramente la organización y el desarrollo de la labor tutorial en el nivel educativo de Formación Profesional Específica.

En definitiva, mostrar como conclusión general algunos aspectos relevantes manifestados a lo largo de la presentación de estos resultados. Las dinámicas sociales, en cuanto a relaciones entre los miembros de la organización educativa que intervienen en Orientación, el orientador y el profesorado, se definen como una herramienta básica de trabajo para el desarrollo de la Orientación, e influyen decisivamente en la aceptación y valoración de la misma y en las percepciones que el profesorado manifiesta sobre ella, y sobre todo se convierten en el motor de desarrollo que propicia actividades colaborativas en torno a la Orientación en un centro.

En esta línea, las características de personalidad del orientador se consideran fundamental para el establecimiento de estas redes o canales de comunicación en el centro, convirtiéndose en un colaborador, innovador, asesor, guía, facilitador, y por tanto en un promotor de actuaciones y agente de cambio en el centro. Así, son también fundamentales las características y actitudes personales de los demás agentes que intervienen en Orientación en un centro, profesorado tutor, profesorado de Formación y Orientación Laboral,... ya que al no estar planificadas estas actuaciones el desarrollo de la labor orientadora depende en gran medida de estas actitudes, y de las relaciones colaborativas que se establezcan en la institución.

Las relaciones interpersonales entre el orientador y el profesorado, considerado como general o como órganos colegiados, se convierten de nuevo en motores del desarrollo de la Orientación y más aún cuando se trabaja en el centro desde una perspectiva colaborativa, fomentando por parte del orientador actividades de Orientación en el centro aunque éstas no estén planificadas ni organizadas desde la institución, y exista una descontextualización de labor orientadora en el centro.

La escasez de programas o actividades de Orientación desarrolladas en los centros en el nivel educativo de Formación Profesional Específica y la falta de planificación de las mismas desde

el Proyecto Educativo de Centro y desde las programaciones, hacen que las actividades de tutoría y Orientación que se desarrollen en ellos sean puntuales, individuales e informales, con lo cuál el orientador ha de establecer actuaciones, aunque sean en un primer término a nivel informal y posteriormente más formal, para conseguir desarrollar la Orientación. De ahí que se demande de la Administración Educativa la organización y regulación efectiva de la Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. En este sentido, y debido a la notable escasez de programas de Orientación en este nivel educativo, el modelo de actuación del orientador en el mismo se acerca más al modelo de intervención de servicios que al modelo de intervención por programas, o incluso al modelo de consulta o asesoramiento.

CAPÍTULO 8

Conclusiones Generales.

Introducción.

Las conclusiones generales que se ofrecen en este capítulo se muestran en torno a tres bloques con los que se pretende cerrar la investigación, primero se ofrecen las conclusiones generales propiamente dichas, extraídas de los resultados obtenidos en esta investigación, seguidamente se muestran las limitaciones que se han podido ir encontrando en el estudio, y finalmente se recogen las líneas de investigación, como campos de estudio susceptibles de fundamentar investigaciones sobre Orientación Educativa.

8.1. Conclusiones.

Mostraré en este capítulo primeramente las conclusiones de esta investigación, las cuáles son fruto de las reflexiones realizadas sobre los resultados obtenidos en la misma; y para ello realizaré un recorrido por los mismos como si de un dibujo se tratara, para terminar mostrando una valoración de las conclusiones obtenidas.

- En el contexto de las dinámicas sociales que se crean en los centros educativos, las relaciones entre el orientador y el profesorado se convierten en la herramienta de trabajo fundamental de la Orientación.
- Las relaciones entre el orientador y el profesorado no están organizadas, planificadas ni institucionalizadas en el centro, por lo que tienen un carácter totalmente informal.
- La Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica no se planifica a nivel de centro, no se recoge en el Proyecto Educativo de Centro, ni en el Plan Anual de Centro y por consiguiente ni en la Programación del Departamento de Orientación.
- No se diseña la coordinación entre el orientador y el profesorado tutor, ni se establece una hora de coordinación entre ambos en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, por lo tanto las relaciones que se establecen son

totalmente informales y puntuales y mayoritariamente individuales.

- Se resalta la necesidad del establecimiento de relaciones colaborativas entre todos los participantes en la Orientación como premisa para el desarrollo efectivo de ésta.
- La Tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional Específica no se organiza a nivel de centro y existe muy escasamente la tutoría lectiva para el alumnado de ciclo formativo.
- Las características personales del orientador son fundamentales para el desarrollo de la Orientación, la actitud con la que se enfrenta a su trabajo y la concepción que posea sobre la propia Orientación.
- El perfil del orientador se define como una persona abierta, flexible, extrovertida, organizada, dinamizadora, innovadora, asesora, coordinadora, responsable, colaboradora, relaciones públicas, con capacidad de trabajo, con habilidad para la búsqueda de información, con conocimiento del Sistema Educativo, poniendo de relieve en base a todo esto la importancia de las características personales del orientador y del carácter relacional de su labor.
- La figura del orientador en la provincia de Huelva se define en base a las siguientes características: en su mayoría mujeres, de edades comprendidas entre treinta y cuatro y cuarenta años y funcionarios de carrera, con más de ocho años de experiencia

docente y menos de cuatro años de permanencia en el mismo centro, y con la especialidad de Psicología.

- El profesorado manifiesta unas percepciones sobre la figura del orientador como un profesional fundamental en el centro, una figura de ayuda o apoyo al profesorado y al alumnado; manifestándose además la insuficiencia en el reconocimiento de la labor orientadora y resaltando las causas del mismo en el desarrollo de su trabajo en función de las características y actitudes personales que manifieste.
- La importancia sobre la figura del orientador, así como la aceptación de la Orientación se hace relativa en función del nivel educativo de que se trate, así se da en menor medida en la Formación Profesional Específica.
- La aceptación de la Orientación en el centro ha de ganársela el orientador con su trabajo, estableciendo relaciones de colaboración con el profesorado y fomentando así la labor orientadora en el centro.
- La valoración y aceptación de la Orientación en un centro depende de la que manifieste el Equipo Directivo sobre ella, así como de la trayectoria e historia institucional que en ese centro exista sobre la Orientación.
- El contexto institucional en el que se desarrolla la Orientación en los centros de la provincia de Huelva se define por centros en su gran mayoría públicos, que cuentan la mitad de ellos aproximadamente con una oferta de Ciclos Formativos de

Grado Medio y Superior a la vez, y poseen una media de grupos de más de dieciséis unidades y ciento diez alumnos y alumnas por centro.

- El Departamento de Orientación está compuesto por un número de dos a cinco miembros, no reuniéndose en la mayoría de los casos la adscripción del profesorado de Formación y Orientación Laboral y el profesorado tutor.
- En la programación del Departamento de Orientación se recogen en todos los casos, tres áreas de intervención o planes de actuación, el Plan de Orientación, el Plan de Acción Tutorial, y el Plan de Atención a la Diversidad, y no el Plan de Asesoramiento. Y en esta programación se especifican muy escasamente actuaciones en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, tan sólo alguna secuenciación del Plan de Acción Tutorial para este nivel.
- Debido al carácter informal de las relaciones entre el orientador y el profesorado, el establecimiento de relaciones colaborativas, primero informal y posteriormente más formal, son básicas para el desarrollo de la Orientación en el centro, creando así la necesidad de la misma y debiendo el orientador propiciar estas relaciones.
- Las relaciones entre el orientador y los compañeros que forman el Departamento de Orientación son aún más imprescindibles para el desarrollo de la Orientación, y más aún cuando se hace necesario que todos los profesionales que constituyen el

Departamento posean una misma concepción sobre las características del modelo de intervención en Orientación a desarrollar.

