

Universidad de Huelva

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



La orientación en Educación Secundaria desde la perspectiva de los alumnos de 2º ciclo de E.S.O. y sus padres

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

Manuel Muñoz Rigos

Fecha de lectura: 20 de enero de 2016

Bajo la dirección del doctor:

Jerónimo Juidías Barroso

Ángel Hernando Gómez

Huelva, 2016



UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE
LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE 2º CICLO DE E.S.O.
Y SUS PADRES**

Manuel Muñoz Rigores

Huelva, noviembre, 2015

UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado:

**“INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA EN EL ÁMBITO
EDUCATIVO”**



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS DE 2º
CICLO DE E.S.O. Y SUS PADRES**

Manuel Muñoz Rigos

Directores:

Dr. Jerónimo Juidías Barroso

Dr. Ángel Hernando Gómez

Huelva, noviembre, 2015

Dedicatoria

*A Joaquí, Miriam y Ruth,
por su apoyo, comprensión,
paciencia y ánimo constante.*

Agradecimientos

*A Jerónimo y Ángel, por sus enseñanzas,
confianza, dedicación y generosidad.*

*A mis compañeros y compañeras
de la orientación que han hecho
posible esta investigación.*

Gracias

ÍNDICE

MARCO TEÓRICO

1.- LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: CONCEPTO Y FUNDAMENTACIÓN

1.1. Concepciones de la orientación desde un enfoque histórico	6
1.2. Conceptualización moderna sobre la orientación educativa. La orientación psicopedagógica.	8
1.3. Principios de la orientación.	17
1.3.1. Principio de prevención.	19
1.3.2. Principio de desarrollo.	22
1.3.3. Principio de intervención social.	23
1.4. Funciones de la orientación.	25
1.5. Objetivos de la orientación.	30

2.- ANTECEDENTES Y DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ORIENTACIÓN

2.1. Antecedentes y precursores de la orientación	35
2.1.1. Período ideológico.	35
2.1.2. Período empírico.	36
2.2. Inicios de la orientación en Estados Unidos y Europa.	39
2.2.1. Breve recorrido histórico	39
2.2.2. Factores que favorecieron el surgimiento de la orientación.	42
A. El movimiento reivindicativo de las reformas sociales.	43
B. El movimiento psicométrico y el modelo de factores y rasgos.	44
C. El movimiento de Counseling americano.	45
2.3. Institucionalización de la orientación en España.	48
2.3.1. Desde sus inicios hasta 1939	50
2.3.2. La orientación de 1939 a 1975.	53
A. De 1939 a la promulgación de la Ley General de Educación.	53
B. De la Ley General de Educación a 1975.	56

2.3.3. La orientación en la etapa democrática.	58
A. De los inicios de la etapa democrática a la promulgación de la LOGSE.	58
B. La LOGSE. Modelo organizativo y funcional de la orientación	65
C. La orientación en las últimas leyes de educación.	69
2.4.- La orientación en las Comunidades Autónomas	75
2.5.- La orientación en países de nuestro entorno	81
 3.- ENFOQUE TEÓRICOS Y MODELOS DE LA ORIENTACIÓN.	
3.1. Enfoques teóricos de la orientación	91
3.1.1. Clasificaciones.	91
A. Perspectivas teóricas según Santana Vega (2009) y Sobrado et al. (2012).	91
1. Perspectiva psicométrica.	92
2. Perspectiva médico-clínica.	94
3. Perspectiva humanística	94
4. Perspectiva sociológica.	95
5. Perspectiva didáctica.	96
B. Enfoques teóricos de la elección y desarrollo vocacional (propuesta de Álvarez González, 1995).	97
1. Enfoques no psicológicos	97
2. Enfoques psicológicos.	97
3. Enfoques globales.	103
3.2 . Modelos de orientación.	107
3.2.1. Tipos y clasificaciones.	109
A. Tipos	109
B. Clasificaciones.	112
3.2.2. Modelos	116
A. Modelo clínico o de consejo	116
B. Modelo de servicios.	119
C. Modelo de programas.	121
D. Modelo de consulta	126
E. Modelo tecnológico	130
F. Modelo de intervención psicopedagógica	132
G. Principios comunes a todos los modelos.	133

4.- ÁREAS Y CONTEXTOS DE LA INTERVENCIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

4.1. Áreas de intervención en orientación educativa	137
4.1.1. Orientación para el futuro profesional.	138
4.1.2. Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje	143
4.1.3. Orientación para la atención a la diversidad del alumnado	147
4.1.4. Orientación para la prevención y el desarrollo	151
4.2. Contextos de intervención en orientación.	153
4.2.1. Contexto institucional-educativo.	154
4.2.2. Contexto sociocomunitario	155
4.2.3. Contexto organizacional	156
4.3. Proceso de intervención. Fases.	157
4.3.1. Planificación	159
4.3.2. Desarrollo.	159
4.3.3. Evaluación.	160

5. DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA. LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

5.1. Niveles organizativos de orientación e intervención	165
5.1.1. La acción tutorial.	165
A. La tutoría y la acción tutorial	165
B. Principios y objetivos de la acción tutorial.	169
C. La función tutorial. El profesor tutor: cualidades y competencias	172
D. El Plan de Acción Tutorial.	177
5.1.2. El Departamento de Orientación	182
A. Composición.	184
B. Funciones del Departamento y del profesional de la orientación.	185
C. El Plan de Orientación y Acción Tutorial	187
5.1.3. Los Equipos de Orientación Educativa	189
A. Componentes.	191
B. Funciones, áreas y ámbitos de intervención. Planificación de su labor	192
C. Equipos especializados.	198

5.1.4. Los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional	200
A. Funciones de los E.T.P.O.E.P.	201
B. El Plan Provincial de Orientación Educativa.	202
5.2. Los profesionales de la orientación: funciones y competencias.	203
5.2.1. Funciones.	203
A. Funciones de coordinación	204
B. Funciones de asesoramiento y apoyo al profesorado.	205
C. Funciones relacionadas con la atención a la diversidad	206
D. Funciones relativas al asesoramiento y apoyo a las familias.	206
E. Funciones para el desarrollo de la acción tutorial	207
F. Funciones para la orientación académica y profesional.	208
5.2.2. Competencias.	209
 6.- LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
6.1. La investigación en Orientación.	226
6.2. Panorámica general de las investigaciones realizadas sobre el tema	227
6.2.1. Investigaciones internacionales	227
6.2.2 Investigaciones nacionales	249

ESTUDIO EMPÍRICO

1. JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN	267
2. OBJETIVOS	271
3. MÉTODO	
3.1. Población y muestra	275
3.2. Diseño.	277
3.3. Variables.	278
3.3.1. Variables de clasificación.	278
A. Variables contextuales.	278
B. Variables sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación	279
3.3.2. Variables de contenido.	283

3.4. Instrumentos.	284
3.4.1. Cuestionarios.	284
A. Construcción de los cuestionarios.	284
B. Validación de expertos.	286
C. Aplicación piloto.	289
D. Cuestionarios finales.	291
3.4.2. Grupos de discusión.	295
A. Aspectos generales	295
B. Número y composición.	295
C. Guión para los grupos.	297
3.4.3. Pruebas estandarizadas.	398
3.5 Procedimiento.	306
3.5.1. Recogida de datos a través de los cuestionarios y de las pruebas estandarizadas.	306
3.5.2. Recogida de datos a través de los grupos de discusión	308
A. Convocatoria de los grupos.	308
B. Desarrollo de los grupos de discusión.	310
 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	
4.1. Tratamiento estadístico de los datos procedentes de los cuestionarios y pruebas estandarizadas.	313
4.2. Datos obtenidos en los grupos de discusión	314
 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	
5.1. Estudio descriptivo de las muestras en función de las variables de clasificación.	319
5.1.1. Datos de las muestras.	319
5.1.2. Datos de las variables sociodemográficas del alumnado.	323
5.1.3. Datos de las variables personales de alumnos y alumnas	327
5.1.4. Datos de las variables relacionadas con la orientación referidos al alumnado	331
5.1.5. Datos de las variables sociodemográficas de los padres.	335
5.1.6. Datos de las variables relacionadas con la orientación referidos a los padres y madres.	339
5.2. Estudio descriptivo de las muestrass en función de las variables de contenido.	343
5.2.1. Dimensión de Orientación	343

A. Nivel de conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación.	344
B. Docentes implicados en el desarrollo de las acciones de orientación según el alumnado y sus padres	346
C. Valoración de las actividades de orientación.	357
5.2.2. Dimensión de Asesoramiento.	369
A. Solicitud de consejo por el alumnado y sus familias.	369
B. Docentes a los que se solicita asesoramiento según el alumnado y sus padres.	370
C. Valoración de las acciones de asesoramiento	373
D. Conocimiento de solicitud de asesoramiento de otros alumnos.	377
E. Conocimiento de solicitud de asesoramiento de otros padres.	378
5.2.3. Dimensión de expectativas respecto de la labor orientadora.	379
5.3. Relaciones bivariadas entre las variables de clasificación y las de contenido de las dimensiones Orientación y Asesoramiento	383
5.3.1. <u>Respecto de las variables contextuales</u>	383
5.3.2. <u>Respecto de las variables sociodemográficas.</u>	403
5.3.3. <u>Respecto de las variables personales.</u>	431
5.3.4. <u>Respecto de las variables relacionadas con la orientación.</u>	451
5.3.5. Relación entre el conocimiento de las actividades de orientación y la valoración realizada de las mismas.	501
5.3.6. Relación entre haber solicitado asesoramiento y la valoración de pedirlo.	509
5.4. Reducción de la dimensionalidad.	513
5.4.1. Análisis de Correspondencias Múltiples. Alumnado.	513
5.4.2. Análisis de Correspondencias Múltiples. Padres.	525
5.5. Estudio de las aportaciones de los grupos de discusión.	539
5.5.1. Proceso de análisis.	539
5.5.2. Resultados obtenidos a través de los grupos de discusión.	540
A. Grupos de discusión con el alumnado	540
B. Grupo de discusión de los padres.	548
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	
6.1. Discusión y conclusiones.	563
6.2. Conclusiones destacables	593
7. BIBLIOGRAFÍA	597
ANEXO	625

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1.	Concepto de orientación en algunos autores	6
Tabla nº 2.	Perspectivas de conceptualización de la orientación	12
Tabla nº 3.	El concepto de orientación educativa.	13
Tabla nº 4.	Presupuestos implicados en una concepción educativa de la orientación	15
Tabla nº 5.	Funciones del orientador en los diferentes contextos profesionales.	29
Tabla nº 6.	Funciones de la orientación	29
Tabla nº 7.	Comparación de definiciones de <i>guidance-counseling</i>	47
Tabla nº 8.	Funciones de la tutoría. Modelo de orientación del documento “ <i>La orientación educativa y la intervención psicopedagógica</i> ”.	64
Tabla nº 9.	Funciones del departamento de orientación. Modelo de orientación del documento “ <i>La orientación educativa y la intervención psicopedagógica</i> ”.	64
Tabla nº 10.	Funciones generales de los equipos de sector. Modelo de orientación del documento “ <i>La orientación educativa y la intervención psicopedagógica</i> ”.	64
Tabla nº 11.	Etapas en la estructuración de la orientación en Europa	82
Tabla nº 12.	Tendencias de la orientación en la Comunidad Europea.	84
Tabla nº 13.	Modelos históricos de la Orientación	112
Tabla nº 14.	Modelos y ejes de intervención.	114
Tabla nº 15.	Dimensiones del modelo de servicios.	120
Tabla nº 16.	Aspectos diferenciales del modelo de programa.	122
Tabla nº 17.	Fases del proceso de intervención en el modelo de consulta	128
Tabla nº 18.	Tipos de modelo dentro de la consulta	128
Tabla nº 19.	Principios comunes a los diversos modelos de orientación.	134
Tabla nº 20.	Habilidades y actitudes cognitivas para el desarrollo vocacional. . .	140
Tabla nº 21.	Tareas que el orientador u orientadora deben asumir en los procesos de aprendizaje.	146
Tabla nº 22.	Contenidos de la orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje	147
Tabla nº 23.	Respuestas educativas a la diversidad desde la perspectiva curricular	150

Tabla nº 24.	Contenidos de la orientación para la atención a la diversidad.	151
Tabla nº 25.	Contenidos de la orientación y el asesoramiento con relación al desarrollo social y emocional.	152
Tabla nº 26.	Notas esenciales que debe comprender la definición de tutoría	168
Tabla nº 27.	Objetivos de la acción tutorial.	170
Tabla nº 28.	Objetivos de la acción tutorial relacionados con el alumnado.	171
Tabla nº 29.	Objetivos de la acción tutorial relacionados con el profesorado . . .	171
Tabla nº 30.	Objetivos de la acción tutorial relacionados con las familias.	171
Tabla nº 31.	Indicadores de la evaluación del Plan de Acción Tutorial.	182
Tabla nº 32.	Características de los Departamentos de Orientación	186
Tabla nº 33.	Funciones generales de los Equipos de Orientación y Apoyo.	192
Tabla nº 34.	Funciones generales de los E.O.E.	194
Tabla nº 35.	Apartados del Plan Anual de Trabajo de los E.O.E.	198
Tabla nº 36.	Funciones de los coordinadores de áreas del E.T.P.O.E.P.	201
Tabla nº 37.	Competencias especializadas para el campo de actuación de diagnóstico.	212
Tabla nº 38.	Competencias especializadas para el campo de actuación de la orientación educativa	212
Tabla nº 39.	Competencias especializadas para el campo de actuación del desarrollo de la carrera.	213
Tabla nº 40.	Competencias especializadas para el campo de actuación del counseling.	213
Tabla nº 41.	Competencias especializadas para el campo de actuación de la información	213
Tabla nº 42.	Competencias especializadas para el campo de actuación de la consulta	214
Tabla nº 43.	Competencias especializadas para el campo de actuación de la investigación.	214
Tabla nº 44.	Competencias especializadas para el campo de actuación de la gestión de programas y servicios.	214
Tabla nº 45.	Competencias especializadas para el campo de actuación del desarrollo comunitario.	215
Tabla nº 46.	Competencias especializadas para el campo de actuación del empleo.	215
Tabla nº 47.	Ordenación dada a las funciones del orientador y porcentaje del alumnado que buscaría ayuda del orientador	228
Tabla nº 48.	Resultados más destacados referido a los padres de los estudiantes de educación secundaria en la investigación de Ibrahim, Helms y Thompson (1983)	230
Tabla nº 49.	Resultados relacionados con los padres y estudiantes de la investigación de Schalesky (1993)	234
Tabla nº 50.	Resultados más destacados de las percepciones de los padres y los estudiantes en la investigación de Torma (1998).	237

Tabla nº 51.	Resultados más destacados de la investigación de Stower (2003) . .	239
Tabla nº 52.	Resultados más destacados referidos a los estudiantes en la investigación de Sundin (2003)	241
Tabla nº 53.	Resultados más destacados del estudio de Coogan y DeLucia-Waack (2007)	246
Tabla nº 54.	Resultados más destacados relativos a alumnado y padres del estudio de Ortega (1993)	250
Tabla nº 55.	Resultados más destacados con relación a las funciones de la dimensión asesoramiento del estudio de Sanz (1999)	254
Tabla nº 56.	Resultados más destacados con relación a las funciones de la dimensión orientación con el grupo-clase del estudio de Sanz (1999).	254
Tabla nº 57.	Resultados que muestra el análisis de varianza del estudio de Sanz (1999).	254
Tabla nº 58.	Resultados más destacados con relación a la dimensión asesoramiento en el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005)	255
Tabla nº 59.	Resultados más destacados con relación a la dimensión orientación en el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005).	256
Tabla nº 60.	Relaciones de las variables de clasificación y las categorías en el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005).	257
Tabla nº 61.	Resultados más destacados relativos al perfil formativo, orientación y acción tutorial y mundo laboral del estudio de Torres Barragán (2010).	262
Tabla nº 62.	Distribución de la población	275
Tabla nº 63.	I.E.S. seleccionados aleatoriamente en cada zona geográfica.	276
Tabla nº 64.	Variables contextuales.	278
Tabla nº 65.	Variables sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación del alumnado.	280
Tabla nº 66.	Variables sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación de los padres y madres	282
Tabla nº 67.	Dimensiones y categorías de los cuestionarios de alumnado y padres y los ítems que las miden.	294
Tabla nº 68.	Grupos de discusión realizados	296
Tabla nº 69.	Guión para los grupos de discusión con padres y madres	297
Tabla nº 70.	Guión para los grupos de discusión con el alumnado	298
Tabla nº 71.	Puntaciones directas y centiles de las dimensiones del EPQ-J	301
Tabla nº 72.	Puntaciones directas y centiles de los niveles del test Factor G de Catell	302
Tabla nº 73.	Puntaciones directas y centiles de los niveles de las escalas de 2º orden del cuestionario MAPE II.	305
Tabla nº 74.	Distribución de la muestra del alumnado en función de la zona geográfica y del nivel que cursa.	320
Tabla nº 75.	Censo de población de las localidades en las que se sitúan los I.E.S. donde se escolarizó el alumnado de la muestra	320

Tabla nº 76.	Distribución de la muestra de padres en función de la zona geográfica.	321
Tabla nº 77.	Porcentaje de padres colaboradores en cada zona geográfica en relación al alumnado participante.	322
Tabla nº 78.	Niveles de inteligencia de la muestra de alumnado.	328
Tabla nº 79.	Distribución porcentual del alumnado según la calificación media final del curso anterior.	330
Tabla nº 80.	Contacto del alumnado con el profesorado tutor fuera de las tutorías con el grupo-clase.	331
Tabla nº 81.	Contacto del alumnado con el profesorado de orientación fuera de las tutorías con el grupo clase.	331
Tabla nº 82.	Valoración del alumnado de la formación recibida en el I.E.S.	334
Tabla nº 83.	Distribución porcentual de la muestra de padres según los estudios que poseen.	336
Tabla nº 84.	Distribución porcentual de la muestra de padres según el sector profesional en el que trabaja.	337
Tabla nº 85.	Contacto de los padres con el profesorado tutor para tratar asuntos personales, académicos o de futuro de sus hijos.	339
Tabla nº 86.	Contacto de los padres con el profesorado de orientación para tratar asuntos personales, académicos o de futuro de sus hijos	340
Tabla nº 87.	Valoración de los padres de la formación recibida por sus hijos en el I.E.S.	342
Tabla nº 88.	Acciones orientadoras más conocidas por el alumnado.	344
Tabla nº 89.	Acciones orientadoras menos conocidas por el alumnado.	345
Tabla nº 90.	Acciones orientadoras más conocidas por los padres.	346
Tabla nº 91.	Porcentaje de alumnado que señala en cada caso al docente que participa en las actividades de orientación de formación personal. .	347
Tabla nº 92.	Porcentaje de padres que señalan en cada caso al docente que participa en las actividades de orientación de formación personal. .	347
Tabla nº 93.	Porcentaje de alumnado que señala en cada caso al docente que participa en las actividades de conocimiento de sí mismo y de los otros.	349
Tabla nº 94.	Porcentaje de padres que señala en cada caso al docente que participa en las actividades de conocimiento de sí mismo y de los otros.	349
Tabla nº 95.	Proporción del alumnado que indica a los docentes que participan en las actividades que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo.	351
Tabla nº 96.	Proporción de padres que indica a los docentes que participan en las actividades que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo.	351
Tabla nº 97.	Porcentaje de alumnado que indica a los docentes que participan en las actividades de orientación vocacional.	353

Tabla nº 98.	Porcentaje de padres que indican a los docentes que participan en las actividades de orientación vocacional	353
Tabla nº 99.	Porcentaje de alumnado que señala a los docentes que participan en la facilitación de información a los alumnos.	354
Tabla nº 100.	Porcentaje de padres que señalan a los docentes que participan en la facilitación de información a los alumnos	354
Tabla nº 101.	Porcentaje de alumnado que señala a los docentes que participan en la facilitación de información a los padres	356
Tabla nº 102.	Porcentaje de padres que señalan a los docentes que les facilitan información	356
Tabla nº 103.	Acciones de orientación más valoradas	365
Tabla nº 104.	Acciones de orientación menos valoradas	365
Tabla nº 105.	Conclusiones previas sobre el conocimiento de alumnado y padres sobre el desarrollo de actividades de orientación.	366
Tabla nº 106.	Conclusiones previas sobre los docentes que intervienen, según alumnado y padres, en el desarrollo de las actividades de orientación.	366
Tabla nº 107.	Conclusiones previas sobre la valoración que el alumnado y sus padres hacen sobre desarrollar las actividades de orientación incluidas en el estudio.	368
Tabla nº 108.	Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre aspectos personales.	370
Tabla nº 109.	Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre aspectos personales de sus hijos.	371
Tabla nº 110.	Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre aspectos socio-familiares.	371
Tabla nº 111.	Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre aspectos socio-familiares de sus hijos.	372
Tabla nº 112.	Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre temas escolar-vocacional.	373
Tabla nº 113.	Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre temas escolares-vocacionales de sus hijos	373
Tabla nº 114.	Ordenación de los temas por los que solicitar asesoramiento en función de las valoraciones positivas que han recibido del alumnado y de sus padres	377
Tabla nº 115.	Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según la zona geográfica	390
Tabla nº 116.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según la zona geográfica.	390
Tabla nº 117.	Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según la zona geográfica.	391
Tabla nº 118.	Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más consejo, según la zona geográfica	391

Tabla nº 119.	Docentes a los que se les solicita, significativamente, asesoramiento, según la zona geográfica.	392
Tabla nº 120.	Aspectos sobre los que pedir consejo que se consideran, significativamente, importantes o muy importantes, según la zona geográfica.	392
Tabla nº 121.	Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las actividades de orientación, según el nº de habitantes de la localidad.	398
Tabla nº 122.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según el nº de habitantes de la localidad.	399
Tabla nº 123.	Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según el nº de habitantes de la localidad.	399
Tabla nº 124.	Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el nº de habitantes de la localidad.	400
Tabla nº 125.	Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran, significativamente, importantes o muy importantes, según el nº de habitantes de la localidad.	400
Tabla nº 126.	Docentes a los que significativamente se les solicita asesoramiento, según el nº de habitantes de la localidad.	401
Tabla nº 127.	Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el sexo.	409
Tabla nº 128.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según el sexo.	409
Tabla nº 129.	Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más asesoramientos, según el sexo.	409
Tabla nº 130.	Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según el sexo.	410
Tabla nº 131.	Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes, según el sexo. .	410
Tabla nº 132.	Docentes a los que significativamente se solicita asesoramiento, según el sexo.	411
Tabla nº 133.	Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según la edad.	416
Tabla nº 134.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según la edad.	416
Tabla nº 135.	Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramientos, según la edad.	417
Tabla nº 136.	Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según la edad.	417
Tabla nº 137.	Docentes a los que se solicita significativamente asesoramiento, según la edad.	417
Tabla nº 138.	Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes, según la edad. .	417

Tabla nº 139.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación según el nivel educativo	425
Tabla nº 140.	Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el nivel educativo.	426
Tabla nº 141.	Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según nivel educativo.	427
Tabla nº 142.	Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el nivel educativo.	427
Tabla nº 143.	Docentes a los que el alumnado solicita, significativamente, asesoramiento, según el nivel educativo	427
Tabla nº 144.	Aspectos sobre los que pedir consejo se consideran por el alumnado, significativamente, importantes o muy importantes, según el nivel educativo.	427
Tabla nº 145.	Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes por el alumnado, según el nivel de psicoticismo.	444
Tabla nº 146.	Alumnado que, significativamente, tiene más conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, según el nivel de psicoticismo	445
Tabla nº 147.	Aspectos sobre los que pedir consejo que el alumnado considera significativamente como importantes o muy importantes, según el nivel de psicoticismo.	445
Tabla nº 148.	Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el nivel de psicoticismo.	445
Tabla nº 149.	Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.	459
Tabla nº 150.	Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimientos de las acciones orientadoras, según el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.	460
Tabla nº 151.	Docentes que, según el alumnado, intervienen significativamente en las acciones de orientación considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.	461
Tabla nº 152.	Aspectos sobre los que alumnado y padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.	461
Tabla nº 153.	Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor	462
Tabla nº 154.	Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor. . .	462
Tabla nº 155.	Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimientos de las acciones orientadoras, según el contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación	469

Tabla nº 156.	Docentes que, según el alumnado, intervienen significativamente significativamente en las acciones de orientación considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.	470
Tabla nº 157.	Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes por el alumnado considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.	470
Tabla nº 158.	Aspectos sobre los que el alumnado considera, significativamente, importante o muy importante pedir consejo, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación. .	470
Tabla nº 159.	Aspectos sobre los que alumnado y padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.	471
Tabla nº 160.	Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.	471
Tabla nº 161.	Padres que tienen, significativamente, mayor conocimientos de las acciones orientadoras, según las expectativas de futuro.	485
Tabla nº 162.	Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según la variable expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.	486
Tabla nº 163.	Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según las expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.	486
Tabla nº 164.	Aspectos sobre los que el alumnado y sus padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable expectativas de futuro respecto de sus hijos o hijas.	486
Tabla nº 165.	Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según las expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.	487
Tabla nº 166.	Aspectos que los padres y madres consideran, significativamente, como importantes o muy importante pedir consejo, según sus expectativas hacia el futuro del alumnado.	487
Tabla nº 167.	Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.	495
Tabla nº 168.	Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.	496
Tabla nº 169.	Docentes que más intervienen significativamente en las acciones de orientación, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.	496
Tabla nº 170.	Docentes a los que el alumnado solicita, significativamente, asesoramiento, según la según la valoración del I.E.S.	497
Tabla nº 171.	Aspectos sobre los que el alumnado, significativamente, ha solicitado más asesoramiento, según la variable valoración de la formación recibida en el I.E.S.	497

Tabla nº 172.	Aspectos sobre los que y el alumnado y sus padres consideran, significativamente, importantes o muy importante pedir consejo, según la valoración del I.E.S.	497
Tabla nº 173.	Resumen del modelo del A.C.M. del alumnado.	514
Tabla nº 174.	Medidas de discriminación de las variables activas del análisis de correspondencias múltiples relativo al alumnado.	514
Tabla nº 175.	Medidas de discriminación de las variables suplementarias del análisis de correspondencias múltiples relativo al alumnado.	516
Tabla nº 176.	Resumen del modelos del A.C.M. de los padres.	525
Tabla nº 177.	Medidas de discriminación de las variables activas del análisis de correspondencias múltiples relativo a los padres.	526
Tabla nº 178.	Medidas de discriminación de las variables suplementarias del análisis de correspondencias múltiples relativo a los padres.	528

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1.	Prevención primaria, secundaria y terciaria (Goodyear, 1976).	20
Figura nº 2.	Dimensiones de la orientación (Morril, Oetting y Hurst, 1974)	26
Figura nº 3.	Teoría de A. Roe	99
Figura nº 4.	Modelo de Toma de decisiones de H. B. Gellat, 1962	102
Figura nº 5.	Ejes vertebradores de la intervención	110
Figura nº 6.	Fases del modelo de programa	125
Figura nº 7.	El modelo de consulta triádica	127
Figura nº 8.	Contextos de intervención.	154
Figura nº 9.	Relación entre las funciones de orientación, tutorial y docente	167
Figura nº 10.	Funciones de los orientadores y orientadoras.	204
Figura nº 11.	Distribución en porcentaje del alumnado según el nº de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S. en el que estudia	321
Figura nº 12.	Distribución por porcentaje de los padres participantes según el nº de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S. donde estudian sus hijos o hijas.	322
Figura nº 13.	Distribución porcentual de la muestra de alumnado según la edad .	323
Figura nº 14.	Distribución porcentual de la muestra de alumnado en función del sexo	323
Figura nº 15.	Distribución porcentual del alumnado según el nivel educativo. . . .	324
Figura nº 16.	Distribución porcentual de los padres según el sector de actividad profesional en que trabaja	324
Figura nº 17.	Distribución porcentual de las madres según el sector de actividad profesional en que trabaja	325
Figura nº 18.	Distribución porcentual del alumnado según los diferentes factores de motivación.	328
Figura nº 19.	Distribución de la muestra de alumnado en las diferentes dimensiones de personalidad.	328
Figura nº 20.	Formas de atención por el profesorado tutor al alumnado que contactó a petición propia o mediada.	332
Figura nº 21.	Formas de atención por el profesorado de orientación al alumnado que contactó a petición propia o mediada.	332
Figura nº 22.	Expectativas académicas de los padres respecto de sus hijos según el alumnado.	333

Figura nº 23.	Expectativas de los padres sobre el futuro académico profesional de sus hijos según el propio alumnado	333
Figura nº 24.	Porcentaje de padres con familiares que necesiten o hayan necesitado ayuda especial en la escuela.	334
Figura nº 25.	Porcentajes de padres según la edad.	335
Figura nº 26.	Porcentaje de hombre y mujeres que componen la muestra de padres.	335
Figura nº 27.	Formas de atención ofrecida por el profesorado tutor a los padres que contactaron con él a iniciativa propia o mediada.	340
Figura nº 28.	Formas de atención ofrecida por el profesorado de orientación a los padres que contactaron con él a iniciativa propia o mediada.	341
Figura nº 29.	Expectativas académicas presentes de los padres respecto de sus hijos.	341
Figura nº 30.	Expectativas de futuro de los padres respecto de sus hijos.	342
Figura nº 31.	Porcentaje de padres con familiares que necesiten o hayan necesitado ayuda especial en la escuela	343
Figura nº 32.	Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras de formación personal.	358
Figura nº 33.	Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras de formación personal.	358
Figura nº 34.	Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras de conocimiento de sí mismo y de los demás.	359
Figura nº 35.	Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras de conocimiento de sí mismo y de los demás.	359
Figura nº 36.	Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras sobre las relaciones interpersonales y de grupo	360
Figura nº 37.	Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras sobre las relaciones interpersonales y de grupo	360
Figura nº 38.	Valoraciones del alumnado a las acciones de orientación vocacional.	361
Figura nº 39.	Valoraciones de los padres a las acciones de orientación vocacional	361
Figura nº 40.	Valoraciones de los jóvenes sobre la facilitación de información al propio alumnado.	362
Figura nº 41.	Valoraciones de los padres sobre la facilitación de información al alumnado.	362
Figura nº 42.	Valoraciones del alumnado sobre la facilitación de información a los padres.	363
Figura nº 43.	Valoraciones de los padres sobre la facilitación que les proporciona el I.E.S.	363
Figura nº 44.	Valoración del alumnado a solicitar asesoramiento por temas personales.	374
Figura nº 45.	Valoración de los padres a solicitar asesoramiento por temas personales.	374
Figura nº 46.	Valoración del alumnado sobre el asesoramiento socio-familiar. . .	375

Figura nº 47.	Valoración de los padres sobre el asesoramiento socio-familiar. . . .	375
Figura nº 48.	Valoración del alumnado sobre el asesoramiento escolar-vocacional.	376
Figura nº 49.	Valoración de los padres sobre el asesoramiento escolar-vocacional.	376
Figura nº 50.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y la valoración del I.E.S.	518
Figura nº 51.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y contacto con el tutor o la tutora fuera de las sesiones de tutoría.	519
Figura nº 52.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y contacto con el orientador o la orientadora.	520
Figura nº 53.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y el sexo del alumnado.	521
Figura nº 54.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y nivel de psicoticismo.	522
Figura nº 55.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y los estudios que realiza.	523
Figura nº 56.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el sector productivo en el que trabajan.	529
Figura nº 57.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y la zona geográfica dónde se ubica el I.E.S.	530
Figura nº 58.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.	532
Figura nº 59.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el número de habitantes de la localidad.	533
Figura nº 60.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y la valoración de la formación recibida por los jóvenes en el I.E.S.	534
Figura nº 61.	Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el sexo de éstos.	535

MARCO TEÓRICO



1. La Orientación Educativa: concepto y fundamentación

A lo largo de la historia se ha observado que el ser humano ha mostrado, en general, comportamientos de búsqueda de ayuda o ha ayudado a los otros en diferentes facetas de su quehacer. Siempre se han puesto de manifiesto técnicas para hacer efectiva la ayuda frente a problemas, a tomar decisiones en las diferentes etapas de su vida, bien mediante el diálogo, el consejo, etc. Técnicas que abarcan desde las formulas mágicas del hombre primitivo a los sofisticados programas que encontramos en la actualidad. La forma de llevar a cabo este tipo de ayuda ha estado determinada por las circunstancias históricas en las que se ha visto inmerso el ser humano.

Con relación a la significación, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española señala para el término “*orientación*” el significado de “*acción y efecto de orientar o orientarse*” y de entre las diferentes acepciones del verbo “*orientar*” señalamos las siguientes: “*informar a uno de lo que ignora y desea saber...*” y “*dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado*”.

Por su carácter polisémico la palabra orientación se ha utilizado en contextos y situaciones muy variadas. A modo de ejemplo, además del ámbito educativo, podemos señalar la orientación profesional, al ofrecer a las personas ayuda para su inserción en el mundo laboral o para cambiar de actividad laboral una vez inserto; en Educación Física tenemos las carreras de orientación, en las que con el auxilio de unas pistas los sujetos deben superar ciertos controles.

En este momento, podemos hacer un primer acercamiento al término *orientación* y podemos considerarlo como un proceso en el que hay que tomar decisiones con ayuda.

El significado del concepto *orientación educativa* ha ido evolucionando a lo largo del tiempo. Unos autores defienden que ésta es un trabajo a realizar por especialistas que tratan de ajustar al alumno al sistema escolar. En cambio, desde otros planteamientos se considera a la orientación como una función global de la educación en la que participan, integrando un equipo, los diferentes miembros de la comunidad educativa: profesorado que ejerce la función tutorial, orientador u orientadora, profesorado, padres y madres.

De la misma forma, el término Orientación ha ido variando en función de las necesidades y características propias de cada momento. Siguiendo a Rodicio (1997, citada por Vélaz de Medrano, 1998), agrupamos las diferentes conceptualizaciones de la orientación en: “las ya superadas” y la moderna. Para lograr captar mejor el sentido y la significación de lo que se entiende por Orientación en el ámbito educativo, se hace necesario realizar una visión de estas conceptualizaciones.

1.1. Concepciones de la orientación desde una enfoque histórico.

Las teorías, enfoques y modelos en los que se posicionan los diferentes autores son muy variados. Este hecho representa un obstáculo a la hora de poder hacer una propuesta unificada de definición de lo que se entiende por Orientación. Una revisión histórica de las aportaciones realizadas en las definiciones propuestas a lo largo del tiempo puede ayudarnos a una mejor comprensión del término.

Nos encontramos posturas que consideran la Orientación como la labor de un especialista que pretende el ajuste de la persona al sistema laboral o educativo, otras posiciones la entienden como función educativa y otras como un proceso de ayuda a lo largo del ciclo vital y en todo los aspectos de la persona. De forma resumida presentamos en la tabla nº 1 diferentes conceptualizaciones de Orientación.

Tabla nº 1. Concepto de orientación en algunos autores (Adaptado de Boza Carreño, 2003).

Conceptualización de la Orientación como la labor de un especialista que busca el ajuste del sujeto al sistema laboral o educativo.	Parsons (1909)	La orientación como proceso de adecuación del sujeto al trabajo.
	Bloomfield (1911)	La orientación como orientación profesional.
	Proctor (1925)	La orientación como proceso de distribución (formular metas, conocimiento propio y del entorno) y ajuste.
	Proctor, Benefield y Wrenn (1931)	La orientación como counseling (asesoramiento), proceso de ayuda para la adecuada comprensión de la información educativa y vocacional en relación con sus aptitudes, intereses y expectativas. Es una técnica para la orientación vocacional.
	Williamson (1950)	La orientación como counseling. Es fundamental el diagnóstico de las aptitudes, intereses y personalidad del sujeto mediante test.
	Roger (1951)	La orientación no directiva o terapia centrada en el cliente.

Consideración de la Orientación como función de la educación.	Davis (1914)	La orientación como algo integrado en el proceso educativo.
	Kelly (1914)	La orientación como actividad educativa, procesual, de ayuda, para la elección de estudios y la solución de problemas, integrada en el currículum académico.
	Brewer (1932)	Identifica orientación con educación.
	Mathewson (1949)	El proceso de orientación como proceso de desarrollo.
La orientación como proceso de ayuda a todos a lo largo de la vida y en todos los aspectos.	Super (1957)	La orientación como proceso de ayuda continuo y educativo al desarrollo de la carrera.
	Wrenn (1962)	La orientación debe ser preventiva, atender al desarrollo personal y ha dirigirse a todos los sujetos.
	Miller (1971)	La orientación como proceso de ayuda a los individuos para alcanzar la autocomprensión y autodirección necesarios con el fin de conseguir el máximo ajuste a la escuela, hogar y la comunidad.
	Beck (1973)	El fin de la orientación es la ayuda para lograr la autodirección y el desarrollo personal.
	Hoyt (1977)	Educación para la carrera: incorporación sistemática de elementos profesionales en el currículum.
	Gibson y Mitchell (1986)	La orientación como evaluación individual, consejo, orientación de grupos, orientación para la carrera, consulta, orientación profesional y prevención.
	Conyne (1987)	La orientación como prevención.
	Myrich (1987)	La orientación como desarrollo.

Hasta la década de los años ochenta, la orientación se concibe como una actividad muy limitada, y las razones que explican este hecho, según Vélaz de Medrano (1998), son:

- Se entiende, siguiendo el *modelo de consejo*, como una intervención individual y directa, dirigida a la resolución de problemas del sujeto. La orientación tiene una función más bien terapéutica.
- El *diagnóstico de las capacidades* del sujeto adquiere gran importancia para su adaptación a la situación o a las demandas de la educación o la profesión. La orientación desarrolla una función de distribución y ajuste.
- La *intervención* se localiza en el contexto educativo y deja de lado las intervenciones en contextos sociales, comunitarios, educativos no formales y, en general, en las organizaciones.

La multiplicidad de enfoques y concepciones han dado lugar, de forma paralela, a una variedad de términos relacionados con la orientación. Se han propuestos diferentes glosarios que sirvieran de guía (Super, 1979; Sears, 1982; AIOSEP/ONISEP, 2001) pero el problema no está resuelto. No aparecen todos los términos y son discutibles las mismas propuestas.

Algunos autores defienden que la palabra **Orientación** debe ser acompañada por un adjetivo que le otorgará un significado, mientras que otros se muestran partidarios de considerar a la orientación como complemento de otro nombre para significar una especificación de otra actividad: programas de orientación, técnicas de orientación, etc. que estarían avalados por la demanda de los alumnos que buscan orientación académica, vocacional, profesional o personal.

La necesidad de un lenguaje común que facilite una comprensión precisa por la mayoría, así como llegar a un acuerdo sobre las diferentes concepciones es una condición indispensable para la construcción de teorías científicas y aplicaciones prácticas derivadas de ellas. Esto lo ponen de manifiesto diferentes autores como Álvarez González y Bisquerra (1996). Estos autores definen de forma concreta y diferenciada una serie de términos relacionados con la orientación, delimitando cada uno de ellos. Algunos de estos términos son: *asesoramiento, desarrollo, carrera profesional, carrera vital, desarrollo de la carrera, desarrollo vocacional, intervención psicopedagógica, madurez vocacional, orientación educativa, orientación escolar, orientación hacia la carrera, orientación profesional, orientación psicopedagógica, orientación vocacional, planificación de la carrera, tutoría, etc.* Igualmente, son de uso frecuente en el ámbito anglosajón las siguientes: *career counseling, career education, career guidance, counseling, guidance, etc.*

1.2. Conceptualización moderna sobre la orientación educativa. La orientación psicopedagógica.

Con la Orientación para el desarrollo comienza a configurarse una concepción moderna a partir de la década de los setenta. Existen muchas definiciones de Orientación educativa, diferenciándose éstas más en el grado de concreción que en cuestiones de fondo (Vélaz de Medrano, 1998). Esta concordancia se ha debido en gran parte al papel relevante que la promulgación y desarrollo de las leyes orgánicas LODE (1985), LOGSE (1990), LOPEG (1995), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013) le han dado a la Orientación en el sistema educativo español.

En España también encontramos distintas concepciones de orientación en los diferentes autores:

- a) Como un proceso de ayuda (Álvarez Rojo, 1994; Fernández Torres, 1991; Riart, 1999; Rodríguez Moreno, 1995a; Tena et al., 1998).
- b) Como una intervención formativa (Plata, 1992; Repetto, 1995; Rodríguez Espinar et al., 1993; Sobrado Fernández, 1990).
- c) Como orientación para el desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994).
- d) Como una intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez González, 2010).

Apoyando lo anterior, recogemos algunas definiciones y aportaciones propuestas por autores españoles que han supuesto una contribución importante y nos pueden ayudar a sistematizar los aspectos antes señalados.

Para García Hoz (1982), la orientación es entendida como *“una tarea teórica y práctica, esencialmente pedagógica porque con ella se pretende estimular el desenvolvimiento de una persona a fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces ante los problemas que la vida plantea. Es una faceta de la educación en tanto que perfeccionamiento de la persona humana”* (p.21).

Gordillo (1984) señala que la orientación *“es un proceso educativo individualizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal, que se logra a través de la libre asunción de valores; y se ejerce intencionalmente por los educadores, en situaciones diversas, que entrañen comunicación y la posibilidad.”* (p.106)

Pérez Boullosa (1986) defiende que la orientación es un proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos los aspectos, con un finalidad de prevención y desarrollo, mediante programas de intervención educativa y social, basados en principios científicos y filosóficos; debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo. Implica a todos los educadores y debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos y durante todo el ciclo vital.

Según Lázaro y Asensi (1989) es *“el proceso de ayuda técnica, inserto en la actividad educativa, dirigido a la persona con el fin de que sea capaz de integrar aprendizajes de una manera autónoma”* (p.18).

Sobrado Fernández (1990) mantiene que la orientación es un proceso de ayuda al alumno dirigida a resolver situaciones deficitarias; que es de naturaleza tecnológica, en el sentido de que la intervención orientadora debe someterse a una normas y reglas fundamentadas en principios científicos.

Para Rodríguez Espinar et al. (1993), es un proceso formativo, paralelo al educativo, que trata de proporcionar al alumnado la ayuda necesaria para que pueda desarrollarse en todos los aspectos como persona.

Álvarez Rojo (1994) concibe la orientación como una actividad de ayuda, educativa, con la finalidad de desarrollo y prevención, desarrollada en diferentes contextos, desde una consideración ecológico-sistémica, practicada de diferentes formas, que exige al orientador una serie de funciones, planteada desde una perspectiva científico-disciplinar y científico-profesional.

Rodríguez Moreno (1995a) señala que orientar sería *“guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que les 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 su libertad, 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”* (p. 11).

Según Repetto (1995) consiste en una ayuda sistemática y profesional a un sujeto, realizada mediante técnicas psicopedagógicas y factores humanos, cuyo fin es que se comprenda y se acepte a sí mismo y a su entorno, alcance una mayor eficiencia intelectual, profesional y personal y se relacione de la mejor forma consigo mismo y con los que conviven con él.

Alonso Tapia (1995) nos ofrece una definición completa y fundamentalmente psicopedagógica: *“Proceso recurrente, progresivo y sistemático a través del que se describen y analizan a distintos niveles de generalidad los modos de funcionamiento de los miembros de una comunidad educativa concreta y de ésta como sistema organizado con fines propios, con el objetivo inmediato de detectar las ayudas precisas para favorecer el desarrollo de las capacidades y competencias de los alumnos, y a través del que se planifica y se facilita la puesta en práctica de propuestas de actuación encaminadas a facilitar tales ayudas desde el contexto*

de la propia actividad escolar, todo ello desde los modelos y principios teóricos proporcionados por la Psicología y la Pedagogía, con el fin último de ayudar a la institución a optimizar los esfuerzos que realiza para conseguir sus finalidades propias” (p. 363).

Por su parte, Álvarez González y Bisquerra (1996) recogiendo las aportaciones que se han ido dando a lo largo de la historia, nos ofrecen una concepción más amplia y definen la orientación psicopedagógica como: *“un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas, en todos sus aspectos, poniendo un énfasis especial en la prevención y el desarrollo (personal, social y de la carrera), que se realiza a lo largo de toda la vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (tutores, orientadores, profesores) y sociales (familia, profesionales y paraprofesionales).” “...la orientación es un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos. Según las circunstancias la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etc. (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.”*

Valdivia (1998) define la orientación educativa como *“un proceso de ayuda a la persona (...) en la toma de conciencia sobre sí mismo, sobre los demás y sobre la realidad que le rodea para que vaya siendo capaz de ir ordenando su mundo interior de valores, que le permitan una relación consciente y de integración consigo mismo, con los demás y con el medio” (p. 18).*

Vélaz de Medrano (1998) indica que la orientación está formada por el *“conjunto de conocimientos, metodología y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familia) y sociales” (pp. 37-38).*

Bisquerra y Álvarez (2010a) mantienen que la orientación es un *“proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida” (p. 9).*

Martínez Clares (2002) la concibe como *"un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital y con un carácter fundamentalmente social y educativo"* (p. 24)

Según Santana Vega (2009) orientar es la transmisión de ideas y de criterios de valor que permiten al ser humano elegir entre varias opciones, que les sirven de guía a las personas en una ocasión esencial: qué hacer con sus vidas.

Algunos autores han propuesto perspectivas desde donde abordar la conceptualización (Rodríguez Espinar et al., 1993), tabla nº 2.

Tabla nº 2. Perspectivas de conceptualización de la orientación (Rodríguez Espinar et al., 1993).

Como disciplina científica	La orientación es el conjunto de conocimientos que hace posible la aplicación tecnológica de unos principios teóricos que favorecen el diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención cuya finalidad es dar lugar a cambios necesarios en el alumno y en su contexto para que alcance su plena autonomía y realización personal y social.
Como concepto educativo	La orientación se considera como experiencias planificadas que se ofrecen a los alumnos que buscan el logro de su máximo desarrollo. Una concepción global de la personalidad de los individuos en la que se relacionan de forma interactiva los ámbitos personal, escolar y vocacional.
Como servicio	Se incluyen en la orientación un <i>"conjunto de prestaciones ofrecidas tanto a los alumnos como a los agentes educativos implicados o relacionados con el proyecto vital de los mismos"</i> (p.31).
Como práctica profesional	Se considera como <i>"la tarea ejercida por los profesionales cuya competencia científica ha sido sancionada por la comunidad social a través de las normas y leyes establecidas"</i> (p.31).

Igualmente, publicaciones periódicas y revistas especializadas también nos proporcionan conceptos de orientación. Así, por ejemplo, en el editorial del número 270 de la *Revista de Educación* publicada en 1982, se recoge que la orientación es *"un complejo proceso de intervención educativa que, considerando la personalidad del individuo le ayude a elaborar criterios para identificar y elegir adecuadamente las alternativas en el contexto multiforme de la vida en las sociedades contemporáneas"* (p.4); y en el Suplemento del nº 10 de la revista *Andalucía Educativa* de septiembre de 1998, publicación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se señala que *"..la orientación educativa constituye, por un lado, un derecho de todo el*

alumnado de los niveles no universitarios y, por otro, un elemento de calidad que contribuye a la educación integral de los alumnos y alumnas, aporta asesoramiento y apoyo técnico al profesorado y a los centros para dar respuesta a la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado” (p.22).

Álvarez González y Bisquerra (2012,) intentan clarificar el concepto contestando a las preguntas clásicas de Lashwell: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿por qué?. Las respuestas a estas cuestiones se recogen en la siguiente tabla nº 3.

Tabla nº 3. El concepto de orientación educativa. (Tomado de Álvarez González y Bisquerra, 2012, p. 21).

ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
¿Qué es?	Un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.
¿Quién la realiza?	Los agentes de la orientación: orientadores, tutores, profesorado, familia, agentes sociales, etc.
¿Cómo se realiza?	A través de modelos de intervención: modelo de consulta (asesoramiento) y modelo de programas. Se procura reducir al mínimo indispensable el modelo clínico.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la escolarización.
¿Dónde se realiza?	En el aula con todo el grupo y de forma individualizada en un despacho que permita intimidad.
¿Por qué?	Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad integral.
¿A quién va dirigida?	A todo el alumnado y a las familias.

Podemos observar que el concepto de orientación mantenido por los autores mencionados tiene un carácter eminentemente educativo, no se concibe fuera del proceso educativo.

Cobos (2010) señala una posible diferenciación entre orientación psicopedagógica y educativa; indica que los matices de esa diferencia se relacionarían con las finalidades del proceso orientador. Al hablar de orientación psicopedagógica se busca el desarrollo de la persona desde un plano psicológico, mientras que si hablamos de orientación educativa se hace más énfasis en las finalidades educativas con relación a la autonomía, integración social, etc. que presentan los procesos educativos.

Sobrado et al. (2012) hacen referencia al carácter de orientación a lo largo de la vida: *“La Orientación Educativa, entendida en el sentido de referirla a un proceso continuo de ayuda a los sujetos de cualquier edad y nivel de preparación, debe diagnosticar sus competencias e intereses para tomar decisiones académicas y formativas. Asimismo debe gestionar sus proyectos e itinerarios vitales en la formación y orientación y otros entornos en los que las competencias se aprenden y utilizan”* (pp. 15-16).

De acuerdo con Hernando, Martín y Montilla (2009), resaltamos los siguientes aspectos destacados en todas o en la mayoría de las definiciones expuestas:

1. La orientación es un proceso de ayuda a la persona para prepararle a que realice, de forma activa, tomas de decisiones adecuadas.
2. Este proceso de ayuda está dirigido a todas las personas y ha de ser continuo, que esté presente a lo largo de su vida, durante su formación, desarrollo profesional y tiempo libre.
3. La forma de intervención es fundamentalmente grupal.
4. La intervención orientadora debe ser planificada, sistemática, continuada, técnica y profesional.
5. Tiene un carácter mediador y cooperativo.
6. Tiene como objetivo el desarrollo de capacidades que preparen a los alumnos para la vida adulta y su integración en el mundo laboral.
7. Está fundamentada en los principios de desarrollo e intervención social.
8. Necesita de la colaboración e intervención de agentes educativos, familiares y socio-profesionales para planificar, desarrollar y evaluar la acción orientadora.
9. Tiene como finalidad última el desarrollo de la persona en su ciclo vital.
10. Debe estar integrada en el proceso educativo y tener como referencia el currículum.

La estrategia para lograr que la orientación llegue a todos el alumnado y no sólo a aquellos que presenten problemas puntuales es la integración de la orientación en el currículum. Con ello se gana en efectividad ya que es un elemento más de proceso educativo. Esta forma de actuar implica la necesidad de la participación y colaboración de todos los docentes (Bisquerra y Oliveros, 2010)

Rodríguez Espinar y otros (1993) señalan los presupuestos implicados en una concepción educativa de la orientación, que resumimos en la siguiente tabla nº 4.

Tabla nº 4. Presupuestos implicados en una concepción educativa de la orientación. (Adaptado de Rodríguez Espinar et al., 1993) (pp. 31-34).

Presupuestos	Aspectos que implican
1. Un principio irrenunciable de la función orientadora es la defensa del valor y la dignidad personal del alumno.	a) La máxima expresión del valor y la dignidad personal del alumno se manifiesta en la medida que se realiza como ser social. b) Ayudar en el desarrollo de la capacidad de comunicación es un deber educativo, no se puede esperar que sea demandado por el alumno. c) Considerar al alumno como individuo que debe hacer uso de su libertad para desarrollar y expresar de forma propia sus potencialidades y proyecto vital. d) A cada alumno se le debe ofrecer la oportunidad de alcanzar su máxima formación integral que fomente el desarrollo de su personalidad sin déficits o carencias.
2. El llegar a ser se consigue mediante un proceso de desarrollo personal.	a) Se deben crear las condiciones adecuadas en el entorno que faciliten al máximo el desarrollo personal del alumno. b) Para el diseño de las intervenciones preventivas para minimizar el riesgo de un inadecuado desarrollo, un requisito previo debe ser el análisis del momento, situación o estadio en el que se encuentra el alumno. c) El colocar al alumno en situaciones estimulantes desde su más tierna infancia facilita su desarrollo personal.
3. La meta de la educación y asimismo de la orientación es la plena autorrealización del alumno.	a) Debe buscarse el desarrollo integral de la personalidad del alumno. b) La orientación tiene que estar presente en el proceso de adquisición de las habilidades de toma de decisiones. c) Se debe prestar especial atención al desarrollo y educación vocacional por su relación con la inserción laboral, hecho significativo en los aspectos personal y social del alumno.
4. El proceso de orientación debe tener la consideración de proceso de aprendizaje.	a) Ser planeado de forma sistemática y profesional. b) Tener presente el principio de desarrollo en su secuenciación. c) Hacer compatible la dimensión educativa, progreso y enriquecimiento personal, como la dimensión correctiva, modificación de situaciones y procesos inadecuados. d) Contemplar el uso de variado de técnicas y estrategias dirigidas a los alumnos y agentes educativos formales e informales. e) Enfocar la atención en el logro de habilidades y competencias para comprender la propia conducta y la de los demás, los factores que la motivan, así como intentar conseguir un nivel adecuado de autocontrol y regulación personal.
5. Reclamar la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa	a) Todos y cada uno los miembros de la comunidad educativa son recursos potenciales de orientación, si su actuación se mantiene dentro del nivel de competencia requerido a sus funciones. b) Es necesaria la organización y coordinación de todos los agentes y funciones para un logro adecuado de los objetivos que se propongan. c) La intervención orientadora tiene que deberse a una programación del plan de actuación inmersa en un diseño curricular que haga suyo las finalidades y objetivos de la Orientación.

Un aspecto que no podemos obviar en relación con el concepto de orientación es la perspectiva oficial, aquella que encontramos en la normativa y publicaciones oficiales de las administraciones educativas. La posición del Ministerio de Educación y Ciencia es la identificación de orientación y educación, así en el art. 60.1 de la LOGSE se recoge: *“La tutoría y la orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades...”* y en MEC (1992) podemos encontrar varias notas características del concepto orientación:

- *“Toda la educación es orientación en tanto que preparación para la vida”.*
- *“La orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida”.*
- *“La mejor -en rigor, la única- orientación educativa es la educación sin más, la educación integral y personalizada”* (p. 15).

Esta forma de concebir la orientación como educación es una concepción psicopedagógica cuyas razones exponemos a continuación y se recogen en los documentos mencionados y en otros como desarrollo de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a saber:

1. Entiende la educación *como orientación para la vida*. Desde esta concepción, la orientación educativa destaca que los aprendizajes han de ser funcionales, conectados con el entorno que rodea a los alumnos y guardar relación con su futuro papel en la sociedad.
2. La orientación es concebida *como asesoramiento en los procesos de toma de decisión* que los propios alumnos deben tomar tanto en su recorrido académico, como ante las opciones y alternativas que se le presentan a lo largo de su vida.
3. La orientación *como educación sobre el propio proceso educativo*. La orientación educativa y la tutoría consideran importante que el alumnado domine una serie de estrategias generales y desarrolle capacidades que puedan aplicarse a toda una serie de contenidos y contextos. Así destacamos los siguientes contenidos que forman parte de la orientación educativa y de la tutoría: aprendizaje de estrategias de control, la metacognición, el conocimiento acerca del propio conocimiento y del propio pensamiento, así como las técnicas de estudio, desarrollo y manejo de la memoria, la búsqueda y organización de la información, la capacidad de aprender a aprender.

La concepción de orientación que mantiene la administración educativa en nuestra comunidad autónoma, Andalucía, la encontramos en “*La Acción Tutorial*”, documento nº 11 de la colección de Materiales Curriculares de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995), basada en los niveles propuestos para el desarrollo organizativo en el documento “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*” MEC (1990): tutoría, departamento de orientación y equipo de sector que se desarrollarán en el capítulo quinto.

“La orientación es un proceso de ayuda que tiene su comienzo en la tutoría, se continúa en la acción del equipo de profesores y profesoras en colaboración con el departamento de orientación del centro y culmina a través de las acciones orientadoras de los equipos de apoyo externo en la zona educativa” (p. 12).

Podemos observar que las posiciones conceptuales del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía son complementarias.

1.3. Principios de la orientación.

La forma de concebir la orientación ha cambiado a lo largo del tiempo. Se ha pasado de la búsqueda del ajuste de los orientados al mundo laboral o educativo y de dotarla de un carácter terapéutico, correctivo, a tener que dar una respuesta a las nuevas situaciones, escenarios y protagonistas que la compleja sociedad actual plantea con sus dinámicas de cambios permanentes. La intervención de los orientadores ha de estar sustentada en unos principios en los que basarse, que la doten de sentido y determinen sus funciones (Vélaz de Medrano, 1998). Los principios permiten deducir la forma de actuar en determinadas situaciones.

En opinión de Álvarez Rojo (1994), los principios en los que se cimienta la acción orientadora se engloban en:

- Los presupuestos justificativos de dicha acción.
- Los criterios normativos que dirigen la acción orientadora.

Miller (1971) apunta los principios que deben ser tenidos en cuenta al intervenir en orientación y que, de cierta manera, están recogidos implícitamente en la LOGSE (1990) cuando en el art. 55 e) considera a la orientación educativa y profesional como un factor de calidad y

mejora de la enseñanza y, por tanto, ha de contribuir a que se atiendan en el desarrollo de la actividad educativa los diferentes principios recogidos en el art. 3.2, entre otros, la formación personalizada, la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional. Los principios enunciados por Miller son:

1. Es para todos los alumnos.
2. Ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.
3. Ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.
4. La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
5. Ha de ser tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el orientador y demás agentes educativos.
6. Ha de considerarse como una parte principal del proceso educativo.
7. La orientación ha de ser responsable ante el individuo y la sociedad.

Lázaro y Asensi (1989) caracterizan la orientación educativa con los siguientes principios:

- a) Constante esfuerzo personal dirigido a la autoorientación y la considera paidocéntrica, informativa y universal.
- b) Permanente acción de ayuda, implicando relación empática, cooperativa, técnica, comprensiva y actitud de respeto.
- c) Vinculación con el contexto educativo. El alumno es el protagonista de su desarrollo y se verá ayudado por otros agentes.
- d) Dinámica procesual, que conlleva dos subprincipios: continuidad e intensidad.

Repetto (1994b, 2002a) señala los siguientes principios para la orientación en el enfoque del modelo educativo:

- El diagnóstico del sujeto y del contexto en el que se encuentra.
- La realización de una intervención de tipo preventivo.
- Las intervenciones se adecúan a la evolución del sujeto.
- Las intervenciones se dirigen no sólo al sujeto sino también al ambiente.

Hernando (2005), recogiendo los principios que han señalado autores como Lázaro y Asensi (1989), García Vidal y González Manjón (1998), Rodríguez Espinar y otros (1993), Repetto (1994b, 2002a), Alonso Tapia (1995), Bisquerra (1996) y Álvarez y Bisquerra (1996), entre otros, destaca que la orientación:

1. Ha de concebirse como una ayuda y como una actividad preventiva.
2. Debe ser un proceso continuo.
3. Ha de abarcar las distintas dimensiones del sujeto.
4. Tiene que ser una tarea cooperativa y coordinada en la que debe implicarse toda la comunidad escolar.
5. Tiene que ser una acción planificada y sistematizada que fije objetivos, responsabilidades y modelos de funcionamiento.
6. Y que el currículum debe ser el referente de la orientación y la intervención.

Los principios generales de la orientación que proponen y aceptan la mayor parte de los autores son los que nos presentan Rodríguez Espinar y otros (1993), Álvarez González (1995) y Santana Vega (2009):

- Principio de prevención.
- Principio de desarrollo.
- Principio de intervención social.

1.3.1. Principio de prevención.

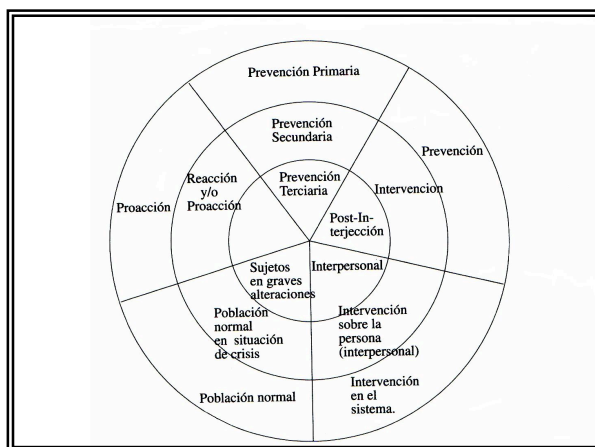
La preocupación por la prevención surge en el ámbito de la salud pública en la década de los años sesenta y, de forma progresiva, se ha ido adoptando por otros profesionales de los campos de la educación, psicología y del trabajo social. Caplan (1964) propone tres tipos de prevención:

- a) Prevención primaria: cuando la actuación se anticipa a la presentación del problema y se interviene sobre el conjunto de la población o sobre grupos de riesgo para reducir la incidencia o el número de situaciones problema en el futuro.
- b) Prevención secundaria: cuando se interviene para identificar y tratar de forma temprana los casos problemas, y se busca disminuir el número, la intensidad y la duración de las situaciones problemáticas ya ocurridas para facilitar la continuación del proceso de desarrollo de los sujetos.
- c) Prevención terciaria: busca incrementar la probabilidad de que el funcionamiento normal sea restablecido y eliminar los posibles efectos que

haya podido producir el problema, es decir, se interviene después de ocurrir el problema con una función remedial y terapéutica.

Goodyear (1976, p. 512; citado por Repetto, 2002a) realiza la esquematización de los tres tipos de prevención que se presenta en el siguiente figura.

Figura n° 1. Prevención primaria, secundaria y terciaria según Goodyear (1976, p.512) (Tomado de Repetto, 2002).



Por su anticipación a la aparición de los problemas, en sentido literal, la consideración de preventiva habría que concedersela a la primaria. Conyne (1983) señala las características más desatacadas de este tipo de prevención:

1. Se centra en la población, es decir, actúa sobre grandes grupos y no sobre sujetos.
2. Se dirige a las poblaciones en riesgo.
3. Se anticipa al problema, interviniendo con programas o actividades encaminados a reducir la frecuencia de aparición.
4. La intervención puede ser realizada directamente por el orientador o a través de otros profesionales, con la ayuda de tecnologías de la información o medios de comunicación.
5. Modifica los factores contextuales que contribuyen a la aparición del problema, es decir, contrarresta las situaciones desfavorables.
6. Promueve el desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades para poder superar las situaciones adversas y enfrentarse a los problemas.
7. Al procurar eliminar o minimizar las circunstancias contextuales desfavorables se ofrece a los sujetos protección y seguridad de forma indirecta.

La acción orientadora en educación tiene carácter preventivo y se dirige, de un lado, a dotar a los sujetos de las destrezas necesarias para enfrentarse con éxito a las situaciones conflictivas o a actuar sobre los contextos en los que se sitúan y, de otra parte, a facilitar el desarrollo personal de los individuos con problemas; de esta forma asume las funciones de la prevención primaria y secundaria, pero debe ser la prevención primaria la que debe guiar la intervención. Según Sanz Oro (1987), este tipo de prevención aplicado a la orientación educativa debe tener las siguientes características:

- Dirigirse a todos los alumnos y no sólo a los que son potenciales de un problema.
- Las acciones se diseñan para ser dirigidas a grupos, no a sujetos individuales.
- Las intervenciones deben responder a unos determinados objetivos, por lo que deben ser planificadas.
- Han de centrarse en problemas de aprendizaje escolar y de comportamiento.

Podemos afirmar que el principio de prevención ha sido asumido por los orientadores, pero al aplicar programas de tipo preventivo tienen que enfrentarse a dificultades para su desarrollo, a saber (Repetto, 2002a):

- a) Pueden resultar incómodos al dar lugar a posibles cambios en el entorno escolar.
- b) Estar inmerso en una sociedad que prima la resolución de problemas más que su prevención, hace que tanto el profesorado como la familia demande del orientador actuaciones de tipo terapéutico para hacer frente a las dificultades de aprendizaje, fracaso escolar, etc. antes que las de tipo preventivo

Siguiendo a Rodríguez Espinar et al. (1993), *una intervención de tipo preventivo implicaría*:

- Prestar mayor atención a los momentos de transición del alumnado. Es decir, el comienzo de su escolarización, los cambios de ciclos y etapas educativas, así como su incorporación al mundo del trabajo. Aquí tienen gran importancia los programas de acogida y la coordinación entre los centros para afrontar estas transiciones.
- Adquirir un conocimiento de las características y circunstancia de los alumnos y su entorno lo antes posible con la finalidad de detectar los riesgos de aparición de problemáticas.
- Establecer una relación fluida familia-escuela desde el comienzo de la escolaridad.

El trabajo de los orientadores se desarrolla, a veces, en situaciones en las que se ha de intervenir realizando *prevenciones de tipo secundaria o terciaria* para minimizar los problemas que presentan los sujetos o disminuir los efectos residuales del problema ya ocurrido.

Además de las implicaciones señaladas, las intervenciones preventivas han de ser programadas para que puedan tener el carácter de planificado, sistemático, coherente con el medio donde se vaya a desarrollar y de anticiparse, siempre que sea posible, a la aparición de los problemas (Cobos, 2010) y que implique a todos los miembros de la comunidad educativa.

1.3.2. Principio de desarrollo.

Este principio considera al ser humano en un proceso continuo de crecimiento personal. A lo largo de su existencia va pasando por una serie de estadios cada vez más complejo en las que va adquiriendo competencias, destrezas, actitudes, valores, etc. que le hace protagonista de su propio desarrollo. Este principio remite a las diferentes teorías del desarrollo humano, cognitivo y de la carrera que se han producido. (Adame, Álvarez y Bisquerra, 2010).

El proceso de desarrollo se ha interpretado desde dos enfoques diferentes: el *enfoque madurativo* y el *enfoque constructivista* (Rodríguez Espinar et al., 1993, Vélaz de Medrano, 1998).

- El *enfoque madurativo* mantiene que las personas a lo largo de su ciclo vital pasan por una serie de etapas asociadas a su edad cronológica y con gran dependencia del componente biológico. El objetivo sería dotarlas de las competencias necesarias para que puedan hacer frente a las demandas de las distintas etapas evolutivas
- En la *interpretación constructivista*, la experiencia y la educación son importantes como factores que promueven el desarrollo y la evolución. Éstos son una consecuencia de la permanente interacción del sujeto con el medio, dando lugar a un proceso organizado y jerárquico en el que es imprescindible el papel activo del sujeto. El objetivo sería proporcionar a la persona situaciones de aprendizaje que faciliten la reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo.

Zaccaría y Bopp (1981, citado por Velaz de Medrano, 1998), señalan algunos de los principales supuestos básicos de la Orientación para el desarrollo:

- Los alumnos necesitan ayuda para obtener aquella información que no pueden obtener por sí mismos sobre sus características personales, las oportunidades educativas que disponen y sobre los comportamientos adecuados en cada situación.
- Los alumnos requieren ayuda para enfrentarse a los problemas y demandas sociales y hacer planes de futuro.
- Lograr éxitos vitales, educativos y profesionales beneficia a la sociedad además de a la persona.
- El ser humano tiene necesidad de desarrollarse, esforzarse y hacer algo en la vida, por lo que la orientación debe interesarse por la valoración y dignidad del sujeto.
- La Orientación ha de crear las condiciones, en la persona y en su entorno, que faciliten el desarrollo máximo.
- Los procesos de orientación deben ordenarse y secuenciarse de forma que una fase posterior de desarrollo pueda entenderse a la luz de la fase anterior.

La orientación, desde el principio de desarrollo, es entendida como un proceso de ayuda dirigido a promover el desarrollo integral de la persona, un proceso que acompañará al sujeto a lo largo de ese desarrollo, por lo que debe tener presente ambos enfoques: no sólo en el aspecto personal, sino además en los aspectos académico, vocacional y profesional, etc. El papel del orientador es el del educador que facilita además del desarrollo personal, la asunción de valores, la madurez para la toma de decisiones.

“Las intervenciones psicopedagógicas no deben ser estables sino que han de cambiarse para encontrar los cambios derivados de las necesidades evolutivas y de las capacidades del cliente, y a ser posible dentro de su contexto sociocultural” (Repetto, 2002a, p. 101).

1.3.3. Principio de intervención social.

La educación y la orientación, desde el enfoque sistémico-ecológico, deben tener en cuenta las condiciones ambientales y del contexto en el que se produce la intervención y no sólo el sujeto aislado. Las experiencias de las personas suceden en un ambiente determinado. Los antecedentes de esta posición, según Rodríguez Espinar et al. (1993), lo encontramos en Parsons (1909), en los trabajos de Shoben (1962) y Wrenn (1962) y en los años setenta en los de Menacker (1974, 1976); a partir de ellos los orientadores pueden adoptar dos posiciones para

atender a este principio en sus intervenciones: una *centrada en el individuo*, de base psicológica, que considera que el impulso del desarrollo personal es la propia participación del sujeto; y otra, *sistémica*, que sostiene que se tiene que intervenir para generar circunstancias favorables en el contexto que faciliten el desarrollo.

Asumir en orientación el principio de intervención social es en opinión de Rodríguez Espinar et al. (1993):

- a) Que la actividad orientadora debe dirigirse a la modificación de aspectos concretos del marco educativo y del contexto social, por lo que no pueden admitirse las posturas pasivas de aquellos orientadores que siempre encuentran argumentos para no intervenir.
- b) Que el orientador debe concienciar al orientado de la existencia de factores ambientales que obstaculizan el logro de sus objetivos personales y generar en él una actitud activa para lograr el cambio de dichos factores.
- c) La necesidad de admitir la posible existencia de discrepancias entre los objetivos y valores del alumno y los de la institución escolar, entre la persona y la sociedad. La resolución de este conflicto no debe conseguirse siempre mediante la adaptación del alumno, sino también a través del cambio de algunas características del contexto.

Dos son las condiciones que debe reunir la acción orientadora y, lógicamente, la intervención, a juicio de Marín y Rodríguez Espinar (2001) son:

- 1.- Analizar el desarrollo de la conducta de los destinatarios en el marco de los sistemas que actúan sobre la persona a través de los procesos de socialización en valores, normas, expectativas y metas.
- 2.- Diseñar una intervención que tenga como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre las personas.

Santana Vega (2009) sostiene que los programas de formación de los orientadores, como agentes de cambio social, deben tener como metas: dotarlos de herramientas intelectuales que les permita conocer e interpretar las situaciones complejas, así como implicarles en acciones de promoción comunitaria para que exista un nexo de unión entre el conocimiento académico y la realidad social.

Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) recogen los principios de prevención, desarrollo e intervención social y también el descrito por Álvarez Rojo (1994) como "*principio antropológico*" que mantiene que la base y fundamento de la orientación son las necesidades humanas. La acción orientadora se justifica en la necesidad de ayuda que tienen las personas en algún momento de su vida para superar las limitaciones que impone la situación en la que están inmersos y que no pueden hacerles frente por sí mismo.

1.4. Funciones de la orientación.

No todos los autores al referirse a las funciones manejan el mismo concepto, Encontramos quienes consideran funciones lo que son objetivos, tareas o actividades; de ahí que Santana Vega (1993) presente como uno de los dilemas de la orientación el que surge en torno a las funciones y roles del orientador y sostiene que, mientras el rol es el conjunto de conductas que se asocian a un estatus o posición determinada y que supone obligaciones, responsabilidades y derechos así como pautas de conductas dictadas por la norma, la función es definida por el conjunto de actividades que se asignan a un rol.

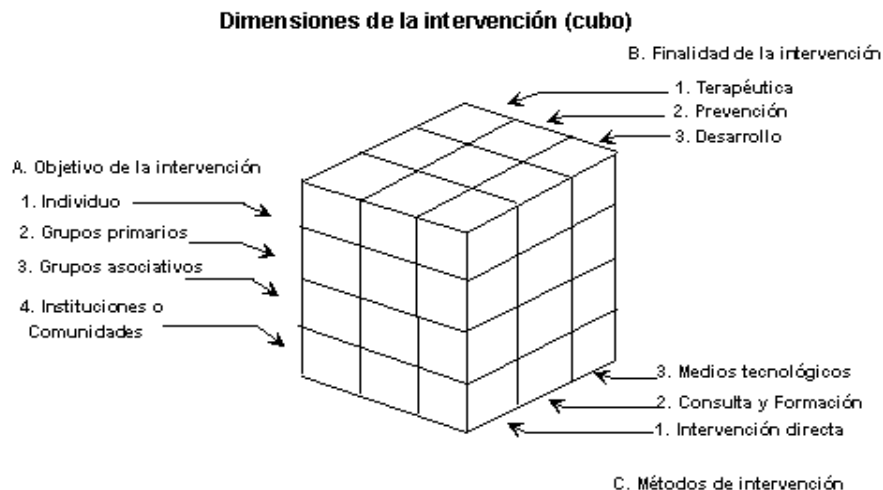
Mantiene la autora que tanto la personalidad, formación y experiencia del orientador, así como el contexto en que se desarrolla su trabajo, harán que las funciones difieran de un orientador a otro y presenta el dilema de si la formación previa lo capacita para el desarrollo de la diversidad de funciones que debe asumir.

Después de analizar las aportaciones realizadas por Miller (1971), Hill (1965), y Selvini y col. (1986,1987) sobre la superación del dilema sostiene la mencionada autora que "*el orientador podría intentar resolverse en la práctica atendiendo, por un lado a las expectativas del personal que demanda la ayuda y, por otro, ampliando, para modificarlas, tales expectativas en un intento por hacerlas más acordes con las propias expectativas profesionales del orientador*" (p.10).

A continuación expondremos las propuestas realizadas por diferentes autores. Comenzaremos por el modelo de conceptualización de las mismas que hace Morril, Oetting y Hurst (1974, en Adame, Álvarez y Bisquerra, 2010) con el denominado "el cubo de las 36 caras" (figura nº 2) al que nos remite la bibliografía sobre las funciones de la orientación. En él se

recogen las dimensiones de la función orientadora, así como las posibles situaciones de intervención.

Figura nº 2.
Dimensiones de la orientación. Morril, Oetting y Hurst (1974). Tomado de Adame, Álvarez y Bisquerra (2010).



Aparecen treinta y seis posibles situaciones de intervención al combinar las tres dimensiones propuestas:

a) Una **primera dimensión**, denominada *objetivos de la intervención* por Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) y *destinatarios de la misma* por Rodríguez Espinar et al. (1993) y Vélaz de Medrano (1998), integrada por:

1. *Individuo*: las personas que se atienden de forma individual, tradicionalmente el alumno pero igualmente se pueden considerar a los otros miembros de la comunidad escolar.
2. *Grupos primarios*: familia, pareja, círculos íntimos, etc.
3. *Grupos asociativos*: una clase, claustro de profesores, equipo de ciclo, equipos educativos, asociaciones, compañeros, etc.
4. *Instituciones o comunidades*: centro educativo, barrio, ciudad. Suelen ser los que más resistencia suelen oponer al cambio.

b) Una **segunda dimensión** es el *propósito o finalidad de la intervención* que debe ser triple:

1. *Terapéutica*: la intervención correctiva o remedial de las dificultades en la relación interpersonal y social.

2. *Preventiva*: actuación para tratar de evitar problemas futuros.
 3. *De desarrollo*: para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos.
- c) La **tercera dimensión** hace referencia al *método de intervención*. Se consideran tres tipos diferentes:
1. *Directa*: es la relación orientador-orientado. Ha sido la más demanda tradicionalmente. No permite el desarrollo completo de la orientación, ya que impide que se llegue a todos los sujetos.
 2. *Indirecta*: se lleva a cabo a través de procesos de consulta y formación. La orientación llega mediada a través de profesores, tutores, padres y madres debidamente asesorados y formados por el orientador.
 3. *Mediante el uso de medios tecnológicos*: el video, la informática, la televisión, las redes telemáticas, etc. Son medios que permiten optimizar la influencia de la Orientación al permitir llegar a más población y sensibilizarla como punto de partida de futuras intervenciones. Se ha puesto de manifiesto su eficacia en orientación vocacional o para el desarrollo de la carrera.

Partiendo del modelo expuesto, Drapela (1983) plantea otro modelo tridimensional que toma como base las funciones de *asesoramiento, consulta y supervisión* y les asigna las siguientes **dimensiones**: destinatarios de la intervención, temas en los que interviene y estrategias de la intervención.

- a) Los destinatarios de la intervención son los individuos, los grupos, las organizaciones y la comunidad.
- b) Los temas en los que interviene son intra o interpersonales, ocupacionales y morales, de tercera persona o grupo, y de estructura y metas de la organización.
- c) Las estrategias de intervención serían la orientada a la persona, la orientada al tema y la orientada a la conducta.

Se destaca en estos modelos el esfuerzo por sistematización de funciones, pero se les critica no tener en cuenta el contexto donde se desarrolla la intervención. Así, Álvarez Rojo (1994) propone realizar el análisis de las funciones de la Orientación con base en las siguientes

dimensiones de la intervención: contextos, modelos, destinatarios, estrategias y las funciones asignadas a los orientadores.

A partir de la normativa existente tanto a nivel nacional como a nivel autonómico, Álvarez Rojo (1994) identifica las siguientes funciones asignadas:

1. *Informativa:* se relaciona con las necesidades de la orientación vocacional y profesional del alumando y sus familias.
2. *Diagnóstico-evaluativa:* referida, por una parte, a la valoración del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico y los que presentan dificultades de aprendizaje y, por otra, a la identificación de las necesidades del contexto y a la evaluación institucional.
3. *Preventiva:* relacionada con la detección temprana de los problemas de los alumnos y la puesta en marcha de acción de prevención.
4. *Terapéutica:* Tratamiento del alumnado con problemas relacionados con el aprendizaje y/o la integración, elaboración y aplicación de medidas de atención a la diversidad, etc.
5. *Apoyo:* asesorando y colaborando con el profesorado en el desarrollo de sus funciones tutoriales y docentes; con relación a la administración educativa, colaborando y asesorando en la planificación y coordinación, apoyando la innovación y la integración del alumnado con n.e.a.e., investigando y en la elaboración materiales.
6. *Formativa:* De una parte, colaborando en la formación y actualización del profesorado y, de otra, orientando a los alumnos y sus familias.

En la tabla nº 5 se representa una descripción de las dimensiones señaladas por Álvarez Rojo (1994, p. 127) que contextualizan las funciones asignadas a los orientadores

Tabla nº 5. Funciones del orientador en los diferentes contextos profesionales (Álvarez Rojo, 1994, p.127).

CONTEXTOS PROFESIONALES	FUNCIONES	DESTINATARIOS	MODELOS DE INTERVENC.	MÉTODOS DE INTERVENC.
EDUCATIVAS	Diag/Eval. Apoyo	Individuos Grup. Primario	M. Servicios	I. Directa
	Formativa Informativa Terapéutica Preventiva	Grup. Asoc. Instituc./Comu.	M. Consulta M. Intervención por programas	I. Indirecta
NO EDUCATIVAS	Informativa Apoyo Preventiva	Grup. Primario Instituc./Comu	M. Servicio M. Intervención por programas	I. Directa/ Indirecta
	Diag/Eval. Terapéutica	Individuos	M. Servicios	I. Directa
NO INSTITUCIONALES	Diag/Eval. Terapéutica	Individuos Grup. Primario	M. Servicios	I. Directa

A modo de resumen, recogemos en el tabla nº 6 otras funciones señaladas por distintos autores:

Tabla nº 6. Funciones de la orientación

Autor	Funciones de la orientación
Bisquerra (1992)	a) <i>Organización y planificación de la Orientación</i>: programas de intervención, sesiones de orientación grupal, material necesario, etc. b) <i>Diagnóstico psicopedagógico</i>: asesoramiento y colaboración con el tutor y profesorado en las tareas de conocimiento del alumno, así como la identificación de los que presentes dificultades y de los superdotados. c) <i>Programas de intervención</i>: en proceso de enseñanza-aprendizaje, de orientación vocacional, prevención, etc. d) <i>Función de consulta</i>: relacionados con el alumnado, los profesores, el centro y los padres y las familias. e) <i>Evaluación</i>: de la propia acción orientadora, de los programas de orientación, de las acciones concretas y de la autoevaluación. f) <i>Investigación</i>: sobre los estudios ya realizados y realización de investigaciones propias.
Rodríguez Moreno (1995a)	a) <i>Función de ayuda</i> para alcanzar la adaptación del orientado, prevenir desajustes y, en su caso, adoptar medidas correctoras. b) <i>Función educativa y evolutiva</i> para al desarrollo de técnicas y estrategias, que faciliten la resolución de problemas y tomen conciencia de sus fortaleza y debilidades. c) <i>Función asesora y diagnóstica</i> en relación a la personalidad del sujeto orientado. d) <i>Función informativa</i> sobre la situación personal y del entorno.

Álvarez González (1995)	a) <i>Función de organización y planificación.</i> b) <i>Función de diagnóstico.</i> c) <i>Función de información/formación.</i> d) <i>Función de ayuda en la toma de decisiones.</i> e) <i>Función de consejo.</i> f) <i>Función de consulta</i> en relación con la institución educativa, los padres y profesores y en relación con las organizaciones. g) <i>Función de evaluación e investigación.</i>
Riart (1996)	a) <i>Funciones invasivas</i>, que son las generales y que, por lo tanto, están presentes en cualquier acción orientadora; entre ellas tenemos: <i>organizar, informar, consultar, formar e investigar.</i> a) <i>Funciones procesuales interrelacionadas</i>, entre las que podemos encontrar: <i>detectar y analizar necesidades, diagnosticar, programar y evaluar.</i> c) <i>Funciones específicas de la actividad orientadora</i>, como <i>asesorar, coordinar y mediar en los procesos de aprendizaje y toma de decisiones.</i>

Por otra parte, algunos autores hacen referencia a la diferenciación entre las *funciones manifiestas* y las *funciones latentes* de la orientación, siendo las primeras aquellas a las que nos hemos referido anteriormente, las recogidas en la literatura y las establecidas por las autoridades educativas a través de la normativa. Las funciones latentes son aquellas que tienen que ver con el currículum oculto no sólo en educación sino en la intervención orientadora.

Podemos concluir que la mayoría de los autores coinciden en dar importancia a una serie de funciones: *diagnóstica, de organización y planificación de la acción orientadora, de información, de consulta, consejo, evaluación e investigación.*

1.5. Objetivos de la orientación.

En el capítulo XV del Libro Blanco para la Reforma Educativa publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1989, dedicado a la Orientación educativa, se recoge el derecho del alumno a la orientación y se especifica que el objetivo de orientación educativa es “*optimizar el rendimiento de la enseñanza mediante el adecuado asesoramiento al alumno a lo largo de su avance en el sistema y respecto de su tránsito a la vida activa*” (p.225).

Pero es en el documento “*Orientación educativa e intervención psicopedagógica*”, MEC (1992), donde se recogen una serie de objetivos en relación con la orientación y son:

- Contribuir a la personalización de la educación, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona y también su individualización.
- Ajustar las respuestas educativas a las necesidades particulares de los alumnos, adecuando la escuela a éstos y no los alumnos a la escuela.
- Cooperar con los aspectos orientadores de la educación, favoreciendo los aprendizajes más funcionales y mejor conectados con el entorno, de manera que la educación sea “educación para la vida”.
- Favorecer los procesos de madurez personal y de la toma progresiva de decisiones, tanto en la vida escolar como en la profesional.
- Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados que difícilmente pueden proporcionar el profesor ordinario y las estructuras escolares habituales.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlos cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.
- Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas y, en su caso, transiciones de un centro educativo a otro.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre la comunidad educativa y el entorno.
- Contribuir a toda clase de factores de innovación y de calidad que redunden en una mejor educación, en una educación orientadora y en el apoyo técnico a la oferta educativa.

La orientación educativa debe ser un factor de cambio que remueva los obstáculos que impidan a los componentes de la estructura de los centros docentes: equipo directivo, claustro de profesores, alumnado y familias, fundamentalmente, el desarrollo adecuado de su autoconcepto, autoestima y autoconfianza como elementos que posibilitan la autoorientación y la toma de decisiones por todos y cada uno de los alumnos, a través de las tutorías y otras actividades docentes.

Rodríguez Moreno (1995a) extrae de las aportaciones de distintos autores sobre los objetivos de la orientación los siguientes siete tipos de objetivos:

1. Desarrollar al máximo la personalidad.
2. Conseguir la autoorientación.

3. Impulsar la comprensión y aceptación de sí mismo.
4. Promover el logro de una madurez para una correcta la toma de decisiones.
5. Alcanzar una adaptación y ajuste personal adecuado.
6. Conseguir un óptimo aprendizaje a lo largo de la escolaridad.
7. Combinaciones de cualquiera de los anteriores.

Por su parte, Bisquerra (1992) señala que la formulación concreta de objetivos en el proceso de orientación, debe realizarse teniendo en cuenta el contexto en el que se sitúe el marco de intervención, con la intención de tener en cuenta las diversas circunstancias que del mismo se derivan.

Finalmente podemos concluir con Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) que uno de los objetivos de mayor trascendencia es la **autoorientación**, que consiste en *“contribuir al desarrollo de la madurez necesaria encaminada al uso de estrategias y pautas de actuación adecuadas, aplicables a la diversidad de situaciones que puedan tener repercusiones en el futuro de la persona”* (p. 47).

2. Antecedentes y desarrollo histórico de la Orientación

La mayoría de los autores coinciden en señalar el inicio de la Orientación, como práctica organizada, en los primeros años del siglo XX y toman como hito histórico la creación de la Oficina de Orientación Vocacional de Boston por Frank Parsons en 1908. Podemos distinguir, siguiendo a Hernando et al. (2009), dos épocas o etapas en el estudio del desarrollo histórico de la orientación:

- La primera, etapa precientífica, que iría desde la antigüedad hasta finales del siglo XIX, y
- La segunda, etapa científica, que comprendería desde ese momento hasta la actualidad.

El cambio en la concepción del ser humano que supuso el Renacimiento nos lleva a diferenciar dos períodos dentro de la etapa precientífica: *ideológico*, que va desde la Edad Antigua hasta el Renacimiento y, *empírico*, que ocuparía desde el Renacimiento a finales del siglo XIX, según los mismos autores citando a Beck (1973). Es en la etapa precientífica donde hallamos una serie de hechos que son considerados antecedentes históricos y precursores de la Orientación.

2.1. Antecedentes y precursores de la orientación.

La acción orientadora puede ser considerada que está presente desde que existe el ser humano. Desde los albores de la humanidad se han producido situaciones en las que unas personas han ayudado a otras, los padres han dado consejo a sus hijos, se ha pedido y recibido asesoramiento sobre problemáticas diversas relacionadas con la crianza y educación de los descendientes, etc.. De forma general, podemos afirmar que la mayor parte de las personas han encontrado a otras que les han ayudado, en determinados momentos, en asuntos relacionados con su desarrollo personal, social y profesional.

2.1.1 Período ideológico.

Existe acuerdo al referir que podemos encontrar antecedentes de la Orientación en los filósofos griegos, así como en teólogos y pensadores de la Edad Media. En Sócrates,

Platón y Aristóteles hallamos algunas formulaciones intuitivas de lo que más tarde será la acción orientadora. El lema utilizado por **Sócrates** “Conócete a ti mismo”, será uno de los objetivos de la Orientación. **Platón** en su libro “*La República*” comenta la existencia de diferencias entre las personas y señala la importancia de descubrir las aptitudes que más destacaban en cada niño y **Aristóteles** defiende el desarrollo de la naturaleza racional de las personas como fuente de la felicidad.

En Roma destacamos las aportaciones de **Cicerón**, filósofo que comentó la importancia de establecer las diferencias entre personas en cuanto a sus intereses, creencias, habilidades, conocimientos y carácter. En la era cristiana, el educador **Quintiliano** propuso que los maestros adaptaran la instrucción a las diferencias individuales de sus alumnos. (Soriano, 2006).

En la Edad Media, encontramos en las obras de **Santo Tomás de Aquino** “*Summa Theologiae*” y “*Quaestiones Disputatae*” determinadas formulaciones que pueden considerarse psicopedagógicas: plantea opiniones sobre la naturaleza del hombre, del conocimiento, intelecto, etc. y señala la prudencia, la medida y la adaptación a los discípulos como condiciones básicas para la enseñanza. En **Ramón Llull**, en sus obras “*Doctrina pueril*” y “*Llibre d’Evast e d’Aloma e de Blanquerna son fill*”, podemos descubrir algunas ideas relacionadas con la educación y la orientación como son: un esbozo de programa de educación, las recomendaciones de que se deben considerar las aptitudes y el temperamento a la hora de educar y que cada persona debe optar por aquella ocupación para la que tiene mejores condiciones naturales. (Monescillo, Méndez y Bisquerra, 1998)

2.1.2. Período empírico.

El Renacimiento trae una nueva forma de pensar contrapuesta al escolasticismo de la Edad Media. Este periodo tiene como foco central la dignidad y el valor de la persona. Se desarrolla la corriente de pensamiento denominada humanismo y en ella encontramos las aportaciones de Rodrigo Sánchez de Arévalo, Juan Luis Vives y Juan Huarte de San Juan, que son considerados los precursores de la Orientación.

En la obra de **Sánchez de Arévalo** “*Speculum Vitae Humanae*” hay un compendio de descripciones ocupacionales y sugerencias en la elección de la profesión: la importancia de una adecuada información profesional, el potencial especial que tiene cada persona para

el desarrollo de una ocupación específica y la influencia de la habilidad y el interés en el desarrollo de una profesión.

Juan Luis Vives, en “*De tradendis disciplinis*”, muestra interés por el conocimiento de las aptitudes individuales que permita el mejor ajuste profesional y recomienda la evaluación del alumno con relación a sus antecedentes y no en comparación con los otros alumnos. En “*De amina et vita*” aborda aspectos relacionados con los procesos cognitivos y emocionales, busca el conocimiento de las características de los alumnos para que sus estudios sean acordes con sus aptitudes, y recomienda que el profesorado se reúna varias veces al año para discutir sobre como es cada alumno.

La obra “*Examen de ingenio para las ciencias*” de **Huarte de San Juan** es considerada precursora de la psicología diferencial y de la orientación profesional. Mantiene que las diferencias individuales en aptitudes y destrezas se deben a causas biológicas y a la influencia del ambiente y la educación. Estudia los diferentes temperamentos humanos y propone qué actividades u oficios son adecuados a cada uno de ellos. (Bisquerra, 1996; Lázaro, 2007; Aguaded, 2009; Saúl, López-González y Bermejo, 2009).

En la obra escrita de pensadores, filósofos, científicos, etc. encontramos aportaciones que pueden ser consideradas dentro del campo de la Orientación. Así, destacan como precursores en este campo Montaigne, Pascal, Locke y Hume.

Montaigne, en el capítulo dedicado a la educación de los hijos en su obra “*Ensayos*”, muestra preocupación por no poder emitir un juicio seguro al ser confusas e indecisas las inclinaciones naturales de los niños, por lo que siempre hay que encaminarlos hacia las cosas mejores y provechosas. **Pascal**, en su obra “*Pensamientos*”, pone de manifiesto su preocupación por que la elección del oficio se hiciera de forma arbitraria, una decisión considerada de las más importantes en la vida del individuo.

La oposición que mantuvieron algunos autores, como **Montesquieu**, al mantenimiento de costumbres y leyes proveniente de la regulación gremial de los oficios que hacían a los hijos tener las mismas profesiones que sus padres, puede ser considerada como una aportación en este campo. Este autor sostenía que cada uno será mejor en su profesión cuando exista la posibilidad de progreso para los que destaquen en su ejercicio profesional (Pérez Solís, 2005).

Los empiristas **Locke, Leibnitz y Hume** mantienen que la enseñanza y la experiencia estructuran la mente del niño que carece de ideas innatas, defienden una educación teórico-práctica que será el primer determinante de la elección vocacional. Además, Leibnitz reconoció la necesidad de una preparación especial para cada una de las profesiones.

Igualmente, debemos reseñar los cambios que en el campo de la educación se producen a lo largo del siglo XVIII a causa de La Ilustración, representados por las ideas de **Rousseau y Pestalozzi**, entre otros. El primero expone en su obra “*Emilio*” que el naturalismo, la observación y la experimentación ocupan un lugar predominante en la educación. Para Pestalozzi, el conocimiento comienza mediante la intuición sensible de las cosas y a partir de ella se forman las ideas. La educación es concebida como ayuda para que el desarrollo humano siga el proceso evolutivo de la naturaleza del niño sin adelantarse al mismo. La enseñanza se organiza mediante la ayuda mutua, entre los niños, en sus investigaciones, dando así importancia a los aspectos sociales y morales en la educación (Santana Vega, 2009). Ambos pueden ser considerados como precursores de los movimientos de renovación pedagógica y la educación especial, y que han afectado a la concepción de la orientación educativa (Bisquerra, 1996).

En el siglo XIX destaca la figura de **Don Bosco** por el valor que le concede a la formación profesional y al trabajo manual como medio de autorrealización (Batalloso, 2011).

En este mismo siglo, se producen los primeros intentos de incorporar las actividades de orientación en la actividad escolar. Así, en 1836, **Hazen** publica “*The Panorama of Profession and Trades*”, donde defiende la idea sobre la necesidad de incluir un curso sobre las profesiones en las escuelas. En 1885, **Merril** trata de establecer servicios de orientación al alumnado y, en 1899, **Stoddard** publica un libro donde describe a los escolares las ventajas e inconvenientes de determinadas profesiones (Vélaz de Medrano, 1998).

Repetto (1994a, 2002a) más que señalar precursores de la Orientación, se refiere a las grandes corrientes o acontecimientos que han incidido en su evolución, entre las que señala el positivismo, el sociologismo, el pragmatismo y el desarrollo de las técnicas estadísticas y psicométricas y su aplicación en el campo educativo.

2.2. Inicios de la orientación en Estados Unidos y Europa.

2.2.1. Breve recorrido histórico.

Es importante conocer el desarrollo de la orientación en distintos momentos no solo por motivos históricos, sino por cuestiones prácticas y de fundamentación teórica. Diferentes han sido las estructuraciones que sobre la evolución de la orientación se han hecho, algunas de ellas podemos encontrarlas en Crites (1974), Gordillo (1986), Rivas (1988), Rodríguez Moreno (1993), Bisquerra (1992) y Sanz (2001).

Planteamos a continuación un recorrido temporal por la evolución de la orientación en el que mostraremos trayectorias, influencia y características de los diferentes momentos que comienzan prácticamente al inicio del pasado siglo XX.

Como indicamos anteriormente, existe consenso entre los diferentes autores en considerar el comienzo de la práctica organizada de la Orientación con la creación de la Oficina de Orientación Vocacional de Boston por **Frank Parsons** en 1908.

Podemos afirmar entonces, que la Orientación, como tal, surge en Estados Unidos y sus principales valedores son el mencionado Parsons, Davis y Kelly. En sus inicios, la finalidad de la orientación, de carácter eminentemente social, era el establecimiento de ayuda para mejorar las condiciones de vida sobre todo de los sujetos de las clases más desfavorecida.

En el *Vocational Bureau*, Parsons ayuda a los jóvenes a elegir un trabajo ajustado a sus características personales. Publica en 1909 “*Choosing a Vocation*” donde expone su teoría orientadora y utiliza por primera vez el término *Vocational Guidance* (orientación vocacional). Basa su teoría en los siguientes aspectos:

- a) Ayudar a las personas orientadas a que analicen su actitud y necesidades.
- b) Informarlas de sus posibilidades de empleo.
- c) Facilitar la adaptación de la información sobre sus características personales con las ocupaciones disponibles.