- Las relaciones entre el orientador y el profesorado de Formación y Orientación Laboral cuando existen se desarrollan básicamente a nivel informal, no se recogen actuaciones conjuntas en la programación del Departamento de Formación y Orientación Laboral ni en la programación del Departamento de Orientación. Además no se realiza la adscripción del profesorado de Formación y Orientación Laboral al Departamento de Orientación como se recoge en la legislación, ni este profesorado asiste a las reuniones del mismo, tan sólo cuando existe alguna relación entre ambos profesionales es informal, puntual y depende en gran medida de las características y actitudes personales de ambos.
- Las relaciones entre el orientador y el Equipo Directivo se consideran fundamentales, como una herramienta de trabajo, y se realizan de forma constante, bien informalmente o bien acudiendo el orientador puntualmente a las reuniones del Equipo Directivo, dependiendo el grado de desarrollo de estas relaciones de las características y actitudes personales de estos profesionales.
- Las temáticas que se trabajan en las relaciones entre el orientador y el Equipo Directivo son mayoritariamente evaluación, tránsito de alumnos, preinscripción, elaboración y

presentación de proyectos, organización de reuniones de padres, y organización de talleres, básicamente.

- La consideración del profesorado sobre las relaciones del orientador con el Equipo Directivo se realizan en los términos de que aquel forma parte de éste o que incluso el orientador es un órgano de asesoramiento al Equipo Directivo.
- Las relaciones entre el orientador y el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica también se consideran fundamental realizando el orientador aportaciones fundamentales sobre aspectos pedagógicos y organizativos.
- Las relaciones entre el orientador y el Claustro de Profesores son importantes en cuanto que el orientador realiza aportaciones y valoraciones en el mismo.
- Las relaciones entre el orientador y el Consejo Escolar existen dependiendo de la voluntariedad del orientador.
- La relación entre el clima del centro y el establecimiento de relaciones colaborativas entre el profesorado y el orientador es bidireccional, en el sentido de que un clima adecuado de trabajo influye en la creación de relaciones adecuadas y el fomento de éstas mantiene un clima de colaboración en el centro.
- La función que el orientador realiza mayoritariamente en los centros, teniendo en cuenta todos los niveles educativos, es la Atención a la Diversidad y en menor medida, la Prevención, de Dificultades de Aprendizaje, la Evaluación Psicopedagógica, el Diseño, Desarrollo y Evaluación de Programas de Orientación

Profesional, Vocacional y Escolar, y la Planificación, Coordinación, Desarrollo y Evaluación del Plan de Orientación y Acción Tutorial. Pero he de resaltar que hay dos funciones que los orientadores manifiestan desarrollan medianamente, el Diseño de Medidas Educativas Complementarias y el Asesoramiento a Órganos Unipersonales y Colegiados del centro.

- El asesoramiento es el área de intervención que menos se desarrolla desde la Orientación en los centros, incluso en muchos casos no se recoge en la programación del Departamento de Orientación.
- Tan sólo un tercio de todos los orientadores de la provincia de Huelva desarrollan algún programa de Orientación en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, y en ningún caso en toda la provincia se recogen estos programas en la programación del Departamento de Orientación, lo que pone de manifiesto la escasa implantación y extensión de la Orientación en este nivel educativo.
- En los centros en los que se realiza algún programa de Orientación en la Formación Profesional se dedica sobre todo, por este orden, a Orientación Profesional, Vocacional y Laboral, y se desarrollan en horario de tutoría con materiales elaborados por el orientador o extraídos de la bibliografía existente.
- Concretamente y en cuanto a las actividades que se realizan en este nivel la mayoría se refieren al área de Orientación, en

menor medida a la Tutoría y la Atención a la Diversidad y muy escasamente al Asesoramiento. Pero aunque éste sea el orden, he de resaltar como muy significativo que todos los orientadores manifiestan mayoritariamente que no realizan actividades en la Formación Profesional Específica.

- El orientador directa y mayoritariamente manifiesta que no realiza ninguna actividad en los centros en el nivel educativo de Formación Profesional, independientemente del área de que se trate.
- La tutoría en el nivel educativo de Formación Profesional mayoritariamente no se realiza, ni coordina, y su realización se deja a la buena voluntad del profesorado tutor. Teniendo mucha importancia en este sentido las características personales de éste, y en caso de realizarse se dedican sobre todo a actividades de carácter más burocrático.
- El alumnado de ciclo formativo muestra una escasa aceptación y valoración de la tutoría, al no sentir la necesidad de la misma o incluso al no desarrollarse actividades adaptadas a sus intereses.

En un nivel de reflexión más general, destacaría los siguientes aspectos:

- El **abandono manifiesto** en el que se encuentra el nivel educativo de Formación Profesional Específica en lo que respecta a la Orientación, tanto desde el desarrollo normativo como desde la actuación práctica real en los Institutos de Educación Secundaria. Debido a la escasez de programas y/o actividades de Orientación desarrolladas, a la falta de planificación de la misma desde el centro y desde el Departamento de Orientación, a la casi inexistente coordinación formal entre el orientador y el profesorado tutor, a la muy escasa colaboración entre el profesorado de Formación y Orientación Laboral y el orientador y en extensión con el profesorado y equipo educativo de ciclo formativo, y a la no realización de tutorías lectivas en este nivel, entre otras causas. Por tanto, habría que hacer una llamada de atención a la Administración Educativa y a los profesionales de la Orientación, cada uno de ellos en las facetas y competencias que les corresponden, para acabar con esta precaria realidad.
- La generalidad en cuanto a la delimitación de funciones del orientador, y por consiguiente la falta de concreción de las mismas en cuanto a funciones a desarrollar en las áreas de intervención donde trabaja el orientador en los centros, hace

necesario la existencia de un **currículo** en materia de **Orientación Educativa** en los centros, delimitando en base a él las funciones a realizar por el Orientador, los campos o áreas de intervención que afectan al Departamento de Orientación, así como los modelos de actuación que deben guiar la labor orientadora. Aspectos todos estos que se convierten en la **estrategia organizativa** básica de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Dotando así a los centros de herramientas o instrumentos organizativos para la base de la definición de la actuación del orientador, creando las coordenadas sobre las que se dibuja la actuación del orientador en los centros educativos. Por tanto, la Administración Educativa debería reflexionar sobre el diseño de este currículo de la Orientación en los centros, definiendo el marco teórico funcional y organizativo básico sobre el que se apoyaría el desarrollo de la Orientación en los centros. Con esto no se pretende llegar a un modelo igualitario de actuación del orientador, pero si que éste currículo muestre las directrices organizativas y funcionales que definan la actuación del orientador. Esto sería fundamental no sólo para el desarrollo de la Orientación Educativa en los centros sino también para el conocimiento de la misma entre los distintos sectores de la Comunidad Educativa, alumnado, padres y madres, e incluso profesorado; y si se me permite en un sentido más amplio, y por extensión, incluso entre la Sociedad en general.

- A su vez y concretamente en lo que respecta al área de **Acción Tutorial**, se hace necesario dotar a los centros de **herramientas o instrumentos organizativos** que contemplen la definición de un horario básico para el desarrollo de la labor tutorial en los centros, **a dos niveles**, primero, una hora de tutoría lectiva semanal para el alumnado de Ciclo Formativo, y segundo, y en plano más organizativo, una hora de coordinación entre el profesorado tutor de ciclo formativo y el orientador en los centros. Esta herramienta es fundamental, desde el momento es que este espacio horario se convierte en un recurso organizativo de la labor orientadora en los centros, posibilitando el establecimiento de relaciones entre estos profesionales y la organización de los programas o actuaciones en materia de Orientación- en cualquiera de sus áreas de intervención-, con el alumnado de Formación Profesional Específica. Haciendo así verdaderamente extensiva la Orientación a este nivel educativo.
- Considerar la **dimensión social** de la Orientación Educativa, con el **carácter relacional** que ella conlleva, estableciendo relaciones entre el orientador y el profesorado, como una **herramienta básica de trabajo en el desarrollo de la Orientación** en los centros, convirtiéndose así las **relaciones colaborativas** entre estos profesionales docentes en una de las estrategias básicas de intervención en la Orientación en los

centros educativos. En este sentido, las relaciones entre los agentes que desarrollan la Orientación cobra un carácter no sólo de fundamental sino de imprescindible en los centros, para conseguir la extensión de la labor orientadora en este nivel educativo. Por consiguiente, las dinámicas sociales y las interacciones que se crean en el centro, se convierten en un pilar básico para el funcionamiento de los centros y para el desarrollo e implantación de la Orientación Educativa en el nivel de Formación Profesional Específica. En esta línea en el perfil profesional del Orientador se hace necesario el fomento de las relaciones colaborativas lo que implica el desarrollo del asesoramiento colaborativo como un modelo de actuación de la Orientación.

- Desarrollar planes o actuaciones formativas que incluyan la **formación de los agentes que intervienen en la Orientación Educativa** en los centros, sobre todo el orientador y el profesorado tutor, en lo referente a la dotación de competencias profesionales en el ámbito **actitudinal**, reconociendo así la importancia de las características personales y actitudinales de los mismos, como premisa para desarrollar una efectiva Orientación, ya que en la mayoría de los casos ésta se lleva a cabo en los centros dependiendo de las actitudes, valores e incluso la voluntad que éstos otorguen a su labor. Además esta labor formativa habría de extenderse a la formación del

profesorado que intervienen en la Orientación, en la temática del diseño, desarrollo e implantación de programas de intervención; puesto que se aboga por un modelo de intervención de la Orientación que se desarrolle a través de programas y no a través de servicios puntuales, indirectos e individuales en la mayoría de los casos.

- Influencia del **clima** del centro en el desarrollo de los procesos educativos, incluido el proceso de Orientación, más aún cuando ésta se desarrolla mayoritariamente con un carácter informal, basada en las relaciones e interacciones que se crean en el seno de la organización, y con una muy escasa planificación de la misma en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. Y puesto que el clima de un centro marca y envuelve las actuaciones que en él se desarrollan, en el caso de la Orientación le afecta decisivamente puesto que ésta se desarrolla mayoritariamente a nivel informal, y sin organización o planificación previa.
- El **momento de avance** en el que se encuentra la Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, es idóneo para la **regulación de las funciones del orientador** y superar el periodo de generalización, indefinición o amplitud funcional en el que se encuentra el desarrollo de la labor orientadora en este nivel educativo, el cuál unido a la autonomía funcional de cada

orientador hace que el desarrollo de la Orientación dependa más de las competencias de cada orientador y de las concepciones que éste tenga sobre la misma, que de la regulación que a este nivel exista, ya que su labor está sujeta a muy escasa regulación y planificación.

- Desarrollar una Orientación en los centros educativos, basada no sólo en los principios de prevención primaria y desarrollo sino también en el principio de **intervención social**, desde el momento en que se concibe como fundamental la **figura del orientador** como un **asesor interno, agente de cambio y mejora** de los centros, **innovador** y **agente de procesos**, valorando así el carácter social de la Orientación Educativa no sólo para partir del contexto social donde se desarrolle la intervención sino para intervenir sobre él. Se aboga por tanto, por un perfil profesional del psicopedagogo que responda a estas competencias, lo que supone un reto a dos niveles, cambio en la formación de estos profesionales y revisión de los planes de estudio de psicopedagogía, título que define el perfil de estos profesionales de la Orientación.
- **Fomentar el asesoramiento** en los centros educativos como un **área de intervención de la Orientación Educativa**, y no como una actividad puntual, individual e informal, sin planificación previa. Delimitando así sus competencias y funciones y

planificando las actuaciones a desarrollar en la misma desde los centros y con el apoyo legislativo, funcional y dotacional, con espacios y tiempos, y no dejar su desarrollo a la buena voluntad del orientador, relegando el asesoramiento a la última de las áreas de intervención y funciones de la Orientación. En definitiva, asumir que el asesoramiento es un área de intervención del orientador en los centros, que ha de estar planificada, recogida en el Plan de Orientación y Acción Tutorial, identificando las actuaciones y programas a desarrollar en torno a la misma, y dotando de estrategias y recursos para su efectivo desarrollo. Por consiguiente, planificar el asesoramiento significa valorar y considerar la figura del orientador como asesor psicopedagógico interno en los centros.

- Se refleja como muy necesaria la definición de estrategias que fomenten la Orientación en los centros educativos a través del modelo de **intervención por programas, o de consulta y asesoramiento**, superando así el modelo de intervención a través de servicios, ya que éste es el que mayoritariamente se realiza en los centros en el nivel educativo de Formación Profesional Específica. En esta línea, se debería promulgar un modelo de intervención en Orientación cercano al modelo de asesoramiento, basado en unas relaciones colaborativas, que incluya la intervención por programas, los principios de prevención, desarrollo e intervención social, fomentando

actuaciones prioritariamente grupales, desde una perspectiva de inserción curricular de la Orientación, o incluso definiendo el propio curriculum de la Orientación desarrollado a través del Plan de Acción Tutorial, convirtiéndose así el orientador en un verdadero asesor y agente de desarrollo institucional, gracias al establecimiento de relaciones colaborativas con los compañeros.

- Recoger entre las Finalidades Educativas del centro, y por consiguiente en el Proyecto Educativo de Centro, la **Orientación** como un **derecho que tiene todo el alumnado** del centro y no sólo los de niveles de Educación Secundaria Obligatoria, y por tanto hacer extensiva y efectiva la Orientación Educativa, con los principios fundamentales que la delimitan, la prevención, el desarrollo y la intervención social, a toda la Comunidad Educativa, alumnado, profesorado y padres y madres del alumnado de todos los niveles educativos, entendiéndose así la Orientación como un objetivo común y compartido por toda la Comunidad Educativa.

8.2. Limitaciones del estudio.

A lo largo de los tres años que ha durado esta investigación, he podido detectar algunas cuestiones que pueden ser señaladas como limitaciones en el estudio, pero indicar éstas no significa que sean las únicas limitaciones que el estudio posee, pero si son las que he detectado en base a una reflexión propia sobre este proceso de investigación. Estas limitaciones se especifican a continuación:

En el caso de la fase extensiva, y a la hora de recoger información de todos los orientadores y profesorado de Formación y Orientación Laboral que imparte clase en los ciclos formativos de Formación Profesional Específica, una dificultad encontrada ha sido el acceso a los informantes en esta fase, ya que como he descrito en esta investigación, he tenido que volver a realizar el procedimiento de envío y recogida de la información dos veces en varias ocasiones, e incluso he tenido que utilizar tres métodos diferentes para ello. Pero aún así, y aunque el esfuerzo realizado para la recogida de información ha aumentado, al final he conseguido obtener una muestra bastante significativa de los datos e información que pretendía recoger.