Para Parsons, la orientación vocacional era un hecho puntual en determinado momento de la vida, generalmente en la adolescencia, con motivo de la elección de una profesión (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009).

Los historiadores de la orientación coinciden en señalar que fue **Jesse B. Davis** el que realizó el primer intento de integrar la orientación en los programas escolares en las escuelas secundarias de Detroit. Posteriormente, en 1907, inicia un programa destinado al cultivo de la personalidad, el desarrollo del carácter y la información profesional en la High School de Grand Rapide. Cuando en 1913 es nombrado director de orientación profesional de dicha ciudad establece un sistema centralizado de orientación en las escuelas de la localidad. Publica en 1914 “*Vocational and Moral Guidance*”, donde observamos la relación entre moral y vocación desde sus orígenes.

Davis concibe la orientación inmersa en el proceso educativo y considera el desarrollo integral de los individuos mediante el autoconocimiento y la comprensión de su personalidad, de esta forma serán conscientes de sus valores y adquirirán una adecuada responsabilidad social que aplicarán más tarde a su profesión.

Hay que destacar la aportación de **Kelly** que emplea por primera vez el término “*educational guidance*”. Defiende en su tesis doctoral la orientación como una actividad educativa que debe tener carácter procesual e integrarse en el currículum académico y dirigida a ayudar al alumnado tanto en la elección académica como en su ajuste o adaptación a la escuela. Enfoca la orientación educativa como un proceso dentro del propio marco escolar, de tal manera que los objetivos de la orientación tienen como vía fundamental el propio currículum de estudio.

En esta primera etapa, la función prioritaria de la orientación era la adecuación de los individuos a determinados puestos de trabajo en función de sus capacidades.

A tenor de lo expuesto, podemos observar en los comienzos de la intervención en orientación en el ámbito escolar dos modelos diferentes:

El *primero*, parte de la existencia de alumnos con diferentes capacidades, posibilidades y comportamientos; características éstas solo conocidas por un especialista a través de la orientación y busca conseguir el máximo ajuste entre el individuo y la opción laboral que existiera para él.

El *segundo*, considera la orientación una función de la educación, defiende la incorporación de la orientación en el currículum escolar. Ejemplo de esta posición lo tenemos en **Brewer**, que en su obra “*Education as guidance*” publicada en 1932, considera

el proceso orientador casi semejante al proceso educativo. Se identifica por completo con los objetivos del movimiento progresista americano encabezado por Dewey y no comprende que se pueda orientar si no es a través del propio programa escolar. Mantiene que “... *el objetivo final de toda acción orientadora no sólo consiste en orientar al alumnado en las actividades de su vida; ha de lograr, además, el desarrollo de personalidades unificadas, integradas y armoniosas*” (Santana Vega, 2009, p. 32).

La orientación surge en Europa y, lógicamente en España, al mismo tiempo que en los Estados Unidos. Como consecuencia del proceso de industrialización, la orientación se hizo necesaria para la adecuación de los individuos al sistema productivo, así como para la capacitación e inserción laboral. Aunque no es fácil determinar el momento preciso en que se produce las primeras manifestaciones de orientación, ya que se dan hechos en diferentes países que se pueden considerar como tales dependiendo del punto de vista que se tome (Bisquerra, 1996).

Comienzan a abrirse centros, servicios, oficinas de orientación que tratan de disminuir los efectos de la modernización industrial del proceso productivo y, al mismo tiempo, favorecer la mejora social buscando acomodar las aspiraciones de los sujetos a las oportunidades u opciones del sistema de trabajo. Así, en **Alemania** se crea en 1902 la *Oficina de Orientación Profesional* de Berlín y en 1918 se promulga la primera ley reguladora de los Servicios de Orientación que van ligados a la orientación laboral.

En lo referente a **España**, se pueden considerar instituciones pioneras el Museo Pedagógico Nacional de Madrid creado en 1912 y en 1909 el *Museu Social* de Barcelona, posteriormente transformado en el *Secretariat d'Aprenentatge* (1914), siendo éstas últimas adelantadas en el tratamiento social de los problemas del mundo laboral.

En **Bélgica, Cristianes**, con la ayuda de **Decroly**, crea en la ciudad de Bruselas el primer *Servicio de Orientación Profesional* (1912) en Europa; en ese mismo país aparece en 1936 la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional.

En **Suiza**, los primeros indicios los encontramos en 1912 con la creación de la *Asociación de Consejos de Aprendizaje* en Berna con la fusión de diversas organizaciones que actuaron como Oficinas de Orientación Profesional; posteriormente, en 1917 **Claparède** funda un Gabinete de Orientación Profesional y publica en 1922 “*La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos*”.

En **Francia**, en la ciudad de París, se crea en 1912 el *Bureau pour Documenter et Conseiller les adolescents dans leur choix d'un métier*. En 1922 aparece un decreto que funda claramente la Orientación profesional, cuyo creador es **Henri Wallon** y en 1928 se crea el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo y de Orientación Profesional que poco a poco se extiende por todo el país.

Los orígenes de la orientación en **Italia** se remontan a 1921 con la aparición de la *Ufficio di Orientamento Professionale del Governatorio di Roma*. (Grañeras y Parras, 2008).

Aunque fuera del ámbito educativo, proporcionar ayuda y asesoramiento según las necesidades de las personas hizo que la orientación tuviera buen recibimiento. Es en el alejamiento del sistema educativo donde está, posiblemente, el origen de la dificultad de inserción curricular de la orientación.

2.2.2. Factores que favorecieron el surgimiento de la orientación.

De igual manera que existe consenso entre los diversos autores al afirmar que la orientación aparece en Estados Unidos a comienzos del siglo XX con Parson, Davis y Kelly, También existe coincidencia en la identificación de los hechos o acontecimientos históricos de esa época que favorecieron su aparición.

Bisquerra (1996), recoge los factores que influyeron en surgimiento y desarrollo de la orientación señalados por diferentes autores, así **Brewer** (1942) relaciona el comienzo de la actividad orientadora con: la división del trabajo, el crecimiento de la tecnología, el desarrollo de programas de formación profesional y la extensión de formas modernas de democracia.

Al mencionar a **Shertzer y Stone** (1972) señala los siguientes hechos influyentes:

- La reforma social.
- El movimiento para el estudio del niño.
- El desarrollo de la psicometría.
- El movimiento de la salud mental.
- El psicoanálisis.
- El establecimiento de la educación obligatoria.
- El apoyo de determinadas decisiones del gobierno.
- La guerra y la depresión económica posterior.

De **Beck** (1973) señala una lista con veinticuatro sucesos entre los principales que desembocaron en la aparición de la orientación formal, de los que destacamos entre otros: la gran emigración de la población rural a las ciudades como consecuencia del proceso de industrialización y diversificación y la accesibilidad a la educación.

Recogiendo lo anterior, **Bisquerra** (1996) propone catorce factores que ejercieron influencia en el surgimiento y desarrollo posterior de la orientación educativa, entre los que señalamos:

- Los cambios sociales.
- La formación profesional.
- Los movimientos de renovación pedagógica.
- La investigación sobre la lectura y las estrategias de aprendizaje.
- La psicología de la educación.
- El estudio de las diferencias individuales.
- La psicometría y las técnicas de medición.
- El movimiento de higiene mental.
- El conductismo, y
- Las teorías del aprendizaje.

Según Vélaz de Medrano (1998); Rodríguez Espinar et al. (1993), Repetto (2002a) y Grañeras y Parras (2008), los **tres movimientos decisivos** que se pueden identificar en el surgimiento de la orientación formal son:

1. *El movimiento reivindicativo de las reformas sociales.*
2. *El movimiento psicométrico y el modelo de factores y rasgos.*
3. *El movimiento de Counseling americano.*

A. El movimiento reivindicativo de las reformas sociales.

Como consecuencia del desarrollo industrial de finales del s. XIX y comienzos del s. XX, aparece la necesidad de capacitar a los jóvenes de las clases más desfavorecidas para poder insertarlos profesionalmente y va a propiciar las reformas sociales y la aparición de iniciativas orientadoras. Ejemplo de estas iniciativas son los mencionados anteriormente “*Vocational Bureau*” de Boston en 1908, la “*Oficina de Orientación Profesional*” en 1902 de Berlín y el “*Museu Social*” en 1909 en Barcelona.

Las intervenciones de los orientadores en estos momentos iniciales de la orientación son marcadamente de tipo social.

Las características de estas actuaciones son: la *intencionalidad de tipo compensador* en un intento de corregir las desigualdades producidas por el entorno social del que provienen los jóvenes y *la desvinculación de los sistemas educativos formales*.

Poco a poco el sistema educativo se fue adecuando al mundo del trabajo fomentándose la formación profesional, como se ha señalado anteriormente, la existencia de conexión entre el nacimiento de la orientación y el incremento de programas de formación profesional. Otros autores atribuyen a esta relación extrema inicial entre orientación y formación profesional que ambas hayan continuado hasta hoy día, casi identificadas.

B. El movimiento psicométrico y el modelo de factores y rasgos.

La necesidad de conocer las características de los sujetos y sus diferencias individuales, de forma que puedan ser orientados hacia la profesión que mejor se ajuste a ellos, da lugar a la búsqueda de una metodología objetiva y fiable por parte del movimiento de la orientación profesional, y es encontrada en la *psicología aplicada*: en el campo de la psicometría y del diagnóstico, que ofrece una forma objetiva de comprobación de las observaciones y el apoyo de la estadística a la medición realizada mediante tests.

Los orientadores acogen, de forma favorable, toda herramienta que facilite la práctica. La psicometría supone un importante soporte y un recurso que afianza su labor. Su potencial utilidad y la contrastabilidad de los resultados de esta metodología hace que se eleve el estatus epistemológico y profesional de la Orientación al asignarle un mayor rango de cientificidad (Hernando et al., 2009; Repetto, 2002a; Rodríguez Espinar et al., 1993).

El movimiento psicométrico se originó y desarrolló en Europa y Estados Unidos. La elaboración de la primera escala mental aplicable en la escuela por **Binet y Simon** en 1905 tuvo mucha difusión entre orientadores escolares y profesionales; en Estados Unidos se realiza una nueva versión, la Escala Stanford-Binet, que dará lugar más tarde al concepto de “*edad mental*”. El análisis factorial de la inteligencia de **Spearman** tuvo gran aplicación en el campo de la orientación en el diagnóstico diferencial representado por las baterías de aptitudes diferenciales. **Strong** crea en 1927 el Test de Intereses Vocacionales. Estas contribuciones ayudaron a afianzar el modelo de rasgos y factores, que dio apoyo científico a

la propuesta de la Escuela de Minnesota, dirigida por Parsons, que defendía la importancia del conocimiento y comprensión de sus aptitudes, intereses, actitudes y limitaciones por parte de la persona orientada.

La necesidad de selección de personal para el desempeño de determinados trabajos y en el ámbito militar de Estados Unidos hizo que los tests colectivos se aplicaran profusamente. De la misma manera se aplicó en el ámbito escolar para el diagnóstico de aptitudes y rendimiento.

Rodríguez Espinar et al. (1993) critican, con relación a la psicometría en la orientación, que supeditar ésta a la medición lleva, en muchos casos, a reducir la orientación al diagnóstico, reduciendo el valor educativo y las posibilidades de intervenir en el contexto escolar y profesional.

La *Psicometría* ha aportado a la Orientación ventajas e inconvenientes. Entre las primeras podemos mencionar: el desarrollo del concepto de personalidad desde la perspectiva de rasgos y factores, proporcionar objetividad a los estudios de las diferencias individuales, potenciar el diagnóstico y la evaluación de la inadaptación y dar lugar a múltiples investigaciones. De entre los inconvenientes resaltamos: la desmesurada confianza en los datos que arrojan los test y la psicometría, la pasividad que se le asigna al orientado; la construcción, baremación, validez y fiabilidad inadecuada algunas veces; la falta de preparación de los orientadores en el uso de tests, etc.

C.- El movimiento de Counseling americano.

Junto a la expresión “*educational guidance*” comienza a utilizarse en la década de los años veinte el término “*vocational guidance*”, mientras que en Europa se generaliza más el de “*orientación profesional*”. Como se ha comentado anteriormente, la “*educational guidance*” se entiende como una actividad educativa, de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o de adaptación a la escuela. Surge por primera vez el término “*counseling*” o consejo en la obra de **Proctor, Bloomfield y Wrenn** “*Workbook in Vocation*”, publicado en 1931, para referirse al proceso dirigido a ayudar al individuo a comprender adecuadamente la información vocacional relacionada con sus propias aptitudes, intereses y expectativas.

Durante el periodo comprendido entre la Primera Guerra Mundial y el final de los años cuarenta comienza a desarrollarse el *Counseling*, influenciado por el desarrollo de la psicometría antes mencionado y la educación progresiva del escuela de Minnesota basada en la teoría de rasgos y factores. Pasamos del *guidance*, con sus funciones de ajuste y selección de personal, al *counseling* o asesoramiento psicológico, que incluye ayuda individualizada para que las personas que necesitan atención lleguen a un adecuado conocimiento de sí mismo y a una correcta toma de decisiones después de evaluar sus posibilidades (Sanchiz Ruiz, 2009). Cada vez más la intervención se va centrando en los casos problema y en el fracaso escolar, derivando hacia una actuación individualizada o de tipo clínico.

La polémica planteada entre *guidance* (orientación) y *counseling* (asesoramiento) contribuyó a diversificar esfuerzos al centrar los orientadores su atención en la búsqueda de las técnicas y estrategias más útiles para la resolución de los problemas individuales que se les presentaban. Descuidaron así la elaboración de una sólida fundamentación teórica en la que pudieran enmarcar un modelo global intervención. Por el contrario, florecieron los enfoques teóricos como consecuencia de las distintas conceptualizaciones que se tenían sobre el funcionamiento y estructura de la personalidad (Rodríguez Espinar et al., 1993).

Rogers, desde un enfoque humanista, presenta en su obra “*Counseling and Psychotherapy*” la orientación no directiva centrada en el cliente. Esta aportación se aleja de la esfera de influencia psicológica y se acerca a la educativa. Una de las repercusiones en la orientación educativa es la consideración de ésta como factor de renovación pedagógica y, como consecuencia, se amplía las funciones del orientador a nuevos campos. Hace uso de la entrevista como técnica frente al diagnóstico y se diferencian en el counseling dos enfoques: uno vocacional y otro terapéutico, aceptado en el campo de la educación (Bisquerra, 1992).

Santana Vega (1993, 2009), realiza una comparación entre *guidance-counseling* en la que reúne distintas definiciones propuestas para estos términos en las que podemos observar que son conceptos distintos que implican un mismo proceso y los mismos personajes que buscan de forma directa o indirecta la mejora de la persona en todos sus aspectos. En la tabla nº 7 recogemos dicha comparación.

Tabla nº 7 Comparación de definiciones de *guidance-counseling* (Adaptada de Santana, 2009).

“Guidance”	“Counseling”
Boy y Pine (1976) <i>Guidance</i> y <i>counseling</i> se sitúan a lo largo de un continuo: en uno de los polos está <i>guidance</i>: apoyo al alumnado de naturaleza preferentemente cognoscitiva, pública, didáctica e iniciada, generalmente, a instancia del profesor.	
Humphrey, Traxler y North, 1960 Conjunto de actividades y experiencias que facilitan al alumno su conocimiento y ayudan a realizar una correcta planificación y toma de decisiones.	
Mathewson, 1962 Proceso sistemático y profesional de ayuda a la persona, basado en procedimientos educativos y que pretenden un buen autoconocimiento y la mejor relación social posible.	
Glanz, 1964 Proceso de ayuda a las personas para que solucionen sus problemas y consigan ser seres responsables y ciudadanos libres en una participación comunitaria.	
Zeran, Lallas y Wegner, 1964 Función educativa que sintetiza la vida del alumno. Le ayuda a organizar su educación y a ser mejor persona.	
Hill, 1973 Momento de la educación en el que se pretende ayudar al alumno a autocomprenderse y a comprender el medio.	
En el otro polo se sitúa el <i>counseling</i>: relación de ayuda de naturaleza más afectiva, personal, privada, confidencial y menos didáctica; generalmente es iniciada por el alumno.	Relación directa e interpersonal entre el consejero y el cliente en donde se pretende la solución de problemas de éste último.
Función del orientador como relación de ayuda basada en el “arte” de la comunicación, evaluación e interpretación personal en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal y social, y orientación educativa y vocacional.	Supone el contacto personalizado de una persona con otra que refuerza la “<i>guidance</i>” y procura unir los problemas de la persona y la educación.
Entrevista cara a cara en la que el asesor ayuda al cliente a mejorar y/o resolver sus problemas y tener un mejor comportamiento.	Relación de “<i>guidance</i>” más oportuna para dar al alumno la posibilidad de conocerse, tomar sus decisiones y resolver sus problemas personales.

El *counseling* continúa contando con apoyo y se mantiene debido a la consideración del proceso de orientación como relación con connotaciones de tipo emocional y afectiva mediante el uso de técnicas psicoeducativas y de terapia por parte del asesor. El trabajo de Tyler “*The work of counselor*”, publicado en 1953, supuso un impulso a la expansión de

estas técnicas “*donde presenta al orientador no como el técnico en diagnóstico, sino como el experto en la estrategia de la entrevista*” (Repetto, 2002a, p. 66).

2.3. Institucionalización de la orientación en España.

De la misma forma que en el resto de Europa, en España el surgimiento de la Orientación está condicionada por el momento histórico, social y político. Su evolución ha sido más lenta y retrasada con relación a otros países europeos.

El impulso económico de comienzos del siglo XX, fundamentalmente en Cataluña y en el País Vasco, y la complejidad del propio desarrollo industrial hace necesario promover con rapidez una especialización de los trabajadores en función de sus propias características. De la misma forma que en el mundo occidental, la Orientación se sitúa en el paso de la escuela al mundo del trabajo.

Las carencias presentes en nuestra sociedad en esta etapa como son: la falta de recursos, la escasez de personal capacitado, el bajo nivel cultural, el insuficiente desarrollo del sistema educativo, el escaso índice de industrialización y la falta de interés institucional y de los empresarios, no son obstáculos para que se empiece a difundir las ideas sobre la Orientación, a recogerse en la legislación escolar y laboral y a crearse las primeras instituciones. Ello fue posible a la concurrencia de una serie de factores entre los que destacamos (Benavent, 1996):

- El redescubrimiento a comienzos del pasado siglo de la obra de Huarte de San Juan *Examen de ingenios para la ciencias* (1575) e investigaciones sobre la misma durante los años viene.
- La preocupación de algunos profesores e intelectuales por llevar al ámbito escolar las aportaciones de la psicología científica, ejemplo de ello lo tenemos en la “Institución Libre de Enseñanza” y su apoyo a los movimientos de renovación pedagógica.
- La traducción y difusión de los numerosos tratados de Psicología General, Aplicada y Psicotecnia, así como el desarrollo de la Psicología Experimental que hace posible el estudio diferencial de los sujetos.
- La llegada a nuestro país de las doctrinas de Parsons a través de viajes y contactos con otras instituciones del extranjero.

- La preocupación de algunos políticos, intelectuales y empresarios por solucionar los problemas de paro y mano de obra flotante que aparece con la industrialización, fundamentalmente en Cataluña.
- La necesidad de selección profesional en la búsqueda de mano de obra especializada para el manejo de herramientas y máquinas cada vez más complejas.
- El aumento del número de accidentes laborales y el interés por su prevención.
- La divulgación de los tests colectivos como resultado de la selección de especialistas de la I Guerra Mundial.
- La creación de instituciones dedicada a la información y asistencia profesional de los trabajadores: *Museu Social y el Secretariat d' Aprenentatge* de Barcelona.

Igualmente, se ha destacar la creación del Museo Pedagógico Nacional de Madrid y, más tarde, el Laboratorio de Psicología Experimental adscrito al Museo.

El desarrollo de la Orientación a lo largo del pasado siglo fue muy irregular, con momentos en los que las ideas y proyectos orientadores tuvieron una mayor aceptación: años veinte y comienzos de los treinta en los que surgen instituciones y se celebran congresos internacionales, fundamentalmente dirigidas a la Orientación Profesional, junto a otros en los que a pesar de cierto apoyo legislativo, las medidas contempladas tuvieron poco o un nulo desarrollo, décadas de los 40, 50 y 60. Posteriormente, a partir del año 1970 se producen momentos cruciales en la institucionalización de la orientación educativa con la promulgación de la Ley General de Educación (1970) y de la LOGSE (1990), fundamentalmente.

Diferentes autores como Álvarez González (1995), Benavent (1996 y 2000a), realizan divisiones temporales para el estudio de la evolución de la orientación en España. El primero distingue cuatro etapas en su desarrollo:

1. La etapa anterior a la Guerra Civil en la que destaca la orientación profesional.
2. Etapa desde 1939 hasta 1969 en la que aparecen instituciones que suponen un impulso real para la orientación.
3. Década desde 1970 hasta 1980 en los que se impulsan los servicios de orientación gracias a la Ley General de Educación antes mencionada.
4. Desde 1980 hasta la actualidad, período durante el que se produce la institucionalización de la orientación.

Nosotros, teniendo en cuenta la influencia que en la evolución y desarrollo de la orientación tiene la situación social y política de cada momento, que se refleja en el impulso normativo y económico, hemos señalado las siguientes etapas:

- a) Desde sus inicios hasta 1939.
- b) La orientación de 1939 a 1975.
- c) La orientación en la etapa democrática.

2.3.1. Desde sus inicios hasta 1939.

Las circunstancias socio-políticas y laborales que se producen en el cambio del siglo XIX al XX van a producir reformas tanto en la estructura escolar del país como en las estrategias político-educativa que buscan adecuar la organización escolar a la nueva situación. Se extiende la enseñanza obligatoria que da lugar al aumento de efectivos escolares y a nuevas formas de agrupamiento del alumnado.

La determinación de los niveles de instrucción y las aptitudes de los sujetos pronto demandó la implantación de exámenes diagnósticos que permitieran clasificar de una manera racional, objetiva y científica a los alumnos. La orientación se gestará aquí asociada a las prácticas de examen. (Escolano, 1995).

El papel desempeñado por el movimiento krausista y la Institución Libre de Enseñanza fue destacado. El primero, fue defensor de la modernización de la escuela, para ello debían renovarse los conocimientos sobre el niño y aplicarlos en el estudio de la personalidad y de las aptitudes del alumnado para poder orientarlos; la segunda, promovió la renovación pedagógica y la investigación en el campo de la educación. Igualmente debemos señalar que a comienzos del siglo, en 1902, se funda el primer Laboratorio de Psicología Experimental, por Luis Simarro, adscrito al Museo Pedagógico Nacional y se dedica, entre otras tareas, al desarrollo del trabajos psicoeducativos, como los relacionados con la fatiga escolar. (Carpintero, 2011). Para García Yagüe (2007) la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1910) y a la Inspección Médico-Escolar (1913) son las dos instituciones oficiales que van a promover el psicodiagnóstico escolar y orientación objetivada.

Se ha mencionado con anterioridad que la génesis de la orientación educativa aparece asociada a los procesos de cambio, económico, social y tecnológico de comienzos del siglo XX, por lo que no nos ha de sorprender que las primeras iniciativas aparezcan vinculadas al sector profesional. En 1909 se constituye en Barcelona, bajos los auspicios del Ayuntamiento y la Diputación, el Museu Social. Surge a iniciativa de empresarios y

patronos como respuesta a la conflictividad laboral de aquellos momentos, siguiendo modelos existentes en otros países europeos industrializados. Los objetivos del Museu se pueden resumir en la defensa y mejora del estatuto social, laboral y moral de los trabajadores. El trabajo lo desarrollaría mediante las secciones de biblioteca, estadística e información y propaganda (Benavent Oltra, 1996, 2008a).

Las demandas de los servicios que ofrecía la Sección de Información y Propaganda del Museu fueron aumentando, tanto por parte los obreros como de los patronos, y con la protección de la Mancomunidad de Cataluña y en colaboración con la Universidad Industrial de Barcelona, como una prolongación de esta sección, se crea en 1914 el Secretariat d'Aprenentatge con la finalidad explícita de tratar temas de orientación profesional. Sus principales objetivos fueron la información, orientación y tutela de los aprendizajes y la promoción de la formación profesional. Centraba su atención en los jóvenes que finalizaban la escolaridad y en los aprendices que cursaban estudios en las escuelas profesionales dependientes de la Universidad Industrial, para aconsejarles sobre el trabajo que más se acomodaba a sus características. Este Secretariado es el antecedente inmediato del Institut d'Orientació Professional de Barcelona, (Bisquerra, 1996; Benavent Oltra, 2008a).

En 1918 se crea el Institut d'Orientació Professional, como nueva institución que recoge las aportaciones del Museo Social y del Secretariado de Aprendizaje cerrado el año anterior. En 1923 se crea una sección de *Orientación Profesional* en el Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo en Madrid, a partir de ella se constituyó 1924 el Instituto de Orientación y Selección Profesional (Álvarez González y Sánchez, 2012).

El respaldo legal a todo el trabajo desarrollado se plasma en el Estatuto de Enseñanza Industrial (R.D. de 31 de octubre de 1924) con la creación de los *Institutos y Oficinas de Orientación Profesional* dependientes de los Institutos de Madrid y Barcelona, y define a ésta como la determinación de la profesión o grupo de profesiones que más conviene al individuo. La Real Orden de 20 de enero de 1927 establece la obligatoriedad de que en todas las escuelas de Enseñanza Industrial se implantara un Servicio de Orientación y, en 1928, se aprueba el Estatuto de Formación Profesional que la reglamentaba y contenía prescripciones relativas a la orientación profesional y la formación de orientadores. Escolano (1995), menciona que el Estatuto de Formación Profesional estableció para los Institutos de Orientación Profesional las siguientes funciones:

- La formación del personal técnico de orientación y selección profesional.
- La elaboración de métodos y técnicas de trabajo a emplear en las oficinas y laboratorios de orientación profesional.
- La investigación de las relaciones entre oferta y demanda de trabajo.
- La orientación y selección de personal para entidades oficiales.
- La vigilancia de los ciclos de aprendizaje.
- La detección de superdotados, y
- La coordinación de las oficinas asignadas en las respectivas zonas.

En 1930, el Instituto de Orientación y Selección Profesional pasó a denominarse Instituto Psicotécnico de Madrid y el Institut Psicotènic de Barcelona pasó a depender de la Generalidad de Cataluña.

Los orientadores de las instituciones mencionadas mantuvieron estrecha relación profesional con los orientadores de otros países y realizaron en España, entre los años 1921 y 1936, diversos “Congresos Internacionales de Psicotecnia y Orientación Profesional”. En 1931, con el advenimiento de la Segunda República, esos institutos pasaron a depender del Ministerio de Educación y realizaban funciones de orientación y selección de alumnos. El modelo de intervención que utilizaban era el “*counseling*” y se actuaba desde fuera del contexto escolar, ya que se iba a ellos para ser orientados, al igual que ocurría en el resto de oficinas de “*guidance*” de otros países.

Mallart (1974, citado por Bisquerra, 1996), señala que las características de los inicios de la orientación en España se pueden resumir en:

1. La orientación profesional se integró parcialmente en la formación profesional.
2. La participación en la organización científica del trabajo y en la prevención de accidentes laborales y de tráfico.
3. El uso de la observación sistemática del alumnado por profesores.
4. Se adoptaron medidas para que fueran personas expertas las que se ocuparan de la orientación.
5. Se produjo la intervención del Estado para que la selección profesional no perjudicara al individuo ni a la sociedad.
6. El ofrecimiento de técnicas tendentes a aumentar la producción en busca de rendimientos sociales.
7. La atención a los problemas de recuperación de minusválidos.
8. La aplicación de la orientación en la reorientación de adultos.

9. Se produjo un incremento y desarrollo de la información profesional a través de monografías profesionales.

2.3.2. La orientación de 1939 a 1975.

A. De 1939 a la promulgación de la Ley General de Educación.

Una vez terminada la contienda civil, la situación política hace que España quede aislada del exterior en todos los órdenes: político, económico, científico, etc. Se produce una quiebra en el desarrollo de los movimientos psicopedagógicos y psicoeducativos anteriores, algunos de sus promotores son represaliados o se encuentran en el exilio. Se producen en los años posteriores a la guerra una serie de hechos que tienen su repercusión en la orientación como son la creación del Centro Superior de Investigaciones Científica, la edición de la Revista Española de Pedagogía, la Revista de Psicología General y Aplicada, Revista de Educación y Bordón.

Una Orden Ministerial de 1940 crea, con carácter experimental en el Instituto de Segunda Enseñanza “Ramiro de Maeztu” de Madrid, el Servicio Médico y Psicotécnico de Orientación Escolar, que puede ser considerada la primera realización con la denominación de “Orientación Escolar” y en 1953 se crea la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se imparten cursos de postgrado con oferta de especialización en Psicología Pedagógica, entre otras.

Durante todo este período existe cierto interés por el establecimiento de servicios de orientación en los centros, pero la situación que encontramos es otra distinta, se promulgan diferentes normativas al respecto que en muchas ocasiones no se llevan a cabo por la falta de medios económicos.

En el artículo 69 de La Ley de Educación Primaria de 1945 se hacen alusiones genéricas a la orientación y se atribuía al Instituto San José de Calasanz, dependiente del CSIC, las labores de ordenación y fomento en el campo de la educación primaria de la investigación y experimentación científica. Posteriormente modificado mediante la ley de 1965, en él se señala que para colaborar en la más eficaz ordenación de la Enseñanza Primaria funcionará, entre otros, el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, que no llegó a ponerse en marcha.

La ley de Ordenación de las Enseñanzas Medias de 1953 creaba, por el art. 115, el Servicio de Orientación Psicotécnica y asimismo, en el art. 117, se disponía que antes de finalizar el primer curso de Bachillerato deberían ser elaboradas fichas médicas y psicotécnicas de los alumnos. No sería hasta 1959 cuando se desarrolla este aspecto de esta ley mediante Orden Ministerial que creaba el mencionado Servicio en cada instituto con el propósito de aplicar la Psicología al mejor conocimiento de los alumnos de Bachillerato para contribuir a perfeccionar y resolver los siguientes aspectos de la enseñanza:

- a) selección y orientación escolar y profesional.
- b) métodos didácticos y educativos, y
- c) problemas de adaptación e higiene escolar.

Según Álvarez Rojo y otros (1992) la actuación de este servicio fue solo testimonial ya que los problemas de presupuesto y de asignación de personal hicieron de él un ideal que no se llevó a la práctica.

Debemos destacar durante este período la creación en 1956 de las Universidades Laborales. En el Estatuto por el que rigen las mismas, Orden de 12 de julio de 1956, se establecía la creación de un Gabinete de Psicología y Psicotecnia. A este Gabinete, que estaría a cargo de técnicos especialistas, se le asignan las funciones de elaboración de la ficha psicotécnica y pedagógica, de colaborar con el profesorado de todas las enseñanzas, de toda la metodología. El Reglamento Orgánico de la Universidades Laborales se aprueba mediante decreto en 1960, en él se dispone que en cada una de las Universidades Laborales se organizarían, entre otros servicios técnicos, el Servicio Psicotécnico (art. 97).

Este nivel de enseñanzas sería el único que consigue institucionalizar un servicio público de orientación dentro del centro educativo. El hecho de depender del Ministerio de Trabajo y ser escaso el número de centro, hizo que tuviera poca repercusión en el proceso de generalización de la orientación a los otros niveles de enseñanza. Reconvertidas las Universidades Laborales en Centros de Enseñanzas Integradas, las funciones de sus Departamentos de Orientación Escolar y Profesional se articulan en los siguientes ámbitos:

- *“Estudio de la personalidad del alumno a través tanto del diagnóstico psicológico como de la observación sistemática del alumno en las diferentes situaciones de aprendizaje y convivencia con otros.*
- *Orientación y asesoramiento escolar: elaboración de pronósticos académicos, organización y desarrollo de seminarios de Técnicas de trabajo intelectual, determinación de programas complementarios, etc.*

- *Orientación y asesoramiento profesional: seminarios de Información Profesional, participación en las juntas de Aula, establecimiento de conexiones con el mercado de trabajo.*
- *Orientación y atención personal: atención al conocimiento del centro e integración del alumno en el mismo, planes de actividades formativas encaminados tanto a la prevención como a la modificación de conductas inadecuadas.*
- *Relación y atención a la familia tanto en las vertientes informativas como formativas con la creación de Escuelas de Padres.” (Rodríguez Espinar, 2002, pp. 151-152).*

Por Decreto de 25 de abril de 1958, se crea el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP). La Orden de 6 de agosto del mismo año regula su estructura, contando con un Departamento de Orientación que desaparece años después (O.M. de 20 de julio de 1961). No es hasta el 25 de abril de 1968, cuando mediante Orden se crea en el CEDODEP el Departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional al que se atribuyeron las funciones del antes mencionado *Servicio de Psicología Escolar* creado mediante ley de Educación Primaria de 1965. En ese mismo año de 1958, se crea el Instituto Municipal de Educación de Madrid; una de sus secciones está dedicada a la Psicología Escolar, dividida en dos subsecciones: *diagnóstico del escolar y orientación escolar, vocacional y profesional*.

En 1967, el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria señala en el art. 11. “*Todo centro escolar, en la medida que su propia estructura lo consienta, deberá organizar un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional, que funcionará en relación y de acuerdo con las normas que establezca el servicio de Psicología y Orientación Profesional de la Dirección General de Enseñanza Primaria*”. Nunca llegaron a constituirse por falta de dotación económica. Ese mismo año, se publicó el Decreto 497/1967 por el que se establecen los Servicios de Orientación Escolar en los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas de Maestría y Aprendizaje Industrial, que se integrarían en los Servicios de Psicología Escolar y Orientación Profesional ya existentes. Los nuevos Servicios no llegaron a consolidar su estructura como le ocurrió a sus antecesores.

En relación con el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de oficinas y laboratorios, desde 1939 hasta los años cincuenta, se amplió y reorganizó para su adaptación a las nuevas necesidades. En el año 1955, cambia su nombre por el de Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP), con su red de Institutos Provinciales y Locales. La

estructura organizativa de éstos se mantiene prácticamente sin cambios durante la reforma derivada de la Ley General de Educación de 1970 (Benavent, 2010).

Las características de la orientación en España en este período, según Jiménez y Porras (1997), son:

- La iniciativa privada y la realización de los orientadores van por delante de las disposiciones legislativas en la materia.
- La falta de perspectiva global de la orientación hace que se legislen disposiciones parciales que a veces se solapan o contradicen, además de no ir acompañadas de financiación.
- La gran diferencia entre la riqueza de las prácticas orientadoras en Madrid y Barcelona, y el resto de España.
- La mayoría de las intervenciones en orientación se realizan fuera del ámbito escolar o sobre ellos.

B. De la Ley General de Educación a 1975.

El sistema educativo español experimenta un gran cambio con la promulgación de la *Ley 14/1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (B.O.E. de 6 de agosto de 1970), conocida como Ley General de Educación. Supone un punto de inflexión en el desarrollo normativo de la orientación educativa en España. A lo largo de su articulado se hacen diferentes referencias a la orientación que tienen una dimensión educativa clara:

El art. 9.4 señala 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 de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable”*.

El artículo 125.2 se señala que los estudiantes tendrán derecho *“A la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales”*.

El art. 127 hace la siguiente referencia explícita a las implicaciones del derecho a la orientación:

“Uno.- La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

Dos.- La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva de empleo”

Los servicios de orientación en los centros contemplados en el desarrollo normativo posterior de esta ley no se pusieron en funcionamiento excepto en contados casos con carácter experimental. No obstante debemos destacar:

- a) Entre las disposiciones de desarrollo de la Ley General destacamos la *O.M. de 2 de diciembre de 1970*, por las que se dictan las Orientaciones Pedagógicas para la Educación General Básica, y la *O.M. de 6 de agosto de 1971*, en las que se recogen las funciones del tutor con relación a la atención a sus alumnos y al contacto con las familias, teniendo éstas un carácter eminentemente administrativo. Con relación a los Departamentos de Orientación, se propone su creación en los distintos centros para ayudar al alumnado, a lo largo de su escolaridad, para que puedan formular su propio proyecto de vida.
- b) Señala, igualmente, que la función de orientar es una responsabilidad compartida por todas las personas responsables de la educación del alumno, por lo que es una tarea de equipo que debe contar con la colaboración de la familia; indicando también que el tutor tiene una función fundamentalmente educativa y que es el coordinador del grupo de alumnos y del de profesores de imparten enseñanzas a dicho grupo.
- c) En 1970 se implanta con carácter experimental el Curso de Orientación Universitaria y 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria en los centros públicos y privados, con la función de asesoramiento a los alumnos sobre sus opciones de estudios y profesionales. La persona responsable debe ser un Licenciado en Psicología o Pedagogía. Funcionó con carácter experimental durante el curso 1972-73, pero después no tuvo continuidad.

- d) Se regula la orientación en BUP en 1975 y en ese mismo año se establece la promoción de cursos en la E.G.B. y se fijan las normas para la realización del Consejo Orientador al finalizar esta etapa educativa, su elaboración es obligación del equipo de profesores.
- e) *La Orden de 30 de noviembre de 1975* aprueba el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional. Se indica que dentro de los departamentos generales está incluido el Departamento de Orientación al que le corresponde la información y orientación de los alumnos, como el posterior empleo laboral de los mismos, procurando disponer de datos permanentemente actualizados sobre las oportunidades reales de empleo de los alumnos formados en el Centro, en función de las características de los puestos desempeñados por ellos.

Durante este período se observa unos intentos por revitalizar la actividad orientadora que no llegó a desarrollarse por falta de voluntad política, solo al final de esta etapa con la Ley General de Educación se da un salto, que en cierto modo podríamos considerar, cualitativo al reconocer el derecho del alumnado a ser orientado, la creación de Departamentos y Servicios de Orientación, así como y asignarle un papel importante al tutor, que en la mayoría de los casos quedó todo como figuras administrativas por la falta de preparación para el desempeño de las funciones que se les encomendaban.

2.3.3. La orientación en la etapa democrática.

A. De los inicios de la etapa democrática a la promulgación de la LOGSE

Durante los primeros años, gobiernos y legisladores están preocupados por la adaptación de las leyes a la nueva situación, fundamentalmente en los ámbitos económico y político, representados por los Pactos de la Moncloa de 1977 y la promulgación de la Constitución de 1978. Aunque se producen cambios en la normativa educativa para adecuarla al momento político que vive el país, sigue en vigor la Ley General de Educación hasta que se afronta la reforma educativa en 1990 con una nueva ordenación del sistema educativo, no obstante se producen los primeros pasos de institucionalización de la orientación educativa.

El Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato, establecido por el *Real Decreto 264/1977*, no contempla en su organigrama el Departamento de Orientación

que si habían sido creado en los Centros de Formación Profesional. La dirección y coordinación de las actividades de orientación se le asignan al Jefe de Estudios. Lázaro et al. (1982) califican de inconsecuente asignar la coordinación de las tutorías y la planificación de los programas de orientación a la jefatura de estudios.

Un avance en el desarrollo de la institucionalización de la orientación educativa se produce cuando se crean por *Orden de 30 de abril de 1977*, con carácter experimental, los **Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (S.O.E.V.)** dirigidos al ámbito de la Educación General Básica, entendiéndose la orientación como una actividad esencial dentro del proceso educativo. Dependían de la Inspección Técnica de Educación y, en principio, solo contaba con un orientador por provincia aunque la dotación de personal se fue incrementado posteriormente (Benavent, 2000b). Los orientadores de estos servicios eran maestros funcionarios licenciados en Psicología o Pedagogía. Las funciones que se asignaron inicialmente fueron, según el punto cuarto de la citada Orden:

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

Tal cantidad de funciones sobrepasó la capacidad de trabajo de los S.O.E.V. que les llevó a la priorización y decantación solo por el desempeño de algunas de estas funciones. Tuvieron vigencia en todo el Estado hasta los traspasos de competencia educativa a las Comunidades Autónomas.

En 1978 se constituye el Instituto Nacional de Empleo (INEM), que cuenta con un Departamento de Orientación con funciones de información y orientación profesional, calificación y selección de desempleados y desarrollo de programas de formación profesional.

La promulgación de la Constitución Española de 1978 trae consigo una serie de disposiciones que tratan de adecuar las estructuras educativas a la nueva situación del Estado, así se dictan dos leyes orgánicas que buscan democratizar la vida de los centros docentes: *la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares* (LOECE) de 1980 y *la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) de 1985. En la primera se recoge que “*en la actividad ordinaria de los centros estará incluida la orientación educativa y profesional de los alumnos a lo largo de su permanencia en ellos y de manera especial al finalizar la escolaridad obligatoria y en los momentos de ejercitar sus opciones académicas*” (art. 2.2.). En ambas disposiciones se recoge el derecho de los alumnos a recibir orientación escolar y profesional y se le encomienda competencias de coordinación de las funciones orientación y tutoría al claustro de profesores.

A partir de las primeras elecciones democráticas municipales de abril de 1979, se crean los Servicios Psicopedagógicos Municipales, en los nuevos ayuntamientos se plantean formas de actuación desde municipio que se sitúan en una indiferenciación educación/salud/servicios sociales en áreas que en ese momento no están cubiertas desde otras instancias (Fernández Barroso, 2011).

Los antiguos Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia pasan, en 1980, a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional y se les encomienda la coordinación de los trabajos de los S.O.E.V. de E.G.B. y del Instituto Nacional de Educación Especial (Repetto, 2002a).

En 1981, se dictan normas de organización docente de los Centros de Enseñanzas Integradas, antiguas Universidades Laborales, y se señalan las funciones del Servicio Psicotécnico a las que nos hemos referido anteriormente.

Destaca también la creación de los Equipos Multiprofesionales y el Servicio de Apoyo Escolar. Los primeros se crean en 1982, en aplicación de la ley de Integración Social de los Minusválidos. Están formados por psicólogos, pedagogos, y asistentes sociales y tiene, entre otras, las funciones de prevención, detección precoz de las deficiencias, anomalías o trastornos, la valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del alumnado de Educación Especial, la elaboración de programas de desarrollo individual, etc. El modelo de intervención de estos equipos fue de servicios y con carácter externos a los centros educativos. La mayor parte del personal que los integraban no tenía experiencia docente.

El Programa de Educación Compensatoria se establece en 1983 para atender a las necesidades de tipo sociocultural y se crean los Servicios de Apoyo Escolar (S.A.E.) cuyo ámbito de actuación eran los centros de Educación General Básica. Estaban integrados por maestros a los que se formaban específicamente para la aplicación de programas destinados a potenciar la actuación educativa pretendiendo paliar las desventajas de las poblaciones marginadas por diferentes motivos.

La progresiva demanda social de orientación, el aumento de licenciados en Psicología y Pedagogía por el auge de ambas titulaciones y la progresiva toma de conciencia al respecto de las Asociaciones de Padres de Alumnos hacen que proliferen equipos multiprofesionales también en el ámbito privado.

A lo largo de los años ochenta se traspasan competencias educativas a distintas Comunidades Autónomas y éstas crean sus propios servicios de orientación con diferentes denominaciones, aunque con funciones prácticamente coincidentes. Cataluña y Andalucía en 1983 (E.A.P. y E.P.O.E.), País Vasco en 1984 (C.A.R.), en 1985 Galicia y la Comunidad Valenciana (E.P.A. y S.P.E.) y en 1986, Canarias (E.P.).

En nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.), a partir de la estructura existentes de los S.O.E.V., se amplía el número de equipos, así como la dotación de profesionales que los conforman. Durante el curso 1986/1987 aparecen los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (E.A.T.A.I.) para intervenir sobre alumnos diagnosticados y con discapacidad o deficiencia (Aguaded, Rus y Ávila, 2010). Estos Equipos estaban integrados por un médico, un psicólogo o pedagogo y un logopeda, centran su labor en el alumnado de educación especial, la detección de éstos alumnos, la integración en el centro escolar ordinario y el desarrollo educativo de los mismos.

En 1987, el MEC publica el documento *Proyecto de la Reforma de la enseñanza: Propuesta para debate*. Recogía el derecho de los alumnos a la orientación y defendía la necesidad de crear servicios de orientación, así como favorecer la realización de actividades orientadoras en el sistema educativo, la colaboración centros-familias, la creación de departamentos de orientación y la coordinación de los equipos psicopedagógicos. En 1989 se publica el *Libro Blanco para la Reforma Educativa*, en el que se recogen aportaciones de especialistas al documento de debate y que supone un punto de inflexión con relación a la orientación educativa en España.

En el capítulo XV del *Libro Blanco* se dedica a la Orientación Educativa. El punto 1. recoge la orientación como derecho del alumno que debe concretarse y garantizarse y como elemento esencial del sistema educativo que contribuye a la calidad y eficacia de la enseñanza.

Una aportación importante que recoge es el establecimiento de los tres niveles de orientación: la *tutoría*, los *departamentos* y los *equipos de orientación y apoyo*. A la función tutorial dedica los puntos del 2 al 13. En ellos se plantea: la tutoría como elemento inherente a la actividad docente y están incluidas entre las obligaciones del profesorado, siendo el tutor el encargado de hacerlas efectivas; la necesidad de potenciar la figura del tutor, así como el desarrollo de programas y formación de profesores tutores. Señala además las características que la acción tutorial y el proceso orientador en educación deben tener: proceso continuo a lo largo de su escolarización, la necesidad de coordinación entre todos los intervinientes en la educación de los alumnos, la atención a las características particulares de cada alumno y la necesidad de capacitar al alumnado para su propia autoorientación.

Los puntos del 14 al 21 se refieren a los Departamentos de Orientación en los centros educativos. En ellos se señala que los centros, a partir de un determinado número de unidades, dispongan de un departamento dirigido por un especialista, coordinarán la acción orientadora y tutorial del profesorado-tutor y de apoyo; expone detalladamente las funciones del Departamento de Orientación:

1. Favorecer el adecuado desarrollo de la función tutorial: proporcionar asesoramiento, material y, en general, apoyo a los profesores tutores.
2. Contribuir al proyecto de centro en sus diferentes aspectos: proyecto curricular, programa de integración, de reforma, de formación del profesorado, innovaciones educativas, etc.
3. Promover la cooperación entre familia y escuela en la educación de los alumnos.
4. Contribuir al desarrollo de los elementos personalizadores de la educación, adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual, etc.
5. Ayudar a los alumnos a conseguir una buena integración en el centro educativo y en el grupo de los compañeros, sobre todo en los momentos de transición: a la llegada al centro, en el paso de un ciclo a otro, de un grupo a otro, en el tránsito a otro centro educativo.
6. Informar, asesorar y orientar de modo personalizado a los alumnos ante cualquier opción que deban tomar-frente a distintas posibilidades educativas o profesionales.

7. Intervenir en toda clase de decisiones relativas a los alumnos, principalmente en lo relativo a promoción de un ciclo a otro y a los refuerzos educativos.
8. Detectar a tiempo los posibles problemas de aprendizaje de los alumnos, ayudándoles a superarlos mediante los oportunos modos de intervención: desde técnicas psicopedagógicas de instauración de capacidades básicas, hasta procedimientos de enseñar a pensar o de iniciación y afianzamiento de las técnicas de estudio.

A los Equipos de Orientación y Apoyo dedica los puntos del 22 al 29, señalando que quedan organizados por sectores y se le atribuyen funciones generales que deben llevarse a efecto en diferentes modalidades de actuación: anticipadoras y preventivas, compensadoras de las desigualdades sociales y favorecedora de la diversidad y de las especiales aptitudes de los alumnos, así como asesoramiento al profesorado y colaboración en la formación permanente y apoyo didáctico del mismo.