Otra limitación que es necesario mencionar, y que la recogería más en el sentido de propuesta de mejora si empezara de nuevo a realizar la investigación, es no haber incluido al alumnado

en el estudio, puesto que aunque he recogido información sobre las opiniones de los mismos ha sido indirectamente a través del profesorado, en el caso de la fase intensiva, y no directamente a través de sus propias manifestaciones. Esto mismo podría hacerse extensivo al colectivo de padres y madres, aunque en este caso la investigación no ha sido concebida con la intención de llegar hasta ellos para conocer sus opiniones y valoraciones.

Otra limitación del estudio hace referencia al análisis de datos de la primera fase extensiva, ya que en este análisis estadístico se han utilizado los estadísticos descriptivos para definir la Orientación Educativa en la provincia de Huelva, en base a las variables definidas; pero se podrían haber utilizado otros estadísticos y realizar otro tratamiento más relacional de los datos, aunque en un principio y debido a la finalidad y al carácter de la primera fase, no se ha planificado ni realizado. Pero aún así ésta es una opción que está ahí y que puede ser rescatada más adelante para realizar otro tipo de exploración o incluso para seguir avanzado en otras líneas de investigación, en base a estos datos.

Aunque el estudio en la primera fase extensiva se ha enfocado a toda la población que cuenta en Huelva con una oferta formativa de Formación Profesional Específica, es decir a todos los Institutos de Educación Secundaria que imparten ciclos formativos de Grado Medio y/o Superior, incluyendo los centros públicos y

privados, en la segunda fase se ha centrado la investigación a través del estudio de caso en un centro público, debido a que en base a los criterios y al procedimiento de selección, el centro que salió elegido era de carácter público y en él se ha realizado el estudio de caso. Pero podría también haberse elegido de entre la muestra de centros privados, uno de ellos para realizar el estudio de caso en un centro de esta tipología y posteriormente confrontar los datos obtenidos. En su día y en base a aquel procedimiento y a que la muestra de centros privados es mínima, ya que la forman sólo dos centros, se decidió realizar un solo caso.

Puede considerarse como una limitación más del estudio el no haber obtenido datos en la fase intensiva de la Orientación y la Cultura Docente en los Ciclos Formativos de Grado Superior para compararlos con los obtenidos en los Ciclos Formativos de Grado Medio. Y aunque en principio el desarrollo de la Orientación y las relaciones en la organización que se establecen en un centro son similares independientemente del grado del ciclo formativo en donde se trabaje, podrían haberse obtenidos datos que sirvieran de comparación o confrontación dependiendo del nivel educativo donde se trabaje.

Una limitación más en esta investigación hace referencia a una contradicción en cuanto al ser y al deber ser de la Orientación Educativa. Es decir los resultados obtenidos en la investigación ponen de manifiesto un modelo de actuación en Orientación que no utiliza la intervención por programas, que desarrolla mayoritariamente actividades puntuales, informales y no planificadas, que actúa minoritariamente en el nivel educativo de Formación Profesional Específica y a demanda de los beneficiarios, que se desarrolla escasamente el asesoramiento, etc, ... esto refleja el ser de la Orientación Educativa y la contradicción se da en el sentido de lo que yo quiero o pretendo encontrar y que no he encontrado, un modelo de Orientación que responda a una concepción más actual de la Orientación Educativa, que formaría el deber ser de la misma, desde mi propia concepción. Quizás esto no debe entenderse como una limitación del estudio sino como una reflexión que debe impregnar todo este capítulo.

8.3. Líneas de investigación.

Las líneas de investigación que surgen a partir de esta obra, son diversas, y dependen en gran medida del interés del investigador y del enfoque que él mismo conceda a la Orientación Educativa, y por supuesto, del momento en el que se encuentre el desarrollo normativo y funcional de la Orientación. En este sentido se delimitan una serie de líneas o propuestas de investigación:

La primera línea de investigación que quisiera apuntar y que encuentro muy relevante sería el proponer el **diseño, desarrollo y evaluación de programas de Orientación en el nivel de Formación Profesional Específica**, ya que son escasas las investigaciones realizadas en esta línea, y las aportaciones y actuaciones sobre programas de Orientación que se realizan en este nivel educativo.

Otra línea de investigación abierta en relación a la temática de este trabajo sería el estudio de las **culturas docentes en Orientación**, es decir, basado en la comprensión de las relaciones que se establecen entre el orientador y el profesorado **en el nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria**. Ya que esta investigación aunque ha partido de la actuación del orientador en el centro como organización escolar, y por tanto afecta también a niveles de Educación Secundaria Obligatoria o incluso Bachillerato, ha centrado su estudio en el nivel de Formación Profesional Específica, en cuanto

al establecimiento de relaciones entre los agentes que participan en la misma; por tanto, sería muy rico las aportaciones que pudieran ofrecer para la comprensión de la Orientación, investigaciones sobre cultura docente en estos otros niveles.

Puesto que este estudio ha revelado como una tendencia, más que como una realidad, la figura del orientador en los centros educativos como asesor interno, dinamizador, innovador, agente de cambio, etc.,... y a su vez ha dibujado el área de asesoramiento como el área donde menos se trabaja en Orientación, donde menos investigaciones se realizan y donde existe una muy escasa planificación y organización de la misma, dejando el desarrollo de cualquier actividad en este campo a nivel informal; se denota muy interesante investigar sobre el perfil del psicopedagogo como **asesor interno en los centros**, así como sobre el **funcionamiento y organización del área de asesoramiento**, ya que incluso ésta en muchos casos no se recoge en la programación del Departamento de Orientación pero si se realiza informal y puntualmente. Esta línea de investigación ayudaría a definir no sólo el perfil del psicopedagogo – más aún teniendo en cuenta el momento de definición de su titulación- sino también podría aportar indicios muy interesantes sobre el modelo de actuación de la Orientación en los centros, y sobre las claves o coordenadas organizativas para el funcionamiento del área de asesoramiento y por extensión de las otras tres áreas de intervención en Orientación.

Ya que el orientador actúa mayoritariamente en el nivel educativo de Formación Profesional Específica, en el área de Orientación y Tutoría, aunque sea con una escasa planificación y en base a actividades puntuales e informales, se delimita en este sentido una línea de investigación en cuanto a la comprensión y definición de la **Orientación profesional y vocacional para el alumnado de enseñanzas postobligatorias**, bien sea Bachillerato o Formación Profesional Específica, delimitando el modelo de actuación, los programas o actividades desarrolladas, los materiales utilizados, el horario donde se desarrolladas, las actuaciones de colaboración que se realizan, etc.... Esta línea de investigación más aconsejable sería básica debido a la necesidad de organización de la Orientación en este nivel educativo, puesto que el primer paso para el desarrollo de la Orientación sería la definición y organización de las áreas de actuación y delimitación de funciones del orientador en este nivel, indicando además las implicaciones a nivel organizativo en el centro.

Una línea de investigación muy actual y surgida a partir de la situación en la que se encuentra actualmente la Formación Profesional Específica y la Orientación e Información profesional en este nivel educativo consiste en **proponer modelos organizativos de Orientación Profesional** en este nivel educativo que recoja las aportaciones de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, profundizando así en estrategias organizativas y funcionales del orientador a ese nivel.

Una línea de investigación prioritaria actualmente, debido al momento de cambio en el que se encuentra inmersa la titulación de psicopedagogía, en base al proceso de adaptación de las nuevas titulaciones universitarias al nuevo espacio Europeo de Educación Superior, sería el estudio y definición del **perfil profesional del psicopedagogo**, como profesional que mayoritariamente actúa como orientador interno o externo a los centros, pero que desarrolla su función principalmente en el ámbito educativo. Esta línea de investigación sería fundamental para definir con más ajuste los planes de estudio de esta titulación, e implicaría seguramente cambios en la formación del psicopedagogo para adaptarse a las nuevas tendencias que podrían definir los parámetros del modelo de Orientación Educativa, aunque hay que tener en cuenta que la titulación de Psicopedagogía es muy joven –se aprobó en 1989- en cuanto a nacimiento y por consiguiente en cuanto a definición del perfil profesional. Quizás esto ayudaría a definir la línea divisoria de la Psicopedagogía más en el ámbito pedagógico que psicológico.

CAPÍTULO 9

Referencias Legislativas y Bibliográficas.

Este capítulo está denominado así puesto que en él he pretendido recoger el cúmulo de fuentes, tanto bibliográficas, como legislativas, que han servido de base para la realización de esta tesis.

9.1. Referencias Legislativas.

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

ORDEN de 9 de diciembre de 1992 por la que se regula la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

REAL DECRETO 676/1993 de 7 de mayo por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional.

ORDEN de 7 de julio de 1994 por la que se establecen las normas que han de regir las pruebas de acceso a Ciclos Formativos de Formación Profesional.

ORDEN de 7 de septiembre de 1994 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica

ORDEN de 14 de noviembre de 1994 por la que se rectifica la orden de 7 de septiembre de 1994, que establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

REAL DECRETO 733/1995 de 5 de mayo, sobre expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

ORDEN de 17 de julio de 1995, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, por la que se establecen directrices sobre la organización y funciones de la acción tutorial del profesorado y los Departamentos de Orientación.

DECRETO 213/1995, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, de 12 de septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.

REAL DECRETO 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la Formación Profesional Específica

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.

DECRETO 200/1997, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, de 3 de septiembre por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

ORDEN de 9 de septiembre de 1997, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

REAL DECRETO 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo.

ORDEN de 31 de julio de 1998 por la que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos para cursar Formación Profesional Específica de grado superior.

ORDEN de 28 de marzo de 2001, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se regula la organización y realización de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional específica.

RESOLUCIÓN de 30 de abril de 2001, de la dirección general de formación profesional por la que se establecen directrices sobre estructura, materias y contenidos de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional específica.

ORDEN MINISTERIAL de 20 de diciembre de 2001, por la que se determinan convalidaciones de estudios de Formación Profesional Específica derivada de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, rectificada por la Orden ECD/1842/2002, de 9 de julio.

LEY ORGÁNICA 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

ORDEN de 16 de diciembre de 2002 de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se determinan convalidaciones de Formación Profesional Específica.

LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

ORDEN de 27 de mayo de 2003, por la que se establece la implantación y organización de la Formación Profesional Específica en la modalidad semipresencial o a distancia.

RESOLUCIÓN de 22 de mayo de 2003, de la Dirección General de Formación Profesional, por la que se modifica la de 30 de abril de 2001, por la que se establecen directrices sobre estructura, materias y contenidos de las pruebas de acceso a los ciclos formativos de Formación Profesional Específica.

ORDEN de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.

REAL DECRETO 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el

calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

ANTEPROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN,
Ministerio de Educación y Ciencia, 30 de marzo de 2005.

9.2. Referencias Bibliográficas.

A

ALCOCER, A. (1997): *"La Formación Continua en las Administraciones."*

Trabajadores de la Enseñanza. N^o 181. Pp 12-14.

ALFARO, I. (1998): *"Tendencias en la evaluación psicopedagógica: un acercamiento a través del ámbito de las dificultades de aprendizaje"*. Revista de Investigación Educativa, 16, 2. Pp 125-154.

ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación Educativa. Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid. Síntesis.

ÁLVAREZ, M. y otros. (1991): *La Orientación vocacional a través del currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona. Grao/Universidad de Barcelona.

ÁLVAREZ, M (1992): *La organización de los servicios de Orientación educativa en Andalucía*. Bordón, 4 (44), 405-421.

ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coord) (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Epistemología*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona. Cedecs.

ÁLVAREZ GÓNZALEZ, M. (1998): "La Orientación psicopedagógica en Europa". En BISQUERRA, R. (coord): *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis. Pp. 219-229.

ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987): *Programa de Orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona. PPU.

ÁLVAREZ ROJO, V. y otros. (1987): *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla. Alfar.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1991): *Tengo que decidirme. Programa de Orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la Enseñanza Secundaria*. Sevilla. Ediciones Alfar.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid. EOS.

ANGULO, F. (1990): *Innovación y evaluación educativa*. Málaga EAC. Universidad de Málaga.

APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid. Akal.

- ARENCIBIA, J. S. y GUARRO, A. (1999): *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. CCPP.
- ARNAIZ, J. y otros. (1995): *La tutoría organización y tareas*. Barcelona. Grao.
- ARRIBAS ALONSO, C. (coord). (1995): *Orientación y Tutoría en Secundaria*. Madrid. Edelvives.
- ATIENZA, A. y otros. (2002): *Educación Secundaria: Organización, funcionamiento e itinerarios*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

B

-
- BATANAZ, L. (1996): *Investigación y diagnóstico en Educación: una perspectiva psicopedagógica*. Málaga. Aljibe.
- BATANAZ, L. (1998): *Organización Escolar: Bases Científicas para el Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Córdoba. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- BAUTISTA, R. y otros. (1992): *Orientación e Intervención Educativa en Secundaria*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- BISQUERRA, R. (1990): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona. Boixareu.

- BISQUERRA, R. (1996): *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*. Madrid. Narcea.
- BISQUERRA, R. (Coord). (1998): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Editorial Praxis.
- BLANCO, N. (1993): "La cultura institucional de la enseñanza." Cuadernos de Pedagogía, nº 213. Pp 66-71.
- BLANCO, F. (1996): *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca. Amarú ediciones.
- BLASE, J. Y ANDERSON, G. (1995): "The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment". Londres. Cassell.
- BOLÍVAR, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza." Cuadernos de Pedagogía, nº 219. Pp 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid. Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid. La muralla.
- BOLÍVAR, A. y DOMINGO, J. (1998): "Historia institucional de un centro escolar", en AAVV: *Organización y Gestión de centros Educativos*. Barcelona. Praxis. Febrero, 12, 470. Pp 110-119.

BORONAT, J. y CANO, R. (1998): *"El Departamento de Orientación"* en BISQUERRA, R. (Coord): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Praxis.

BOZA, A. (2002): *"Evaluación de la Orientación en Educación Secundaria: análisis de roles."* XXI, Revista de Educación, 4.Pp 217-238.

BUITRÓN MORALES, N. (2002): *"El curriculum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas"*. Revista electrónica Razón y Palabra.

C

CANO, R. (2000): *"Los Departamentos de Orientación en los IES: Estudio de las disociaciones entre percepciones reales y normativa legal."* Revista Contextos Educativos, 3.Pp 209-234.

CANO ESCORIAZA, J. (2003): *"Diversidad de roles del orientador psicopedagógico: posibilidades y dificultades en su trabajo profesional."* Anuario de Pedagogía, nº 5.Pp 103-119.

CANO ESCORIAZA, J. (2004): *"Una reflexión acerca de las dimensiones de la Orientación: Un recorrido por diversos autores"*. Revista Flumen, nº 8. Pp 23-31.