Dedica los dos últimos puntos a la profesionalización de los orientadores y se recoge por primera vez la formación que deben tener y un perfil acorde a sus funciones.

Un año después, en 1990, sale a la luz otro documento fundamental en el proceso de institucionalización de la orientación. La Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia publica *“La orientación educativa y la intervención psicopedagógica”*. Sus cinco grandes apartados están dedicados a: los principios básicos y modelo de intervención, la acción tutorial, el profesor orientador y los departamentos de orientación en los centros de enseñanzas, los equipos interdisciplinarios y las medidas de desarrollo y organización del sistema de orientación y de la formación de orientadores.

El modelo que presenta desarrolla con más profundidad los tres niveles de la orientación y diferencia las funciones a desarrollar en cada uno de ellos y que presentamos en las siguientes tablas:

Tabla n° 8. Funciones de la tutoría. Modelo de orientación del documento “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*” MEC. (1990).

Nivel 1. Orientación en el aula. Tutoría.
a) Lograr la inserción del alumnado en el grupo. b) Facilitar su adaptación escolar. c) Prevenir las dificultades del aprendizaje. d) Facilitar el conocimiento personalizado del alumnado. e) Favorecer los procesos de maduración vocacional y de orientación educativa y profesional del alumnado. f) Vincular la escuela y la familia. g) Favorecer la comunicación en las aulas. h) Coordinar la actividad docente de los diferentes profesores que trabajen con los mismos grupos de alumnos y el proceso evaluador de los alumnos.

Tabla n° 9. Funciones del departamento de orientación. Modelo de orientación del documento “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*”. MEC (1990)

Nivel 2. Orientación en el centro educativo. Departamento de Orientación.
a) Coordinar e implementar los planes de acción tutorial en los centros. b) Apoyar la función tutorial asesorando a los tutores y proporcionándoles recursos y materiales. c) Contribuir a la personalización de la educación adaptando los currículos, programando el desarrollo individual, etc. d) Informar, asesorar y orientar personalmente a alumnos frente a las alternativas académicas y profesionales. e) Cooperar en la relación centro-familias, en la solución de problemas que afecten al alumnado. f) Evaluar o contribuir a la evaluación de la eficacia de las intervenciones. g) Canalizar la intervención de los Equipos de Apoyo, interdisciplinarios.

Tabla n° 10. Funciones generales de los equipos de sector. Modelo de orientación del documento “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*”. MEC (1990).

Nivel 3. Orientación en el distrito o sector. Equipos de sector
a) Identificar los recursos materiales y humanos de la zona o sector para su mejor aprovechamiento. b) Favorecer la inserción de los centros educativos en su entorno social y cultural. c) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógicas de los alumnos y realizar propuestas de modalidades de escolarización. d) Colaborar con la administración en el análisis y evaluación del sistema educativo. e) Colaborar estrechamente con los centros de profesores y de recursos, con las universidades e instituciones de formación permanente en el asesoramiento y formación continua del profesorado. f) Asesorar a los centros y a sus equipos docentes en temas curriculares y de orientación. g) Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a la vez que favorecer la comunicación entre los centros y las familias de los educandos. Otras funciones asignadas a los equipos de sector son: la prevención de las dificultades de aprendizaje, la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico en Educación Infantil. En Educación Primaria la colaboración con los tutores en los programas de recuperación y desarrollo de técnicas de aprendizaje, y en Educación Secundaria colaborar en la orientación vocacional y profesional.

Hay que reseñar que los Departamentos de Orientación empezaron a funcionar, de manera experimental con autorización del MEC, a partir del curso 1987/1988, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria.

Los dos documentos comentados “*Libro Blanco para la Reforma Educativa*” y “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*” produjeron un intenso debate en el que participaron el profesorado y especialistas, y fueron la base sobre la que se elaboraría la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990.

B. La LOGSE. Modelo organizativo y funcional de la orientación.

Desde el advenimiento de la democracia quedaba pendiente la adecuación del sistema educativo a la nueva situación de España. Esto se aborda con la promulgación de la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). En ella se da carta de naturaleza a la reforma educativa que de forma experimental se había venido desarrollando desde años anteriores. Con esta ley se impulsa, institucionaliza, generaliza y organiza la orientación educativa en nuestro país, a la que considera ligada a la función docente.

En el Preámbulo se señala que “*hay todo un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor... la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional...*”. Más adelante indica que “*A las Administraciones educativas corresponde el fomento de la investigación y de la innovación en los ámbitos curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y organizativo. Incluye, como parte de la función docente, la tutoría y la orientación, y establece el derecho del alumnado a recibir ésta en los campos psicopedagógico y profesional*”.

El art. 2.3 del Título Preliminar recoge los principios a los que deberá atender el desarrollo de la actividad educativa y entre ellos en el punto g) señala que uno de ellos es “*La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional*”.

En la sección primera del capítulo tercero, del Título Primero, “De las enseñanzas de régimen general”, dedicado a la educación secundaria, en el art. 22.3 se establece que “*Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo, en la que consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta*

acreditación irá acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, que en ningún caso será prescriptiva y que tendrá carácter confidencial”.

El Título Cuarto dedicado a la calidad de la enseñanza, dispone en su art. 55 que *“Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En especial a.... la orientación educativa y profesional....”.*

En el art. 60 del mismo Título establece en el punto 1 que *“La tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente. Corresponde a los centros educativos la coordinación de estas actividades. Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor”*, y en el punto 2 que *“Las Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones. La coordinación de las actividades de orientación se llevará a cabo por profesionales con la debida preparación. Asimismo las Administraciones educativas garantizarán la relación entre estas actividades y las que desarrollen las Administraciones locales en este campo”.*

Finalmente, la disposición adicional tercera, en el punto 3 señala: *“Con el fin de asegurar la necesaria calidad de la enseñanza, las Administraciones educativas proveerán los recursos necesarios para garantizar, en el proceso de aplicación de la presente ley, la consecución de los siguientes objetivos: ... e) La creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los centros que impartan enseñanzas de régimen general de las reguladas en la presente ley”.*

Con la promulgación de esta ley, el sistema educativo que establece reconoce el derecho de los alumnos a la orientación, al mantener como uno de los principios de la actividad docente el principio la atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.

La normativa que desarrolla la LOGSE, siguiendo los criterios defendidos en los documentos *“Libro Blanco para la Reforma Educativa”* y *“La orientación educativa y la intervención psicopedagógica, estructura la orientación educativa en tres niveles: tutoría, departamento de orientación y equipo de sector.*

a. La Tutoría.

Es el primer nivel de orientación. La labor orientadora que el profesorado desarrolla forma parte de la acción docente como se señala en el art. 60 de la LOGSE.

Las funciones que el profesor tutor debe asumir en relación a los alumnos, el equipo docente, los padres y el propio centro han ido estableciéndose en las diferentes normativas que referente a la organización y funcionamiento de la tarea docente ha ido dictándose. Los Reales Decretos 82/1996 y 83/1996, de 26 de enero, regulan los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas de Infantil y de los Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria, respectivamente, (BOE nº 44 de 20-02-1996) y señalan, entre otras, las funciones de los tutores. Mientras las distintas Administraciones con competencia educativa hacen publico los Reglamentos para sus Comunidades, el del MEC tiene carácter supletorio. En el caso de nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, al año siguiente se publican los Decretos 200/1997 y 201/1997, de 3 de septiembre, por los que se aprueban sus propios Reglamentos Orgánicos, que se comentarán posteriormente en el capítulo 5.

b. El Departamento de Orientación.

Constituye el segundo nivel de orientación. En los años anteriores a la promulgación de la LOGSE, el Ministerio de Educación, para la zona que dependía de él, promovió en los centros docentes de Educación General Básica, con carácter experimental, por medio de convocatorias proyectos de apoyo y orientación o de programas de intervención psicopedagógica, disponer de un profesor especialista que coordinara las actividades de orientación y tutoría. En la Comunidad Autónoma de Galicia, se realizó una convocatoria similar para los Centros de Secundaria el mismo año que el MEC, 1988, y posteriormente sugiere que los centros de E.G.B. que disponga de un licenciado en Pedagogía o Psicología pongan en funcionamiento un Departamento de Orientación. Esta iniciativa de organización de Departamentos de Orientación en la E.G.B. no es contemplada por las demás Comunidades Autónomas.

Con la puesta en marcha de LOGSE, se regula la organización y funcionamiento de los Departamentos de Orientación, tanto a nivel estatal como autonómico. Se generaliza la creación de los mismos en los Institutos de Educación Secundaria y el Orientador es un componente más del Claustro de Profesores. Las Administraciones educativas van regulando su organización y funcionamiento. Las funciones que se le asignan son las que recomendaba el documento *“La orientación educativa y la intervención psicopedagógica”*.

Los Reglamentos Orgánicos de los Institutos de Educación Secundaria dictados por las diferentes Administraciones educativas señalan las funciones de los Departamentos y del Orientador del I.E.S. En el caso concreto de nuestra Comunidad Autónoma, la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía establece las directrices sobre la organización de la Acción Tutorial y los Departamentos de Orientación.

Entre las funciones que se establecen para el Departamento de Orientación en el anteriormente mencionado Decreto 200/1997 están:

- a. Elaborar la propuesta de Plan de Orientación y Acción Tutorial.
- b. Elaborar las actividades correspondientes al Departamento.
- c. Contribuir al desarrollo del Plan de orientación y de acción tutorial.
- d. Colaborar con los departamentos didácticos en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y elaborar la programación y la elaboración de las adaptaciones curriculares.
- e. Realizar la evolución psicopedagógica.
- f. Participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico del alumno o alumna.
- g. Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento.

Fernández Sierra y Carrión (1998) señalaban que desde esa normativa se carece de una estructura de coordinación entre la educación Primaria y Secundaria. Los nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros de Educación Infantil y Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria aprobados por decreto en 2010, para su adecuación a la Ley Orgánica de Educación de 2006, corrigieron el aspecto de la coordinación entre los centros, como se comentará más adelante.

c. El equipo de sector.

A partir de la promulgación de la LOGSE se ha producido una evolución de los equipos y servicios que existían con anterioridad o que se fueron creando, produciéndose la integración en uno solo. Estos equipos conforman el tercer y último nivel de la estructura organizativa de la orientación psicopedagógica.

En su evolución los equipos han centrado su intervención en los Centros de Educación Infantil y Primaria, solo en algunas Comunidades Autónomas, como Cataluña y

Canarias, se les ha asignado también funciones a desarrollar en Educación Secundaria. Igualmente, en algunas Comunidades, existen o han existido distintos equipos de orientación externos al centro, los ya citados E.A.T.A.I.

Las distintas administraciones educativas han asignado prácticamente las mismas funciones a los equipos de sector, entre las que destacamos:

1. La colaboración y apoyo al profesorado en el desarrollo de la acción tutorial y en la atención a la diversidad.
2. La orientación vocacional y profesional.
3. El apoyo a los centros en su oferta curricular.
4. El diagnóstico psicopedagógico del alumnado.
5. La cooperación con los centros educativos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por *el Decreto 238/1983*, se crean en la Comunidad Autónoma Andaluza los equipos de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.), mencionados con anterioridad, con funciones similares a las señaladas anteriormente. Su intervención se centró en los ámbitos de la orientación escolar y profesional, la atención a las necesidades educativas especiales, la atención temprana y la prevención, así como en la compensación de las desigualdades. *La Resolución de 27 de julio de 1992* sobre organización y funcionamiento de los equipos de promoción y orientación educativa, equipos de atención temprana y apoyo a la integración y servicios de apoyo escolar pretende coordinar el desarrollo de las funciones que tiene asignados. Esta coordinación de funciones terminará configurando los Equipos de Apoyo Externo (E.A.E.). y por *el Decreto 213/1995*, se regulan los equipos de orientación educativa (E.O.E.), denominación que se mantiene en la actualidad en Andalucía.

El trabajo que desarrollan los E.O.E., su evolución, así como las funciones tanto generales como específicas que tiene asignadas serán abordadas en el capítulo 5.

C.- La orientación en las últimas leyes de educación.

Con posterioridad a la LOGSE se han promulgado tres leyes orgánicas sobre educación: *La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Enseñanza* (LOCE), *la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE) y *la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Todas han mantenido el interés y la preocupación de la Administración por la Orientación. Los dos primeras al contemplarla como un derecho de alumnos y familias, o como un principio de la

educación o como factor de calidad, así como una función del profesorado. La LOMCE mantiene el tratamiento que la LOE da a la Orientación al no modificar y mantener en vigor aquellos artículos que la señalan como uno de los principios de la educación y que fijan las funciones del profesorado respecto de la tutoría y la acción tutorial.

En nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, en el año 2007 regula la educación no universitaria al promulgar la *Ley de Educación de Andalucía* que contempla aspectos referidos a la orientación educativa.

1. La orientación en la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE).

En la LOCE, los artículos que regula la orientación establecen:

- Con relación a los derechos y deberes de padres y alumnos, en el art. 2.1 c *“todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad y a recibir orientación educativa y profesional”*, y en el art. 1. f señala que los padres tienen derecho *“a ser oídos en aquellas decisiones que afectan a la orientación académica y profesional de sus hijos”*.
- Al regular la Educación Secundaria Obligatoria, en el art. 26.1 denomina al cuarto curso como *“Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria”* por ser preparatorio de los estudios postobligatorios y de la incorporación al mundo laboral. En el punto 3. indica que *“Al finalizar el segundo curso, con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, el equipo de evaluación, con el asesoramiento del equipo de orientación, emitirá un informe de orientación escolar para cada alumno...”*.
- En el art. 27, dedicado a los programas de Iniciación Profesional puntualiza que *“...la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán especial importancia en ellos”*.
- Respecto a las decisiones de la promoción del alumnado, art. 29, mantiene la labor de asesoramiento al profesorado del orientador que se le concedía en la LOGSE, pero al estar la evaluación diferenciada por materias y perder,

posiblemente, como referente los objetivos generales de la etapa que le daban un carácter global, el asesoramiento se hace más difícil.

- Se establece en el art. 31. 3 que junto al título de Graduado en E.S.O. “... *los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional...*”.
- El art. 46. 2 señala “*La escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales incluirá también la orientación a los padres para la necesaria cooperación entre la escuela y la familia*”.
- Al profesorado le asigna como funciones en el art. 56 puntos d) y e), respectivamente, la tutoría de los alumnos para la dirección de su aprendizaje, la transmisión de valores y ayudarles a superar sus dificultades, y la colaboración con los servicios o departamento de orientación, en el proceso de orientación educativa, académica y profesional de los alumnos.
- Contempla que la formación permanente del profesorado debe atender, entre otros temas, la orientación y la tutoría con la mejora de la calidad de la enseñanza (art. 57.2), y
- Entre las funciones que atribuye al Claustro de profesores a la función contemplada en el art. 84. f) “*Coordinar las funciones referentes a la orientación, tutoría, evaluación y recuperación de los alumnos*”.

2. La orientación en la Ley Orgánica de Educación (LOE).

La LOCE estuvo muy poco tiempo en vigor y no llegó a desarrollarse plenamente ya que por *el Decreto 1318 /2004* se modificó el calendario de aplicación de la misma y en mayo de 2006 se promulga la *Ley Orgánica de Educación*. En ella se concede a la orientación un papel más relevante que la anterior ley. Señalamos los siguientes aspectos:

- Propone como uno de los principios de la educación art. 1. f) “*La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores*” y la considera como uno de los factores que favorecen la calidad de la enseñanza (art. 2.2).

- En el Capítulo II dedicado a la educación primaria se indica que *“En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado”* (art. 18.5).
- En la regulación de la educación secundaria obligatoria, Capítulo III de la ley señala como uno de los principios generales *“En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado”* (art. 22. 3) y entre los principios pedagógicos indica que *“Corresponde a las Administraciones educativas promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa”* (Art. 26. 4).
- Las funciones que se le asignan al profesorado relacionadas con la tutoría y la orientación se recogen en el art. 91. 1.:
 - “c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.*
 - d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados”.*
- También recoge la necesidad de contemplar en los programas de formación permanente del profesorado la orientación y la tutoría como uno de los aspectos encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza (art. 102. 2).
- Igualmente atribuye al Claustro de profesores la competencia de fijar los criterios referentes a la orientación, tutoría de los alumnos. (art. 129.)

3. La orientación en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

En 2013, se promulga la *Ley 8/2013, de 9 de diciembre, Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*, que respondiendo a recomendaciones de la OCDE realiza una modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación.

Mantiene en vigor los aspectos señalados, con relación a la tutoría y la orientación educativa y profesional, en el apartado anterior referido a la LOE, pero introduce una serie de modificaciones que tienen su repercusión en la labor orientadora y de tutoría:

- En la organización del cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, se plantea la opcionalidad entre las enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato o las enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional (art. 25.1), por lo que el curso tercero toma un carácter orientador de cara a la opcionalidad de cuarto curso.
- Desaparecen los programas de diversificación curricular y son sustituidos por programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento a partir de segundo curso de ESO, dirigido al alumnado que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo (art.27.3). y que no estén en condiciones de promocionar al curso siguiente.
- Desaparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial y se contemplan los Ciclos de Formación Profesional Básica

4. La orientación en la Ley de Educación de Andalucía (LEA).

En diciembre de 2007, se publica en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, *la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, siendo la primera que promulga una comunidad autónoma. Con relación a la orientación señalamos los siguientes aspectos:

- En el art. 5 que recoge los objetivos de la ley se señala en el punto ñ) “*Potenciar la orientación educativa como medio para el desarrollo personal y como garantía de una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado...*”. De la misma forma que reconoce la orientación educativa y profesional como un derecho del alumnado (art. 7.2.b).
- El art. 46. establece cuáles son los principios generales para la educación básica, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y en el punto 2 se citan principios directamente relacionados con la práctica de la orientación educativa: la adquisición de competencias básicas, la atención a la diversidad del alumnado, la detección temprana de las dificultades de aprendizaje y la relación con las

familias, aunque no hace mención expresa hasta el art. 46.6 donde menciona a los departamentos y equipos de orientación para el tratamiento de las dificultades de aprendizaje, o con insuficiente nivel curricular, en coordinación con todos los miembros del equipo docente.

- En Bachillerato, en relación con la orientación académica y profesional refiere que se reforzará ésta, así como la relación de los centros que impartan enseñanzas de esta etapa con las universidades y centros de enseñanza superior (art. 66). Sin embargo, al referirse a la educación básica no hace mención alguna a la orientación académica y profesional. Como el art. 22. 3 de la Ley Orgánica de Educación, según se ha comentado antes, planteaba como unos de los principios generales que en la educación secundaria se prestara especial atención a esta labor, entendemos que sigue en vigor.
- En cuanto al modelo de los servicios de orientación, esta Ley mantiene la estructura de zona para los centros de Educación Infantil y Educación Primaria y los departamentos de orientación en Educación Secundaria. Como novedad, en el art. 138.3, expresa la integración de los orientadores de los E.O.E. en los claustros de profesorado de los centros donde son orientadores de referencia.

5.- Algunas modificaciones relevantes de los últimos años.

Como desarrollo de la *Ley Orgánica de Educación*, mediante reales decretos se regulan las enseñanzas mínimas de educación secundaria, la estructura del bachillerato y se concreta las asignaturas de cada modalidad. Vistas las necesidades docentes derivadas de dicha regulación, el *Real Decreto 1834/2008*, de 4 de noviembre, establece los requisitos de formación para el ejercicio de la docencia en estas etapas educativas, así como las especialidades de los cuerpos docentes de educación secundaria. Este decreto reviste gran importancia ya que desaparece la especialidad de Pedagogía y Psicología y la denomina Orientación Educativa, a la que se le encomienda la realización de las tareas de orientación además de poder desempeñar docencia de materias optativas (art. 3.4 y art. 5). El cambio de denominación lleva a la consolidación de un puesto de trabajo por el que los especialistas de Pedagogía y Psicología han trabajado desde la creación de los primeros Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, por el reconocimiento profesional por buena parte del profesorado de dicho nivel educativo. La nueva denominación es coherente con las tareas que desarrollan estos especialistas.

Otro hecho que supone el reconocimiento de la especialidad es la regulación de los estudios de postgrado del Master Universitario en Orientación Educativa. *La Orden EDU/3498/2011* por la que se modifica otra anterior en la que se establecía los requisitos de titulación universitaria que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, entre otras, expone de forma explícita en la exposición de motivos la peculiaridad de la especialidad de Orientación Educativa y el desempeño, por el profesorado de la misma, de funciones específicas de orientación, distintas de la docencia directa con el alumnado. Esta peculiaridad hace que este Master Universitario tenga un plan de estudios específico. La mencionada Orden establece en el art. 2. Cuatro, las competencias específicas que el alumnado debe alcanzar con la formación que reciba.

A pesar de los cambios legislativos, se sigue atendiendo las necesidades de orientación de la comunidad educativa con la misma estructura organizativa que se propuso en la LOGSE, a saber, la tutoría, el departamento de orientación y los equipos de sector, con funciones muy parecidas a las recomendadas en los documentos *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) y *La Orientación educativa y la intervención psicopedagógica* (1990). Se han realizado críticas a aspectos relacionados con esta estructura organizativa que serán tratadas en capítulos posteriores.

Con este recorrido por lo establecido en las últimas leyes orgánicas que sobre educación han sido promulgadas en nuestro país, hemos pretendido dar una visión del papel asignado a la Orientación. En opinión de algunos, con la LOCE se produjo un cierto retroceso en el papel asignado en los I.E.S. al orientador y Departamento de Orientación, que se recuperó con la LOE y su desarrollo normativo.

2.4. La orientación en las Comunidades Autónomas.

Como se ha comentado con anterioridad, a partir de la promulgación de la Constitución de 1978, se va produciendo una descentralización de funciones de la Administración Central a las Comunidades Autónomas, entre ellas las competencias en educación.

Conforme las diferentes entes autonómicos van asumiendo las competencias en materia de educación se fueron reorganizando y afianzando los servicios de orientación educativa y de apoyo a los centros.

El desarrollo normativo autonómico dio lugar a la creación de una red de servicios externos para la atención de los aspectos orientadores dentro de los centros educativos, pero llegar a considerar la importancia del papel del profesorado tutor y la necesidad del funcionamiento de un Departamento de Orientación en cada centro no se produjo hasta la aprobación de la LOGSE.

Entre los años 1980 y 1990 se transfieren las competencias en educación a las Comunidades Autónomas de Cataluña, Galicia, Canarias, Valenciana, Andalucía, País Vasco, Foral de Navarra. No es hasta el final de la década de los 90 cuando se produce el traspaso de competencias al resto de Comunidades.

Procederemos a continuación a reflejar una visión general de la situación de la orientación educativa en las diferentes autonomías. En el capítulo 5, haremos un estudio más exhaustivo de la situación en nuestra comunidad autónoma, Andalucía.

De forma general, se ha mantenido la estructura organizativa de los niveles de orientación propugnada por la LOGSE: tutoría, equipos externos y departamento de orientación. Solo en los Institutos de Educación Secundaria del País Vasco y de Cataluña no existen departamentos de orientación.

Servicios de Orientación externos a los centros.

Los diferentes servicios de orientación externos existentes antes de la promulgación de la LOGSE se van incluyendo en los servicios que las diferentes autonomías organizan y se integran en los nuevos que se crean conforme reorganizan la orientación educativa en sus territorios. La mayoría tienen como ámbito de intervención la educación infantil y la educación primaria, solo en algunos casos también extienden su actuación a los centros de secundaria.

Aunque algunos han cambiado de denominación y funciones desde la asunción de competencias de las administraciones autonómicas, en la actualidad reciben los nombres de:

- *Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAP)* en Cataluña.
- *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP)* en Canarias, Madrid, Extremadura, Castilla y León, Murcia, La Rioja, Cantabria y Baleares.
- *Servicios Psicopedagógicos Escolares* en la Comunidad Valenciana.
- *Equipos de Orientación y Apoyo* en Castilla-La Mancha.
- *Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria* en Aragón.
- *Equipos de Orientación Educativa* en Asturias y Andalucía.

Estos Equipos y Servicios tienen una composición interdisciplinar y una distribución geográfica zonal o comarcal. El ámbito de intervención en la mayoría de ellos son los centros de Educación Infantil y Primaria, en algunos casos como Cataluña también intervienen en los centros de Educación Secundaria.

Básicamente, como se ha comentado con anterioridad, las funciones encomendadas a estos Equipos serían:

- Colaborar y asesorar al profesorado en la función tutorial, la atención a la diversidad y a las dificultades de aprendizaje, en el desarrollo del alumnado personal y social, y en la transición de etapas educativas.
- Asesorar a los equipos directivos ya las familias.
- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado.
- Establecer mecanismos de coordinación tanto interna como externa con otros equipos y departamentos de forma que se facilite la cooperación.

Otras estructuras externas de orientación a los centros educativos son los *Equipos Específicos* y los *Equipos de Atención Temprana*.

Los Equipos Específicos, son equipos especializados que atiende, fundamentalmente, al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, sensorial, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conductas y alta capacidades intelectuales.

Su ámbito de actuación suele ser provincial e intervienen en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Son complementarios a los otros Equipos de Orientación y entre sus funciones destacamos:

- Colaborar con los otros servicios de orientación en la detección y valoración de las n.e.e del alumnado de su competencia.

- Asesora al profesorado y familia sobre técnicas y recursos para la intervención educativa.
- Ayudar a la formación del profesorado e integrantes de equipos y departamentos de orientación.
- Colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares para el alumnado al que se dirige su intervención.

Los Equipos de Atención Temprana suelen estar distribuidos en áreas geográficas zonales y su intervención está centrada en Educación Infantil. En Andalucía la atención temprana está incluida en los E.O.E. Especializados y su ámbito de actuación es provincial.

Entre sus funciones destacamos:

- Diseñar un Plan de Prevención que incluya al alumnado menor de 6 años no escolarizado que facilite la detección e intervención precoz o de anticipación a la aparición de problemas.
- Asesorar a centros, profesorado en aspectos relacionados con su ámbito de actuación.
- Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y Equipos Específicos, coordinando actuaciones e intercambiando información a fin de lograr una mejor atención temprana.
- Asesorar e intervenir con alumnado y familias que precisen una actuación especializada.

Existen otros servicios educativos externos a los centros docentes que tienen entre sus funciones el asesoramiento a profesores y centros con relación a la orientación y atención a la diversidad, así como facilitar recursos de apoyo a la función docente. Entre estos servicios están:

En el País Vasco los *Berritzegune*, con una distribución geográfica zonal o comarcal, tienen funciones de asesoramiento y la formación permanente del profesorado, así como asesorar y colaborar en los proyectos de innovación, experimentación e investigación de los centros de la zona

En Cataluña, se crean una serie de servicios educativos específicos de apoyo permanente a la tarea docente, con la finalidad de adecuar la actividad docente al alumnado con discapacidad o trastornos graves del desarrollo o de la conducta. Realizan las

valoraciones de las n.e.e de este tipo de alumnado, proporcionan recursos y asesoran al profesorado, alumnos y familias para la intervención educativa.

Los servicios educativos específicos son:

- *Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDA).*
- *Centros de Recursos Educativos para Discapacitados Visuales (CREDV).*
- *Servicio Educativo Específico en Discapacidad Motora (SEEM).*
- *Servicio Educativo Específico en Trastornos Generalizados del Desarrollo y de la Conducta (SEETDiC).*

En Navarra, como servicio externo, existe el *Centro de Recursos de Educación Especial* (CREENA). Es un órgano especializado que tiene las siguientes funciones:

- Ser centro de recursos, recopila, elabora, difunde y promociona materiales para la adecuada atención a las n.e.e.
- Ser centro de valoración y asesoramiento, actúa como equipo específico. Esta integrado por los siguientes módulos que se encargan de la identificación y valoración de las n.e.e.: módulo de visuales, de audición y lenguaje, psíquicos, conductuales, motóricos, altas capacidades y atención temprana.

En Cantabria existe el *Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación* que tiene como destinatarios los profesionales de los Equipos de Atención Temprana, Unidades de Orientación Educativa, en Equipos de Orientación Educativa o en Departamentos de Orientación.

Este servicio, de ámbito regional, realiza funciones de asesoramiento y apoyo respecto al diagnóstico, intervención y seguimiento del alumnado que presente una necesidad educativa asociada a discapacidad motórica auditiva, sobredotación y trastornos de la personalidad, a conducta y del desarrollo. También ejerce funciones de centro de recursos.

En algunas Autonomías, como la Comunidad Valenciana, existen Gabinetes Psicopedagógicos autorizados dependientes de la administración local u otras entidades que realizan funciones similares a los Equipos de Orientación en centros públicos y concertados.

Servicios internos de orientación en los centros docentes.

Otro nivel de orientación lo constituyen los Departamentos de Orientación, son servicios internos especializados en el ámbito de la orientación personal, educativa y profesional, que con carácter interdisciplinar intervienen como apoyo a la labor docente realizada en los centros escolares. Forman parte de los mismos el profesorado de orientación educativa, pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje con destino en el centro, así como otro profesorado en función de las características del propio centro: profesorado de compensación educativa, de apoyo de ámbitos científicos y socio-lingüístico, profesorado de F.O.L. etc.

De forma general, los Departamentos de Orientación son el servicio de orientación de los I.E.S. Los institutos de educación secundaria de Cataluña y el País Vasco no disponen de estos departamentos.

Algunas comunidades autónomas han establecido estructuras internas de orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria con funciones similares a la de los Departamentos de Orientación de los I.E.S.:

- En Galicia, reciben el nombre de Departamentos de Orientación y lo integran el jefe del departamento, el profesorado de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, si lo hubiera, los coordinadores de ciclos y un profesor o profesora de educación infantil.
- En Cantabria, los centros con más de 250 alumnos y alumnas, cuentan con una Unidad de Orientación compuesta por el profesor o profesora de la especialidad de orientación educativa o el profesorado que realice en el centro funciones de orientación e intervención psicopedagógica, el profesorado de pedagogía terapéutica y el de audición y lenguaje.
- En Navarra reciben la denominación de Unidades de Apoyo Educativo. Existen tanto en los centros de infantil y primaria como en los de educación secundaria obligatoria. En los centros de educación secundaria reciben el nombre de Departamento de Orientación.

Las Unidades de Apoyo Educativo integradas por el orientador u orientadora y el profesorado de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje ejercerán sus

funciones en coordinación con el Departamento de Orientación del I.E.S. al que esté adscrito.

- En las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, cada centro docente dispone de una Unidad de Orientación formada por un profesor o profesora de la orientación educativa y, dependiendo de las características del centro, profesorado técnico de formación profesional de servicios a la comunidad.

Estos servicios internos de orientación tienen funciones similares como se ha señalado. Básicamente, como recoge Mariño Castro (2012, p. 221) son:

- *"Mejorar la atención a la diversidad.*
- *Desarrollar labores de coordinación y colaboración con los profesionales del centro y con otros servicios del entorno.*
- *Formular propuestas relativas al Proyecto Educativo y a la Programación General Anual.*
- *Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.*
- *Asesoramiento al alumnado y familias.*
- *Colaborar en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y en la elaboración de las adaptaciones curriculares.*
- *Realizar la evaluación psicopedagógica.*

Como más específicas del Departamento de Orientación de los Institutos de Secundaria están:

- *Facilitar al alumnado apoyo y asesoramiento específico en momentos tan decisivos como la elección de optativas o de itinerarios formativos y la transición a la vida profesional.*
- *Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados.*
- *Participar en la elaboración del Consejo Orientador."*

2.5. La orientación en países de nuestro entorno.

Como se ha visto anteriormente, la orientación comienza en Estados Unidos y Europa a comienzos del siglo pasado por la influencia de una serie de factores similares, cercana a la práctica profesional y laboral y alejada del escenario educativo.

En la mayoría de los países europeos la orientación solo está referida fundamentalmente en sus inicios al campo profesional, siendo considerada como parte fundamental de las políticas de formación e inserción laboral. La orientación en la Comunidad Europea está unida a la política social y a la política educativa, la primera en el campo del empleo, y de la formación profesional en la segunda. Estos dos ámbitos van a ser los que determinen la finalidad, funciones y contextos (Rus Anega, 1994).

Rus Anega (1994) diferencia cuatro etapas en la estructuración de la orientación en general en Europa, en los niveles de actuación y atención más o menos homogéneos. En la tabla nº 11 se resumen las actuaciones de cada una de esas etapas.

Tabla nº 11. Etapas en la estructuración de la orientación en Europa (Rus Anega, 1994)

Etapa	Actuaciones
Desde los tratados fundacionales de las Comunidades Europeas hasta la primera reforma del Fondo Social Europeo, en el otoño de 1971	- En el Tratado de la CECA de 1951 se alude a la función de la formación profesional como medio para el reemplazo de la mano de obra excedentaria en la industria. Uno de los objetos de la orientación es la adaptación permanente, el reciclaje y la reconversión de los trabajadores. - En el Tratado de Roma de 1957 se crean las bases de la orientación a nivel público e institucional. - Se establecen los principios generales de una política común en relación a la orientación profesional, por Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963. - Por la Recomendación de 18 de julio de 1966 se insta a los países miembros a desarrollar la orientación profesional para lograr, entre otros objetivos, adaptar los servicios a las necesidades de los ciudadanos, especialmente de los más desfavorecidos, fomentar que los jóvenes y adultos desarrollen actividades de orientación profesional y garantizar la continuidad de la orientación y de los servicios que la proporcionaban. También se pretendía reforzar la colaboración comunitaria.
De 1971 hasta 1985	- La política comunitaria da una gran importancia a la lucha contra el desempleo, con un componente marcadamente social referido, esencialmente al mercado de trabajo, al paro. - Se refuerza la orientación escolar y profesional y la formación profesional. - Las reformas educativas y los primeros programas, que tratan de coordinar los sistemas europeos de educación y formación en todos los ámbitos, hacen que la orientación tome un gran impulso.
De 1985 hasta 1991	- En 1986 se reforma el Tratado de Roma dando lugar al Acta Única Europea que al desarrollar los conceptos <i>Espacio Social Europeo</i> y <i>Cohesión Económica y Social</i> hacen que a nivel comunitario tomen especial impulso las decisiones de las fuerzas sociales. - Se siguen desarrollando las líneas marcadas en la etapa anterior en relación a la equiparación de estudios, coordinación de servicios, formación profesional, etc. - Se establecen en 1986 los principios de una política común dentro de programas de acciones concretas: PETRA, COMETT, ERASMUS, etc.

Desde el Tratado de la Unión Europea (Maastrich, 1991) hasta nuestro días	- El Tratado supone la unión económica y política y da lugar a la libre circulación y al funcionamiento del mercado único. - Establece que se estimulará la cooperación en política social y educativa desde el respeto a diferencias de planificación educativa y de formación. - Todos los programas educativos de cooperación se reúnen en dos: uno referido al ámbito de la educación, SOCRATES, y otro, dirigido a la formación profesional, LEONARDO. - Se redacta un Dictamen de 6 de noviembre de 1990 sobre la transición de la escuela a la vida activa en el que se afirma que los servicios de orientación y asesoramiento son los que propician una idónea política en materia de cualificaciones y recursos humanos.
---	---

A los hechos relatados en cada una de las etapas en la tabla anterior, hay que añadir lo siguiente:

- a) En la última etapa se pretende que cada uno de los estados miembros realice un análisis de sus estructuras de orientación con la finalidad de ofrecer un intercambio de información y permita una adecuada coordinación dentro de la dimensión europea de la orientación (Sanz, 2001), que hará necesario potenciar la formación e información en los lugares fronterizos (Álvarez González, 1995).
- b) El Consejo de la Unión dictó en mayo de 2004 una Resolución sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa y, en noviembre de 2008, otras sobre la mejora de la integración de la orientación permanente en estrategias de aprendizaje continuo.
- c) Dos objetivos de la política de la Unión Europea a los que contribuye la orientación a lo largo de la vida, según (CEDEFOD, 2006):
 - Inversión eficaz en educación y formación: Aumentar las tasas de participación y finalización de los estudios y la formación ajustando mejor los intereses y las capacidades individuales a las oportunidades de aprendizaje.
 - Aprendizaje a lo largo de la vida: Facilitar el desarrollo personal y la empleabilidad de todos los ciudadanos gracias a la participación continua en la educación y la formación, ayudándoles a encontrar su propio camino entre unos itinerarios de aprendizaje cada vez más diversificados, pero relacionados entre sí, ayudándoles a identificar sus cualificaciones transferibles y a validar su aprendizaje no formal e informal.

Aunque se va consiguiendo un acercamiento de los diferentes servicios de orientación, se potencia la operatividad y el aprovechamiento de recursos. Los Servicios de Orientación en la Comunidad Europea del ámbito educativo aparecen separados de los de ámbito profesional, además no responden a un mismo modelo de funcionamiento y todo ello, junto a la gran dispersión de servicios de asesoramiento profesional, produce una gran complicación al usuario. Igualmente, las tareas orientadoras las desarrollan personal con diferente formación y cualificación en los distintos países. Al no haberse definido de forma clara las competencias y funciones, el orientador ha asumido roles bien distintos dentro de una misma profesión: consejero de orientación, psicólogo orientador, profesor-orientador, informador, asesor, administrador, etc.

Es de destacar que los países europeos muestran interés por afianzar Servicios de Orientación que compartan directrices, a la vez que respeten las peculiaridades de cada uno, por lo que sería conveniente comenzar por aclarar tareas y compartir perfiles profesionales.

El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional encargó en 1992 el llamado "Informe Watts" para conocer la realidad de la Orientación Profesional en cada uno de los países y plantear un perfil profesional de los orientadores que pudiera ser asumido por todos los estados miembros (González Gómez, 2003) y en él se apuntan una serie de tendencias comunes (Santana Vega, 2009) y que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 12. Tendencias de la orientación en la Comunidad Europea (Tomado de Santana Vega, 2009, p. 148).

Tendencias comunes en materia de orientación en la Comunidad Europea
• Se defiende el <i>carácter continuo</i> del proceso de orientación, tanto profesional como escolar, que ha de acompañar al sujeto hasta el momento de su transición a la vida activa. • La orientación es considerada como una <i>parte sustancial del proceso educativo</i>; se trata de involucrar a todos los agentes educativos en las tareas de orientación, desarrollando para ello sistemas de apoyo. • Los elementos de la orientación se incorporan al currículum (v.g., programas de educación para la carrera, programas de experiencia laboral). • Se defiende un <i>modelo profesional más abierto</i>. De forma que: a) El <i>objeto de la intervención</i> se centra en los grupos primarios, la institución y la comunidad, dentro de un planteamiento más ecológico y sistémico de trabajo; el sujeto aislado deja de ser el eje de atención preferente, como venía ocurriendo en el modelo anterior. b) Los <i>objetivos</i> de la intervención tienen un carácter más preventivo y de desarrollo y no solo de índole terapéutica. c) Las <i>estrategias de intervención</i> enfatizan las facetas de consulta y formación de los “otros significativos”, perdiendo peso la modalidad de tratamiento directo sobre el alumno. Asimismo las estrategias orientadoras contemplan la utilización de las nuevas tecnologías.

- Énfasis en el individuo como un agente activo en el proceso de orientación. Esto se traduce:
 1. En el aumento de programas de educación de la carrera y de experiencia laboral diseñado para ofrecer al alumnado una gama de habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias que le ayude a tomar sus propias decisiones.
 2. Menor énfasis en la testología, que da paso a un incremento del interés por promover la autoevaluación, en lugar de la evaluación del “experto”.
 3. Énfasis en la “educación para la iniciativa” como un modo de desarrollar la autoconfianza y el espíritu de iniciativa del alumnado (factor fundamental para promover las medidas de autoempleo).

El desarrollo de estructuras y programas derivados de decisiones políticas de la Comisión Europea, facilitaron la organización de actividades conjuntas, se pusieron en marcha redes y servicios, etc. con lo que la orientación en Europa ha ido logrado estructuras sólidas. Importante son y han sido los programas PETRA, LEONARDO, COMET, LINGUA, ERASMUS, COMENIUS, ACADEMIA, así como la Red de Servicios Europeos de Empleo y, sobretudo, destaca la Red Europea de Centros de Recursos de Orientación (Euroguidance).

Al estudiar la evolución y desarrollo de la orientación en los países de nuestro entorno, se encuentran diferencias con relación a la variedad de tareas que realizan, las funciones que tiene asignadas y otros aspectos. A continuación presentamos algunas notas características de la orientación en países de nuestro entorno, así como de los servicios o entidades que tienen dedicados a la orientación: (Grañeras y Parras, 2008; Montilla, 2006; Santana, 2009).

❖ **Francia** mantiene la oferta de dos tipos de orientación, por un lado, *la orientación ocupacional* dirigida a los adultos y, de otro, *la orientación escolar y vocacional*.

Los servicios y entidades que se dedican a la orientación son:

- La Oficina Nacional de Información sobre las Enseñanzas y las Profesiones (ONISEP), dependiente del Ministerio de Educación elabora y difunde la información sobre los estudios y las profesiones dirigidas al alumnado, familias y equipos educativos. Dispone de oficinas en los distintos distritos, el Servicio Académicos de Información y Orientación (SAIOP).
- Los Centros de Documentación e Información (CDI), servicio externo que se localizan en distintos centros de educación secundaria y en ellos se facilita la documentación pedagógica y de orientación al profesorado.

- Otro servicio externo es el Centro Médico-Psicopedagógico (CMPP), ofrece una intervención especializada a niños con deficiencias graves.
- Los Centros de Información y Orientación (CIO). Atienden tanto a los adolescentes que quieren iniciarse en la vida ocupacional, como a los adultos que buscan formación continua. Realizan funciones de observación, información y orientación.
- Los Grupos de ayuda psicopedagógica (GAPP), tienen un carácter interno en los centros educativos y su objetivo es la prevención de la inadaptación escolar y la recuperación de alumnos con problemas.

Los profesionales, consejeros de orientación, son psicólogos, expertos en diagnóstico e intervención psicológica con una formación complementaria en orientación.

❖ En **Portugal** coexisten los servicios de orientación privada y pública. El organismo público que tiene asignado estas funciones en los centros escolares es el Instituto de Orientación Profesional tanto en la Primaria como en la Secundaria, con intervención tanto individuales como grupales, así como orientación relativa a las diferentes salidas académicas y profesionales. Los Servicios de Orientación Profesional dependientes del Instituto de Empleo y Formación Profesional (IEFP) atienden básicamente a los jóvenes no escolarizados y son orientados sobre oportunidades de empleo, itinerarios formativos, etc.

❖ La orientación en **Italia**, que depende del Ministerio de Educación, se centra fundamentalmente en educación secundaria y el ámbito de actuación es la orientación académica. En el ámbito regional están los Centros Universitarios de Orientación, que atienden a jóvenes mayores de 18 años en el tránsito al mundo del trabajo o a la universidad. Las organizaciones católicas, los centros de asesoramiento y orientación o los Sindicatos proporcionan información y asesoramiento a jóvenes comprendidos entre los 14 y 25 años. Es de destacar que carece de una legislación general que regule la orientación.

❖ En **Bélgica**, los centros, agencias y servicios están vinculados al mundo de las profesiones y del trabajo. A partir de la reforma de la Educación Secundaria, la orientación educativa del alumnado es responsabilidad del profesorado que facilita información de estudios y profesional.

Los Centros Psico-Médicos-Sociales (CPMS) atiende al alumnado de 3 a 21 años, centrado en la ayuda psicológica individualizada de tipo clínico. A partir de 1975 se nota la influencia de Pelletier al incorporar su Modelo de Activación del Desarrollo Vocacional. También existen los Centros de Orientación Universitaria que asesoran a jóvenes entre 18 y 25 años ofreciendo información ocupacional y profesional.

❖ **Alemania** presenta una clara diferenciación entre la orientación que ofrece dentro del marco escolar y la orientación profesional. En el ámbito educativo están los servicios de orientación escolar, *Bildungsberatung*, dirigido a alumnos de 6 a 25 años y ofrece ayuda individualizada, información profesional, asesoramiento a madres, padres y profesorado. Dirigido al alumnado de Secundaria, de 16 a 18 años, está la orientación vocacional integrada en el currículum, *Arbeitslehre*.

Fuera del ámbito escolar se encuentra el Servicio de Orientación Profesional, *Berufsberatung*, dependiente de la Oficina Federal de Empleo dirigido a toda la población sin límite de edad y entre sus funciones están: facilitar información profesional y ocupacional a las escuelas, la coordinación de las prácticas en empresas, la formación de los orientadores, la elaboración de documentos y materiales, etc.

❖ La orientación en **Gran Bretaña** presenta las siguientes características: en relación con la orientación de tipo vocacional y profesional encontramos en los centros a los *teachers carrer* que se encargan de la información y orientación a los centros educativos; disponen del sistema *Work Experience Programs*, dirigido a alumnado de Secundaria, así como de documentación y materiales. Los *carrer officers*, externos a los centros, orientan a los demandantes de orientación mediante entrevistas y el uso de tests psicométricos. Además existen los Servicios de Orientación Educativa para Adultos que dependen de diferentes organismos y las Agencias de colocación.

Al depender los centros educativos de las autoridades locales, los servicios de apoyo externo tienen unos caracteres y rasgos propios a pesar de regirse por modelo general. Hecha esta salvedad, podemos encontrarnos con las siguientes redes de carácter orientador:

- a) El Servicio Psicológico Escolar (SPS) , que atiende en las escuelas primarias aspectos relacionados con el desarrollo infantil, así como el asesoramiento al profesorado sobre medidas de atención a la diversidad.
- b) Especialistas en educación multicultural que asesoran a las escuelas con minorías.

- c) La red de apoyo destinada a trabajar con el alumnado de necesidades educativas especiales.

❖ Los **Países Bajos** ofrecen en el medio escolar las siguientes actividades orientadoras: dirigidas a los jóvenes de 13 a 19 años, los profesores-orientadores de los centros educativos desarrollan la orientación educativa y profesional que van configurando sus tareas, fundamentalmente, alrededor de la elección académica y profesional que los alumnos han de realizar en función del nivel educativo en el que se encuentren. Para los jóvenes entre 18 y 25 años, funcionan unos servicios de orientación de la enseñanza técnico profesional superior y de universidades que centran su labor en la información profesional.

Posee, desde 1987, una Ley de Apoyo Escolar y los Centros de Orientación Escolar son el núcleo del sistema de apoyo, los equipos de apoyo están integrados por profesionales diferentes: psicólogos, expertos en cambio educativo y en dificultades de aprendizaje, además de sus tareas de orientación desarrollan labores de consultoría e información sobre programas de innovación.

De forma general y referido a los diferentes países, podemos señalar que existen una serie de factores que condicionan la labor de los orientadores, entre los que destacamos: la formación y cualificación recibidas, la relación entre el número de orientadores y personas orientadas, la necesaria claridad en la organización y estructuración de los profesionales relacionados con la orientación, y las múltiples teorías y modelos que enmarcan la acción orientadora. Todo ello hace difícil establecer una definición que recoja las funciones a desarrollar, la formación requerida, la población con la que trabajar, etc.

3. Enfoques teóricos y modelos de orientación

3.1. Enfoques teóricos de la Orientación.

La Orientación ha ido recibiendo aportaciones de diferentes disciplinas: psicología, didáctica, sociología, etc. que le permiten acercarse a los problemas desde diferentes puntos de vistas y con una visión más completa de los objetos de estudio, análisis y tratamiento. Esto, unido a ser una disciplina relativamente reciente y con rápida implantación en los ámbitos sociales y educativo ha hecho que no disponga de tiempo suficiente para la elaboración de un cuerpo teórico unificado (Sanz, 2001).