- CAÑAL, P. y Otros. (1997): *Investigar en la Escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Sevilla. Diada.
- CARIDE, J. A. (2003): *Las identidades de la Educación Social*. Revista Cuadernos de Pedagogía, número 321. Pp 48-51.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1998): *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martínez Roca. S.A.
- CARRASCO, M^a. J., y otros (2002): *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes*. Huelva. Grupo Editorial Universitario.
- CASAL, J. (2005): "Nueva reforma del Sistema Educativo Español." Cuadernos de Pedagogía, n^o 346. Mayo. Pp 12-13.
- CERDÁN, J. (1999): *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*. Madrid. Grupo Industrial de artes gráficas.
- COLÁS BRAVO, M^a P. Y BUENDÍA EISMAN, L. (1992): *La Investigación Educativa*. Sevilla. Alfar.
- COLÁS BRAVO, M^a P. Y REBOLLO, M. A (1993): *Evaluación de Programas. Una Guía Práctica*. Sevilla. Kronos.
- COLEMAN, J.C. (1985): *Psicología de la adolescencia*. Madrid. Morata.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Currículum*. Barcelona. Laia.

COLL, C. (1996): *"Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional"*. En Monereo, C. y Solé, I. (Coord). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid. Alianza Editorial.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1992): *"Tu formación, muy profesional. Grado Superior"*. Sevilla. Tecnographic.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1992): *Plan de Orientación Educativa de Andalucía*. Sevilla.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1996): *La Formación Profesional en la LOGSE. Su implantación en Andalucía*. Sevilla. Gandulfo.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (1998): *Formación Profesional Específica*. Ed Coria Gráfica. S. L. Sevilla.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. (2001): *Formación Profesional Específica en Andalucía*. Sevilla. Tecnographic.

COOK, T. D. Y REICHARDT, CH. S. (2000): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

CORONEL, J. M., LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las Organizaciones Escolares. Ocho temas básicos*. Editorial Repiso Libros. Sevilla.

CORONEL, J. M. (1998): *Organizaciones Escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Universidad de Huelva. Publicaciones.

CORONEL, J. M. (2002): "La organización escolar como ámbito de estudio" En CARRASCO, M^a. J. y otros: *Organización Escolar. Aspectos básicos para docentes*. Huelva. Grupo Editorial Universitario.

CORONEL, J. M. (2002): "Argumentos y requerimientos para el uso de un enfoque cualitativo como metodología de investigación en el ámbito educativo." XXI, Revista de Educación, 4.Pp 157-166. Universidad de Huelva.

CORONEL, J. M. (2003): "Liderazgo y gestión en las Organizaciones Educativas: algunas tareas pendientes de resolver, algunas propuestas para desarrollar". Revista OGE, nº 6. Pp 9-13.

D

DEAL, T.E. & KENNEDY, A.A. (1982): *"Corporate Cultures"*. Addison-Wesley. Don Mills. Ontario.

DEL RINCÓN, D., ARNAL, J., LATORRE, A. y SANS, A. (1995): *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Dykinson.

DEL RINCÓN, D. Y GARCÍA VIDAL, J. (1998): *La investigación en Orientación psicopedagógica*. En BISQUERRA, R. (Coord): *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona. Praxis. Pp 437-448.

DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coord) (1994): *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación*. Madrid. Santillana.

DENDALUCE, I. (1995): *Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica*. Revista de investigación educativa, 26.Pp 9-32.

DENDALUCE, I. (1999): *La investigación educativa ante el tercer milenio*. Bordón, Vol 51, nº 4.Pp 363-376.

- DENZIN, N.K. (1989b): *The Research Act*. (3ª Ed). Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- DENZIN, N.K. and LINCOLN, S. (1994): *Handbook of qualitative research*. Sage publications. London.
- DE PABLOS PONS, J. (Coord). (1998): *El trabajo en el aula*. Sevilla. Alfar.
- DOMINGO, J. (Coord). (2001): *Asesoramiento al centro educativo*. Octaedro-EUB. Barcelona.
- DOMINGO, J. (2001): "Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo". *Revista Investigación en la Escuela*, 44. Pp 77-88.
- DOMINGO, J. (2004): *El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos*. En MORENO, J. M. (Coord). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid. UNED.
- DOMINGO, J. (2005): *Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de procesos*. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Volumen 13, número 17. Pp 1-33.
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. y MESANZA LÓPEZ, L. (Coord) (1996): *Manual de organización de instituciones educativas*. Editorial Escuela Española. Madrid.

DURÁN LÓPEZ, F y Otros. (1994): *La Formación Profesional en España*. Madrid. Centro de Publicaciones del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

E

ECHEVARRÍA, B. (1993): *Formación Profesional*. Barcelona. PPU.

ERICKSON, F. (1987): "Conceptions of school cultures". An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23 (4).Pp 11-24.

ESCOLANO, A. (2000): "Las culturas escolares del siglo XXI. Encuentros y Desencuentros." *Revista de Educación*, número extraordinario. Pp 201-218.

ESTEBARANZ, A. (1994): *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

F

FERNÁNDEZ, S., FERNÁNDEZ, J. y RODRÍGUEZ, A. (2003): *Práctica de la Acción Psicopedagógica en Almería*. Almería. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

FERNÁNDEZ, R Y LUNA, P. (1993): *Metodología Informática para la Tesis*. ICE. Universidad de Sevilla. Kronos.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Siglo XXI de España Editores S.A.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993): *Orientación Profesional y Currículo de Secundaria*. Málaga. Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Málaga. Aljibe.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1999): *Acción Psicopedagógica en Educación Secundaria: Reorientando la Orientación*. Málaga. Aljibe.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1992): *La Formación Ocupacional. Realidad y perspectivas*. Madrid. Editorial Diagrama.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. y RODRÍGUEZ, A. (2001): "Claves para la dinamización interna". *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 302. Pp 55-58.

FIRESTONE, W.A. & LOUIS, K.S. (1999): "Schools as cultures". En J. MURPHY Y K.S. LOUIS (Eds). *"Handbook of research on educational administration"*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. Pp 297-322.

FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Morata.

FONDO SOCIAL EUROPEO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROMOCIÓN EDUCATIVA. (1997): *Fichas para la Orientación Profesional. Tomos I, II y III*. Madrid. Ed Afanías.

FONDO SOCIAL EUROPEO. DIPUTACIÓN PROVINCIAL DE HUELVA. (1998). *Guía de Orientación profesional y búsqueda de empleo*. Proyecto Icaro. Ed. Imprenta Jiménez.

FRIES GUGGENBEIM, E. (2002) *Investigaciones sobre la Orientación*. Revista Europea de Formación Profesional nº 26. Pp 3-4.

G

GAIRÍN, J. (2000): *"Cambio de cultura y organizaciones que aprenden"* Educar, número 27. Pp 31-85.

GAMBARA, H. (2002): *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid. Mc Graw Hill.

GARCÍA E. y GARCÍA F. (1989): *Aprender investigando*. Sevilla. Diada.

GARCÍA, C. (1997): *Nuevo modelo de la Formación Profesional. Desarrollo e implantación*. Ediciones Adhara. Granada.

- GARCÍA HOZ, V. y PÉREZ JUSTE, R. (1989): *La Investigación del profesor en el aula*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. y Otros (1992): *Problemas y Diseños de Investigación resueltos*. Madrid. Dykinson.
- GARGÍA NIETO, N. (1999): *Proyecto docente e investigador. Diagnóstico en educación y Orientación profesional*. Madrid. Universidad Complutense. Inédito.
- GIL MARTÍNEZ, R. (1997): *Manual para tutorías y departamentos de Orientación*. Madrid. Escuela Española.
- GIL, J. RODRÍGUEZ, G. y GARCÍA, E. (1995): *Estadística Básica aplicada a las Ciencias de la Educación*. Sevilla. Kronos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *El Currículo una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid. Morata.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- GÓMEZ, B. (1997). *Los Acuerdos sobre Formación Profesional*. Revista: Trabajadores de la Enseñanza. N º 181. Pp 7-9.