Para autores como Osipow, Tolbert y Castaño, entre otros, se podría hablar de teorías al referirnos a los diferentes planteamientos de la Orientación, en tanto que para Crites, Super, Rivas, etc. el término más adecuado sería enfoque ya que entienden que no se dan todos los requisitos para tener la consideración de teoría en toda su acepción (Álvarez González, 1995).

La Orientación al deber afrontar toda una serie de problemas que se presentan tanto en el ámbito escolar como social, se ha ido configurando como una disciplina fundamentalmente práctica y cuando los orientadores han justificado su actuación lo han hecho recurriendo a presupuestos teóricos provenientes de teoría de otras disciplinas: motivación, dinámica de grupos, psicología cognitiva, aprendizaje, personalidad, etc. (Santana Vega, 2009).

3.1.1. Clasificaciones.

Se han realizado diferentes propuesta de clasificaciones de los enfoques o perspectivas teóricas de la Orientación. A continuación presentamos las realizadas por algunos autores relevantes y destacados en el tema: Santana Vega (1990, 1993, 2009), Sobrado et al. (2012); y Álvarez González (1995).

A. Perspectivas teóricas según Santana Vega (2009) y Sobrado et al. (2012).

Los mencionados autores señalan que entre los enfoques teóricos más importantes están las siguientes perspectivas, incluyendo entre ellas la sociológica, defendida por Santana Vega (2009):

- a) Perspectiva psicométrica
- b) Perspectiva médico-clínica.
- c) Perspectiva humanista.
- d) Perspectiva sociológica
- e) Perspectiva didáctica.

1. Perspectiva psicométrica .

Este posicionamiento se relacionó inicialmente con la orientación profesional por la búsqueda de ajuste de los individuos a los puestos de trabajo. Su postulado teórico puede resumirse en la hipótesis de que las características diferenciales de los sujetos pueden describirse como un conjunto de rasgos y factores internos, que gozan de cierta estabilidad, y explican la conducta de una persona en mayor o menor grado (Sobrado y Ocampo, 2000; Montanero, 2008). Desde la *teoría de rasgos y factores* se ha defendido el uso de los tests como instrumento básico de trabajo de los orientadores.

Posteriormente, se extiende a la orientación educativa, con la finalidad de reconocer las capacidades generales y las aptitudes diferenciales de los individuos para orientarlos y prestar atención puntual a los problemas de conductas que presenten.

“La concepción de la Orientación desde dicha corriente se reduce a la aplicación de una batería de tests para el diagnóstico de las habilidades de un sujeto para predecir su éxito o fracaso futuros.” (Santana Vega, 2009, pp. 62-63).

Desde este enfoque, la estrategia principal de trabajo es la realización de mediciones objetivas, fiables y cuantificables de los rasgos del individuo mediante el uso de los tests, para situarlo en relación a un grupo normativo, y que se vinculen al éxito o al fracaso académico y profesional.

Para Sampascual, Castejón y Navas. (1999), desde esta perspectiva:

- a) Se concibe un currículum cerrado en el que importa el resultado del mismo expresado en objetivos o conductas operativas concretas.
- b) Se da una separación jerárquica de funciones entre los responsables de la intervención. El orientador responde a la demanda del profesor o de otro órgano del centro, diseñando la intervención que será aplicada por el profesor.
- c) La ayuda técnica que ofrece el orientador tiene un carácter más asistencial que preventivo.

Las funciones del orientador que Williamson (1939, citado por Santana Vega, 2009), señala, serían:

- a) Análisis: recogida de datos de diversas fuentes.
- b) Síntesis: organización de datos y examen de los mismos.
- c) Diagnóstico: Conclusión sobre las causas del problema y sus características.
- d) Prognosis: Pronóstico sobre el futuro desarrollo del sujeto o de las implicaciones del diagnóstico.
- e) Asesoramiento: Ayuda al sujeto y evaluación de la eficacia de la orientación.

Santana Vega (1990, 1993, 2009) menciona las siguientes contribuciones realizadas por la perspectiva psicométrica:

- 1. Los tests han ayudado al reconocimiento de la existencia de diferencias individuales entre las personas.
- 2. Intentar acceder a determinadas parcelas del conocimiento humano mediante el uso de instrumentos sistematizados y estructurados, y no por medio de la intuición.
- 3. La importancia dada al diagnóstico focalizó la atención en los problemas y en sus causas y propicio la elaboración de estrategias y técnicas para afrontarlos.

A las críticas mencionadas de la separación jerarquizada de las funciones y del carácter asistencial, la mencionada autora ha sumado:

- 1. El exceso de confianza en los datos obtenidos por los tests.
- 2. Los problemas de fiabilidad y validez de los instrumentos utilizados.
- 3. La valoración excesiva del conocimiento derivado del uso de los tests.
- 4. La concepción del orientador como técnico ajeno a la institución escolar.
- 5. Derivada de la anterior, el núcleo de trabajo de los orientadores y orientadoras no suele ser las necesidades del centro educativo y de la comunidad sino que esta prefijado por las administraciones educativas.
- 6. El orientador dedica la mayor parte de su tiempo a la aplicación de pruebas y a su corrección.

Este enfoque ha conformado un modelo de práctica profesional, aunque en las últimas décadas ha perdido cierta vigencia. Se han aplicado y se aplican, a veces, baterías de tests en educación secundaria en los momentos que el alumnado debe tomar decisiones futuras académicas y/o profesionales. Igualmente, se han utilizado y se siguen usando, en ocasiones, los tests en los primeros años de escolaridad con idea de prevención, pero no han conducido a la puesta en marcha de prácticas potenciadoras del desarrollo de los alumnos, sino a la detección de alumnos-problemas. Si la acción orientadora debe alcanzar a la totalidad del alumnado,

principio de prevención, se restringe al focalizar su atención en los sujetos que presentan problemas.

2. Perspectiva médico-clínica.

El enfoque médico-clínico aparece en los años ochenta como consecuencia del movimiento para la salud mental del niño. Asume planteamientos más cualitativos y deja de lado, en parte, los aspectos psicométricos. Ello hace que el centro de interés prioritario no sea el diagnóstico, sino el diseño y aplicación de programas de intervención focalizando su atención en los llamados casos problemas. (Fernández Rey, 2012).

Para Sampascual et al. (1999) las notas características de esta perspectiva son:

- a) La tarea del orientador consiste en el diagnóstico y diseño de planes de intervención que son aplicados por el profesor, con la finalidad de reeducar y rehabilitar las discapacidades o déficits del alumno o alumna.
- b) Los planes de intervención pueden, algunas veces, tener rasgos preventivos, cuando un diagnóstico precoz facilita anticiparse a los problemas.
- c) La labor orientadora es fundamentalmente de tipo asistencial.
- d) Los problemas son de naturaleza intrapsíquica y residen de forma exclusiva en el alumno o alumna
- e) La intervención es individual, intensa y puntual, se realiza fuera del aula y sin referencia al currículum ordinario de clase.

El docente solo interviene en la detección del problema y en la aplicación del programa, quedando excluido del análisis y la toma de decisiones.

Su mayor aplicación la encontramos en el campo de las necesidades específicas de apoyo educativo. Podríamos considerar que esta perspectiva teórica, dado su carácter técnico y asistencial, influyó en el desarrollo de unos centros docentes segregadores que veían la diversidad o las diferencias como un obstáculo a la marcha normal del aula ordinaria (Santana Vega, 2009).

3. Perspectiva humanista.

Desde esta posición teórica la Orientación es una actividad utópica, ya que busca la igualdad de oportunidades, benefactora, al estar dirigida a jóvenes de ambientes sociales deprivados, y altruista. (Santana Vega, 2009).

Dos principios básicos rigen la Orientación desde esta perspectiva: el *autoconocimiento* y la *autorrealización*. Rogers (1981) postula una orientación no directiva en la que el sujeto tome la responsabilidad y marque el camino de su desarrollo.

El objetivo central de la Orientación en este enfoque es prestar ayuda al sujeto a mejorar el conocimiento de sí mismo, para los que se deben dar las siguientes condiciones:

1. El orientador debe promover un clima de libertad en el que se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como facilitar el aprendizaje personalizado y el desarrollo de la personalidad del alumno.
2. Desarrollar una comprensión empática del sujeto, libre de críticas y prejuicios.

Si se producen esos condicionantes el individuo progresará hacia un autoconcepto más realista y positivo y estará en el camino de ser el protagonista de su propia autoorientación (Montanero, 2008).

El orientador no es considerado un técnico ajeno al centro educativo, sino el de un técnico integrado en el proceso educativo como miembro activo y comprometido con el medio escolar y social, al mismo tiempo que trata de reforzar el papel orientador del profesorado. La orientación forma parte del proceso educativo.

Siguiendo a Dinkmeyer y Carlson (1976, citado por Santana Vega, 2009) y Fernández Rey (2012), la orientación de corte humanista se podría caracterizar por:

- a) La necesidad de que los orientadores tomen conciencia de que los problemas que presenta el alumnado tiene su origen en el entorno social en el que se sitúa el centro docente.
- b) La necesidad de reorganizar el contexto social de la escuela para que se adapte mejor a los alumnos y no a la inversa.

La perspectiva humanista ha tenido menor presencia y desarrollo, estando menos concretada que la psicométrica y la clínico-médica (Escudero, 1986b.)

4. Perspectiva sociológica

Las decisiones académicas y vocacionales de los sujetos están determinadas, en gran parte, por variables de tipo cultural y socioeconómico, por lo que las variables de tipo psicológico no son las únicas que pueden ser consideradas en la toma de decisiones.

Desde el punto de vista sociológico crítico existe cierto determinismo por el que los sujetos de las clases más deprivada socio-económica y cultural serán objeto, de forma general, del fracaso escolar, con lo que la promoción social se verá dificultada. Para Santana Vega (2009), los esfuerzos compensadores que realizan los centros educativos no han mostrado un gran logro a través de las medidas educativas emprendidas, con independencia del momento de su puesta en marcha, por lo que no es posible hablar de igualdad de oportunidades en un mundo desigual.

Desde la Sociología, Wiemberg (1972, citado por Santana Vega, 2009 y Martín, 2012) ha tratado de fundamentar la Orientación, entendiendo a ésta como promotora del cambio social y cultural, así como tratando de aplicar el análisis sociológico en el campo de la orientación. Es interesante señalar, como fruto de este análisis:

- a) La diferenciación que hace entre funciones, disfunciones y funciones latentes de la Orientación.
- b) La explicación social de los problemas de los alumnos en contraposición al estudio de variables intrapsíquicas de los sujetos.
- c) La estructura social latente y manifiesta de la escuela y del aula, así como el clima social y la adaptación del alumnado al entorno escolar.
- d) Concebir la Orientación como un sistema de interacción social.

Desde este enfoque el orientador debe tener como principal función ser agente de cambio y dinamizador del centro educativo.

5. Perspectiva didáctica.

En contraposición a los enfoques psicométrico y clínico, surge la preocupación de aproximar la Orientación a planteamientos fundamentalmente educativos, para ello se concibe la orientación inmersa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zabalza (1984) y Escudero (1986b) proponen reconceptualizar la Orientación. El primero propone un modelo en el que aboga por:

- a) La integración de los ámbitos de la Didáctica y de la Orientación mediante el desarrollo de habilidades cognitivos-conceptuales y afectivas.
- b) Tener como objetivos de atención además de alumnos, profesores, padres, equipos directivos y agencias sociales, los elementos contextuales, tanto institucionales como socioculturales, y los situacionales.
- c) Centrar el objeto de estudio en la interacción situación-alumno-proceso didáctico.

- d) La consideración de igualdad entre todos los participantes en el hecho educativo.

Por su parte, Escudero (1986b) señala que los rasgos que caracterizan a la Orientación Educativa son:

- a) La colaboración y relación no jerárquica entre el profesorado y los agentes de ayuda.
- b) La necesidad de fundamentar el apoyo al equipo docente en un marco teórico de acción educativa.

En palabras de Santana (2009), *“la perspectiva didáctica considera al orientador como un agente implicado en la dinámica del cambio, como apoyatura de las innovaciones acordadas en el centro. El especialista ha de adoptar un papel en total paridad, colaboración y complementariedad a la hora de abordar las tareas de innovación”* (pp. 88-89).

B. Enfoques teóricos de la elección y desarrollo vocacional (propuesta de Álvarez González, 1995).

Centrado principalmente en la orientación vocacional y profesional, este autor presenta una clasificación de tipo integrador. Toma como base la propuesta por Crites (1974) a la que incorpora el enfoque de "Aprendizaje social" para la toma de decisiones de Krumboltz. Está integrada por:

- a) Enfoques no psicológicos.
- b) Enfoques psicológicos.
- c) Enfoques globales.

1. Enfoques no psicológicos.

Estos planteamientos atribuyen una gran influencia sobre la conducta del individuo a factores externos a él y de difícil control. Destacan como más influyentes el azar, los de carácter económicos que tienen gran influencia en la elección vocacional o los de tipo social entre los que destacamos a la familia y el centro educativo.

2. Enfoques psicológicos.

Consideran que los determinantes de la conducta del sujeto en su elección vocacional son aspectos internos. Podemos diferenciar aquellos que sostienen que la elección vocacional es un

hecho puntual, de otros que señalan que es todo un proceso que se va parejo al desarrollo del individuo. Entre los primeros destacamos los enfoques de rasgos y factores, y psicodinámico y entre los segundos, el enfoque evolutivo de Ginzberg y los de toma de decisiones.

a. Enfoque de rasgos y factores.

Álvarez González (1995, 2012) y Grañeras y Parras (2008) señalan que los supuestos principales de este enfoque que están basado en los planteamientos de Parsons (1909), la Williamson (1939 y 1965) son:

1. Cada individuo tiene un conjunto de rasgos únicos que se pueden medir y cuantificar.
2. Cada profesión tiene un conjunto de requisitos para un buen ejercicio de la misma.
3. Es posible acomodar los rasgos individuales con los requisitos de la profesión.
4. Cuanto mayor sea la adecuación entre rasgos y requisitos, mayor será la satisfacción del sujeto.

Como ya se ha comentado al hablar del enfoque psicométrico, se emplean los tests y cuestionarios para la detección de los rasgos, y las labores del orientador, centradas fundamentalmente en el diagnóstico, son: análisis y síntesis de los datos, diagnóstico, orientación y asesoramiento.

Aportación importante, como ya se ha mencionado con anterioridad, es el fuerte impulso dado al desarrollo y validación de instrumentos necesarios para el diagnóstico (tests de personalidad, inteligencia, aptitudes y cuestionarios de intereses, etc.).

Entre las limitaciones que destacan Álvarez González (2009) y Álvarez González y Sánchez García (2012) señalamos:

1. Puede prescindir de la libertad del sujeto, si se aplica de forma extrema, ya que el orientador toma la decisión.
2. Cada profesión no posee un conjunto de rasgo específicos.
3. Los instrumentos de diagnósticos tienen bajo poder predictivo.
4. No tiene en cuenta los factores socioeconómicos.
5. Plantea la toma de decisión como algo estático y puntual.

b. Modelo psicodinámico.

En este modelo la elección vocacional se puede explicar en terminos motivacionales que pueden tomar distintas formas: *mecanismos de defensa*, *satisfacción de necesidades*, *concepto de sí mismo*, *motivación de logro*, etc. Se sustituye la noción de rasgo por la de estructura dinámica.

Desde el enfoque psicoanalítico se mantiene que la decisión vocacional la realiza el sujeto para la satisfacción de sus necesidades de forma sublimada y está determinada por los mecanismos de defensa, sublimación, identificación, fuerza del yo y tipo de personalidad. Por lo que “*va a depender más de las necesidades inconscientes que de las características consciente del individuo*” (González Gómez, 2003, p. 69).

Al no tener en consideración los factores aptitudinales, cognitivos y conscientes, y variables contextuales como los condicionamientos económicos y culturales, este enfoque no ha tenido mucho peso en orientación vocacional.

Otra perspectiva a considerar dentro de este modelo es el enfoque de las necesidades que se basa en el enfoque psicodinámico de la personalidad y la teoría de la satisfacción de las necesidades. Tiene como máxima representante a A. Roe (1957, 1984; citada por Álvarez González, 1995) que trata de relacionar la conducta vocacional y el desarrollo de la personalidad, más específicamente la conducta vocacional, las experiencias familiares tempranas y la satisfacción de necesidades, que resume esquemáticamente en la figura nº 3.

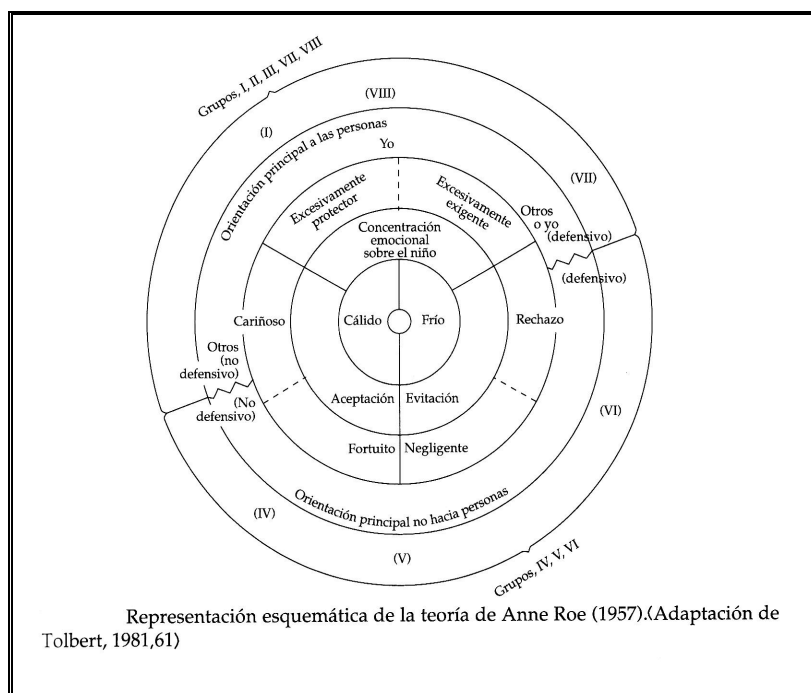


Figura nº 3. Teoría de A. Roe (Tomado de Álvarez González, 1995, p. 215)

Entre las aportaciones de este posicionamiento teórico caben señalar la clasificación bidimensional de las ocupaciones y la fundamentación para la elaboración de instrumentos de orientación profesional. Los resultados de la mayoría de las investigaciones no apoyan los planteamientos de este enfoque, siendo la misma A. Roe quién reconoció las limitaciones a la hora de generalizar los resultados.

Por último, hay que considerar entre las propuestas de tipo psicodinámico al enfoque del concepto de sí mismo, considerado éste como la percepción que el sujeto tiene de sí. Super (1951, 1953; citado por Álvarez González, 1995) relacionó el concepto de sí mismo con la elección vocacional y señaló que los conceptos de sí mismo y sí mismo vocacional se van estructurando mutuamente.

En el proceso de la conducta vocacional, se va produciendo una traslación del concepto de sí mismo a terminos vocacionales que el autor relaciona por medio de diferentes situaciones: la identificación con un adulto, la experiencia en un rol y la conciencia de tener las cualidades para el desempeño de una profesión.

Un principio básico admitido por diferentes autores es que la elección vocacional representa una traslación del concepto de sí mismo a la imagen que el individuo posee de la profesión elegida.

c. Enfoque evolutivo.

En la década de los años cincuenta del siglo pasado surge un posicionamiento que defiende que la elección vocacional es un proceso marcado por el crecimiento y la maduración del sujeto y no un hecho puntual como se ha mantenido en enfoques anteriores. El desarrollo profesional es una parte del desarrollo psicosocial de la persona (Corominas, 2006). Conforme se va produciendo el desarrollo personal y social, el sujeto va realizando sucesivas elecciones (Álvarez González, 1995).

Los máximos representantes son Ginzberg y colaboradores, y Super. Las aportaciones de Super serán comentadas más adelante al configurar su propuesta un enfoque integral y globalizador.

El enfoque evolutivo de Ginzberg et al. (1951) mantiene que la elección es un proceso irreversible que se produce a lo largo de la adolescencia y la juventud, y que termina en una transacción entre las necesidades de la persona y lo que le ofrece el medio. Ginzberg (1972)

introduce modificaciones a sus planteamientos iniciales: el proceso de elección se alarga a toda la vida del individuo, ya no es irreversible sino que la elección vocacional va a estar influenciada por la retroalimentación consecuencia del ajuste constante entre sus necesidades y las realidades laborales del entorno. La elección vocacional pasa denominarse desarrollo vocacional.

Entre las aportaciones a destacar podemos mencionar el cambio en la concepción del desarrollo vocacional como proceso y la presentación de una serie de períodos en ese desarrollo, caracterizados cada uno de ellos por diferentes conductas vocacionales. Entre las limitaciones que se señalan están no haber considerado en el planteamiento los factores psicológicos, así como los aspectos cognitivos en el proceso de decisión.

d. Enfoques de toma de decisiones.

Estos enfoques sobrepasan los aspectos vocacionales ya que tomamos decisiones a todas horas en nuestra vida, por lo que la toma de decisiones debería estar integrada como un objetivo importante en el proceso educativo.

El objetivo es lograr que el sujeto establezca un proceso constante de retroalimentación en el que conozca las fases por las que debe pasar para decidir e incorpore este mecanismo a todos los ámbitos de su vida.

Jepsen y Dilley (1974; citado por Álvarez González, 1995) agrupan en dos tipos los modelos de toma de decisiones:

1. Modelos descriptivos, los que presentan la toma de decisiones como un hecho natural (modelos de Tiedeman y O'Hara, Hilton, Hsu, Wroom, etc.).
 - ❖ El *modelo de D.V. Tiedeman y R.P. O'Hara* llamado Programa de Diferenciación e Integración tiene como objetivo investigar y estimular la congruencia entre las características del sujeto y el mundo vocacional. Distinguen dos períodos: *anticipación*, integrado por los momentos de exploración, cristalización, elección y esclarecimiento; e *implementación y ajuste*, formado por los momentos de inducción, transición y mantenimiento.
 - ❖ El *modelo de T.J. Hilton* se basa en mecanismos de procesamiento de la información. Sus elementos básicos son: *las premisas*, opiniones personales y

del entorno, *los planes* o secuencia de acciones asociadas a un rol profesional y *la disonancia cognitiva*, que compara los planes y las premisas para tomar una decisión.

2. Modelos prescriptivos, los que señalan cómo enseñar a tomar decisiones haciendo uso de estrategias y procedimientos (modelos de Gelatt, Katz, Krumboltz y Hamel).
 - ❖ El *modelo de H.B. Gelatt*, propuesto en 1962, mantiene que las elecciones deben ser evaluadas por el proceso seguido y no fundamentalmente por los resultados.

El proceso comienza al enfrentarse el sujeto a las alternativas que se le presentan, las evaluará, buscará información que clarifique las opciones y así hasta la toma de decisión, que someterá a evaluación y, si es necesario, comenzará el proceso de forma cíclica. Para que una decisión sea buena, se debe disponer de información adecuada y pertinente en cada una de las fases del proceso. En la figura 4. recogemos este modelo de forma esquemática.

Este modelo es uno de los más utilizados en la práctica profesional y en numerosas investigaciones, se presenta esquematizado en la figura nº 4.

El modelo fue actualizado y modificado en 1977 por Gellat y otros autores y se denominó DECIDE (Data, Evaluation, Counseling, In, Decision-Making, Efectiveness). No debemos confundirlo con el DECIDES de Krumboltz que es muy similar.

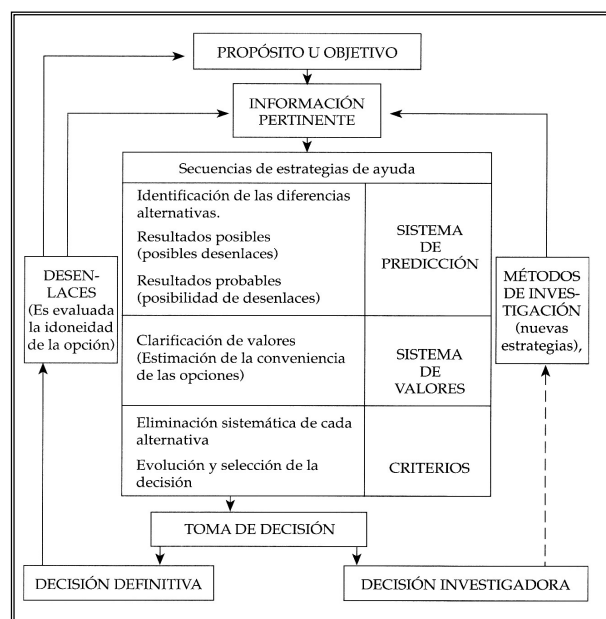


Figura nº 4. Modelo de toma de decisiones de H. B. Gellat (1962).

Otro modelo de toma de decisiones prescriptivo es el *modelo de M. Katz* que a diferencia del anterior inicia el proceso con la identificación y definición de los valores individuales, más que de un listado de alternativas.

3. Enfoques globales.

Estos enfoques consideran el desarrollo vocacional como un proceso complejo, multifactorial y multidimensional que integran, en mayor o menor grado, los aspectos psicológicos, sociales y económicos, que en perspectivas teóricas comentadas anteriormente se tenían en cuenta de manera separada y exclusiva.

a. Modelo socio-psicológico de P. M. Blau y cols.

Blau y cols. (1956) proponen un enfoque basado en factores económicos, psicológicos y sociológicos. Presentan un concepto globalizador e integrado de la decisión vocacional en el que tratan de integrar determinantes contextuales: ambientales y del entorno laboral, y personales del sujeto: características y competencias personales.

Los supuestos básicos en los que se basa se pueden resumir en los siguientes:

1. Los procesos de elección o selección son consecuencia de dos tipos de factores: características personales y condiciones socioeconómicas del entorno más próximo al sujeto.
2. Como consecuencia de lo anterior, la elección vocacional es el resultado de la interacción de los dos tipos de factores.
3. La decisión vocacional se desarrolla a lo largo de toda la vida y puede ser cambiada en cuanto se produzcan una variación en los determinantes de la misma.

Las aportaciones que destacan en este modelo son:

- La naturaleza integradora que alcanza al proceso de elección por la conjunción de factores personales y socioeconómico.
- Concebir el acceso al mundo laboral como la interacción de dos procesos: la elección profesional y la selección ocupacional.
- La interpretación evolutiva de la elección vocacional.

b. Modelo tipológico de J. L. Holland.

Holland (1978) pretende explicar por qué las personas realizan determinadas elecciones vocacionales, qué les hace cambiar de vocación o de empleo y qué factores tanto personales como ambientales pueden facilitar el logro vocacional. Es un enfoque de tipo estructural basado en los planteamientos de Parsons y no apoya la idea de que la elección vocacional sea un proceso o desarrollo madurativo.

La teoría de Holland se asienta en la convicción del autor de que las personas que tienen personalidades diferentes muestran diferentes intereses y que la elección de una determinada ocupación es un acto expresivo que no solo intervienen la motivación personal, el conocimiento que se tenga de la ocupación y las habilidades que se posean, sino también de características de la personalidad (Martínez Vicente, Valls, y Álvarez , 2003).

Para Martínez Vicente y Valls (2008, citando a Holland, 1975, 1981, 1992, 1997) los principios de esta teoría son:

- a. La elección de una vocación es una expresión de la personalidad.
- b. Los inventarios de intereses pueden ser considerados como inventarios de personalidad.
- c. Los estereotipos vocacionales poseen significados psicológicos y sociológicos confiables e importantes.
- d. Los individuos de una misma vocación tienen personalidades e historias similares de desarrollo personal.
- e. Las personas de un mismo grupo vocacional al tener personalidades similares, responderán de forma parecida a diversas situaciones y problemas y crearán ambientes interpersonales característicos.
- f. Un determinante del grado de satisfacción, estabilidad y logro vocacional será la congruencia entre la propia personalidad y un ambiente apropiado de trabajo.

Entre las aportaciones podemos señalar:

1. La creación de instrumentos para la elección vocacional: VPI (Inventario de preferencias vocacionales) y SDS (Inventario de investigación autodirigido).
2. El desarrollo de un sistema de clasificación ocupacional, y
3. La conceptualización de la madurez vocacional como un aspecto más de la madurez personal.

Las críticas se centran en que este modelo no explica suficientemente cómo una persona desarrolla su personalidad y por qué se cambian los tipos, así como ser un modelo estático y no de desarrollo.

El papel del orientador, según Holland, reside en analizar la personalidad del sujeto y las ocupaciones para unir personalidad y profesión según unas características inamovibles de ésta última.

c. Modelo socio-fenomenológico de D. E. Super.

Super es al figura más representativa de las teorías del desarrollo de la carrera, considerando éste un aspecto más del desarrollo global del individuo. Denomina a su enfoque “*Psicología socio-fenomenológica de desarrollo diferencial*” o “teoría segmentaria”, combinando tres elementos: rasgos y factores, autoconcepto y etapas de desarrollo. Es de carácter comprensivo y ha tenido una gran proyección.

Los supuestos básicos de este modelo, según Ceinos (2008) y Álvarez González y Sanchez García (2012) son:

1. El desarrollo profesional se centra en el desarrollo y realización del concepto de sí mismo.
2. La toma de decisiones tiene su base en el autoconcepto y se realiza de manera autónoma.
3. La decisión vocacional no es algo puntual, se realiza a lo largo de todo el ciclo vital de las personas.
4. La madurez personal o vocacional está representada por la congruencia entre el comportamiento del individuo y la conducta vocacional que se espera de él.
5. Una carrera se compone de una constelación de roles y dentro de ésta, el nombre de los roles varía con la edad.

Las aportaciones más significativas de la teoría de Super que destacamos son:

- El autoconcepto como determinante de la elección vocacional.
- El concepto de madurez vocacional.
- Las etapas del desarrollo y las tareas vocacionales.
- El modelo de carrera profesional, y
- Considerar al elección vocacional como un proceso.

Este modelo dió lugar a numerosos estudios e investigaciones, a partir de la década de los sesenta, y el concepto carrera (*career*), adquiere un gran impulso hasta el punto de sustituir al concepto vocacional en denominaciones tan importante en orientación como “orientación para la carrera” (*career guidance*), “asesoramiento para la carrera” (*career counseling*), “educación para la carrera” (*career education*) y “desarrollo de la carrera” (*career development*).

d. Modelo de aprendizaje social para la toma de decisiones de J. D. Krumboltz.

En los años setenta, toma protagonismo entre las teorías cognitivo-conductuales del Aprendizaje Social de Bandura. En 1979, Krumboltz desarrolla un enfoque orientado a la toma de decisiones tomando como referencia los planteamientos de Bandura (Merino Tejedor, 2009).

La idea central de este modelo es que la conducta es el resultado de la interacción entre el ambiente y la herencia genética, pero es más importante la influencia del entorno ya que por el aprendizaje se adquiere y se modifica la conducta. Las actitudes, intereses y valores de una persona se modifican conforme crece, se desarrolla y aumenta el nivel de participación e interacción social.

Algunas de las aportaciones de este planteamiento señaladas por Cepero (2009) son:

1. El enfoque da lugar a un modelo integrador de la elección vocacional y de la intervención orientadora en el marco educativo.
2. Ve al sujeto como un persona que aprende y al orientador como un educador que coordina y estructura el proceso de aprendizaje para la toma de decisiones.

Por otra parte, Montilla (2006, citando a Krumboltz y Schroeder, 1965) señala igualmente que una de las aportaciones del modelo fue la consideración de que es necesario proponer objetivos en las intervenciones orientadoras y evaluarlos al finalizar aquellas para así conocer operativamente la eficacia y que esos objetivos debían estar establecidos como cambios de la conducta que fueran deseados por el sujeto, compatibles con los valores del asesor y observables.

Los aspectos que influyen en la toma de decisiones, según este modelo son:

- a. Componentes genéticos y habilidades especiales.
- b. Condiciones y acontecimientos ambientales.
- c. Experiencias de aprendizaje.
- d. Destrezas para afrontar la toma de decisiones.

El modelo de Krumboltz, modelo DECIDES, en la toma de decisiones plantea las siguientes fases (Álvarez González, 2009):

1. Definir el problema.
2. Establecer un plan de acción.
3. Evaluación de sí mismo.
4. Identificar alternativas.
5. Investigar los resultados probables.
6. Eliminar sistemáticamente las alternativas, y
7. Fijar la acción.

Otra clasificación, que solo mencionaremos, es la presentada por Sanz (1999, 2001) y que contempla los siguientes enfoques teóricos

- a) Enfoque educativo.
- b) Enfoque vocacional.
- c) Enfoque del asesoramiento.
- d) Enfoque de ajuste/centrado en problemas.
- e) Enfoque de servicio.
- f) Enfoque del desarrollo.

3.2. Modelos de orientación.

Los modelos podemos encuadrarlos a mitad de camino entre la teoría y la realidad, entre lo abstracto y lo concreto. Son útiles porque nos permiten establecer marcos de referencia que facilitan la investigación y la intervención.

Los modelos en Orientación, siguiendo a Hervás Avilés (2006), intentan explicar la realidad sobre una situación construyéndola a partir del contenido de la información recibida sobre la misma y que incluye situación, agentes, objetos, procedimientos, causas e intenciones que contiene la información. Son una representación de dicha realidad que se elabora para que guíe la acción orientadora.

Para Rodríguez Diéguez (1990), en Orientación los modelos tienen como función acercar de forma sistemática las concreciones de la teoría a la práctica, de modo que sean más accesibles.

Bisquerra y Álvarez González (1996) señalan que los modelos pueden ser teóricos o aplicados; es decir, descriptivo-explicativos-predictivos o prescriptivos-normativos. Un modelo de intervención en Orientación es, casi por definición, prescriptivo-normativo, por lo que debe ofrecernos una visión general del proceso de cómo, sobre quién, desde dónde y cuándo intervenir; por lo que establecer la diferencia entre modelo de orientación y modelo de intervención es difícil.

No se ha consensuado un único significado para el término modelo en el ámbito de la Orientación, aunque se pueden apreciar elementos comunes en algunas de las definiciones propuestas por diferentes autores.

Para Álvarez González y Bisquerra (2012), los modelos de orientación son una *“representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en Orientación”* (p. 82).

Según Rodríguez Espinar et al. (1993) un modelo *“es una representación de la realidad sobre la que se ha de intervenir y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención”* (p.160).

Santana Vega (1993) asemeja la idea de paradigma funcional a la idea de modelo de enseñanza y señala que en Orientación podemos decir que existen determinados paradigmas funcionales más que un paradigma entendido como núcleo disciplinar aceptado científicamente. Los orientadores han basado su trabajo en paradigmas funcionales sin ser conscientes de las implicaciones que se derivan de su práctica, ya que en toda práctica se haya o no explicitado subyace un modelo de racionalidad y, a menudo, han carecido de sustento teórico en que fundamentarla (Escudero, 1986b). La autora matiza lo expuesto indicando que:

- Los orientadores no siempre hayan tratado de ofrecer un marco teórico en el que basar su práctica, no significa que no lo tengan. La falta de un enfoque integrador y los diferentes presupuestos teóricos de los que parte la práctica orientadora motiva la situación actual.
- De la misma forma que existen modelos para la enseñanza y modelos sobre la enseñanza, sería conveniente distinguir modelos para la práctica de la orientación y modelos desde la práctica de la orientación.

Sanz (2001), después de estudiar varias definiciones, propone el concepto de modelo como la representación de la realidad sobre la que es preciso intervenir y, de esa caracterización,

se derivan los propósitos u objetivos, los métodos y los agentes implicados en dicha intervención.

A modo de conclusión, señalamos la definición de modelo que ofrece Pantoja (2004), *“un modelo es un marco teórico de referencia de la intervención orientadora, que se identifica con la representación de la realidad sobre la que el orientador debe actuar e indica los fines, métodos, agentes y cuantos aspectos sean necesarios para su aplicación práctica”* (p. 21).

3.2.1. Tipos y clasificaciones.

A. Tipos .

Como se ha señalado, la complejidad de la orientación da lugar a una variedad de modelos cuya propuesta de intervención es diferente dependiendo del enfoque teórico en que se base. Siguiendo a Bisquerra y Álvarez González (2010b), los diferentes modelos podemos agruparlos en las siguientes categorías:

- a) Modelos teóricos.
- b) Modelos básicos de intervención.
- c) Modelos mixtos de intervención.
- d) Modelos organizativos.

Los modelos teóricos son formulaciones elaboradas desde las diferentes corrientes teóricas con las que se identifican y sustentan las prácticas orientadoras. Así, podemos hablar de modelo, conductista, humanista, psicoanalítico, de rasgos y factores, cognitivo, etc.

Los modelos básicos de intervención, son los más extendidos, constituyen la unidad básica de intervención por lo que es necesario su conocimiento. Dentro de esta categoría se incluyen los modelos clínico, de programas y de consulta.

Los modelos mixtos de intervención resultan de la aplicación combinada de distintos modelos básicos para dar una respuesta más comprensiva a las necesidades del contexto en el que se ha de intervenir. La denominación concreta de los mismos estará en función de las características que los conforman, del autor que lo ha creado, el centro donde se aplica, etc. Aquí podemos encontrar: modelos macroscópicos, sistemas de programas integrados, modelo comprensivo de Gysbers, modelos ecológicos, modelo socio-comunitario, modelos sistémicos,

psicopedagógico, etc. En 2012, Álvarez González y Bisquerra, presentan una tipología en la que no contemplan los modelos mixtos.

Los modelos organizativos son las propuestas que se realizan en un contexto y momento determinado. Podemos distinguir modelos institucionales y modelos particulares:

- Los *modelos institucionales* son los formulados por las administraciones públicas. Por ello es frecuente denominarlos modelo MEC, modelos de las Comunidades Autónomas, modelo de los países de la Unión Europea, etc.
- Los *modelos particulares* son el fruto de contextos y concreciones de los modelos básicos. Este es el caso de los centros educativos, equipos de orientación , etc.

Para Álvarez González (1995), Bisquerra (2010) y Álvarez González y Bisquerra (2012), la intervención desde los diferentes modelos se pueden situar en un espacio concreto delimitados por unos ejes. Los ejes de ese espacio hipotético se representan en la siguiente figura.

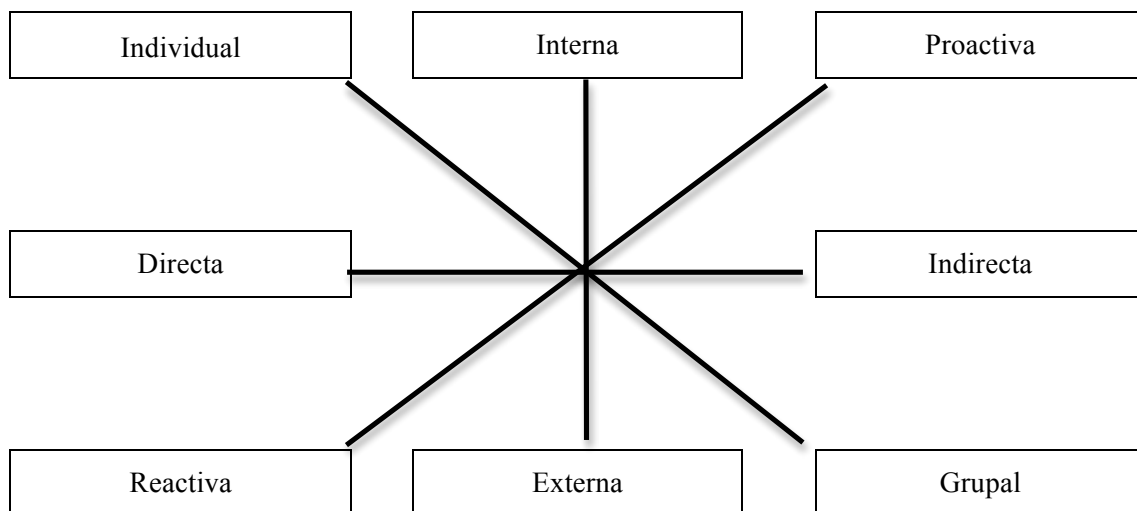


Figura 5. Ejes vertebradores de la intervención (Tomado de Álvarez González y Bisquerra, 2012, p.85)

1.- Intervención individual – grupal.

En un extremo de este eje encontramos la intervención individual centrada fundamentalmente en el entrevista y en el extremo opuesto la intervención en grupo. El tamaño de éstos puede ser mayor o menor en función de los temas a tratar o el tipo de intervención que se vaya a llevar a cabo.

El profesorado tutor y los orientadores y orientadoras, como agentes de la orientación, necesitan de ambos tipos de intervenciones, aunque parece que se mantiene que la grupal es más adecuada para el logro de determinados objetivos; así, en los últimos tiempos, se van desarrollando actividades dirigidas a ese fin: discusiones y debates, asambleas, actividades complementarias, cursos de formación, implementación de programas de orientación, etc.

2.- Intervención directa – indirecta.

Se entiende como intervención directa aquella en la que el orientador o el profesorado tutor mantiene contacto directo con el orientado o con un grupo de ellos, de esta manera el foco de intervención se centra sobre el destinatario. Por el contrario la intervención indirecta se realiza con la participación de un mediador entre orientador y orientado. El mediador recoge las sugerencias del orientador para ponerlas en práctica. El mediador por excelencia es el profesor, no siendo éste el único ya que padres, otros alumnos e incluso órganos del centro educativo pueden ejercer esa función.

Álvarez González y Bisquerra (2012) mantienen que una de las formas más importantes de intervención en el ámbito educativo es la consulta colaborativa, que hace necesario un entorno propicio que facilite la colaboración entre orientador y mediador, para que se dé un “diálogo abierto, a un nivel de igualdad y con una actitud positiva hacia la tutoría y la orientación” (p. 86) en el que se intercambien puntos de vista, sugerencias, propuestas, etc. que haga posible abordar la situación de manera multidimensional. También señalan la consulta triádica como intervención indirecta donde el orientador ejerce la función de consultor y actúa por medio del profesor.

La orientación indirecta permite la intervención en el plano institucional, claustro de profesores, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, Departamentos, Equipos directivos, etc. De igual manera, se puede considerar orientación indirecta la que se realiza entre iguales ya que el orientador instruye a un alumno para que éste oriente a su compañero (*peer counseling*).

3.- Intervención interna – externa

Los tipos a los que se refiere este eje hacen referencia a la procedencia de los agentes de la orientación, ya sean miembros del propio centro educativo ya especialista o profesionales ajenos al mismo. En el primer caso encuadramos a los Departamentos de Orientación de los I.E.S. que desarrollan una actuación más contextualizada, sistemática y continua, mientras en el segundo situaríamos a los Equipos de Orientación de Zona.

4.- Intervención reactiva – proactiva.

El foco de atención de la intervención reactiva son las necesidades explícitas ocurrida por la presencia de un problema o situación problemática y las actuaciones persiguen un fin correctivo y remedial. El modelo básico prototipo de este tipo de intervención es el clínico y las situaciones más habituales que propician son, entre otras, el tratamiento de las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje y la adaptación social.

La intervención proactiva tiene como finalidad la prevención y el desarrollo. Sus acciones de llevan a cabo antes de que surja el problema y se dirigen a la totalidad del alumnado. Se pretende el desarrollo de su personalidad de cara a favorecer su autorrealización.

B. Clasificaciones.

A lo largo de las últimas décadas se han realizado diferentes propuestas de clasificación de los modelos de orientación en función de distintos criterios, a continuación se exponen algunas de ellas:

Rodríguez Moreno (1986, 1993, 1995) realiza una comparación de los modelos de Orientación y propone una clasificación de los mismos basada en parámetros y criterios históricos. Esta clasificación presenta las siguientes categorías (tabla nº 13)

Tabla nº 13. Modelos históricos de la Orientación (Basado en Rodríguez Moreno, 1995 y tomado de Hervás Aviles, 2006).

Modelos históricos	Modelo de Parsons (1908) (vocacional). Modelo de Brewer (1914) (educacional) .
Modelos modernos	La orientación como clasificación y ayuda al ajuste o adaptación. La orientación como proceso clínico. La orientación como proceso de toma de decisiones. La orientación como sistema ecléctico.
Modelos contemporáneos	La orientación como conjunto de servicios. La orientación como reconstrucción social. La orientación como acción intencional y diferenciada de la educación. La orientación como facilitadora del desarrollo personal.
Modelos de orientación en el siglo XX centrados en las necesidades sociales contemporáneas	La orientación como técnica consultiva o intervención indirecta. Las intervenciones primarias y secundarias: la teoría de la orientación activadora. Los programas integrales de orientación preventiva. La orientación para la adquisición de habilidades para la vida.

Parker (1968, citado por Grañeras y Parras, 2008), teniendo presente el estilo y la actitud del orientador en el desarrollo de sus funciones, presenta una clasificación de los modelos de Orientación en relación con dos ejes: directividad-no directividad y enfoque existencialista-conductista, distinguiendo:

- Modelo de rasgos y factores.
- Modelo espontáneo-intuitivo.
- Modelo rogeriano.
- Modelo pragmático-empírico.
- Modelo conductista
- Modelo ecléctico.

Meyers (1979, citado por Álvarez Rojo, 1994), Grañeras y Parras (2008), Hervás Avilés (2006) y Martínez Clares (2002), atendiendo al tipo de ayuda diferencia cuatro niveles de servicio desde los que la intervención orientadora se puede ofrecer dentro del sistema educativo:

- Nivel 1: Modelo de servicios.
- Nivel 2: Intervención por programas.
- Nivel 3: Modelo de consulta centrado en los problemas educativos.
- Nivel 4: Modelo de consulta centrado en la organización.

Álvarez González (1991) según el tipo de intervención distingue entre:

- Modelos de servicios.
- Modelos de servicios pero actuando por programas
- Modelo de programa.

Rodríguez Espinar et al. (1993) utilizan los dos primeros ejes vertebradores de la intervención orientadora (individual-grupal y directa-indirecta) para definir en sí mismos los distintos tipos de modelos que se pueden dar en Orientación. Así mantienen que existen cuatro modelos:

- Modelo de intervención directa e individualizada, que estaría representado por modelo de *counseling*.
- Modelo de intervención directa grupal, en el que se encuadrarían el modelo de servicio, el modelo de intervención por programas y el modelo de servicio actuando por programas.
- Modelo de intervención indirecta individual y/o grupal, representado por el modelo de consulta.
- Modelo de intervención a través de medios tecnológicos (modelo tecnológico).

Diferentes autores como Álvarez González (1995) y Sampascual et al. (1999) refrendan, validan esta clasificación o presentan otras con algunas variaciones.

Para Santana (1993) existen estos modelos:

- Modelos de procesamiento de la información.
- Modelos personales.
- Modelos conductistas
- Modelos de interacción social
- Modelos de orientación integrados en el proceso didáctico.

Álvarez Rojo (1994) distingue los siguientes:

- Modelo de servicios.
- Modelode programas.
- Modelos de consulta, en el que diferencia dos grupos en función de la intervención del consultor: en el ámbito de las organizaciones y en el ámbito individual.

Repetto et al. (1994) señalan los siguientes:

- Modelo de *counseling*.
- Modelo de servicio.
- Modelo de programa.
- Modelo de consulta.
- Modelo tecnológico.

Bisquerra y Álvarez González (2010b) y Álvarez González y Bisquerra (2012) relacionan los modelos de orientación con los ejes de intervención dando una idea bastante clara de sus características y peculiaridades .

Tabla nº 14. Modelos y ejes de intervención (Tomado de Álvarez González y Bisquerra, 2012, p. 88).

MODELOS Y EJES DE INTERVENCIÓN				
Modelos	Ejes de intervención			
	Directa- indirecta	Individual- grupal	Interna-externa	Reactiva-proactiva
Clínico	Directa	Individual	Preferentemente externa pero puede ser interna	Reactiva
Programas	Preferentemente directa; pero puede ser indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna; pero puede ser externa	Básicamente proactiva (puede ser reactiva).
Consulta	Indirecta	Preferentemente grupal (también puede ser individual)	Preferentemente interna pero puede ser externa	Preferentemente proactiva (puede ser reactiva)

A estos tres modelos, los mencionados autores, añade un posible modelo psicopedagógico y, en 1996, ya habían considerado un modelo tecnológico.

Martínez Clares (2002) menciona los modelos de *counseling*, de consulta, de programas e integral o integrador.

Sanz (2001) divide los distintos modelos de intervención psicopedagógica en orientación en dos categorías: modelos directos y modelos indirectos.

Modelos directos (*Counseling*):

- Asesoramiento individual y en pequeños grupos.
- Orientación con el grupo clase.

Modelos indirectos (Consulta):

- Consulta.
- Orientación entre iguales.

Santana Vega (2009) menciona como modelos de intervención en Orientación solo dos: de counseling y de consulta/asesoramiento

Sebastián Ramos (2003) señala los siguientes:

- Modelo de consejo (*counseling*) o clínico.
- Modelo de consulta.
- Modelo de servicio.
- Modelo de programa.

Vista la propuesta de los diferentes autores podemos destacar que los modelos de programas y de consulta propician mayor consenso, no así el de servicio y el tecnológico. Respecto del modelo de servicio Pantoja (2004) lo considera más una forma de organizar la orientación con un marcado carácter institucional que un modelo de intervención propiamente dicho. La misma idea sostiene Santana Vega (2009) al considerarlo como una forma de organización de los agentes de apoyo (externos o internos) a la institución educativa. Además indica la autora que al centrarse la intervención de los servicios en la acción terapéutica, se acerca al modelo de counseling o clínico.

Vélaz de Medrano (1998) mantiene que el modelo de servicios por programas reúne las ventajas de los dos modelos, programas y servicios, y pretende eliminar los inconvenientes que

presentan cada uno por separado y añade que sería el modelo que puede integrar la orientación en los procesos educativos generales.

El modelo tecnológico es considerado complementario de los otros por Rodríguez Espinar et al. (1993) y Pantoja (2004) porque resalta la figura del orientador como consultor, dado el uso cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la Orientación. Para Vélaz de Medrano (1998) el uso de estas tecnologías no constituye un modelo de mismo rango que los otros, siendo solo un recurso psicopedagógico muy valioso.

Por último, señalar como mantiene Santana Vega (2009) que el alcance de la intervención, sea ésta individual, grupal o comunitaria y la forma de prestación de apoyo por servicio, por programas, por procedimientos tecnológicos, sería el formato bajo el que se presenta la ayuda.

3.2.2. Modelos.

Una vez realizado el recorrido por diferentes clasificaciones que han sido propuestas por los autores reseñados, se describen con más detenimiento aquellos modelos que han sido desarrollado por la mayoría de los autores, los más tradicionales y básicos: el modelo clínico o de consejo, de servicios, de programas y de consulta, incluyendo además el modelo tecnológico y el psicopedagógico.

A. Modelo clínico o de consejo.

Este modelo conocido también por *counseling* hace de la entrevista el medio o procedimiento para la intervención directa e individualizada.

El *counseling* en principio se configura como una técnica para la orientación profesional y aparece relacionado con la Orientación Vocacional al buscar el mejor ajuste al puesto de trabajo y, lógicamente, un buen desempeño profesional.

Recibe influencias de las teorías psicológicas predominantes durante la primera mitad del siglo XX (Vélaz de Medrano, 1998), especialmente de la teoría de rasgos y factores al tratar de determinar qué elementos de la personalidad de los sujetos son adecuados para determinadas

profesiones. Esa identificación puede implicar un diagnóstico y un tratamiento, lo que le da un carácter clínico.

La teoría humanista de Rogers (1951) es otra de las influencias importantes que recibe el *counseling* al integrar los fines que la teoría humanista confiere a la entrevista, es decir, los que se refieren a la facilitación de la comunicación y a la ayuda en la reestructuración de la realidad del sujeto orientado por medio de la relación interpersonal.

Estas influencias hacen que se configuren dos enfoques fundamentales del *counseling* diferentes: el vocacional y el terapéutico, teniendo este último a menudo propósitos educativos (Bisquerra, 1992; Vélaz de Medrano, 1998; Hervás Avilés, 2006).

Para Miller (1971) el *counseling* se produce en una situación en la que asesor ayuda al asesorado a elegir una línea de conducta y a seguirla, mientras que para Santana Vega (2009) se trata de una relación directa e interpersonal entre el orientador y el cliente que tiene como fin mejorar la situación de éste y tomar soluciones adecuadamente.

Las características básicas de este modelo son:

- a) Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual.
- b) Intervienen dos agentes: el orientador y el orientado.
- c) La relación que se establece es asimétrica, el orientador, como experto, es el responsable y dirige el proceso.
- d) La intervención tiene naturaleza remedial, reactiva y terapéutica ya que se trata de abordar un problema que ha surgido.
- e) La técnica básica es la entrevista.

Para Fossati y Benavent (1998) el objetivo prioritario de la relación de ayuda que se produce en el *counseling* es dar respuesta a las necesidades que el sujeto tiene en los ámbitos personal, educativo y socio-profesional.

Las finalidades del modelo de *counseling*, para Patterson (1978, citado por Santana Vega, 2009) son las siguientes:

- Trata de influir sobre la conducta que el “cliente” voluntariamente quiere modificar.
- Se dirige a propocionar las condiciones que faciliten el cambio voluntario.
- Intenta facilitar las condiciones para el cambio de conducta mediante la entrevista.

En función de los distintos enfoques del *counseling*, Santana Vega (2009) señala las siguiente metas:

- a) Enfoque de rasgos y factores:
 - 1. Evaluar los rasgos de un sujeto mediante test psicológicos y otros medios.
 - 2. Definir o describir al individuo.
 - 3. Enfocar la actividad de ayuda hacia la comprensión de sí mismo y el entorno.
 - 4. Predecir el éxito probable en diferentes actividades.
 - 5. Conocer las capacidades para desarrollar el potencial individual.
- b) Enfoque ecléctico.
 - 1. Autorregulación independiente.
 - 2. Logro y conservación de la salud mental.
- c) Enfoque no directivo: Autodirección y funcionamiento pleno de la persona, que se muestra coherente, madura y abierta a la experiencia.

El papel que desempeña el orientador en este modelo que da reflejado en las siguientes palabras de Santana Vega (2009) *“la relación de ayuda precisa de una serie de cualidades o actitudes que el orientador ha de transmitir al sujeto y que pueden resumirse en aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y que ha de aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse al otro de forma auténtica)”*. (p. 101).

Vélaz de Medrano (1998) añade que las cualidades que se le exigen al orientador determina su papel en el proceso y tienen una gran influencia en el desarrollo de la intervención.

Son importantes en la relación de ayuda que se establece las cualidades y destrezas a la hora de proponer una adecuada y efectiva relación, que aunque se puedan presentar dificultades, de acuerdo con Gordillo (1984), son:

- Por parte del orientador: capacidad de aceptación, sinceridad, comprensión, etc. ya sean mostradas de forma oral y/o mediante gestos (palabras, miradas, expresiones, asentimientos, respiración profunda, etc.
- En cuanto al orientado: actitudes, conductas; puede encontrarse en una situación más o menos deseada y no mostrar interés, presentar una oposición abierta o encubierta, etc.
- Externas a orientador y orientado: de tipo ambiental, institucional, horarias, etc.

Las fases del proceso del *counseling* en la que coinciden la mayoría de los autores son:

1. Fase inicial, en la que se establece la relación de ayuda.
2. Fase de diagnóstico.
3. Fase de diseño de la intervención a partir de los datos del diagnóstico y puesta en práctica mediante la entrevista.
4. Fase de seguimiento y evaluación de la intervención y del progreso del cliente.

Este modelo presenta limitaciones que dificultan su ejecución en el área educativa y en otros contextos. Algunas de las restricciones señaladas son:

- El carácter asimétrico de la relación entre los participantes y la propia relación orientador-orientado dejan fuera a otros agentes educativos importantes.
- Delegar la responsabilidad de la tarea orientadora en el orientador como único y exclusivo responsable hace que no se perciba como una función educativa a la que sumarse los demás agentes implicados.(Pantoja, 2004).
- La intervención individualizada ante una situación problemática manifiesta hace casi imposible influir en la totalidad del centro escolar y contribuir al desarrollo y prevención de todo el alumnado.

A estas limitaciones, Álvarez Rojo (1994) añade que la intervención puntual de los servicios especializados ajenos al centro, que no participan de los objetivos del mismo, se hace a demanda de la institución escolar una vez surgido el problema, dando lugar, a menudo, a una descontextualización de éste.

Teniendo en cuenta las limitaciones señaladas, Vélaz de Medrano (1998) no considera este modelo adecuado para el contexto educativo y social por no facilitar, de una parte, una intervención basada en la prevención, el desarrollo y la intervención comunitaria y, de otra, la labor del orientador a lo largo de toda la trayectoria personal, académica y profesional de los estudiantes. No obstante, Montilla (2006) mantiene que el modelo es imprescindible en orientación ya que continuamente existen situaciones necesitadas de intervención y asesoramiento directos con personas, lo que no se debe convertir en el único método de trabajo.

B. Modelo de servicios.

Las demandas de la sociedad en relación a la creación de estructuras de apoyo a las instituciones educativas, hacen que surja este modelo existente en Europa y Estados Unidos. En

España, la Ley General de Educación de 1970 promueve la creación de servicios zonales. Aparecen los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) y los Servicios Psicopedagógicos Municipales que darían lugar a los diferentes servicios de zona, que recibieron diferentes denominaciones en función de la época y del territorio en el que desarrollan sus funciones, y que recibieron un gran impulso con la promulgación de la LOGSE que además creaba los servicios internos en los centros, los departamentos de orientación.

Se le considera como una variante del modelo clínico con la diferencia que el cliente es un grupo en vez de un individuo. Las intervenciones que tienen como base este modelo se caracterizan por las siguientes notas:

1. Tienen un carácter público y social.
2. La actuación se realiza por expertos ajenos al centro educativo
3. Actúan por funciones, más que por objetivos.
4. Se centran en la resolución de las necesidades del alumnado con dificultades y en situación de riesgo, destacando su carácter terapéutico y de resolución de problemas.
5. Las acciones suelen ser puntuales.

Las funciones del especialista quedan circunscritas al diagnóstico, la información académica y profesional, el estudio de casos, integración, adaptación de los alumnos. No tienen cabida las relacionadas con los principios de prevención y desarrollo.

Rodríguez Espinar y otros (1993) resumen las dimensiones del modelo: aspectos diferenciales, ventajas e inconvenientes, que se reflejan en la tabla nº 15.

Tabla nº 15. Dimensiones del modelo de servicios. (Tomado de Rodríguez Espinar et al.,1993)

Aspectos diferenciales del modelo de servicios	Ventajas	Dificultades y limitaciones
- Tiene un carácter público y social. - Se centra en las necesidades del alumno con dificultades y de riesgo. - Actúa sobre el problema y no sobre el contexto que lo genera. - Suele estar ubicado fuera de los centros educativos. - Actúa por funciones, no por objetivos.	- Facilita información a los agentes educativos. - Favorece la distribución y ajuste de los alumnos. - Colabora con el tutor/profesor y padres. - Conecta al centro con el resto de servicios de la comunidad.	- La poca conexión con la institución educativa. - La ausencia de una contextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. - Sus funciones viene marcadas. - Su adecuación a los centros no es racional. - Enfoque básicamente remedial y terapéutico. - Disponer de poco tiempo para asesorar y formar al profesor-tutor. - Su horario no les permite afrontar el trabajo con los padres y la comunidad. - Escasez de recursos humanos para afrontar las funciones que les han asignado.

Debemos añadir que a este modelo se le puede señalar también las mismas objeciones que se le mencionaron al modelo clínico y apuntar que teniendo en cuenta sus limitaciones se hace totalmente imprescindible abordar este modelo inserto dentro de uno más amplio, el de programa.

C. Modelo de programa.

Este modelo aparece como superación del modelo de servicio. Herr (1979, citado por Hernando, 2005) señala la necesidad de actuar mediante programas en cualquier ámbito donde la orientación deba intervenir y mantiene que solo a través de este modelo de intervención se pueden llevar a la práctica los principios de prevención, desarrollo e intervención social y, al mismo tiempo, proporcionar a la orientación un carácter formativo, social y laboral.

No existe una definición de programa que concite unanimidad, por lo que presentamos algunas definiciones de programa educativo como primera aproximación a este modelo.

Para Morril (1980), es una experiencia de aprendizaje planificada, estructurada y diseñada para satisfacer las necesidades de los estudiantes.

Según Rodríguez Espinar et al. (1993), es un conjunto de acciones sistemáticas, planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro.

Álvarez Rojo (1994) señala que un programa es la acción colectiva de orientadores, orientadoras y de miembros de la institución, para diseñar, poner en práctica y evaluar un plan con la finalidad de lograr unos objetivos concretos en un medio socioeducativo en el que con anterioridad se han determinado y priorizado las necesidades de intervención.

Para Alonso Tapia (1995), los programas definen las líneas estratégicas de actuación que responden a las necesidades experimentadas por la comunidad educativa, al mismo tiempo que facilitan la valoración de la efectividad de las actuaciones previstas, lo que permite la optimización progresiva de los recursos disponibles.

Según Veláz de Medrano (1998), un programa es un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y

satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los diferentes destinatarios de esa intervención.

Álvarez González et al. (2010) proponen la siguiente: *“acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr unos objetivos, con la finalidad de satisfacer unas necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias”* (p.85).

Para Álvarez González y Bisquerra (2012) un programa es una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades.

Muchos han sido los autores que además de explicar este modelo han señalado aspectos que caracterizan y diferencian el modelo de programas (Álvarez González, 1991, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Lázaro y Asensi, 1989; Martínez Clares, 2002; Montané y Martínez, 1994; Repetto et al., 2002; Rodríguez Espinar et al., 1993; Santana Vega, 2009).

Los aspectos diferenciales de este modelo se resumen en la siguiente tabla

Tabla nº 16. Aspectos diferenciales del modelo de programa.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- El programa se diseña y desarrolla en función de las necesidades del contexto.- Se dirige a la totalidad del alumnado.- Se centra en las necesidades del grupo-clase.- Cada individuo es considerado agente activo de su propio proceso de orientación.- Su actuación sobre el contexto es más de prevención y de desarrollo que terapéutico- Se estructura por objetivos a lo largo de un continuo temporal.- Permite al orientador integrarse en el centro y colaborar con la institución educativa de forma plena.- El seguimiento y la evaluación está presente desde el comienzo hasta la finalización del programa.- Favorece la interrelación currículo-orientación.- Hace necesaria la implicación y colaboración voluntaria de todos los agentes educativos.- Se necesita la colaboración de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa. |
|--|

Algunos autores mantienen que el modelo de programas, por agrupar a toda la comunidad educativa y dirigirse a todo el alumnado de forma proactiva, es el único desde el que es posible atender a los principios de prevención, desarrollo e intervención social y dotar a la orientación de carácter educativo.

En la actuación por programa, el ideal sería la integración de los contenidos de la orientación en la materias de estudio con el asesoramiento del orientador. Así la orientación estaría más ligada a la vida de los centros escolares y a los contenidos educativos, además implicaría que la implementación sería responsabilidad del profesorado. Aunque existen experiencias enriquecedoras, esta forma de intervención no está extendida. Lo más frecuente, facilitado por las disposiciones de las administraciones educativas, es la integración de programas específicos en el proyecto educativo del centro (Hervás Avilés, 2006)

En la organización y puesta en práctica de un programa se distinguen una serie de *fases*. Diferentes autores, entre los destacamos, Álvarez González et al. (2010), Álvarez Rojo y Hernández Fernández (1998), Isús Barrado (2008), Repetto (2002), Rodríguez Espinar et al (1993), y Sanchez García (2004) han realizado propuestas con relación a la estructura, secuencia y fases en la elaboración de los programas en el ámbito de la orientación educativa y profesional. Mayoritariamente coinciden en señalar como imprescindible las siguientes fases:

1. Análisis del contexto.
 2. Identificación de necesidades.
 3. Formulación de objetivos.
 4. Planificación del programa.
 5. Ejecución del programa.
 6. Evaluación y revisión del programa.
-
1. Análisis del contexto: para proceder a este análisis es necesario recabar información del contexto ambiental del centro educativo, de la estructura y organización del mismo, dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las actitudes hacia la orientación por parte de usuarios y agentes del programa.
 2. Identificación de necesidades: una necesidad es una discrepancia entre la situación actual y la deseada. Debemos considerar como una necesidad las potencialidades y competencias que se desee desarrollar en el alumnado, así como en la valoración tanto de los déficits como de los recursos que todos los agentes educativos disponen para mejorar su situación.

Los tipos de datos se deben recoger sobre las potencialidades y competencias deben abarcar al entorno, el centro y participantes en el programa.

3. Formulación de objetivos: éstos derivan de las necesidades y competencias que queramos desarrollar. Deben ser productos de la reflexión, ser lo más claro posible, así como expresados de forma concreta y operativa.
4. Planificación del programa: consiste en seleccionar, organizar y secuenciar los servicios y actividades encaminadas a lograr los objetivos. Hay que hacerla con anterioridad a la primera intervención, actividad o servicio.
5. Ejecución del programa: se refiere a la puesta en práctica del programa mediante estrategias tales que: reuniones, entrevistas, visitas, conversaciones, discusión, actividades diversas, seguimiento, estudio de casos, etc. En gran medida las actividades con el alumnado se realizan en el tiempo de tutoría, pero se pueden desarrollar en situaciones y contextos variados, por lo que es aconsejable su integración en el currículum.
6. Evaluación y revisión del programa: la intervención por programas debe ir unida a los procesos de evaluación, por ello se realiza evaluación antes (análisis del contexto e identificación de necesidades), durante (evaluación del proceso) y después de la ejecución del programa (evaluación de los resultados).

Esta última fase debe dar lugar a la toma de decisiones sobre la mejora y la continuidad del programa.

La figura nº 6 representa de forma esquematizada las fases del modelo de programas.

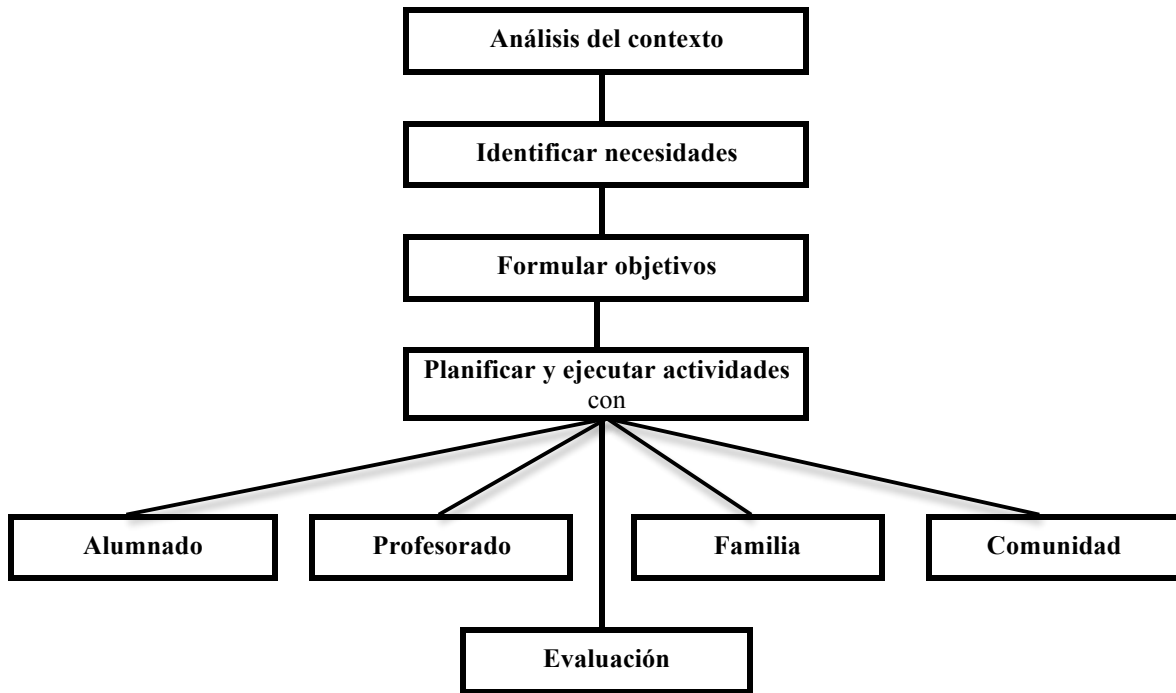


Figura nº 6. Fases del modelo de programa (Tomado de Álvarez González, Riart, Martínez y Bisquerra, 2010, p. 92).

El modelo de programa ofrece las siguientes ventajas:

1. Si desde el inicio se consigue la implicación de todos los agentes en el proceso colectivo, que es el programa, se obtiene normalmente un buen resultado además de ganar en satisfacción y confianza.
2. Permite al orientador desarrollar sus funciones globales y no solo algunas de ellas.
3. Facilita la autoorientación de los alumnos ya que se interviene desde varios sectores, ámbitos, estructuras, etc.
4. Acerca la intervención a la realidad y la necesidad del contexto.
5. Abre el centro a la comunidad.
6. Mejora y rentabiliza los recursos.
7. Fomenta la colaboración y relación interpersonal.
8. Permite al orientador convertirse en un educador más, en un asesor.

Bisquerra y Álvarez González (1996) encuentran muchas dificultades en su desarrollo cuando lo compara con el modelo de servicios, entre las que señala:

1. Falta de hábito de trabajo desde esta perspectiva en muchos casos.
2. La preparación, disponibilidad y voluntad de los agentes implicados.
3. Disponer de recursos humanos suficientes para desarrollar el programa con la extensión y condicionamientos que se requieren.
4. Una estructura organizativa que permita tal funcionamiento.

D. Modelo de consulta.

Las intervenciones directas a través del modelo clínico o de consejo y de programas, la primera sobre el sujeto y la segunda de tipo grupal sobre un colectivo, no siempre resulta suficiente. Es preciso que el profesional de la orientación contemple una intervención de tipo indirecto, por medio de personas que tengan vinculación con el sujeto que necesite la ayuda (profesorado, padres y madres) e incluso la propia institución educativa. A esta forma de intervención se le denomina *modelo de consulta*, que tiene su origen en el campo de la empresa y de la salud mental .

Esta forma de orientar no fue contemplado en las clasificaciones generales de los modelos de intervención en nuestro entorno con anterioridad a la década de los ochenta por la poca aplicación en el medio escolar y si en otros ámbitos como el anglosajón. Es a partir publicación del documento “*La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*” y el desarrollo de la reforma educativa propugnada por la LOGSE, cuando este modelo toma relevancia (Santana Bonilla y Santana Vega, 1998; Santana Vega, 2009).

En este modelo al hablar de consulta nos referimos a asesoramiento y se utilizan ambos términos de manera indistinta. No debemos confundir este modelo con el modelo clínico o de *counseling*, término éste que se acostumbra a traducir como asesoramiento. Al hablar de consulta nos referimos a la relación que se establece entre profesionales, que tiene estatus similares, que se aceptan y se respetan, desempeñando cada uno su papel de consultor o consultante, mientras que cuando nos referimos al *counseling*, la relación se lleva a cabo entre personas de distinto estatus y con un carácter fundamentalmente terapéutico.

Por el contrario, la diferenciación entre el modelo de programa y el modelo de consulta no está tan clara ya que el de programa comporta el desarrollo de funciones y tareas de asesoramiento (Santana Vega, 2009).

Para Brown y Srebalus (1988, citado por Montilla, 2006) la consulta es un proceso para la solución de problemas que tiene dos objetivos:

1. Ayudar a los consultantes a adquirir destrezas y conocimientos suficientes para la resolución del problema.
2. Insistir a los consultantes en la puesta en práctica de lo aprendido para hacer posible la ayuda al cliente (persona, institución, grupo, familia, etc.).

Características destacadas de la consulta son:

1. La relación triádica que se establece entre los intervinientes.
2. El consultor puede ser un agente externo o interno al centro u organización del consultante..
3. No debe centrarse la consulta en problemas personales del consultante.
4. La responsabilidad de poner en práctica los acuerdos alcanzados corresponde a ambos, consultor y consultante.

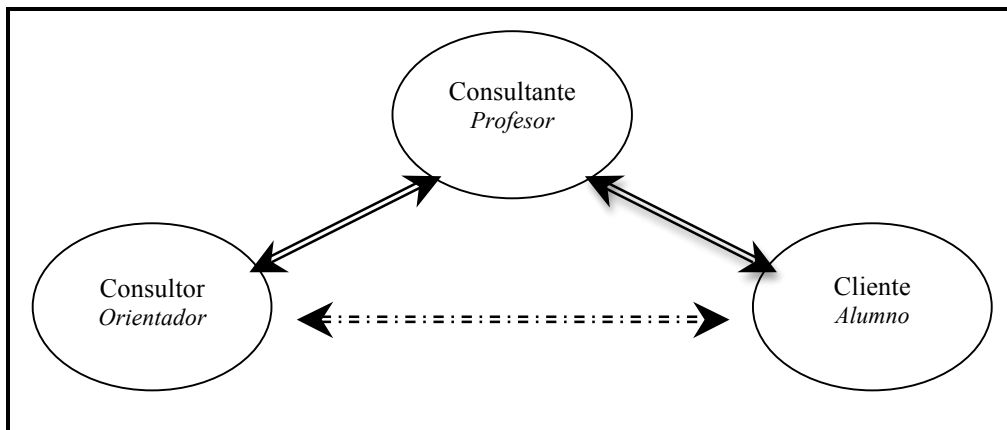


Figura nº 7. El modelo de consulta triádica.

En el ámbito educativo la intervención con este modelo persigue incrementar la competencia y el desarrollo de habilidades del profesorado para el ejercicio de la orientación y la acción tutorial con el alumnado, para posteriormente orientarlos al interactuar con el alumno o alumna o con un grupo de ellos.

Según Álvarez González (2009), el papel del orientador u orientadora en este tipo de actuación es asumir el rol de formador y de agente de cambio entre los implicados en la acción, además de la intervención orientadora.

Las fases del proceso de consulta, según Jiménez et al. (2010) son las reflejadas, en la página siguiente, en la tabla nº 17.

Tabla nº 17. Fases del proceso de intervención en el modelo de consulta. (Adaptado de Jiménez et al. 2010. pp. 108-109)

Fases	Acción
1ª	Establecimiento la relación entre consultor y consultante
2ª	Análisis la situación y clarificación del problema
3ª	Exploración de las posibles alternativas
4ª	Establecimiento de planes de acción conjunto entre consultor y consultante
5ª	Puesta en práctica, por el consultante, los planes de acción con los destinatarios últimos de la intervención
6ª	Evaluación de la puesta en práctica del plan de acción

A diferencia del tipo de consulta comentada, en la práctica profesional en los centros educativos es muy aconsejable llevar a cabo la llamada *consulta colaborativa*, en la que suelen intervenir varios profesionales y el orientador u orientadora se implica de forma directa en la intervención, como un miembro más del equipo educativo. Se convierte en el dinamizador de la acción orientadora del profesorado, proporcionando las competencias adecuadas, la implicación y la formación precisa a los diferentes agentes educativos. El contexto de colaboración se establece si se parte de un plano de igualdad de los intervinientes y se tiene la voluntad de participar en un mismo proyecto. (Sánchez Ruiz, 2009).

La consulta colaborativa puede enfocarse en un modelo de resolución conjunta de problemas (Álvarez González y Bisquerra, 2012; Jiménez et al. 2010; Sánchez Ruiz, 2009). Estos autores citando a Lowe (1995) señalan la existencia de cierto paralelismo entre el modelo de resolución de problemas de Dewey y el proceso de consulta.

Según Montilla (2006) se han señalado diferentes tipos de modelos dentro de la consulta, que recogemos en la tabla nº 18.

Tabla nº 18. Tipos de modelo dentro de la consulta (Adaptado de Montilla, 2006,(p.116).

ASPECTO A CONSIDERAR	TIPOS DE MODELOS
Número de destinatarios (Splete, 1988)	Consulta individual (one-to-one).
	Pequeño grupo.
	Organización o grupo institucional.

Finalidad (Kurpius y Brubaker, 1976)	Provisión.
	Prescripción.
	Mediación.
	Colaboración.
Punto de vista del rol del consultor (Gallessich, 1985)	Científico-tecnológica.
	Desarrollo humano.
	Socio-política.
Estilo de ayuda psicopedagógica (Schein, 1969)	Contratación de expertos (<i>purchase-of-expertise</i>).
	El modelo clínico (<i>doctor-patient</i>).
	Consulta de proceso (<i>process consultation</i>).

Jiménez y Porras (1997) tratando de sintetizar las aportaciones realizadas presenta los siguientes modelos de consulta:

- a) Salud mental que tiene como objetivo que el consultante adquiera una nueva visión de la situación problemática.
- b) Conductista, cuando el consultor enseña al consultante a emplear los principios conductuales para lograr la modificación de la conducta del cliente/ alumno.
- c) Adleriano, el consultor u orientador es colaborador preventivo al intervenir formando a los miembros del profesorado, padres y madres para solucionar los problemas individuales de los alumnos y alumnas siguiendo las teorías motivacionales de Adler, que implican estimular conductas positivas en los estudiantes.
- d) Desarrollo de la organización, busca la mejora de la estructura y de los métodos productivos de la organización, el aumento de la autoconciencia personal y de la comunicación abierta.
- e) Consulta comunitaria o de trabajo social, tiene como finalidad la promoción del cambio social y de la justicia distributiva. Se orienta hacia los valores.

Otro enfoque que se ha ido desarrollando es el denominado *enfoque ecológico*, en el que la función de consulta se dirige a:

1. Promover el cambio.
2. La mejora de relaciones entre los agentes educativos.
3. El aprovechamiento de los recursos humanos del centro y del medio.
4. La inserción de la acción orientadora en el proceso educativo.

La consulta colaborativa se acerca a la concepción constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que es un proceso de ayuda a los consultantes a construir esquemas de conocimiento para que las representaciones que se hagan de los procesos educativos sean apropiadas, al mismo tiempo que favorece la función de agente de cambio que se le reconoce al profesional de la orientación. (Jiménez et al., 2010).

El modelo de consulta es apropiado para desarrollar adecuadamente la orientación y estimular que ésta sea un proceso compartido por todos los agentes educativos. Es una experiencia de aprendizaje para el consultante que les hace ser cada vez más capaces de afrontar las tareas y objetivos necesarios en situaciones problemáticas; les acerca los estudiantes y condiciona positivamente su relación profesional. Además, mejora la eficacia del orientador u orientadora en el centro ya que los comportamientos de los estudiantes pueden modificar con mayor facilidad a través de las conductas de los adultos más influyentes para ellos.

A juicio de la mayoría de autores, una limitación importante de este modelo en el campo educativo es poseer un carácter excesivamente teórico, unido a la falta de disponibilidad de cierto sector del profesorado que sigue solicitando el trabajo del especialista al margen del suyo como docente y la escasa tradición de esta intervención.

Santana Vega (2009) propone la conveniencia de investigar los modelos de asesoramiento que se están poniendo en práctica y opina que para que se afiance la consulta colaborativa, tiene que producirse el reconocimiento mutuo del valor y la naturaleza de los saberes por parte de todos los implicados.

E. Modelo tecnológico.

Se ha comentado anteriormente que no existe unanimidad entre los distintos autores sobre este modelo, unos lo consideran complementario de los anteriores, y otros solo un recurso valioso.

Este modelo debe tener un desarrollo adecuado para que asuma todas las funciones de la acción orientadora y ser aceptado abiertamente por los orientadores.

Para Pantoja (2002) este modelo guarda una relación estrecha con los otros modelos ya que ofrece una amplia cobertura en casi todos los aspectos significativos de los mismos. El modelo tecnológico no reemplazará a los demás, será necesario una armonización de diversas

funciones asociadas a los distintos modelos para darle el carácter integral que precisa la orientación (Rodríguez Espinar et al., 1993).

En este proceso de desarrollo y aplicación de la tecnología a la educación, y concretamente a la orientación, se encuentran tres fases:

1. En principio, los medios tecnológicos se utilizaban como ayuda en la medición y evaluación de pruebas psicotécnicas.
2. Se constituyen en una base de datos actualizados tanto educativos como profesionales y ocupacionales.
3. Se crean renovados y avanzados sistemas para la orientación y el asesoramiento mediante los programas interactivos. (SIGI; DISCOVER I y II, CHOICES, PIP, SAVI-2000, etc.).

A partir de la segunda y tercera Conferencia Europea de Servicios de Orientación que se celebró en Cambridge en 1989 y en Nuremberg en 1992, se ha vuelto a potenciar y valorar la utilización de la tecnología en orientación, estimulando los programas que cuentan con ellos para su desarrollo. Los tres objetivos de estas conferencias, que iban en esta línea de fomento, fueron:

1. Adaptarse a las nuevas tecnologías.
2. Apoyar los intercambios tecnológicos entre países, y
3. Diseñar acciones comunes en este ámbito.

Un hecho a destacar en el desarrollo de este modelo es el cambio que produce en el rol de orientador.

Entre las ventajas del modelo tecnológico que señalan Álvarez González (1995) y Pantoja (2002) resaltamos:

1. Favorece la motivación de los estudiantes.
2. Amplía los horizontes del contexto donde se enmarca la orientación y puede ser extensible a todos los sectores: alumnado, familias, profesionales de la orientación, tutores y tutoras.
3. Facilita la incorporación de novedades, así como la actualización de otras.
4. Facilita el intercambio de información entre los implicados en la orientación y les confiere autonomía.
5. Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de la orientación.
6. Confiere autonomía.

Los inconvenientes que podemos señalar son:

1. La escasez de programas existentes, así como la compleja estructura de algunos de ellos.
2. La actitud de algunos profesionales.
3. La falta de recursos económicos que permitan una cierta dotación.

F. Modelo de intervención psicopedagógica.

En la práctica de la orientación no es habitual encontrar aplicaciones exclusivas de los modelos básicos: clínico, de consulta o de programas. Lo que se suele hacer es la adopción del modelo de programas contemplado con los otros modelos. En realidad, los orientadores y orientadoras usan modelos mixtos que combinan las características de los modelos básicos para poderse adaptar a la realidad concreta hacia donde dirige su labor.

Para autores como Solé (1998) y Pérez-Santamarina (2006) se trata más de un enfoque que de un modelo. En cambio, Bisquerra y Álvarez González (2010b) utilizan la expresión modelo psicopedagógico para referirse a este modelo de intervención que tiene como características principales:

- a. Propuesta de intervención prioritariamente:
 - Indirecta (presta más atención a la consulta a la institución que a la intervención directa en el aula del orientador).
 - Grupal.
 - Interna (los dinamizadores son los tutores y el profesional de la orientación).
 - Proactiva, que está enfocada a la prevención y el desarrollo.
- b. Cuando se dan intervenciones directas éstas se realizan por programas de carácter comprensivo e integrado.
- c. Es una intervención prioritariamente grupal, aunque en determinados momentos será necesaria una atención individualizada.

Este modelo implica trabajar en un proyecto compartido y en una cultura de reflexión, cooperación y trabajo en equipo. Parte de una concepción constructivista del aprendizaje, que considera que éste se construye socialmente, de manera que se intentará favorecer proceso para que puedan elaborarse (Cobos, 2010).

Esta autora señala que *“el modelo de intervención psicopedagógica adquiere una dimensión sistémica, pues toma sentido dentro ese contexto de relaciones, lo que lleva a una*

configuración del modelo de orientación preventiva ante las dificultades y proactiva en las actuaciones ante las mismas” (Cobos, 2010, pp. 70-71).

Es el modelo de orientación que más se ajusta a la normativa vigente y a la práctica profesional.

G. Principios comunes a todos los modelos.

Hemos considerado los diferentes modelos de intervención por separado y debemos evitar caer en la simplificación y reducción de pensar en que poseen unos límites definidos, visión que no es real como nos señala Jiménez y Porras (1997):

“La frontera entre los tres modelos que hemos encontrado (counseling, programas y consulta) es difusa [...] en muchas ocasiones, determinadas prácticas parecen estar entre un modelo y otro, sin que se asienten con rotundidad a un lado u otro de los límites, que, como ocurre con todas las fronteras, son arbitrarios o responden a criterios artificiales” (p. 15).

Diferentes autores como Álvarez González (1995), Álvarez Rojo (1994), García Vidal y Manjón (1992), Lázaro y Asensi (1989) y Rodríguez Espinar et al. (1993), entre otros han indicado una serie de principios que han de estar en todas las intervenciones que se realicen en orientación y, en consecuencia, deben ser comunes a los distintos modelos. En tabla de la siguiente página, recogemos aquellos que destacan, según Hernando (2005).

Tabla n° 19. Principios comunes a los diversos modelos de orientación. (Tomado de Hernando, 2004, p. 110)

Proceso de ayuda	* La orientación ha de concebirse como una ayuda al sujeto para que, dentro de su libertad, se le prepare hacia una correcta toma de decisiones, así como actividad preventiva que ejerza su acción sobre las variables y elementos que distorsionan el adecuado desarrollo individual y grupal de la población escolar.
Proceso continuo	* Debe ser un proceso continuo. Ha de abarcar toda la escolaridad si bien ha de tener una presencia más preponderante en determinados momentos del desarrollo madurativo o de cambio de etapa educativa.
Totalidad del sujeto	* Ha de extenderse a las distintas dimensiones del sujeto. El desarrollo de la personalidad, psicológico, intelectual, educativo, social, vocacional, etc.
Tarea cooperativa	* Será tarea de todos, una actividad cooperativa y coordinada en la que deben implicarse profesores, padres, orientadores, el propio centro y el alumno.
Actividad planificada y sistematizada	* La orientación tiene que ser planificada y sistematizada. Se explicitarán objetivos, se fijarán responsabilidades, así como el modelo de funcionamiento. Se analizarán los contextos donde ha de desarrollarse y se tendrán en cuenta todos elementos que intervienen , así como se tenderá a dar respuestas educativas a las "necesidades" individuales y grupales.
Tener como referencia el currículum	* Tanto la orientación como la intervención deben tener como referencia el currículum y, como señala García Vidal y Manjón (1992), la acción orientadora puede plantearse de dos formas: que sea recogida de forma explícita en el currículum o que de éste emanen las respuestas orientadoras.

4. Áreas y contextos de intervención en orientación educativa

4.1. Áreas de intervención en orientación educativa.

Con el término *área* en orientación nos estamos refiriendo al conjunto de grandes temáticas de conocimiento, formación y de intervención que conforman los aspectos esenciales de la orientación (Bausela, 2006; Bisquerra, 2005; Repetto, 2002c). Debemos dejar claro que los autores han evitado la denominación de *ámbitos* para no confundir los ámbitos temáticos, que sería las áreas, con los ámbitos geográficos que llamarán contextos de la orientación.

Se han propuestos diferentes clasificaciones para las áreas de intervención. Para unos autores son las áreas generales de la orientación, otros hacen referencia a aquellas que se tienen en cuenta en los distintos tipos de orientación y hay otros que se refieren a las áreas concretas de actuación en un programa específico. Así para Repetto (2002c) hace referencia a tres de ellos :

- Área del desarrollo académico.
- Área de desarrollo profesional.
- Área de desarrollo personal.

Nosotros, no obstante, en nuestro estudio seguiremos la propuesta de Álvarez González y Bisquerra (2012) que señala cuatro bloques:

- Orientación profesional.
- Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Orientación para la prevención y el desarrollo.
- Atención a la diversidad y escuela inclusiva.

Las mencionadas áreas no son compartimentos estancos y perfectamente delimitados, sino que están interrelacionados. Cualquier intervención en una de las áreas lleva consigo abordar aspectos que tienen conexión con las otras. Es ciertamente su interconexión lo que dota de unidad a la orientación educativa (Álvarez González y Bisquerra, 2012). Según algunos autores, esta división en diferentes bloques es solamente didáctica, resulta más cómoda para señalar los campos sobre los que los orientadores y orientadoras deben estar formados e intervenir.

4.1.1. Orientación para el futuro profesional.

Como ya se comentó, la *orientación vocacional* surge en Estados Unidos a comienzos del siglo XX y como *orientación profesional* en Europa. La orientación profesional ha evolucionado desde sus inicios hasta la actualidad tanto en su concepción como en la forma de intervenir.

La cada vez mayor complejidad del mercado laboral, la diversificación del currículum, unido a la poca información sobre las diferentes alternativas académicas y profesionales que posee la mayoría del alumnado, hacen necesaria la intervención en este área. Hemos de señalar que la orientación profesional no es el ajuste del individuo a la ocupación, ni una intervención puntual y ocasional, sino todo lo contrario, un proceso a lo largo de la vida en el que el sujeto ha de ser ayudado y formado para el desarrollo de la carrera. En este proceso hay que tener presente las aptitudes, intereses y personalidad de los sujetos, los factores socioeconómicos, opciones de estudios y profesiones de la zona que conduzcan al desarrollo de las habilidades de toma de decisiones. De ahí que el profesional de la orientación deba llevar a cabo una serie de funciones y tareas a fin de garantizar el desarrollo de un conjunto de contenidos de trabajo para el logro de una apropiada orientación profesional.

El término *carrera* hacía referencia en un principio a la carrera profesional, en cambio hoy día nos referimos al conjunto de roles y desempeños profesionales en los diferentes ámbitos personal, social y profesional que el sujeto realiza a lo largo de su vida.

Álvarez y Bisquerra (2012) señalan que los contextos en los que el sujeto se ve inmerso durante el proceso de desarrollo de la carrera son: *educativo, laboral y sociocomunitario*.

El movimiento de *orientación o educación para la carrera*, surge en Estados Unidos a mediados del siglo pasado, con la defensa de que el currículum académico debe incluir desde el comienzo de la escolaridad las competencias necesarias para la inclusión sociolaboral (Vélaz de Medrano, 2011). Este movimiento se internacionaliza y adopta diferentes enfoques en función de los sistemas políticos de los países, sus condiciones económicas, tradición cultural, etc., lo que hace que sus experiencias no se puedan intercambiar (Sanz, 2001).

Uno de los representantes de este movimiento es Hoyt que sostiene que la educación para la carrera es el conjunto de los esfuerzos del sistema educativo y la comunidad para ayudar a los individuos a que se familiaricen con los valores de una sociedad orientada al trabajo, los integre en su estructura de valores y los ponga en práctica para que el trabajo sea posible, tenga significatividad y sea satisfactorio para cada individuo. (Hoyt et al, 1972, citado por Álvarez González y Bisquerra, 2012).

La orientación académica y profesional se ha circunscrito de forma tradicional a la educación secundaria y superior ya que el alumnado debe tomar decisiones sobre sus opciones de estudios o profesionales. Desde la perspectiva de la orientación para la carrera hay que afrontarla desde el inicio de la escolaridad, razón por la que debe ser incluida en el currículum académico. Diferentes autores han realizado sugerencias para la integración curricular de conceptos vocacionales: Álvarez González (1995), Álvarez González et al. (1991), Fernández Sierra (2006), Pereira (1995), Rodríguez Moreno,(1995b), Santana Vega et al. (2003), Vélaz de Medrano (2011).

Para alcanzar los objetivos de la educación para la carrera se proponen una serie de actividades experienciales que establezcan una conexión del centro educativo con el mundo del trabajo. Entre otras, podemos señalar:

- Realización de profesiogramas.
- Estudio de la relación de las materias de estudio y el mundo laboral.
- Desarrollo de actividades de simulación, (*role playing*).
- Visitas a lugares de trabajo, industrias, talleres, fábricas, comercios, etc.
- Utilización de material escrito y audiovisual sobre el mundo profesional.

También hemos de destacar la aportación realizada por Pelletier et al. (1974) en la obra *Development vocational et croissance personelle* al presentar un enfoque de la orientación vocacional inserto en el mundo de la educación, en el que mediante la combinación de las tareas de desarrollo propuestas por Super y las habilidades cognoscitivas que señala Guilford se podría conocer cómo se produce la elección profesional. Posteriormente, en 1984, Pelletier y Bujold añaden otras fundamentaciones a su enfoque: la teoría de Piaget, la psicología cognitiva y el enfoque constructivista.

El modelo de Pelletier et. al. denominado “*Activación del Desarrollo Vocacional y Personal*” (ADVP) es un modelo de intervención basado en secuencias enseñanza-aprendizaje para activar el desarrollo vocacional. Esta activación implica tres principios:

- *Experiencial*, ya que debe atender a contenidos y actividades que proporcionen conocimientos y habilidades por su realización.
- *Heurístico*, porque conlleva procesos de búsqueda.
- *Integración cognitiva* de las experiencias vividas.

Entre las intervenciones educativas que proponen, diferencian entre modos experienciales y procedimientos cognitivos.

Según Pelletier y Bujold (1984) el modelo ADVP presenta una secuencia de tareas específicas relacionadas con determinados procesos cognitivos y habilidades educables que de forma esquemática presentamos en la tabla nº 20.

Tabla nº 20. Habilidades y actitudes cognitivas para el desarrollo vocacional (Adaptado de Pelletier y Bujold, 1984).

Tareas	Tipo de pensamiento	Habilidades cognitivas	Actitudes
Explorar: Búsqueda del máximo de informaciones para conocer las posibilidades que el medio nos ofrece ante la necesidad de elegir.	Divergente o creador	Observar Descubrir Preguntar Describir Imaginar Definir	Apertura Sensibilidad Curiosidad Tolerancia Imaginación
Cristalizar: Organización y procesamiento de la información para extraer lo esencial, clarificar posibilidades y valores.	Conceptual	Reducir Reagrupar Asociar Clasificar Resumir	Interés Organización Autoestima Coherencia Continuidad
Especificar y decidir: Determinación de las propias preferencias y establecimiento de prioridades de acuerdo con los valores del sujeto y posibilidades del entorno para elegir lo mejor teniendo en cuenta las posibilidades de éxito.	Evaluativo	Comparar Jerarquizar Eliminar Elegir Examinar Evaluar	Confianza Responsabilidad Discriminación Sentido crítico Tendencia a la reflexión
Realizar: Es una estrategia de anticipación, por lo que habrá que revisar las etapas de la decisión, prever las dificultades, proteger la decisión y formular elecciones de recambio.	Implicativo	Deducir Prever Aplicar Generalizar Planificar Elaborar	Implicación Eficacia Determinación Perspicacia Sentido crítico

Se han elaborado programas de orientación profesional basados en el modelo ADVP en al ámbito español, entre otros:

- *¡Oriéntate bien!... para que elijas mejor* (Álvarez Pérez et al., 2006).
- *Y el año que viene, ¿qué?. La orientación académica y profesional desde Primaria al Bachillerato* (Sánchez Pérez, 2001).
- *De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la ESO* (Romero Rodríguez, 2000).
- *Orienta Plus* (Vallés y Álvarez Hernández, (1998).
- *Elige* (González Rodríguez y Díaz Mora (Coords), 1997).

La práctica de la orientación vocacional y profesional es llevada a cabo por diferentes servicios, instituciones, sindicatos, delegaciones y otras entidades que dependen de distintos ministerios, consejerías, delegaciones provinciales, etc. y ha dado lugar a que se nos presente un sistema de orientación descentralizado, desintegrado y descoordinado. De ahí que se abogue por el logro de un sistema integral, coordinado, cercano a los usuarios que proponga el diseño de actividades formativas en función de las necesidades de los individuos y las demandas del mercado laboral, de forma que la orientación pueda ser realmente un factor de calidad.