GONZÁLEZ JAPÓN, J. (2003): *Acción Tutorial en la Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

GORDILLO, M. V. (1986): *Manual de Orientación educativa*. Madrid. Alianza.

GID. (1992): *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo*. Sevilla. Editorial Kronos.

GUARRO, A. (2001): "Modelo de proceso o la estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica." En Domingo, J. *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona. Octaedro. Pp 203-226.

GUICHARD, J. (2002) "Problemáticas y finalidades de la Orientación profesional", *Revista Europea Formación Profesional*, número 26. Pp 5-19.

H

HARGREAVES, D. (1980). *"The occupational culture of teachers"*. En: P. WOODS (ED). *"Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school"*. Londres. Croom Helm. Pp125-148.

HARGREAVES, D. (1994): *"The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development"*. *Teaching & Teacher Education*, 10 (4). Pp 423-438.

HARGREAVES, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid. Morata.

HERNÁNDEZ, F. (2004): *"Culturas juveniles, practices de subjetivización y educación escolar"* *Revista Andalucía Educativa*. Pp 22-24.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. PPU. Barcelona.

I

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. (1994): *Materiales Didácticos*. Universidad de Sevilla.

J

JIMENEZ, J. (2002): *"La reforma de la reforma."* Revista Cuadernos de Pedagogía. Número 314. Pp 46-57.

JIMÉNEZ, R. (1996): *El rol del orientador de Secundaria como agente interno de cambio.* Revista Kikiriki número 41. Pp 32 – 41.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2003): *"LOCE y LOGSE: dos concepciones contrapuestas de la Orientación Educativa."* Revista Andalucía Educativa. Junio 2003. Pp 22- 23.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2003): *"Equipos y departamentos, dos estructuras para un solo modelo de Orientación."* Revista Andalucía Educativa. Junio 2003. Pp 24- 26.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (2004): *"La Formación Profesional en Andalucía."* Revista Andalucía Educativa. Número 41. Febrero 2004. Pp 22-25.

JOVER, D. (1991): *La Formación Ocupacional. Para la Inserción, la Educación Permanente y el Desarrollo Local.* Madrid. Editorial Popular.

K

KING, G., KEOHANE, R. y VERBA, S. (2000): *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid. Alianza Editorial.

L

LÁZARO, A. (1983): *Tendencias temáticas de los estudios sobre Orientación escolar en España*. Bordón, 246. Pp 17-27.

LÁZARO, A. Y ASENSI, J. (1987): *Manual de Orientación escolar y tutoría*. Madrid. Narcea.

LOFLAND, H. y LOFLAND, L. H. (1984): *Analyzing Social Settings*. 2ª Ed. Belmont, California. Wadsworth.

LÓPEZ, J. (1992): "Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares." En ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (Coord): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Arquetipo.

LÓPEZ MARTÍNEZ, A. y DÍAZ NOGUERA, L. (2003): "Una reflexión sobre la cultura y el cambio organizativo: clave para satisfacer los intereses y necesidades de la Comunidad Educativa." Bordón, 55 (2). Pp 253-261.

LÓPEZ URQUIZAR, N. y SOLA MARTÍNEZ, T. (1999): *Orientación escolar y tutoría*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

LORENZO DELGADO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (1995): *Organización Escolar. Una perspectiva Ecológica*. Marfil. Alcoy.

LOSADA, J. L. y LÓPEZ-FEAL, R. (2003): *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid. Paraninfo.

M

MANZANARES MOYA, A. (2004): "*Competencias del psicopedagogo: una visión integradora de los estaciones de actuación en la familia profesional de educación*." *Bordón*, 56 (2). Pp289-303.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de enseñanzas en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.

MARÍN, M^a A. y RODRÍGUEZ, S. (2001): "*Prospectiva del Diagnóstico y la Orientación*", *Revista de Investigación Educativa*, volumen 19, número 2. Pp 315-362.

MARTÍN MORENO CERRILLO, Q. (1989): *Organizaciones escolares*. Madrid. UNED.

MARTÍNEZ, M. (1995): *Planificación y desarrollo de la acción tutorial en Educación Secundaria*. Madrid. Magíster.

- MARTÍNEZ, P. (2002): *La Orientación Psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención*. Murcia. Universidad de Murcia. EOS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Orientación y tutoría*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *La Acción Tutorial en Educación Secundaria*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- MILES, M. & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Callifornia. Sage Publications.
- MILLAR, L. (1998): "Redefining teachers, reculturing schools: connections, commitments and challenges." En HARGREAVES, A. LIEBERMAN, A. FULLAN, M Y HOPKINS, D. (Eds). "International handbook of educational change." Dordrecht. Kluwer Academic Publishers. Pp 529-543.
- MONEREO, C. Y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Alianza Editorial. Madrid.

MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2002): *“Áreas prioritarias de la Orientación en el contexto educativo. Una propuesta de Revisión.”* Educación XXI. Nº 5, pp153-167.

MORENO, J. M. (2004): *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Madrid. Lerko Print. UNED.

MORA, J. A. (1984): *Acción tutorial y Orientación educativa*. Madrid. Narcea.

MORALES, A. C. (1997): *Análisis de las organizaciones. Fundamentos, diseño y aplicaciones*. Córdoba. Publicaciones ETEA.

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la Organización*. Madrid. Rama.

MORRILL, W. H., OETTING, E. R. y HURST, J. C. (1974): *Dimensions of Counselor Functioning*. En *Personnel and Guidance Journal*, 52, 6. Pp 354-359.

MUÑOZ SEDANO, A. Y ROMÁN PÉREZ, M. (1989): *Modelos de Organización Escolar*. Madrid. Cincel.

N

NAVARRO PERALES, M^a. J. (2001): *“La cultura escolar: de la cultura del individualismo a la cultura de la colaboración.”* Bordón, 53 (2).Pp 251-268.

O

OWENS, R. G. (1980): *La escuela como organización*. Madrid. Santillana.

P

PADILLA CARMONA, M^a T. (2001): *"Estrategias para el diagnóstico y la Orientación Profesional."* Alertes. Barcelona.

PANTOJA VALLEJO, A, CAMPOY ARANDA, T y CAÑAS CALLES, A. (2003): *"Un estudio multidimensional sobre la Orientación y la Acción Tutorial en las diferentes etapas del sistema educativo"*. Revista RIE, vol 21-4.Pp 67-91.

PARRILLA, A. (2003): *"La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión."* Revista Aula. Pp 43 -48.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998, 2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PERRENOUD, P. (1990): *"El curriculum real y el trabajo escolar"*. En: *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid. Morata. Pp. 213-226.

PORTELA, A. (2001): *"El asesoramiento a centros educativos: una perspectiva institucional."* En DOMINGO, J. (Coord). *Asesoramiento al centro educativo*. Barcelona. Octaedro. Pp 131-146.

PULIDO, A. (1984): *Estadística y técnicas de investigación social*. Madrid. Pirámide.

R

REDÓ, M. (1998). *"El asesor psicopedagógico. Una colaboración interprofesional."* Nº 263. Pp 51 – 55.

REPETTO, E. RUS, V. y PUIG, J. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.

REPETTO, E. (1999): *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.

REPETTO, E. y Otros (2000): *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid. UNED.

RIART, J. (1996): *"Funciones generales y básicas de la Orientación"*, en Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996): *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Barcelona. Praxis.

RIVAS FLORES, J. I. (1990): *Organización y cultura del aula*. Málaga. Edinford.