En el ámbito educativo, fundamentalmente en educación secundaria, se aborda la orientación académica y profesional, en muchos casos, mediante una intervención por programas sin conexión con el proceso de enseñanza-aprendizaje ordinario (Vélaz de Medrano, 2011). Señala la autora que un modelo superador de este tipo de intervención dará lugar a que los profesionales de la orientación utilicen entre las estrategias preferentes la colaboración con tutores y tutoras, equipos directivos y profesorado del centro en general en las actuaciones dirigidas a:

- que la acción tutorial y orientadora tenga como eje la definición progresiva del proyecto personal y profesional del alumnado.
- dotar de una función orientadora a la programación del currículum y al plan de atención a la diversidad en el centro.
- la elaboración del consejo orientador al final del período educativo.
- la colaboración con agentes sociales y del entorno.

Los contenidos de la orientación académica y profesional que, de forma general, se contemplan en la mayoría de los planes de orientación y acción tutorial de los centros giran en torno a:

- *El desarrollo de habilidades de autoconocimiento*, para que el alumnado sea capaz de reconocer sus capacidades, habilidades, intereses, motivaciones, recursos,

actitudes, valores, personalidad, expectativas reales y posibilistas, situación personal, familiar, económica y cultural.

Recursos para el logro de ese autoconocimiento pueden ser los cuestionarios de personalidad, intereses profesionales, de clarificación de valores; autobiografías, planteamiento de debates y reflexiones, diferentes dinámicas de grupos que llevan a los jóvenes a representar diferentes roles dentro de las situaciones y demandas del mundo laboral.

- *El conocimiento del sistema educativo y productivo*, para que el alumnado conozca las ofertas educativas del entorno tanto regladas como no regladas, las modalidades de bachillerato y su conexión con los estudios superiores, la formación profesional y campos profesionales, así como las becas y ayudas al estudio. Igualmente, debe incluirse el conocimiento del mercado laboral y sectores productivos, fundamentalmente centrados en el entorno próximo.

Recursos y acciones para el logro de ese conocimiento pueden ser la elaboración de un dossier informativo con la oferta educativa, centros, sistemas de ayudas, etc. dirigido al alumnado y sus familias; facilitación de información mediante la propia web del centro y el uso de *webquest*, la realización de investigaciones para la elaboración de monografías y perfiles profesionales, visitas a centros productivos, ferias y servicios de empleo del entorno, etc.

- *La inserción socio-profesional*, para que los jóvenes adquieran una serie de habilidades y destrezas que faciliten su futura inclusión laboral, entre las que destacamos siguiendo a Álvarez González y Bisquerra (2012):
 - Conocimiento de técnicas de búsqueda de empleo.
 - Cumplimentación de formularios.
 - Redacción de cartas de presentación.
 - Elaboración de currículum.
 - Realización de simulaciones de entrevistas de trabajo.
 - Tipos de pruebas más frecuentes para optar a puestos de trabajos.
- *El desarrollo de la capacidad de la toma de decisiones*, a través de la aplicación de programas específicos dirigidos a conseguir el dominio de técnicas para el desarrollo de esta capacidad.

Acciones a contemplar en este caso sería la propuesta de actividades en las que reproducir los pasos concretos del proceso de toma de decisiones:

- Definición del problema.
- Establecimiento de un plan de acción.
- Clarificar valores.
- Identificación de alternativas.
- Anticipar consecuencias derivadas de las diferentes alternativas que ayuden a priorizarlas y a desechar aquellas menos viables.
- Empezar la acción.
- Valoración y posibilidad de reversibilidad en caso de una decisión errónea

Igualmente, una actividad a desarrollar por los profesionales de la orientación es el asesoramiento a alumnado y familiares sobre los factores que inciden en la toma de decisiones. Así como la propuesta de establecimiento de metas personales y profesionales, el trabajo con dilemas morales o la realización de trabajos escolares mediante proyectos centrados en casos y problemas (Vélaz de Medrano, 2011).

4.1.2. Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La transmisión del conocimiento es un acto complejo, de ahí que la pedagogía analiza cómo se produce el aprendizaje y cómo se enseña y la psicología estudia los mecanismos implicados en dicho aprendizaje (Jiménez Navarro, 2007).

La base de este área de orientación la encontramos en los postulados o proposiciones que emanan de los modelos y teorías relacionadas con el aprendizaje comportamental y social. Desde el paradigma conductista tenemos las aportaciones de Pavlov y Watson con las *teorías del condicionamiento clásico*, Thorndike y Skinner con las del *condicionamiento operante* y Bandura con la *teoría de aprendizaje social*. Igualmente hallamos postulados relacionados con los aspectos cognitivos y constructivistas del aprendizaje, desde la perspectiva de los procesos mentales intervinientes en él. En estos paradigmas podemos encuadrar las aportaciones que tratan de explicar los factores psicológicos participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje: *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1976), *aprendizaje por descubrimiento y organización del aprendizaje* (Bruner, 1972, 1988), *aprendizaje cognitivo-constructivista* (Piaget, 1971), *aprendizaje y contexto sociocultural*, *teoría del desarrollo cognitivo* (Vygotski, 1956).

Podríamos señalar que este área persigue la planificación y concreción de unas acciones que tienen con finalidad proporcionar al alumnado habilidades, técnicas y procedimientos de trabajo intelectual que haga posible acometer sus aprendizajes con éxito. Debemos buscar el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo, la personalización educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En los Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006 por los que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria respectivamente, se señala como una de las competencias básicas de la educación obligatoria *aprender a aprender* y la define como el conjunto de habilidades para planificar, desarrollar y evaluar de forma autónoma el aprendizaje, sentirse motivado para hacerlo, y utilizar los distintos escenarios y contextos. En palabras de Montanero (2008): *“El núcleo fundamental de esta competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que facilitan que el estudiante pueda autorregular, es decir, llevar el control de su propio aprendizaje”* (p. 121).

Este aprendizaje autorregulado necesita de la conciencia e implicación activa del individuo en los procesos de construcción de significados para lo cual orientará en función de sus objetivos los pensamientos, sentimientos y acciones.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra influenciado por una serie de factores, y entre otros podemos localizar:

a) *En el alumnado:*

- El interés por el aprendizaje. Es necesaria la motivación para que se produzca un aprendizaje eficaz, pero esta debe ser estimulada por el propio sujeto y por el docente ya que no podemos basar la práctica educativa en la motivación inicial del alumnado porque en muchos casos no la va a tener.
- Existencia de conocimientos previos. Estos son imprescindibles que sean conocidos por el profesorado para trabajar a partir de ellos y poder “enganchar” los nuevos conocimientos.

b) *En los docentes:*

- Las teorías en las que se basa de cómo aprende su alumnado. En función de éstas elaborará su programación, aunque muchas veces no se es conscientes de este hecho.

- En relación con lo anterior y dentro de su práctica educativa, la forma cómo facilita que el alumnado relacione sus conocimientos previos con el material nuevo que se le presenta.
- La coordinación del equipo educativo, que facilite el conocimiento del alumnado y ayude en la toma de decisiones sobre la forma y el tipo de contenido a trabajar con el grupo.
- Propiciar la colaboración de las familias fundamentalmente a partir de la acción tutorial y de la orientación.

c) *En relación con los contenidos:*

- Adecuación de los contenidos de cada área académica, que tengan significatividad y aplicabilidad en el ámbito extraacadémico, que su secuenciación sea apropiada y que tengan conexión con las otras áreas.
- Que estén organizados de forma que algunos de ellos puedan ser compartidos por distintas áreas académicas, para que al ser analizados desde diferentes puntos de vistas faciliten su aprendizaje.

Igualmente influye en el proceso de aprendizaje la interacción entre el profesor y el alumnado, en función de los presupuestos teóricos en los que se base la práctica educativa así será la forma en que se produce esa interacción. Desde una forma más directiva en los planteamientos de tipo conductistas, hasta la que se adopta en los planteamientos constructivistas de mediador y generador de situaciones de aprendizajes, al ser el alumnado protagonista de este proceso, las situaciones de interacción han de ser planificadas y preparadas.

En cuanto al papel que debe jugar en este área la orientación señala Montilla (2006) que debe propiciar el acercamiento entre el profesorado y los planteamientos de interacción profesor-alumno en los procesos de aprendizaje que se defienden desde los modelos cognitivos y constructivistas. En palabras de la autora: *“nuestra disciplina debe servir de puente entre la práctica tradicional y esta nueva que necesita replanteamientos y cambios. Es la intermediación entre los elementos que intervienen, en definitiva, en el proceso de enseñanza y aprendizaje”* (pp. 162-163).

Álvarez González y Bisquerra (2012) analizan las tareas que el orientador u orientadora deben asumir en los procesos de aprendizaje como asesor y consultor y que han sido destacadas como relevantes por diferentes autores y que recogemos en la tabla nº 21.

Tabla nº 21. Tareas que el orientador u orientadora deben asumir en los procesos de aprendizaje. (Adaptado de Álvarez González y Bisquerra, 2012, pp.150-151).

- Asesoramiento al profesorado en la estrategia de enseñanza más adecuada para que el aprendizaje del alumnado sea significativo, autónomo y colaborativo.
- Impulsar, mediante el asesoramiento, un adecuado análisis del currículo en las programaciones.
- Proponer y supervisar medidas de atención a la diversidad: agrupamientos flexibles, desdoblamientos específicos y adaptaciones curriculares que permitan unos aprendizajes que faciliten la continuidad en los estudios.
- Supervisión de los programas de apoyo y refuerzo.
- Estimular el aprendizaje por competencias.
- Promover el trabajo colaborativo y cooperativo del equipo docente y con las familias.
- Estimular proyectos de innovación docente que mejoren las estrategias de enseñanza, proporcione metodologías más activas y colaborativas y recursos didácticos más adecuados que motiven al alumnado hacia el aprendizaje.
- Colaborar y asesorar a las familias con relación al trabajo escolar.
- Asesorar al profesorado en el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Compartir la responsabilidad sobre el aprendizaje con los demás agentes educativos para que se visualice al orientador u orientadora como un miembro más del equipo docente.

De otra parte, Monereo (2002) agrupa en diferentes niveles de intervención del orientador en las tareas de enseñanza-aprendizaje:

- a) A nivel de proyecto curricular, asesorar sobre:
 - Los procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Las estrategias de aprendizajes:
 - o Qué estrategias enseñar
 - o Cuándo enseñarlas.
 - o Qué, cuándo y cómo evaluarlas.
- b) A nivel del plan de acción tutorial, centrado en las programaciones de aula, asesoramiento sobre:
 - Objetivos didácticos.
 - Actividades de enseñanza y evaluación
 - Tutoría individual y grupal.
- c) A nivel de interacción educativa en el aula: proporcionar ayudas con relación al uso estratégico de conocimientos en clase.

Dentro de este área podemos contemplar una variedad de contenidos que de forma resumida presentamos en la siguiente tabla nº 22.

Tabla nº 22. Contenidos de la orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Tomado de Hernando, 2005, p. 123)

a) Estrategias de aprendizaje	A. <u>Habilidades cognitivas.</u> - de comunicación: las podemos dividir en tres grupos, de recepción, de expresión, de procesamiento de la información. - de utilización de la documentación . B. <u>Habilidades conductuales .</u> - para la planificación del estudio . - de control del ambiente C. <u>Dinámica personal del estudio.</u> - desarrollo de la motivación para el estudio y de una imagen. positiva de sí mismo. - desarrollo de los valores del estudio . D. <u>Cambio del contexto institucional.</u> - adecuación de la planificación de la docencia. - adecuación de los materiales de estudio. - adecuación de la acción familiar.
b) Desarrollo de las técnicas de trabajo intelectual	a) Planificación. b) Lectura . c) Toma de apuntes. d) Trabajos. e) Exámenes. f) Métodos de estudio.
c) Desarrollo de hábitos de trabajo y estudio	a) Motivación. b) Condiciones ambientales. c) Cuidado físico. d) Preparación mental. e) Hábitos.

4.1.3. Orientación para la atención a la diversidad de alumnado.

Cada ser humano posee una serie de aspectos que lo hace diferente del resto y le confiere un carácter único. La diversidad es una condición natural de las personas y de cualquier grupo humano. Por ello la práctica educativa debe alejarse de la búsqueda de la homogeneización y procurar dar una respuesta de tipo personalizado que tenga en cuenta las diferencias individuales.

La adaptación a las diferencias que presentan los alumnos y alumnas se justifica en que no todo el alumnado se encuentra igualmente motivado, aprende con la misma facilidad y de la misma forma. Si se adecúa la metodología del trabajo docente a la diversidad de situaciones personales que se presenta, se puede conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz. Por lo que el trabajo en este área de orientación ha de favorecer el

hacer efectiva la atención a las necesidades del alumnado, respetando sus diferencias, ofreciendo respuestas educativas personalizadas. Desde la orientación y la tutoría se debe trabajar para dar una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado que tenga presente los principios de normalización e integración escolar.

La atención a las *necesidades educativas especiales* (NEE) es una de las mayores demandas de los centros educativos a los profesionales de la orientación. Este concepto de NEE se refirió, en un principio, a las personas con deficiencias psíquicas, físicas o sensoriales. Pero el marco conceptual se fue ampliando de forma que en la década de los 80 del siglo pasado hacía referencia a alumno o alumna que a lo largo de su vida escolar, de forma transitoria o permanente, necesitaba de atención más especializada y recursos educativos diferentes a los de sus compañeros del grupo de edad. (Marchesi y Martín, 1990). La evolución siguió y paso a denominarse "*atención a la diversidad*". En esta nueva conceptualización, Bisquerra (2008) incluye "*la diversidad cultural, lingüística, étnica, religiosa, sexual, inmigrantes, marginados, grupos de riesgos, etc.*" (p. 22). Señala el autor que actualmente hay acuerdo en que la respuesta a la diversidad demanda más un enfoque ecológico que actúa sobre el entorno que una respuesta de tipo terapéutico.

Al abordar las causas más significativas de diversidad en el ámbito educativo, Jiménez Ruiz (1998) propone la siguiente tipología:

1. *Factores psicosomáticos*, entre los que señala el género, la raza, la capacidad mental, enfermedades, peculiaridades sensoriales.
2. *Elementos culturales* como la religión, las ideologías subyacentes, distorsiones que se derivan de factores sociales o políticos.
3. *Situaciones colectivas sobrevenidas de carácter excepcional*: catástrofes ambientales (terremotos, inundaciones, etc.), guerras, conflictos raciales y étnicos, otras formas de violencia.
4. *Relaciones entre las diferentes causas de diversidad*.

La orientación para el tratamiento y atención a la diversidad fue en principio objeto de atención solo por especialistas. Hoy día, es foco de atención de toda la comunidad educativa. Se siguen necesitando cambios que mejoren y transformen los centros educativos ya que el desarrollo de procesos de apoyos juega un papel destacado en los mismos (Domínguez Alonso y Pino, 2009).

Actualmente se defiende la educación inclusiva que pretende prestar una atención educativa que favorezca el máximo desarrollo de todo el alumnado y la cohesión de todos

los componentes de la comunidad educativa. Como señala Ainscow (2005). *“La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos”* (p. 31).

La respuesta educativa a la diversidad necesita estar basada en el principio de individualización de la enseñanza, en el que el sistema educativo se acomode a las características, capacidades y necesidades del alumno o alumna. Ha de estar basada en una enseñanza adaptativa que haga posible el ajuste a su nivel de competencia.

Según Grañeras y Parras (2008), el modelo de intervención orientadora empleado con mayor frecuencia en este ámbito es el de programas porque permitirá:

- Una actuación de tipo preventivo con todo el alumnado, centrándose en las necesidades del grupo.
- Un trabajo cooperativo en el que el orientador es uno más entre los profesionales implicados.
- Considerar a cada alumno como agente activo de su propio aprendizaje.

De acuerdo con Bayot, Del Ricón y Hernández (2002), los programas de atención a la diversidad deben contener, al menos, los siguientes elementos educativos:

- " a) *Fomentar el respeto por la diferencia y el saber convivir con los demás, ya sea en el ámbito familiar, social o escolar.*
- b) *Aprovechar esa misma diversidad existente como elemento formativo de los individuos.*
- c) *Ser lo suficientemente flexible, de manera que parta de esa diversidad (o diversidades) y construir, en cada uno y en su conjunto, hasta el máximo de sus posibilidades."* (p. 78)

Las respuestas educativas a la diversidad podemos categorizarlas en función de la etapa educativa y de la perspectiva que se asuma en las mismas ya sean *curricular* u *organizativas*.

En la página siguiente, en la tabla nº 23, recogemos las respuestas educativas de carácter curricular en función de la etapa educativa.

Tabla nº 23. Respuestas educativas a la diversidad desde la perspectiva curricular. (Adaptado de Grañeras y Parras, 2008)

Educación Primaria		Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional	
Ordinarias	Extraordinarias	Ordinarias	Extraordinarias
Adaptaciones curriculares no significativas	Permanencia en la etapa	Optatividad	Programa de diversificación curricular
Actividades de refuerzo y apoyo	Adaptaciones curriculares significativas	Opcionalidad	Programa de cualificación profesional inicial
Agrupamientos específicos	Apoyo de profesorado especialista		Exención de cursar determinadas materias
	Flexibilidad en la duración de las etapas		Flexibilidad en la duración de las etapas

En cuanto a las medidas organizativas, Gairín (1998) nos plantea la consideración de los recursos humanos y los materiales. En la ordenación de los recursos humanos, según el autor, se debe tener presente:

- Modelos organizativos de atención a la diversidad: agrupamientos flexibles, talleres, rincones, organización por modelos, etc.
- Procesos de gestión participativa.
- Profesorado de apoyo.
- Equipos directivos comprometidos.
- Propuestas interdisciplinares.
- Flexibilidad de tareas.
- Trabajo por proyecto.
- Trabajo colaborativo.
- Modalidades de agrupamientos heterogéneos.
- Ayudas externas especializadas.

En relación a la adecuación de los recursos materiales, el autor señala que se ha de tener en cuenta:

- Organización modular de horarios.
- Distribución flexible de espacios.
- Incremento de recursos o cambio en la forma de gestión.

Siguiendo a Grañeras y Parras (2008), Hernando (2005) y Boza et al. (2001), a modo de resumen recogemos en la tabla nº 24 los factores y contenidos de la orientación para la atención a la diversidad.

Tabla nº 24. Contenidos de la orientación para la atención a la diversidad.

1. Factores de diversidad:	a. Sexo b. Edad c. Rendimiento d. Dificultades de aprendizaje e. Clase social f. Minorías étnicas g. Necesidades Educativas Especiales h. Superdotados i. Grupos de riesgo j. Marginados k. Inmigrantes
2. Estrategias de intervención:	a. Detección precoz b. Evaluación psicopedagógica c. Adaptaciones curriculares d. Diversificaciones curriculares e. Asesoramiento a profesores, equipos docentes, equipos directivos, padres, alumnos,... f. Elaboración de materiales curriculares adaptados
3. Programas de intervención:	a. Programa de prevención de dificultades de aprendizaje b. Programas de apoyo y refuerzo educativo c. Programa de adaptaciones curriculares no significativas d. Programa de adaptaciones curriculares significativas e. Programas de inserción laboral

4.1.4. Orientación para la prevención y el desarrollo.

Este área ha recibido, a veces, diferentes denominaciones "orientación para la prevención y el desarrollo", " para el desarrollo personal y social" , "educación psicológica", entre otras.

En los años sesenta del pasado siglo toma fuerza la *orientación para el desarrollo* y, partiendo de la idea de prevención de Conyne (1983, 1987), a finales del siglo XX, se ve la necesidad de ocuparse de los aspectos preventivos como medio ideal para hacer frente a determinados problemas sociales y de salud (Sanchiz, 2009).

La finalidad de la orientación y de la educación es el desarrollo personal del individuo dado que persiguen la madurez del sujeto, el despliegue de sus capacidades y potencialidades, el conocerse a sí mismo y el logro de un autoconcepto positivo.

La orientación, partiendo de las premisas anteriores, debe focalizar su atención en los aspectos de prevención y desarrollo más que en los aspectos de tipo correctivo como se venía haciendo. Desde estos enfoques se hacen una serie de propuestas dirigidas al desarrollo en el alumnado de habilidades para la vida, de habilidades y competencias sociales que hagan posible una participación activa en el mundo en el que está inserto, prevención del consumo de sustancias nocivas, educación para la salud, etc.

El profesorado tiene asignado, además de las tareas instructivas, tareas educativas que da a su trabajo un carácter simultáneo de educador y orientador, pero en muchos casos no se le ha formado lo suficiente para ello y para poder acompañar de forma efectiva al alumnado en unas etapas claves de maduración y desarrollo que son fundamentales en su vida. (Montilla, 2006). De esto se deriva que una de las tareas de los orientadores y orientadoras sea el asesoramiento al profesorado en los aspectos relativos a este área.

En los últimos años y debido a desajustes de tipo emocional que suelen dar lugar a situaciones de tipo conflictivos en los centros educativos y en la sociedad en general, se propone abordar la *educación emocional* como "*proceso educativo, continuo y permanente, que pretende el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social*" (Bisquerra, 2006, p. 15).

Montanero (2002, 2008) señala que el *desarrollo social y emocional* es necesario que sea abordado de forma explícita con todo el alumnado por ser una dimensión esencial de la personalización educativa. Por ello, desde la orientación y el asesoramiento psicopedagógico hay que facilitar recursos para que los procesos de enseñanza-aprendizaje influyan de forma directa en el desarrollo de competencias emocionales, interpersonales, de inserción social y en la educación en valores. Para este autor las intervenciones orientadoras y de asesoramiento en los centros docentes en este área podría resumirse en los contenidos que se recogen en la tabla nº 25.

Tabla nº 25. Contenidos de la orientación y el asesoramiento con relación al desarrollo social y emocional (Adaptado de Montanero, 2002, 160-161)

- | |
|---|
| <p>* Educación emocional y social en el ámbito de la tutoría:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mejora de la cohesión del grupo.- Integración social.- Autoestima.- Compresión, expresión y control de las emociones.- Entrenamiento en habilidades sociales.- Educación en valores... |
|---|

- * Cooperación con las familias en el desarrollo integral de los alumnos.
- * Educación intercultural y de aceptación de la diversidad en grupos heterogéneos.
- * Tratamiento curricular de los temas transversales:
 - Educación para la paz y la convivencia.
 - Educación para la salud.
 - Educación para el consumo.
 - Educación ambiental....
- * Diseño de actividades de tutoría relacionadas con la prevención y el desarrollo social.
- * Prevención de la violencia o la conflictividad escolar:
 - Regulación de normas de convivencia.
 - Habilidades de interacción.
 - Afrontamiento de situaciones estresantes...
- * Colaboración en el diseño y desarrollo de planes interdisciplinarios de prevención y salud escolar en sectores educativos....

4.2. Contextos de intervención en orientación.

El profesional de la orientación cuando diseña una intervención debe comenzar por el análisis del contexto para detectar las necesidades y, a partir de ellas, diseñar el programa de actuación. Hemos de destacar las aportaciones a este análisis de los enfoques ecológicos y bioecológicos (Bronfenbrenner, 1987, 2005 y Bronfenbrenner y Morris, 2006).

Para Álvarez González y Bisquerra (2012) la distinción de los contextos en los que ha de intervenir el orientador u orientadora está en función del proceso evolutivo del individuo al que se va a orientar. También habrán de considerarse los requerimientos del orientador u orientadora, en el ejercicio de sus funciones, en relación con las demandas que el sujeto haga dentro de esos contextos.

La orientación es un proceso a lo largo del ciclo vital, por lo que no debe estar limitada a lo escolar, continúa siendo necesaria una vez que el individuo, como ser social, se inserta en la comunidad y se convierte en un ciudadano autónomo, responsable, adulto y cuando se incorpora al mundo del trabajo que solicitará de él habilidades grupales, seguridad, autocontrol, etc., aspectos en los que se ha intervenido desde la orientación y se debe continuar haciendo.

Podemos diferenciar tres contextos de intervención, siguiendo a Montanero (2008):

- *Institucional educativo*. Comprendería el ámbito de la educación formal en todos sus niveles.
- *Sociocomunitario*. Abarcaría principalmente la educación no formal y los servicios sociales.
- *Organizacional*. Englobaría el mundo de la empresa y el trabajo, administraciones e instituciones públicas y privadas.

De igual manera que al referirnos a las áreas de intervención señalábamos que no son compartimentos estancos, sino que están relacionadas; los contextos presentan también relaciones entre ellos y aspectos de incidencias de unos en otros, como se representa en la figura nº 8. Sirva de ejemplo la necesidad de trabajo conjunto en muchos de los equipos psicopedagógicos de zona y departamentos de orientación con los servicios sociales, sanitarios, etc.

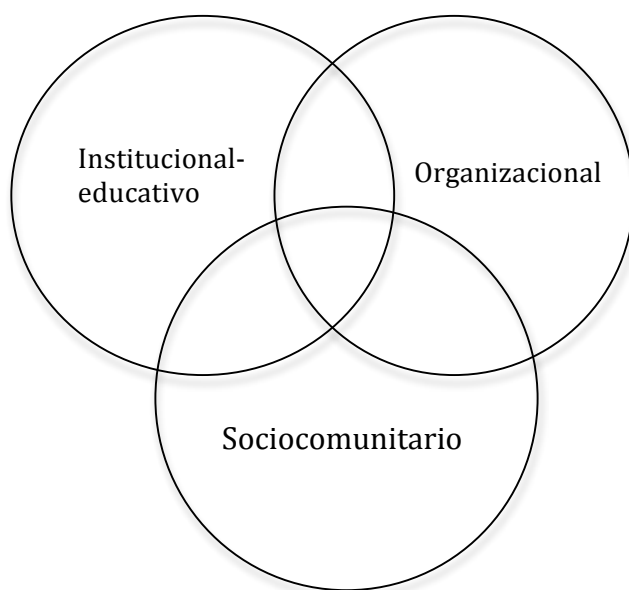


Figura nº 8. Contextos de intervención
(Tomado de Montanero, 2008, p. 30)

4.2.1. Contexto institucional-educativo

La acción orientadora en este contexto se centra en la intervención psicopedagógica en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como en los centros

específicos de Educación Especial. En los últimos años se han dado grandes avances en la implantación de servicios de orientación en las instituciones de Educación Superior.

Una diferencia que podemos señalar del trabajo de la orientación con relación al estrictamente docente, es su influencia en la educación del alumnado mediante la mejora y la innovación curricular, así como con el asesoramiento al profesorado sobre su labor docente y tutorial (Montanero, 2008).

El presente trabajo estudia aspectos de la orientación en el contexto institucional-educativo y nos referimos a él a lo largo del mismo. Desarrollamos a continuación de forma más detallada a los otros dos contextos: sociocomunitario y organizacional.

4.2.2. Contexto sociocomunitario

Todas las personas tienen necesidades sociales que deben ser solventadas de la forma más adecuada. Los orientadores y orientadoras pueden intervenir en la atención a esas necesidades, teniendo presente que la acción orientadora se ha de dirigir a todas las personas, en todos sus aspectos y a lo largo de su vida. Igualmente se debe tener especial atención a aquellos sujetos que conforman los grupos de riesgos: desempleados, minusválidos, tercera edad, marginados, inmigrantes, drogadictos, etc..

Entre los servicios que trabajan en este espacio de intervención que tienen como objeto colaborar en la modificación del medio social, la mejora de las condiciones de vida que son desfavorables para grupos humanos concretos y que contribuyen a la adaptación social del ciudadano, podemos señalar aquellos que dependen de las administraciones públicas central, autonómica o local, así como de instituciones privadas, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, y que están relacionados con el desempleo, la formación ocupacional, la orientación e información de empleo, el tiempo libre, la tercera edad, la reinserción social, acogimiento familiar y adopción, la prevención y apoyo a problemas de drogodependencia, etc..

Como señala Bisquerra (2010c), las intervenciones de orientación en los medios comunitarios pueden incluir:

- evaluación individual.
- orientación vocacional.
- información profesional.
- asesoramiento individual, grupal y comunitario.

- consulta.
- educación.
- servicio de empleo.
- gestión del tiempo libre, etc.

Para el desarrollo de las actividades mencionadas se hace aconsejable y, a veces, necesario el trabajo en colaboración con otros profesionales de la ayuda para el desarrollo de programas de intervención.

4.2.3. Contexto organizacional

Una de las implicaciones de la aplicación a la producción laboral de los avances tecnológicos ha sido la revisión de los sistemas de gestión de las empresas, donde el aspecto humano cobra, da vez, mayor importancia. Este hecho abre las puertas a los profesionales de la orientación a intervenir en las organizaciones (Bisquerra y Oliveros, 2010).

La orientación en las empresas podemos relacionarla con la orientación educativa y la orientación profesional a lo largo del ciclo vital. Con la orientación educativa ya que debemos preparar al alumnado para el paso de la escuela al mundo del trabajo, al tránsito del contexto institucional-educativo al organizacional, es decir el *tránsito a la vida activa*. La relación con la orientación profesional a lo largo del ciclo vital viene centrada en el desarrollo de la carrera, que comienza en el centro escolar para continuar en la empresa u organización.

No solo en el mundo de la empresa, sino en ámbitos como la Administración Pública, centros educativos, organizaciones no gubernamentales, centros de penitenciarios, etc. tiene justificación la intervención de los orientadores y orientadoras ya que pueden contribuir al desarrollo personal y social.

Para Repetto (2002e), *"Se entiende por orientación en las empresas el conjunto de intervenciones que pretende facilitar el desarrollo de los individuos y de los grupos, y capacitarles en las competencias para enfrentarse a los desafíos y problemas de sus ocupaciones, contribuyendo así al desarrollo de su carrera a lo largo de su vida, al cambio en el clima organizacional y a las implicaciones sociales y económicas que conlleva"* (pp. 364-365).

Otro aspecto a considerar en este contexto es la *orientación ocupacional* que trata de preparar a los individuos para la inserción laboral inmediata o en un próximo futuro. Como señala Montané (1991), la orientación ocupacional contempla a los desempleados y desfavorecidos laborales. Esta labor es asumida por las Administraciones Públicas, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, etc.

Entre las funciones que son propias de la orientación en las organizaciones, podemos señalar, siguiendo a Montilla (2006) :

- Atender y equilibrar las necesidades personales, profesionales y sociales del empleado y la organización.
- Estimular la responsabilidad del empleado y del empleador en cuanto a sus competencias.
- Informar, asesorar y formar tanto a la empresa como al empleado.
- Propiciar la creación de un clima adecuado para ambos.
- Reforzar la autoestima profesional.
- Facilitar momentos como los de la admisión.
- Procurar la satisfacción tanto del empleador como del empleado.
- Demandar las condiciones adecuadas de trabajo

4.3. Proceso de intervención. Fases.

La acción orientadora debe ser entendida como un proceso y para que puede alcanzar su mayor eficacia debe seguir unas etapas o fases que podemos concretar en *la planificación, el desarrollo y la evaluación de dicha acción.*

Algunos autores han hecho mención a las fases del proceso orientador y así para Lázaro y Asensi (1987) la secuencia de la siguiente forma:

1. *Conocimiento del alumno y su entorno.* mediante la sensibilización o report sobre la importancia de la relación entre orientadores: especialistas, tutores y orientadores.
2. *Análisis y síntesis de datos*, estudio y definición del sujeto en función de los datos recogidos y, al menos, se debe considerar anamnesis, etiología, diagnóstico, pronóstico y registro.

3. *Propuesta orientadora*, que tiene un marcado matiz asesor y donde puede incluirse un relación interpersonal e interiorizadora. Se distinguen tres momentos:

- elaboración del consejo.
- comunicación al interesado y/o responsables.
- información de más datos o características del entorno.

4. *Control continuo de la conducta del alumno* que debe ser consecuente con las decisiones. Hay que considerar:

- la reeducación, recuperación y proacción, y
- el seguimiento constante del avance del sujeto.

Para Rodríguez Espinar et al. (1993) el proceso de intervención orientadora tiene que seguir, en función de la secuencia temporal, las siguientes fases:

"a) Fijar un plan de acción: Se partirá de unas metas generales que se concretarán en unos objetivos específicos cuyo logro reducirá la distancia entre el estado de la realidad y el estado deseable. Este diferencial de potencial será el origen de toda intervención.

b) Los objetivos establecidos deberán tener una probabilidad de logro: aunque la valoración de un objetivo como "bueno o positivo" debe ser el principal criterio de selección del mismo, su elección deberá estar fundada también en la posibilidad razonada de lograrlo.

c) Selección de los medios adecuados.

d) Investigación específica: Las bases teórica de partida deben constatar en el marco concreto de la realidad que es objeto de intervención.

e) Planificación de la acción: Se establece la secuencia temporal de cada tipo y agente de intervención. Deberá hacerse con un cierto nivel de flexibilidad a fin de que se pueda introducir los adecuados cambios aconsejados por las nuevas informaciones que aparecen en el proceso.

f) Ejecución: La realización de las intervenciones se hará de acuerdo con el plan previsto y la especificación de funciones para cada uno de los agentes implicados. Durante la ejecución habrá un seguimiento de las actividades a realizar.

g) Evaluación: La evaluación es necesaria tanto como forma de comprobación de la efectividad en el logro de los objetivos propuestos... como de la corrección de cada una de las fases." (pp. 29-30) .

Centrándonos en las etapas o fases que señalábamos al principio: planificación, desarrollo y evaluación debemos reseñar:

4.3.1. Planificación.

El conjunto de actividades de orientación y acción tutorial deben formar parte de la organización del centro educativo y de la acción docente. Por ello, el proceso de orientación que debe desarrollarse a lo largo de la escolarización en cada etapa educativa ha de ser contemplado en el Proyecto Educativo de Centro.

La acción orientadora, como se ha mencionado con anterioridad, es una labor compartida, cooperativa y colaborativa de la que deben participar todos los agentes implicados, estar insertada en el currículum y que necesita de organización y sistematización.

En el Proyecto Educativo, cada centro fija las líneas generales de actuación pedagógica que ayudarán a que la planificación de la acción docente responda a la realidad en la que está inmersa el centro educativo. Una parte de dicho Proyecto Educativo es el **"Plan de Orientación y Acción Tutorial"** (POAT), formado por el *Plan de Acción Tutorial*, el *Plan de Orientación Vocacional y Profesional* y el *Plan de Atención a la Diversidad*. Estos planes dotarán de organización a todas las actividades y acciones que conformarán el proceso orientador.

Como ayuda a esta planificación necesaria contemplada en diversos documentos normativos, que se analizarán posteriormente, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha editado, dentro de la colección "Materiales para la Orientación Educativa", la *"Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial"* en Educación Infantil y Educación Primaria (2007) y en los Institutos de Educación Secundaria (2008) respectivamente.

4.3.2. Desarrollo.

Cuando se ha finalizado la planificación de la acción orientadora a desarrollar en centro educativo hay que implementar un conjunto de dinámicas, sistematizadas y

coordinadas, que hagan una realidad práctica lo planificado para el logro de los objetivos previstos en cada una de las áreas y ámbitos de la intervención.

De acuerdo con Hernando (2005), el desarrollo de la intervención en orientación debe atenerse a los siguientes criterios:

1. La programación general del centro educativo debe incorporar los programas de orientación. Si buscamos que los miembros de la comunidad educativa se impliquen en el desarrollo del Plan de Orientación tiene que ser conocido y aprobado por ellos y no solo responsabilidad de especialistas.
2. La acción orientadora debe desarrollarse de forma continua y longitudinal a lo largo de toda la escolaridad. Algunos autores señalan que, con independencia de ser un proceso continuo, existen momentos críticos donde se debe producir una intervención más acentuada como son: el comienzo de la escolaridad y su incorporación al centro, el tránsito entre etapas educativas, la finalización de la enseñanza obligatoria, el comienzo de estudios postobligatorios, etc.
3. La necesaria implicación, colaboración y contribución de todos los miembros de la comunidad educativa: tutores y tutoras, profesorado, profesionales de la orientación, padres y madres, instituciones y otros recursos del entorno en el que está enclavado el centro educativo.

4.3.3. Evaluación

La evaluación es un proceso que nos facilita la regulación de las acciones de orientación. Este proceso es continuo y nos proporcionará información tanto de las distintas fases de la intervención como del logro alcanzado en cada uno de los objetivos fijados en el plan de actuación.

No debemos considerar esta fase como última, sino que ha de estar presente antes, durante y después del proceso:

- Con anterioridad a la fase de planificación, en el análisis de las necesidades que nos aportará información sobre:
 - o la persona o grupo objeto de la intervención.
 - o el contexto socio-educativo donde están insertos los sujetos de la intervención y sus características más relevantes.

- A lo largo del desarrollo de las intervenciones, nos dará información que permitirá introducir mejoras que tengan efecto sobre:
 - el propio proceso.
 - la capacitación de las personas implicadas, y
 - la introducción de adaptaciones y/o modificaciones en el desarrollo de la actuación orientadora para un mejor logro de los objetivos propuestos.

- Una vez terminada la intervención, se realizará una valoración global de los resultados obtenidos y analizar:
 - el grado de participación de los agentes intervinientes y de la coordinación entre ellos.
 - el nivel de cumplimiento de las acciones programadas.
 - la idoneidad de la metodología de trabajo empleada.
 - la organización y aprovechamiento de los recursos.
 - el nivel de logro de los objetivos del plan de intervención.

La evaluación al término del proceso posibilitará la toma de decisiones oportunas, al mismo tiempo que puede formar parte de la evaluación inicial de futuras intervenciones.

5. Desarrollo de la orientación en Andalucía. Los profesionales de la orientación

5.1. Niveles organizativos de orientación e intervención.

Al hablar del modelo organizativo y funcional que propugnaba la LOGSE mencionamos que la normativa que desarrolló esta ley orgánica mantenía los criterios propuestos en los documentos “*Libro Blanco para la Reforma Educativa*” (1989) y “*La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*” (1990). Dicho modelo estructuraba la orientación en tres niveles:

1. Tutoría.
2. Departamento de orientación.
3. Equipos de sector.

Esta estructura organizativa se justifica al defender que la orientación es un elemento inseparable de la actividad docente. Igualmente permite que la acción orientadora sea compartida y centrada en el propio centro, como mantiene Vélaz de Medrano (1998).

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, desde la primera regulación de la acción orientadora y tutorial con el *Plan de Orientación Educativa en Andalucía. Criterios básicos para su desarrollo* (1993) hasta la *Ley de Educación de Andalucía* (2007) y la normativa que la desarrolla, se ha mantenido esa organización.

5.1.1. La acción tutorial.

A. La tutoría y la acción tutorial.

El primer nivel de orientación es el que se desarrolla en el aula, bien de forma individual o colectiva con todo el grupo de alumnos y alumnas. Como ya se expuso, la función tutorial del profesorado es inherente a la función docente.

Diferentes autores se han referido a la *tutoría*, tema relevante dentro de la orientación. Recogemos algunas de esas aportaciones.

La tutoría en el ámbito de la enseñanza hace referencia a la función que se encomienda a un docente, o grupo de ellos, de guiar, amparar e incluso defender al alumnado

de un grupo-clase en todo lo concerniente con el centro para que además de la instrucción, cada uno de los estudiantes pueda lograr su máximo desarrollo (Ocampo, 2012).

Para Álvarez González (2004) y Álvarez González y Bisquerra (2005, 2012), la tutoría es la acción formativa de orientación, ayuda y mediación que el profesorado-tutor junto a todo el equipo docente realizan con el alumnado individual o grupalmente en los ámbitos personal, escolar, profesional y social, simultáneamente a su función docente. Esta labor también estará dirigida a los demás agentes educativos, fundamentalmente a las familias, que deberán colaborar en su desarrollo.

Satulovsky y Theuler (2010) señalan "*... la tutoría se presenta como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar, orientar la escolaridad y promover la inclusión de los jóvenes, encontrando los mejores modos de tornar significativa la experiencia escolar.*" (p.71).

Con la labor tutorial se promueve, favorece y refuerza el desarrollo integral de cada alumno o alumna como persona, guiándolo para que haga uso de sus habilidades y potencialidades, es decir, la tutoría es un elemento fundamental en la orientación para el desarrollo personal y el progreso del alumnado (Adell, 2009; Álvarez Vallina, 2010 y Grañeras y Parras, 2008).

Para González Benito y Vélaz de Medrano (2014) la acción tutorial es aquella actividad orientadora que de forma intencional realiza el profesorado, y especialmente el tutor o tutora, en el ejercicio de su función docente, llevando a cabo un acompañamiento continuo e individualizado de cada alumno o alumna y grupo de alumnado que pueda garantizar el desarrollo integral en los ámbitos académico, social, personal y profesional.

La tutoría, por tanto, es una parte muy importante de la formación del alumnado que ha de estar presente a lo largo de toda su escolarización. Posibilita la relación individual profesor-alumno e implica un proceso individualizado de la enseñanza.

Para Álvarez González y Bisquerra (2005), orientación y tutoría coinciden en parte. La orientación es un concepto más amplio y específico, algunos aspectos de la orientación no pueden ser asumidos por la tutoría.

Las relaciones entre la función de orientación, función tutorial y función docente se esquematiza en la figura nº 9.

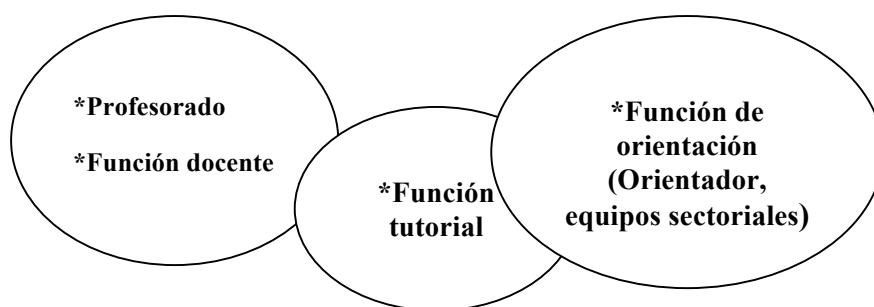


Figura nº 9. Relación entre las funciones de orientación, tutorial y docente (Tomado de Montilla, 2006, p. 32).

Recogemos una serie de aspectos relacionados con la orientación y la tutoría incluidos en el *Plan Orientación Educativa de Andalucía. Criterios básicos para su ordenación* (CECJA, 1993, p.7) y que se desarrollarían normativamente más adelante:

- *"La tutoría y orientación de los alumnos y alumnas forman parte de la función docente..."*
- *Cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor, que deberá coordinarse con los otros profesores que intervengan con el mismo grupo de alumnos...*
- *Los centros docentes dispondrán del sistema de organización de la orientación psicopedagógica que se establezca con el objeto de facilitar y apoyar las labores de tutoría y orientación de los alumnos...*
- *Una metodología como la que propugna la citada Ley requiere una potenciación de la acción tutorial y de las tareas orientadoras del profesorado...*
- *La función docente no se puede identificar solo con la enseñanza, sino que debe abarcar también la orientación y la tutoría de los alumnos.*
- *La Orientación es para el Sistema Educativo un elemento esencial que favorece la calidad y mejora de la enseñanza...*
- *Todos los centros escolares, como instituciones educativas, deben asegurar la dimensión orientadora de la educación y el apoyo psicopedagógico que los alumnos precisen. Corresponde a los centros la coordinación de las actividades de orientación y tutoría...*
- *Las actividades de orientación y apoyo deben realizarse con plena integración en el proyecto educativo del centro y en la actividad docente."*

En el documento nº 11 de la Colección de Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria, de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, publicado en 1995 y titulado “*La Acción Tutorial*” encontramos reflejadas las principales notas o características que debe comprender la definición de tutoría y que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla 26. Notas esenciales que debe comprender la definición de tutoría. *La Acción Tutorial. Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria.* (CECJA, 1995), p.10

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) <i>Constituye un proceso continuo, no puntual.</i>b) <i>Se desarrolla de forma activa y dinámica para que facilite la construcción por parte del alumnado de su propia visión del mundo y de los demás.</i>c) <i>Debe estar planificada sistemáticamente con una previsión a medio y largo plazo, en periodos equivalentes a las correspondientes etapas educativas.</i>d) <i>Supone un proceso de aprendizaje.</i>e) <i>Implica una actividad que requiere la complementariedad mediante la colaboración de todos los agentes educativos implicados: padres, y madres, profesorado, alumnos y alumnas y a la misma institución educativa.</i>f) <i>El currículum escolar debe ser el marco donde se desarrollan las actividades tutoriales.</i>g) <i>Las actividades deben desarrollarse desde una perspectiva interdisciplinar.</i>h) <i>Debe facilitar las actividades que propicien el conocimiento de estrategias y el ejercicio en técnicas para lograr la autoorientación.</i> |
|---|

Un aspecto diferenciador de la acción de la tutoría entre las distintas etapas educativas es que en Educación Infantil y Primaria, en la mayoría de los casos, el profesorado tutor ejerce su función durante un ciclo completo al mismo grupo-clase impartiendo todas las materias a excepción de las especializadas, asistido en su función orientadora por el Equipo de Sector. En cambio, en Educación Secundaria, esta tarea la tiene asignada un docente del equipo educativo de cada grupo de alumnos y alumnas. Dispone de una hora lectiva para el desarrollo de actividades de tutoría grupal y tiene la asistencia del profesor de orientación educativa.

Otro aspecto diferenciador es la facilidad de poder integrar los aspectos orientadores en el currículum en la etapas más tempranas, siendo más complicada en Educación Secundaria ya que la organización de la docencia está basada en la especialización de distintas materias escolares. Es importante que la acción orientadora a nivel de aula no quede circunscrita a la labor del profesorado tutor, en ella deben participar de forma activa la totalidad del equipo docente para dotarla de un carácter interdisciplinar que impregne todo el currículum.

Teniendo presente lo expresado, podemos señalar que la *Acción Tutorial* es el conjunto de acciones educativas que favorecen el desarrollo y la potenciación de las capacidades básicas del alumnado, orientándole para conseguir maduración, autonomía, y ayudándolo a tomar decisiones, de acuerdo con sus necesidades, intereses y capacidades.

En palabras de Santana Vega (2005):

"La tutoría es la plasmación de la actividad orientadora en el espacio del aula. Es en el escenario del aula donde tiene lugar la puesta en escena de lo que se ha estado programando, ensayando y debatiendo antes de que el público (los alumnos y alumnas) llegue a sus respectivos escenarios (las aulas) y comience la representación, con los distintos actores (los profesores) que asumirán un papel y una parte del libreto contenido en el Proyecto Educativo del Centro y en el Plan de Acción Tutorial" (p. 256).

De acuerdo con Álvarez González y Bisquerra (2012) podemos señalar que la acción tutorial es la orientación en la que se implican todo el profesorado por ser inherente a la función docente, mientras que la tutoría es la orientación y acción que específicamente lleva a cabo el tutor o tutora.

B. Principios y objetivos de la acción tutorial.

La acción tutorial debe estar basada, según Rodríguez Espinar et al. (1993), en los siguientes principios:

- *Tener una dimensión proactiva* para que además de centrarse en la relación personal y problemática, proyecte su acción hacia la prevención y el desarrollo del alumnado integrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Tender hacia la autoorientación* del alumnado.
- *Tener el carácter de acción de ayuda*, que busque una orientación de tipo comprensivo basada en las peculiaridades del alumnado.

De igual forma, Blasco y Pérez Bullosa (2012) señala como principios de la acción orientadora y tutorial los siguientes:

- *Personalización*, para ayudar al desarrollo de la personalidad de cada alumno o alumna.

- *Individualización*, para tener presente los aspectos idiosincráticos de cada sujeto, respetarlos, enriquecerlos y beneficiarnos todos de estas aportaciones.
- *Integración*, atendiendo los distintos ámbitos de desarrollo del alumnado.
- *Diversificación*, para dar una respuesta educativa ajustada a las necesidades que presenten.