- RIVAS, F. (1995): *Manual de asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid. Alianza.
- ROMAGNOLI, M^a C. (2000): *Construyendo puentes: la investigación educativa*. Argentina. EFE.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1992): "Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas." *Qurrículum*, 5. Pp 27-47.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona. PPU.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998): *La función orientadora: claves para la acción*. *Revista de Investigación Educativa*. 16, 2. Pp 5-23.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G, GIL FLORES, J. Y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996): *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a. L. (1986): *Modelos de Orientación profesional en el aula*. Barcelona. Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1986): *Orientación profesional y acción tutorial en las Enseñanzas Medias*. Madrid. Narcea.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a. L. (1988): *Orientación Educativa*. Barcelona. CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a. L. (1989) "¿Hacia dónde va la Orientación Profesional?" *Revista Cuadernos de Pedagogía*. Número 174. Pp 8- 10.

- RODRÍGUEZ MORENO M^a L. (1990): *Orientación Educativa*. Barcelona. CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a .L. (1992): *Enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales*. Madrid. Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- RODRÍGUEZ MONEREO, M^a L. y Otros. (1994): *Programa para enseñar a tomar decisiones*. Barcelona. Alertes.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1995): *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona. Editorial CEAC.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (1998). *Modelos organizativos de Orientación de la Unió Europea*. En ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (Coord): *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona. Praxis.
- RODRIGUEZ MORENO, M^a L. (1998): *La Orientación profesional*. Barcelona. Ariel.
- RODRÍGUEZ MORENO, M^a L. (2003): "Las funciones de la Orientación y de la información profesional ante la nueva ley de Formación Profesional y de las cualificaciones, de 2002, en España." *Bordón*, 55 (3). Pp 409-418.
- RODRÍGUEZ, M^a L. y GIL, T. (1986): *Modelos de intervención en Orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU.

RUS, A. (1999): *Tutoría, departamentos de Orientación y equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.

S

SABIRÓN, F. (1999): *Organizaciones Escolares*. Zaragoza. Mira Editores.

SÁNCHEZ, E. (2000): "El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores" *Infancia y Aprendizaje*, 91. Pp 55-57.

SANTOS GUERRA, M. A. (1994): *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (1997): *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones escolares*. Málaga. Aljibe.

SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid. Morata.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): "Nadar contracorriente: propuestas para mejorar los Consejos Escolares". *Revista Investigación en la Escuela*. 44. Pp 33-44.

SANZ ORO, R. (1990): *Evaluación de programas de Orientación educativa*. Madrid. Pirámide.

- SANZ ORO, R. (1999): *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y Funciones*. Barcelona. Cedecs.
- SANZ ORO, R. (2001): *Orientación Psicopedagógica y Calidad Educativa*. Madrid. Pirámide.
- SANZ, R. y SOBRADO, L. (1998): "Roles y funciones de los orientadores." En *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2. Pp 25-57.
- SARMIENTO, J. A. y OCAMPO, C. I. (2004): "La Orientación psicopedagógica desde la complejidad sistémica: un nuevo enfoque". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. REOP. Vol 15. Nº 2, 2º semestre. Pp 373-389.
- SCHEIN, E. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona. Plaza y Janés.
- SIERRA BRAVO, R. (1999): *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid. Paraninfo.
- SMYLIE, M.A. (1991): "Organizational cultures of schools: concept, content and change. En S.C. CONLEY Y B.S. COOPER (eds). *The school as work environment: implications for reform*". Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon. Pp 20-37.
- SOBRADO, L. (1990): *Intervención psicopedagógica y Orientación educativa*. Barcelona: PPU.

SOBRADO, L. (1996): *Servicios de Orientación de centros educativos*. Santiago de Compostela. Laiovento.

SOBRADO, L. y OCAMPO, M. (2000): *Evaluación psicopedagógica y Orientación educativa*. (3ª Edición). Barcelona. Estel.

SORIANO AYALA, E. (1999): *Proyecto docente: Métodos de investigación en educación*. Almería. Universidad de Almería. Inédito.

STAKE, R.E. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

T

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Paidós.

TEJADA, J. (1998): *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe. Málaga.

TOMÉ, A. y Otros (2001): "Manifiesto del Jabalquinto. Primero la ley, después el debate." *Revista Andalucía Educativa*. Diciembre 2001. Nº 28. Pp 7-8.

TORRES, J. A. (1996): *"El psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaborativa favorecedora de la atención a la diversidad."* Revista Bordón, 48. Pp 411 – 416.

TRAVE, G. Y POZUELOS, F. J. (1998): *Investigar en la escuela*. Huelva. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

TURSNTALL, W.B. (1983): *"Cultural transition at AT&T"*. En Sloam Management. Review, 9.

TYLER, W. (1991): *Organización Escolar*. Madrid. Morata.

V

VALLEJOS, A. y RODRÍGUEZ, R. (2000): *"El perfil humano y profesional del psicopedagogo desde el enfoque colaborativo de su función."* Escuela Abierta, 4. Pp 157-167.

VALLES. M. (2000): *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid. Síntesis.

VALLS FERNÁNDEZ, F. (1998): *Fundamentos de Orientación profesional para psicopedagogos*. Almería. Servicio de publicaciones de la Universidad de Almería.

VAN MAANEN, J. (1988): *Tales of the Field: On Writing Etnography*. Chicago: University of Chicago Press.

VELAZ DE MEDRANO, C. y Otros (2001): "El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva." Revista de Investigación Educativa. 19, 1.

W

WHITMAN, W. (1959): "Leaves of Grass." Nueva Cork. Viking (5ª Edición 1985).

Z

ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Narcea.

ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de Prácticas*. Sevilla. Kronos.



Reunido el Tribunal integrado por los abajo firmantes en el día de la fecha, para Juzgar la Tesis Doctoral de D. / D^a. MACARENA MANTERO LUJARDET Titulada ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAS DOCENTES EN EDUCACIÓN POSTOBLIGATORIA... acordó otorgarle la calificación de SPRIBRESALIENTE CON LAUDE

Huelva, 21 de NOVIEMBRE de 2005

El Vocal

El Vocal

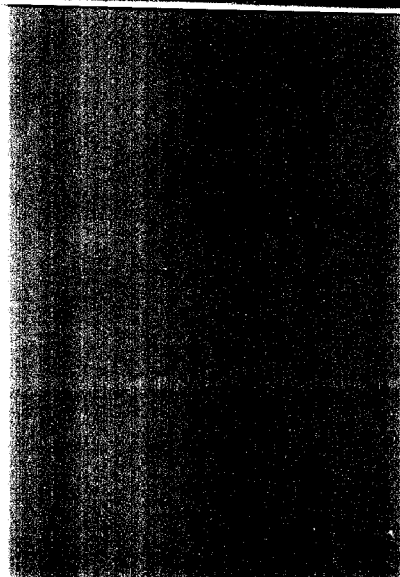
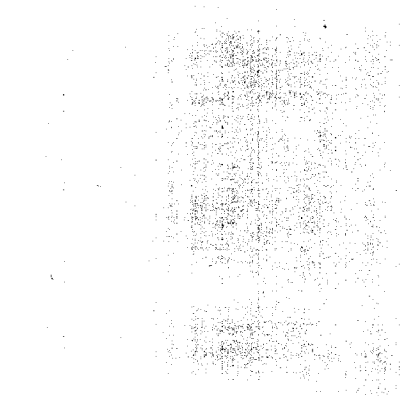
El Vocal

El Presidente

El Secretario

El Doctorando

596



UNIVERSIDAD DE HUELVA
BIBLIOTECA



0000210556