En cuanto a los objetivos de la acción tutorial, muchos son los planteados pero recogemos en la tabla nº 27, los enunciados en el documento "*Orientación y tutoría*" (MEC, 1992) de la colección Materiales para la Reforma. Educación Secundaria Obligatoria .

Tabla nº 27. Objetivos de la Acción Tutorial. Tomados de *Orientación y Tutoría*, (MEC, 1992, pp. 20-21).

- 1) *Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referida a personas concretas, con sus aptitudes e intereses diferenciados.*
- 2) *Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas.*
- 3) *Resaltar los aspectos orientadores de la educación —orientación en la vida y para la vida—, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y que pueden contribuir a proyectar para sí mismos, y, para ello, favoreciendo la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de modo que la escuela aporte realmente "educación para la vida".*
- 4) *Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores.*
- 5) *Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirlos cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, del fracaso y de la inadaptación escolar.*
- 6) *Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre esos distintos integrantes."*

El documento "*La Acción Tutorial*" (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 1995) señala una serie de objetivos a la hora de planificar la acción tutorial referidos al alumnado, al profesorado y a las familias y que autores como Álvarez González (2004), Álvarez González y Bisquerra (2012), Blasco y Pérez Boullosa (2012), Cantón (2013) y Guillamón (2002), recogen como funciones a desarrollar por el profesorado tutor.

En las siguientes tablas se especifican esos objetivos para cada uno de los ámbitos de actuación señalados:

Tabla nº 28 Objetivos de la acción tutorial relacionados con el alumnado

- a) Facilitar la integración de los alumnos en el grupo clase y en conjunto de la dinámica escolar.
- b) Contribuir a la individualización y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- c) Realizar un seguimiento cercano y global del proceso de aprendizaje del alumnado que permita la detección de las dificultades y necesidades especiales a fin de poner en marcha respuestas adecuadas y solicitar el oportuno asesoramiento si fuera preciso.
- d) Coordinar el proceso evaluador de los alumnos y alumnas, así como asesorar sobre la promoción de estos.
- e) Favorecer la orientación educativa y profesional del alumnado incidiendo en los procesos de maduración vocacional y profesional.
- f) Fomentar en el grupo-clase actitudes participativas y solidarias tanto en el centro como en el entorno sociocultural.

Tabla nº 29 Objetivos de la acción tutorial relacionados con el profesorado.

- a) Coordinar con el equipo docente las diferentes medidas puestas en marcha, apoyos, refuerzos y adaptaciones para dar respuesta a las dificultades y necesidades que presentan los alumnos y alumnas de su grupo.
- b) Coordinar el proceso evaluador del equipo docente de su grupo-clase, así como la información que sobre el alumnado posee el profesorado de dicho equipo.
- c) Posibilitar líneas comunes de acción con los demás tutores en el marco del Plan de Acción Tutorial y, en su caso, con el departamento de orientación.

Tabla nº 30 Objetivos de la acción tutorial relacionados con las familias.

- a) Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas que faciliten la conexión centro y las familias.
- b) Implicar a los padres y madres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.
- c) Informar, asesorar y orientar a las familias de todos aquellos asuntos relacionados con la educación de sus hijos.

Álvarez González (2004, p. 90) plantea además los siguientes objetivos con relación al equipo directivo del centro:

"Disponer de toda la información que sobre la acción tutorial llegue al centro.

Colaborar estrechamente para optimizar el rendimiento académico y educativo en el centro.

Favorecer la inclusión del Plan de Acción Tutorial en el Proyecto Curricular de Centro.

Hacer propuestas de asignación de las tutorías, teniendo en cuenta criterios pedagógicos.

Estimular la consolidación de los equipos docentes.

Fomentar la creación del Departamento de Orientación como ayuda y soporte técnico a la acción tutorial.

Planificar un tiempo para preparar y desarrollar actividades tutoriales.

Promover una evaluación continua de la acción tutorial.”

C. La función tutorial. El profesorado tutor: cualidades y competencias.

La sociedad actual propicia una serie de cambios en todos los órdenes: sociales, educativos, económicos, profesionales, etc. y en algunos momentos nos vemos sin referentes claros a los que atender para afrontarlos. La función tutorial y el trabajo del profesorado tutor son pilares para la individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje, para dotar al alumnado de habilidades y estrategias que respondan a sus necesidades académicas, sociales, profesionales, etc. y, por lo tanto, para hacer frente a los cambios mencionados.

La tutoría es un medio eficaz para intentar conseguir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforme en una relación humana de intercambio espontáneo, entre el docente y el alumnado, al mismo tiempo que educativo.

Se identifica en la literatura sobre orientación al profesorado tutor como el docente que se encarga de orientar a un grupo de alumnos y alumnas. Algunas definiciones propuestas son:

Fernández Torres (1991) lo define como:

“...la persona que dentro de la comunidad escolar engloba y se responsabiliza de guiar la evolución del alumno en lo que atañe a su aprendizaje y evolución personal, sirviendo de cauce a las intervenciones de las personas implicadas en la educación de los alumnos, con unas funciones que le son propias”. (p. 12).

Para Riart (1999) el tutor o tutora es el miembro del profesorado que se encarga del desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje en el grupo de alumnos que le ha sido encomendado, conoce y tiene en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en que viven y procura potenciar en ellos un desarrollo integral.

Hernando (2005) señala como tutor al profesor o profesora que tiene las aptitudes, conocimientos y madurez personal adecuadas para orientar a los alumnos de su grupo,

canalizar a los otros agentes educativos que interactúan con él y llevar las gestiones administrativas del grupo-clase que tutoriza.

Carda y Larrosa (2007) lo definen como el docente que es encargado de la orientación individual y colectiva de un grupo de alumnos, el referente de los padres y el coordinador de las acciones educativas que realizan los miembros del equipo docente con el grupo-clase.

Las tareas encomendadas al profesorado tutor se han ido recogiendo en la normativa que en cada momento ha regulado la organización y funcionamiento de los centros docentes. En Andalucía, las funciones básicas de la tutoría se establecen en el art. 10.4 de los *Decretos 105 y 106/1992, de 9 de junio, por los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria* respectivamente. Posteriormente, estas funciones fueron reguladas mediante los *Decretos 200 y 201/1997, de 3 de septiembre, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los IES y Escuelas de Infantil y Colegios de Educación Primaria*, respectivamente.

En la actualidad las tareas de los tutores y tutoras andaluces son las que se establecen en los artículos 91 y 90.2 de los Decretos 327 y 328/2010, de 13 de julio (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010) por los que se adecúan los Reglamentos Orgánicos de los centros docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria a la nuevas leyes educativas promulgadas, respectivamente, las cuales reproducimos a continuación:

- "a) Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.*
- b) Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales.*
- c) Coordinar la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.*
- d) Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.*
- e) Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.*
- f) Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos y alumnas.*
- g) Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación,*

promoción y titulación del alumnado, de conformidad con la normativa que resulte de aplicación.

h) Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado a su cargo.

i) Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo.

j) Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.

k) Facilitar la comunicación y la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado.

l) Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado.

m) Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto."

Para afrontar toda esa serie de tareas, el profesorado tutor debe poseer toda una serie de cualidades relativas a su formación humana y profesional que han señalado diferentes autores, entre otros, Blasco y Pérez Boullosa (2012), Álvarez González y Bisquerra (2012), Mañú, (2006) y Vanrell, Martín y Giner (2011).

Destacamos las siguientes **cualidades** que debe poseer el profesorado que ejerza las funciones tutoriales:

- *Mostrar empatía* a la hora de establecer interacciones y relaciones con el alumnado y sus familias.
- *Inspirar confianza* para propiciar unas relaciones fluidas con el alumnado.
- *Poseer capacidad de negociación* al intervenir en los conflictos y problemáticas del grupo-clase.
- *Manifestar una actitud positiva* hacia los alumnos y alumnas y *tener la capacidad de ser flexible*.
- *Buscar la colaboración del grupo*, respetando su autonomía y su capacidad para organizarse.
- *Ofrecer una forma de liderazgo afectuosa y preocupada*, lejos de actitudes autoritarias, paternalistas y neutrales.
- *Tener una preparación adecuada* para desarrollar la labor de tutor o tutora.

- *Mantener una actitud crítica con el alumnado y con la propia institución escolar*

Además de las cualidades señaladas, el profesorado tutor debe poseer una serie de competencias que estarán en función del rol que vaya a desempeñar y las funciones que ha de desarrollar. De acuerdo con Rodríguez Espinar (2004) las competencias del tutor o tutora serán:

a) *De tipo cognitivo:*

- Saber (conocimientos).
- Saber hacer (capacidades prácticas).

b) *De tipo sociorelacional:*

- Saber estar (actitudes y conductas participativas y colaborativas).
- Saber ser (actitudes y conductas personales).

Algunas de las competencias del profesorado tutor que el citado autor señala, de forma concreta, son:

- *Disponer de la información, formación y orientación sobre la realidad educativa del alumnado.*
- *Conocer los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas .*
- *Diagnosticar las dificultades de aprendizaje.*
- *Conocer las distintas opciones formativas del alumnado.*
- *Capacidad para hacer frente de forma reflexiva y cooperativa a los conflictos tanto personales como de los demás.*
- *Trabajar en equipo.*
- *Fomentar la comunicación entre el alumnado.*
- *Planificar las tareas de la tutoría.*
- *Capacidad de reflexionar y analizar de forma crítica la labor de tutorial.*
- *Ser capaz de gestionar el cambio y promover la innovación.*
- *Diseñar, desarrollar y evaluar la práctica tutorial.*

A modo de conclusión, en el documento "*La Acción tutorial y la orientación psicopedagógica*" (MEC, 1992) encontramos como competencias del profesorado tutor las siguientes:

- *Guiar a los alumnos en su escolaridad, en sus aprendizajes, en el desarrollo de su personalidad y en la configuración de un itinerario de vida.*
- *Ser el referente para sus alumnos y ejercerá como consejero, asesor, mediador y coordinador.*

Es por tanto el tutor o la tutora el responsable directo de la orientación de su grupo de alumnos, por lo que deberá jugar un papel primordial en cualquier acción orientadora que se vaya a emprender con el mismo.

El centro de atención de la acción tutorial es el alumno o alumna considerado de la forma más individualizado posible, en cambio, la unidad de trabajo para el profesorado tutor es, fundamentalmente, el grupo-clase (Montanero, 2010).

La intervención en orientación y, lógicamente, en la tutoría, de acuerdo con García Escobar et al. (1998), debe tener presentes estas dos dimensiones igualmente importantes:

1. La *intervención individual*, que persigue orientar o asesorar a un alumno o alumna, individualmente considerado, procurando ayudarlo en el logro de un mayor grado de madurez, desarrollo personal o intentando afrontar aquellos problemas que como persona singular van saliéndole al paso.
2. La *intervención grupal* en la que se tienen en cuenta aspectos de todo grupo de alumnos que presentan unas mismas necesidades, viven problemas parecidos, derivados del momento psicoevolutivo o escolar en el que se encuentran inmersos, compartiendo características, necesidades, problemas, gustos y preocupaciones similares y afines.

Con relación a la formación del profesorado para el ejercicio de la tutoría, la L.O.E. en el art. 102.2 de forma explícita menciona al referirse a la formación permanente:

"Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros".

A pesar de lo anterior, una cuestión que de manera reiterada se pone de manifiesto es la poca preparación para el ejercicio de la tutoría del profesorado de Secundaria (Planas, 2002, Sanchiz, 2011 citado por Cantón, 2013, y Santana Vega, 2009).

Con independencia del gran valor que se le concede a la participación del profesorado tutor como orientadores de su grupo de alumnos y alumnas, Sanz (2010) señala que la literatura revisada pone de manifiesto que muchos docentes, fundamentalmente de la etapa de Educación Secundaria, se muestran reacios a esa participación. El 20 % admiten de

forma positiva un programa que les forme en el desempeño de sus tareas tutoriales, otro 20 % lo rechazan o se resisten a su puesta en marcha justificándolo que es tarea de especialistas y como un aumento de trabajo sobre el ya cargado tiempo de los docentes. Si se logra que el 60 % restante opte por la participación en la dinámica del programa, se habrá contribuido a una mejora significativa de la calidad del centro. En cambio, si la mayor parte de estos profesores se alinean en contra, el programa de formación tendría muchas dificultades para ser llevado a cabo.

La formación del profesorado para el desarrollo de las labores tutoriales sigue siendo una necesidad del sistema educativo que redundará en una mejora de la calidad de la enseñanza.

"Es necesaria una formación inicial y una formación permanente donde el tutor pueda reflexionar sobre su implicación y llegue a interiorizar el por qué de su trabajo, el cómo y el cuándo de sus tareas. En definitiva, que construya una identidad profesional de su rol como acompañante de su alumnado, en un momento determinado de sus vidas, para ayudarles a crecer y entender el funcionamiento de la sociedad en que les ha tocado vivir" (Giner, 2011, p. 98)

D. El Plan de Acción Tutorial.

Nos hemos referido anteriormente a la acción tutorial como el conjunto de estrategias y actividades dirigidas a favorecer el proceso de desarrollo integral del alumnado y orientarlos para que puedan de tomar decisiones de forma responsables y autónoma.

En dicha acción, además de cuestiones académicas se atienden otras que ayudarán a los jóvenes a ir configurando su futuro académico, profesional y personal. Si queremos que la tutoría tenga repercusión efectiva en la práctica educativa y en la formación de los que participan en ella es necesaria una planificación adecuada que la aleje de la improvisación al igual que las demás áreas curriculares (Bodas, 1996).

Al planificar la acción tutorial facilitamos que el alumnado conozca las metas del aprendizaje, en qué momento de ese proceso se encuentra y sepa enfrentarse a esa situación de forma responsable y con sentido crítico (Martínez Díaz, 1990).

Castellano, Delgado y Sanz (2010) abogan por un currículum de tutoría al sostener que una manera de asegurarse la influencia de la orientación es llevarla a cabo mediante

intervenciones planificadas desde el centro educativo, siendo ese currículum de tutoría el marco adecuado donde diseñar y desarrollar las intervenciones.

En la organización y planificación de la acción tutorial podemos distinguir dos niveles diferentes:

1. *Planificación a nivel de centro*, conformaría el Plan de Acción Tutorial y formaría parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial dentro del Proyecto de Centro.
2. *Planificación a nivel de aula*, que estaría recogida en la programación de la Tutoría que elabora cada tutor o tutora para su grupo-clase.

Antes de proceder a la planificación de la acción tutorial, hay que tener un conocimiento, lo más exhaustivo posible, de las peculiaridades del centro educativo y de las necesidades del alumnado. Uno de los elementos que sustentan un correcto Plan de Orientación y Acción Tutorial es el análisis adecuado del contexto.

Dos son los modelos para la planificación de la Acción Tutorial, que se contempla en el documento "*La Acción Tutorial*" de los Materiales Curriculares para Educación Secundaria Obligatoria (1995):

- a. *Planificación tecnológica o centrada en las funciones del profesorado tutor*. Consiste en la selección de un conjunto de funciones y secuenciarlas a lo largo del curso escolar dando como resultado planificaciones poco flexibles que se aplicarán por igual a todos los alumnos y se convierten en prácticas rutinarias descontextualizadas y carentes de interés.
- b. *La planificación centrada en necesidades*. Pretende dar respuesta efectiva a las necesidades concretas y actuales del grupo del alumnado, profesorado y familiares.

Esta planificación debe fijarse unos objetivos para cada nivel y año académico, así como la coordinación de las actividades a desarrollar. Las características que la deben configurar son: realista, posible, participativa, integrada en el currículum, flexible interdisciplinar y revisable.

Como se ha mencionado con anterioridad, el *Plan de Acción Tutorial* (P.A.T.) es uno de los integrantes del *Plan de Orientación y Acción Tutorial*, junto al *Plan de Orientación Vocacional y Profesional* y el *Plan de Atención a la Diversidad*.

Para Álvarez González y Bisquerra (2012, p.373), el Plan de Acción Tutorial es un *"plan institucional que especifica los objetivos y la organización de la acción tutorial, adaptado a las directrices generales del centro"*. Es un instrumento que tiene como finalidad dinamizar la acción tutorial de un centro docente.

Según Cantón (2013), es *"un documento de organización del centro que contiene la previsión curricular específica de la Tutoría para los distintos grupos de alumnos del centro recogiendo las indicaciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica y del Claustro de Profesores."* (p. 178).

La principal característica de la elaboración de P.A.T. debe ser la participación. El diseño deberá partir de las necesidades detectadas en el análisis del contexto, de las sugerencias del profesorado tutor y del Departamento de Orientación, las directrices generales para su elaboración marcadas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y los criterios fijados para la orientación y acción tutorial por el Claustro de Profesores (art. 68 d) del Decreto 327/2010 y art. 65 d) del Decreto 328/2010, antes mencionados). Es importante dar participación también al alumnado y a sus padres y madres. Este trabajo es coordinado por la jefatura de estudios.

El diseño del PAT tiene que tener presente la coordinación de la acción tutorial, que la dotará de coherencia ya que presenta un carácter amplio. Podemos diferenciar entre:

- a) *Coordinación horizontal*, la que debe darse entre el profesorado que imparten docencia al mismo grupo alumnos y alumnas, así como entre el profesorado tutor de un mismo nivel educativo.
- b) *Coordinación vertical*, debe estar presente entre los diferentes niveles, ciclos y etapas educativas.

El PAT deberá estar formado por lo siguientes elementos:

1. Justificación.

Deberá estar referida, de una parte, a las necesidades que se detecten y, de otra a la fundamentación teórica que guíe la intervención.

El paso previo a la planificación de la acción tutorial es el análisis del contexto socioeconómico y educativo como ya se ha referido. Con este análisis de la realidad en la que está inmerso el alumnado y el centro podremos determinar de forma clara las necesidades, entendidas estas como la discrepancia entre la situación actual y la deseada.

Una vez detectadas podremos analizar su naturaleza y causas, estableciendo un orden de prioridades de cara a una posible intervención.

2. Destinatarios.

Haciendo mención al nivel o ciclo educativo, hay que especificar a quiénes se dirige la intervención tutorial: alumnado, profesorado o familias.

3. Objetivos.

Aunque de forma genérica vienen establecidos por la normativa, deben ser contextualizados y reformulados en cada centro educativo. Esta formulación de metas y objetivos que se pretenden lograr con el P.A.T. habrá de tener en cuenta las necesidades detectadas, las propuestas del Departamento de Orientación, las directrices del E.T.C.P. y los criterios del Claustro de Profesores.

4. Contenidos.

Referidos a cada una de las áreas mencionadas en el capítulo anterior, que van a abordarse para conseguir los objetivos propuestos y deben atender tanto a conceptos y procedimientos como a actitudes. Contendrán la secuenciación y distribución por los diferentes niveles, ciclos o etapas educativas.

5. Actividades.

Contendrá este apartado la relación de actividades tipo que van a desarrollarse para trabajar los contenidos y alcanzar las metas propuestas en el Plan. Estas acciones versarán sobre motivación, orientación, dinámica de grupos, animación, etc. Igualmente incluirá una descripción de cada una de las actividades tipo, tanto las dirigidas al alumnado, al profesorado y a las familias.

Las actividades concretas que el profesorado plantee al programar su tutoría deben tener las *características* que enuncia Hernando (2005): atractivas, democráticas, adaptables a distintas situaciones, necesidades y que puedan adoptar diferentes formatos, curriculares, integradoras, creativas, comprensibles y motivadoras.

6. Metodología.

Se reseñará los procedimientos a utilizar, haciendo mención de las estrategias, técnicas, instrumentos o recursos que se utilizarán para trabajar las actividades. Las estrategias y técnicas deberán ser diversas, para la adopción de la más adecuada en cada

situación. Podemos señalar entre otras: observación sistemática, entrevista, dinámica de grupos, grupos de trabajos, estudios de casos, debates, coloquios, etc.

Es muy recomendable el uso de técnicas y estrategias de tipo grupal por el profesorado en el desarrollo de la acción tutorial. Debiendo ser cuidadoso en la elección de la dinámica a utilizar ya que ésta debe adecuarse a los objetivos a lograr. Además posibilitarán que docente y alumnado trabajen en un ambiente con clima positivo y favorable para las relaciones interpersonales y que ayuden a la socialización y al fomento de actitudes tales como la responsabilidad y la aceptación propia y de los otros (García Escobar et al., 1998).

7. Agentes implicados.

Se tendrán previstos todos los agentes internos y externos al centro que se implicarán en el proceso orientador que se genera al desarrollar las acciones previstas en el Plan.

8. Recursos.

Se relacionarán aquellos recursos materiales que serán necesarios emplear para facilitar el desarrollo y la comprensión de las actividades de orientación.

9. Temporalización.

Se indicarán los momentos en los que se llevarán a efecto el desarrollo de las distintas actividades previstas.

10. Evaluación.

Contendrá de forma explícita cómo se ha de realizar la evaluación, con criterios de referencia claros y operativos que faciliten ese proceso, señalando los elementos que se evaluarán, así como las técnicas e instrumentos que se emplearán en cada momento.

Si nos referimos al carácter participativo que debe tener la planificación de la acción tutorial, es en este momento de la evaluación dónde también cobra importancia la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa, no solo en la evaluación final sino a lo largo del proceso de planificación y puesta en marcha del P.A.T., en momentos fijados en el plan de evaluación

Como indicadores que podemos utilizar a la hora de evaluar el P.A.T., en la tabla nº 31 recogemos los que señala Hernando (2005).

Tabla nº 31. Indicadores de evaluación del Plan de Acción Tutorial. (Tomado de Hernando, 2005, pp. 162-163).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) El tratamiento real que se está dando a la orientación desde las distintas áreas o materias.b) Las dificultades planteadas por la transversalidad de la orientación.c) El interés y la aceptación que muestran los alumnos por los temas de tutoría y orientación.d) Los cambios de actitudes y comportamientos que se han producido.e) Las resistencias o dificultades encontradas.f) El grado de colaboración y participación de las familias.g) La adecuación y efectividad de las estrategias utilizadas.h) Las necesidades detectadas.i) La efectividad de la coordinación entre el Departamento, los Tutores y los Equipos Docentes que coinciden en los mismos grupos.j) El nivel de coordinación y apoyo conseguido con el Equipo de Orientación Educativa. |
|---|

5.1.2. El Departamento de Orientación.

Constituye el segundo nivel de la orientación en un centro educativo. Es el servicio organizado que se encarga de promover, coordinar y dinamizar las actividades de orientación que favorezcan el logro de los objetivos planteados en el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

Con independencia de los Departamentos de Orientación creados para los centros de Formación Profesional ya comentados en capítulos anteriores. Los primeros servicios de orientación dentro de los centros públicos de Enseñanzas Medias y de Educación General Básica se crean, con carácter experimental, mediante convocatorias de proyectos de orientación educativa, según las Órdenes Ministeriales de 4 de junio de 1987 (BOE 6-6-87), de 25 de febrero de 1988 (BOE de 3-3-88), de 28 de marzo de 1989 (BOE 7-4-89), de 19 de febrero de 1990 (BOE de 27-2-90) y de 21 de marzo de 1991 (BOE de 27-3-91).

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989) planteó la necesidad de creación de los Departamentos de Orientación para el apoyo técnico a la función tutorial. El documento *La orientación educativa y la orientación psicopedagógica* (MEC, 1990) además de proponerlo como segundo nivel orientación dentro del propio centro docente defiende que su coordinación sea desempeñada por personal con cualificación especializada para el desarrollo de algunas actividades orientadoras y de intervención psicopedagógica.

El artículo 18 del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, señala que las Administraciones educativas crearán de forma progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atiendan a los Centros docentes, de manera que el proceso esté completado cuando se haya implantado totalmente los niveles y etapas que señala la LOGSE.

La especialidad de Psicología y Pedagogía dentro del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria se crea en 1991, mediante el Real Decreto 1701 y el art. 5.3 señala que:

"desempeñarán prioritariamente funciones de orientación educativa de los alumnos, derivadas de los diferentes currículos, y de apoyo al profesorado, en los términos que determinen al respecto las distintas Administraciones educativas y sin perjuicio de las funciones docentes, que puedan ser atribuidas a dicha especialidad".

Los primeros profesionales de la orientación que acceden al Cuerpo de Psicología y Pedagogía lo hacen a través de concurso de traslado en 1992, procedentes de otras especialidades del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria que poseen la titulación de Psicología o Pedagogía. A partir de ese año se realizan convocatoria de oposiciones para cubrir las vacantes de dicha especialidad.

Centrándonos en nuestra Comunidad Autónoma, Andalucía, los primeros departamentos de orientación se crean con carácter experimental por Orden de 17 de julio de 1992 (B.O.J.A. de 6-8-92). En la exposición de motivos, se fundamenta la creación en:

- a. El grado de opcionalidad que el currículum de los últimos niveles de ESO presenta
- b. La necesidad de dar respuesta a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones que presenta el alumno de esta etapa educativa.
- c. Tener como una finalidad de la etapa, la preparación para la incorporarse a la vida activa o acceder a la Formación Profesional de Grado Medio o al Bachillerato.
- d. Contribuir desde la orientación educativa a alcanzar los objetivos de la etapa, fundamentalmente los que se refieren a la dimensión afectivo-social de la educación.

A partir de la Orden mencionada se han ido creando departamentos de orientación de forma progresiva hasta la actualidad en la que todos los Institutos de Educación Secundaria disponen, al menos, de un profesional de la orientación y su departamento correspondiente.

La composición de los mismos y las funciones a desempeñar por el profesional de la orientación y el propio departamento, se han ido recogiendo en diferentes disposiciones normativas. En la actualidad las fija Decreto 327/2010.

A. Composición.

La composición de los departamentos de orientación estará en función de las enseñanzas que se impartan en el centro y de acuerdo con el art. 85.1 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 327/2010). Están integrados por:

- a. El profesorado de la especialidad de orientación educativa.
- b. Los maestros especialistas de educación especial y audición y lenguaje, si los hubiere.
- c. El profesorado responsables de los programas de atención a la diversidad, incluido el que imparta los *programas de diversificación curricular*, y de *cualificación profesional inicial*, de acuerdo con el POAT del Proyecto Educativo.

Los programas de cualificación profesional inicial se suprimen por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y se crea la Formación Profesional Básica.

- d. En su caso, educadores y educadoras sociales y otros profesionales no docentes con competencias en la materia del centro.

La jefatura de este departamento, según el art. 95.2 del citado reglamento, será ejercida, con preferencia, por profesorado del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Debemos considerar en este punto que, dada la composición del departamento, puede darse el caso que la jefatura la ocupe un profesor que no sea de la especialidad de orientación educativa, hecho que a mi entender podrá redundar en el trabajo a desarrollar.

B. Funciones del Departamento y del profesor de orientación educativa.

Los artículos 85.2 y 86, del reglamento orgánico mencionado, asignan al departamento de orientación y al profesorado de orientación educativa respectivamente, las funciones siguientes:

a) Funciones del Departamento de Orientación:

"a) Colaborar con el equipo directivo en la elaboración del plan de orientación y acción tutorial y del plan de convivencia para su inclusión en el proyecto educativo y contribuir al desarrollo y a la aplicación de los mismos, planificando y proponiendo actuaciones dirigidas a hacer efectiva la prevención de la violencia, la mejora de la convivencia escolar, la mediación y la resolución pacífica de los conflictos.

b) Colaborar y asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al profesorado, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, en el desarrollo de las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado y en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje.

c) Elaborar la programación didáctica de los programas de diversificación curricular, en sus aspectos generales, y coordinar la elaboración de la programación de los ámbitos, en cuya concreción deberán participar los departamentos de coordinación didáctica de las materias que los integran.

d) Elaborar la programación didáctica de los módulos obligatorios de los programas de cualificación profesional inicial. En el caso de que el instituto cuente con departamento de la familia profesional a la que pertenece el programa, la programación didáctica de los módulos específicos corresponderá a este.

e) Asesorar al alumnado sobre las opciones que le ofrece el sistema educativo, con la finalidad de inculcarle la importancia de proseguir estudios para su proyección personal y profesional. Cuando optara por finalizar sus estudios, se garantizará la orientación profesional sobre el tránsito al mundo laboral.

f) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación"

b) Funciones del profesorado de la especialidad de orientación educativa

a) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado, de acuerdo con lo previsto en la normativa vigente.

- b) Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se establezcan de acuerdo con el equipo directivo del instituto.*
- c) Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.*
- d) Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.*
- e) Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.*
- f) Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios e interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.*
- g) Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.*
- h) En su caso, impartir docencia de aquellas materias para las que tenga competencia docente, de acuerdo con los criterios fijados en el proyecto educativo y sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.*
- i) Cualesquiera otras que le sean atribuidas en el proyecto educativo del instituto o por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación."*

Las funciones mencionadas contribuyen a mejorar la calidad de la oferta educativa y de las enseñanzas del centro educativo. Esta contribución puede ser vista desde diferentes perspectivas que Boronat y Cano (2010) señalan como características de los departamentos de orientación y que recogemos en la siguiente tabla.

Tabla nº 32. Características de los Departamentos de Orientación (Adaptado de Boronat y Cano, 1998-2010, 183-164).

Innovadora	- Estimulando, impulsando e incentivando nuevas propuestas de innovación, de carácter didáctico, metodológico y organizativo. - Recogiendo, analizando y reelaborando experiencias docentes investigadas en grupo.
Personalizadora	- Prestando atención a la individualidad del alumnado y considerando la diversidad de aptitudes, actitudes e intereses que presentan. - Colaborado en el diseño de los proyectos curriculares adaptados a las características y peculiaridades del alumnado. - Conociendo y desarrollando en cada alumno y alumna sus potencialidades y tratando de explotar al máximo sus posibilidades, sin ignorar sus carencias.

Integradora	- Estimulando y favoreciendo la integración, en el proceso educativo, de distintos objetivos: académicos, personales, vocacionales, de desarrollo social y profesional, etc., a fin de lograr en el alumnado una integración social y profesional, tan plena como sea posible.
Evaluable	- Asesorando al profesorado sobre aquellos aspectos y procedimientos más apropiados para llevar a efecto una valoración adecuada de las capacidades, actitudes, y logros alcanzados por el alumnado en relación a sus posibilidades reales.

C. El Plan de Orientación y Acción Tutorial (P.O.A.T.).

Cada centro educativo debe elaborar su *Plan de Orientación y Acción Tutorial* siguiendo las directrices marcadas por el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. En el caso de los centros de Educación Secundaria la elaboración corresponde al Departamento de Orientación con la colaboración del profesorado que ejerce la tutoría y en los centros de Educación Primaria la elaboración corresponde a los tutores coordinados por la Jefatura de Estudios y el asesoramiento del orientador u orientadora de referencia.

Podemos definir el P.O.A.T. como el instrumento pedagógico y didáctico que estructura a medio y largo plazo todas las actuaciones del equipo docente del centro educativo relacionadas con los objetivos de la orientación y acción tutorial que se planteen de forma coordinada para las diferentes etapas y enseñanzas en el centro en coherencia con el proyecto educativo.

Este Plan está integrado por los planes de Acción Tutorial, Orientación Vocacional y Profesional y de Atención a la Diversidad.

La responsabilidad de su desarrollo corresponde al conjunto de todo el profesorado y la coordinación de su puesta en práctica recae en el profesorado tutor respecto al grupo de alumnos y alumnas que tengan encomendados y al Departamento de Orientación respecto al centro en su conjunto. Por lo tanto, compete a este departamento la elaboración del P.O.A.T. en colaboración con los tutores y tutoras y su coordinación del desarrollo en el centro educativo.

En la labor del D.O. en los I.E.S., podemos distinguir en su acción un carácter vertical al plantear proyectos a desarrollar a lo largo de la escolaridad del alumnado, así como un carácter horizontal al dirigir su atención a todo el profesorado, órganos del centro y otros miembros de la comunidad educativa. (Sánchez Sánchez, 1997).

Igualmente, el departamento de orientación participará en la planificación y desarrollo de las actuaciones que se lleven a cabo relacionadas con la atención a la diversidad y en las decisiones curriculares sobre los alumnos, es decir, en la concreción del currículo en los diferentes niveles.

A modo de resumen, podemos decir que los D.O. se configuran como un elemento básico para la organización y coordinación de orientación y la acción tutorial en los centros educativos y que el profesorado de orientación educativa desempeña un papel importante como el técnico que asesora, ayuda, dinamiza y apoya las labores de orientación del profesorado tutor, profesores y familias.

Entre las dificultades a las que se enfrentan los profesores de orientación educativa en los IES en su actividad diaria, siguiendo a Hernando y Montilla (2009), destacamos las siguientes:

- La necesidad de aclarar, delimitar y concretar las funciones que en general deben desempeñar los orientadores y orientadoras
- La amplitud de tareas a desarrollar hacen difícil la realización de las funciones de mediación y seguimiento.
- La necesidad de contar en los departamentos de orientación con especialistas adecuados para poder dar respuesta a la problemática variada que forma cotidiana deben hacer frente.
- La excesiva influencia de las características personales del profesor de orientación educativa en el desempeño de sus funciones a causa de la poca definición de estas.
- La conveniencia de dotar de segundo orientador u orientadora en algunos IES. A este respecto hay que señalar que los autores mencionan la reticencia a compartir las tareas de orientación por parte de los pocos profesionales de la orientación que han pasado por esa experiencia.
- La excesiva mediatización de la labor del orientador u orientadora por la sensibilidad del Equipo Directivo hacia dicho trabajo. Varía en función de la importancia y valoración que le den a la orientación y tutoría.

5.1.3. Los Equipos de Orientación Educativa.

El tercer nivel de concreción de la orientación en educación en la estructura que a este servicio configura la normativa que desarrolla la LOGSE, lo constituyen los equipos orientación o de sector, como ya vimos en el capítulo 2. El nombre que reciben estos equipos varían en función de la comunidad autónoma a la que nos refiramos, actualmente en Andalucía reciben la denominación de *Equipos de Orientación Educativa* (E.O.E.) .

Podemos definirlos como equipos de configuración interdisciplinar, integrados por psicólogos, pedagogos, maestros de audición y lenguaje, trabajadores sociales, etc. y con una estructura sectorial ya que se distribuyen por criterios geográficos y demográficos.

Rodríguez Espinar y otros (1993) los llaman Equipos de Sector y los definen como los:

“...equipos compuestos por diversos profesionales: psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, logopedas, médicos y especialistas en diseño curricular y en las diferentes áreas y niveles educativos, etc., con una formación específica y con un funcionamiento externo a los centros, organizados en un ámbito sectorial en función de una serie de criterios demográficos y geográficos, así como de las características y necesidades de la zona”.(p. 116).

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989, p. 230) los denominaba Equipos de Orientación y Apoyo y les señalaba como objetivo, en estrecha colaboración con la tutoría y departamento de orientación, impulsar y coordinar la orientación escolar. Sus miembros, expertos en diversos campos, proporcionarán la orientación que los alumnos necesiten a lo largo de las diversas etapas y atenderán, además de la dimensión psicológica y pedagógica, los aspectos sociales y familiares que incidan en el medio escolar.

Siguiendo a Sobrado y Barreira (2012), las características más relevantes de los equipos de orientación son:

- *Trabajo y organización en grupos*, con independencia de intervenciones que puedan llevarse a cabo por orientadores individuales.
- *Especialización*, ya que se le atribuyen funciones especializadas en las diferentes áreas de la orientación educativa.

- *Interdisciplinariedad*, al estar formados por psicólogos, pedagogos, maestros, logopedas, trabajadores sociales, etc. se dota a la orientación de un carácter multiprofesional.
- *Sectorialidad*, ya que se organiza el trabajo distribuyendo el territorio y los destinatarios de la orientación en zonas educativas.
- *Localización externa*, los equipos se sitúan fuera de los centros educativos propiciando una visión global desde el sector al mismo tiempo que independencia administrativa.

Como se comentó, iniciado el período democrático de nuestra sociedad, poco a poco, se van transfiriendo a las diferentes Comunidades Autónomas las competencias en educación y con ellas los servicios de orientación existentes. Así en Andalucía, con anterioridad a la aprobación del Estatuto de Autonomía existen diferentes servicios (Rus, 1996):

- a. *Los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional (S.O.E.V.).*
- b. *Los Equipos Multiprofesionales.*
- c. *Los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.*
- d. *El Servicio Técnico de Orientación Familiar de Granada (1975).*
- e. *Los Equipos Psicopedagógicos Municipales.*

Existían otros servicios y entidades que realizaban acciones de orientación o de formación sobre la misma: *Servicios de Sanidad*, *los Institutos de Ciencias de la Educación (I.C.E.)* de las universidades y, en algunos casos, psicólogos o pedagogos contratados por *centros docentes privados* y *Asociaciones de Padres*.

A partir de la aprobación del Estatuto de Autonomía en 1981, la Junta de Andalucía legisla sobre orientación y publica el Decreto 238/1983, creando su propia estructura, *los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (E.P.O.E.)* provinciales y comarcales, que centrarán su labor en los niveles educativos no universitarios. En estos equipos se integrarán los profesionales de los antiguos S.O.E.V, Equipos Multiprofesionales, Institutos de Orientación Educativa y Profesional, se suprimen dichos servicios.

Otros equipos de actuación zonal que se han mencionado con anterioridad son los *Servicios de Apoyo Escolar (S.A.E.)* creados a partir del Programa de Educación Compensatoria en 1983 y los *Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (E.A.T.A.I.)* durante el curso 1986/87.

El "Plan de Orientación de Andalucía. Criterios básicos para su ordenación" (CECJA, 1993) señala con relación a los S.A.E.:

"han desarrollado una importante labor de promoción y compensación educativa tanto en las zonas rurales como en las urbanas declaradas de actuación educativa preferente. Actuaciones como la aplicación de programas de desarrollo cognitivo en los centros, el asesoramiento para la elaboración de proyectos educativos adaptados a las circunstancias y necesidades del alumnado, la atención y apoyo a los Colegios Públicos Rurales, el preescolar en casa, la erradicación del absentismo por recogida de cosechas, la creación de aulas ocupacionales para alumnos de 14 a 16 años y la atención educativa de los alumnos hospitalizados, han contado con los Servicios de Apoyo Escolar como elemento básico para la detección de necesidades, la planificación y la ejecución de actuaciones y la evaluación de las mismas" (CECJA, 1993, p. 22).

En cuanto a los E.A.T.A.I. manifiesta que: *"han contribuido a la integración escolar del alumnado con distintos tipos de deficiencias, bien mediante el tratamiento directo a los alumnos, bien mediante el asesoramiento al profesorado y a los padres"* (CECJA, 1993, p. 22).

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía por el Decreto 213/1995 integra los tres servicios mencionados creando los **Equipos de Orientación Educativa** (EOE) y los define como:

"unidades básicas de orientación psicopedagógica que, mediante el desempeño de funciones especializadas en las áreas de orientación educativa, atención a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, compensación educativa y apoyo a la función tutorial del profesorado, actúan en el conjunto de los centros de una zona educativa" (art.1).

A. Componentes.

Los integrantes de los primeros E.P.O.E. eran maestros licenciados en psicología o pedagogía nombrados en comisión de servicios. En 1988 se establecen una serie de puestos de carácter singular a los que se accede por concurso de méritos. Entre esos puestos se encuentran los de orientadores u orientadoras de dichos equipos.

Al crearse los E.O.E. e integrarse los miembros del S.A.E. y de los E.A.T.A.I., la composición de los equipos la forman psicólogos, pedagogos, médicos y maestros, y, si las necesidades y características que presente al alumnado de la zona lo aconsejan, se integrarán trabajadores sociales.

Los puestos de trabajos del personal docente de los Equipos de Orientación Educativa se regulan por el Decreto 39/2003 y señala que para desempeñar el puesto de orientador u orientadora en estos equipos es necesario pertenecer al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de Psicología y Pedagogía y cumplir los requisitos de dos años de antigüedad en dicho cuerpo y especialidad o dos años de experiencias en los E.O.E.

Cada E.O.E. tendrá un coordinador o coordinadora, nombrado por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, asignándole, entre otras, las siguientes funciones (Decreto 213/1995):

- Impulsar y dinamizar el trabajo en equipo de los profesionales del Equipo de Orientación Educativa.
- Dirigir y coordinar todas las actividades del Equipo de Orientación Educativa.
- Convocar y presidir las reuniones que se programen.
- Gestionar los recursos que se le asignen.
- Coordinar la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Trabajo Anual y de la Memoria Final de Curso.
- Facilitar la adecuada coordinación con la Inspección educativa y el Centro de Profesores de su zona, así como con las instituciones del entorno.

B. Funciones, áreas y ámbitos de intervención. Planificación de su labor.

El *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* asignaba a estos equipos las funciones generales que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla nº 33. Funciones generales de los Equipos de Orientación y Apoyo. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (MEC, 1989, pp. 230-231).

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">a. Facilitar apoyo y asesoramiento al profesorado al profesorado en relación a la tutoría, la orientación educativa, las adaptaciones curriculares, programas de desarrollo individual y, en general, la intervención educativa con el alumnado con necesidades o en situaciones educativas especiales.b. Asesorar y ayudar al profesorado facilitándole información, documentación, materiales y consulta técnica en el desarrollo de su función tutorial y orientadora. |
|--|

- c. Desarrollar las competencias que se les asignen en relación con la evaluación interdisciplinar, la identificación de necesidades educativas, escolarización, seguimiento del proceso educativo y promoción académica del alumnado con necesidades o en situaciones educativas especiales.
- d. Estimular y apoyar las actividades y programas de orientación educativa y profesional en los centros docentes, la mejora de la metodología educativa y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como las técnicas de estudio y de trabajo adecuados al nivel educativo de los alumnos y alumnas.
- e. Colaborar y apoyar en la elaboración y desarrollo del Proyecto Educativo del Centro, proyectos curriculares de integración, de nuevas tecnologías, de talleres educativos y otros; igualmente a los DO de los centros de su sector.
- f. Colaborar con la Administración educativa en el análisis y estudio del sistema escolar para la toma de decisiones y propuestas de desarrollo de los servicios de apoyo a los centros.
- g. Promover la cooperación de los centros docentes con las familias y las instituciones y entidades sociales del entorno, así como colaborar en actividades de desarrollo de esa cooperación.
- h. Favorecer el desarrollo curricular, la investigación educativa y el intercambio de experiencias entre los centros educativos de su sector.
- i. Colaborar con los Centros de Profesores, en la formación permanente y apoyo didáctico al profesorado del sector, así como en la elaboración y discusión conjunta de proyectos pedagógicos, innovaciones didácticas, desarrollo y adaptaciones curriculares. acción tutorial y criterios de evaluación de los estudiantes.
- j. Ayudar en la organización de actividades de orientación de los escolares y de información acerca de opciones educativas y/o profesionales.

A los E.P.O.E. creados en Andalucía mediante el Decreto 238/1983 se le asignaban las siguientes funciones generales:

1. El apoyo al profesorado para la mejor realización de su labor docente.
2. La orientación vocacional y profesional de los alumnos a través de los profesores-tutores.
3. El diagnóstico tendente a la rehabilitación e integración del alumnado en los casos que proceda.

En los art. 3 y 5 de ese decreto, se fijan funciones al E.P.O.E. provincial y a los E.P.O.E. comarcales otras más específicas en relación a las funciones antes señaladas.

El Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo, referido al curso 2010-2011 (MEC, 2012) señala que:

"los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales (E.O.E.P.) desarrollan su actuación en los colegios que imparten Educación Infantil y Primaria y en los centros específicos de Educación Especial, atendiendo al alumnado de las distintas etapas educativas escolarizado en los mismos. Entre sus funciones se encuentran prestar apoyo especializado a la comunidad educativa en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las medidas que realice el centro para la atención a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, bien porque desconocen la lengua castellana, al haberse incorporado tardíamente al

sistema educativo, bien porque se encuentran en situación de desventaja socioeducativa. A los E.O.E.P. les corresponde realizar la evaluación psicopedagógica, el dictamen de escolarización y los correspondientes informes del alumnado que lo requiera" (p.239).

Una vez producida la unificación de los E.P.O.E., S.A.E. y E.A.T.A.I. creándose los Equipos de Orientación Educativos por el Decreto 213/1995 se señalan las áreas, ámbitos y funciones de los E.O.E. Así en el art. 5 del decreto se asignan unas funciones generales a desarrollar en cada uno de los centros educativos de la zona, recogidas en la tabla nº 34, y unas funciones especializadas dentro de cada una de las áreas de trabajo.

Tabla nº 34. Funciones generales de los E.O.E., (art. 5. Decreto 213/1995)

<i>"a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.</i> <i>b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.</i> <i>c) Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.</i> <i>d) Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.</i> <i>e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.</i> <i>f) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.</i> <i>g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.</i> <i>h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado."</i>

Igualmente se fijan los ámbitos y de intervención de los profesionales de los E.O.E.:

1. Ámbito de la Orientación y Acción Tutorial:

- a. Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
- b. Área de orientación vocacional y profesional.

2. Ámbito de atención a la diversidad:

- a. Área de atención a las necesidades educativas especiales.
- b. Área de la compensación educativa.

Encarga al área de apoyo a la función tutorial las actuaciones dirigidas a la orientación y guía del aprendizaje del alumnado para que a través de la acción tutorial, que

forma parte de la acción docente, se les ayude a superar las dificultades y desarrollar las habilidades de mejora del estudio.

Las funciones especializadas de este área serán:

- a. Prestar asistencia técnica al profesorado en su labor tutorial, proporcionándoles técnicas e instrumentos, así como materiales que faciliten el desarrollo de la función tutorial.
- b. Asesorar al profesorado en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
- c. Facilitar a profesores y profesoras materiales, técnicas e instrumentos didácticos útiles para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular, que sirvan de soporte a su actividad docente y tutorial.

Al área de orientación vocacional y profesional le atribuye las actuaciones que tengan como finalidad favorecer la madurez vocacional del alumnado, la realización de toma de decisiones realistas, así como la transición entre etapas educativas y su incorporación al mundo laboral.

Las siguientes funciones especializadas serán las que se encomiendan a este área:

- Colaborar con tutores y tutoras en la elaboración de programas de orientación vocacional integrados en el currículum, así como en su desarrollo y evaluación.
- Colaborar con el profesorado en la puesta en práctica de acciones que favorezcan la transición entre etapas educativas, así como del sistema educativo al mundo del trabajo.
- Facilitar información académica y profesional al profesorado, alumnado y familias.
- Elaborar, adaptar y divulgar documentos, materiales y programas para la orientación vocacional y profesional del alumnado.
- Colaborar con los departamentos de orientación en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.

Con relación al ámbito de la atención a la diversidad, responsabiliza al área de necesidades educativas especiales (n.e.e.) de las actuaciones dirigidas a alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad psíquica, motórica, sensorial o graves alteraciones del desarrollo. Igualmente se encargará de las acciones dirigidas al alumnado con altas capacidades intelectuales.

Las funciones especializadas del área de atención a las necesidades educativas especiales serán las siguientes:

- a. Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con n.e.e., así como la propuesta de la modalidad de escolarización más adecuada, desde un enfoque multiprofesional.
- b. Asesorar al profesorado y familias en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos y alumnas.
- c. Asistir técnicamente a los profesores y profesoras en relación con la elaboración, desarrollo y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- d. Realizar atención educativa directa al alumnado con dificultades de tipo cognitivo, de desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que a juicio del E.O.E. necesite la intervención especializada.
- e. Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para el profesorado en relación con las necesidades educativas de los alumnos y alumnas.
- f. Planificar, diseñar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los niños y niñas con n.e.e.

El área de compensación educativa se encargará de todas las actuaciones que se dirijan a aquella población escolar que presente dificultades en su proceso de aprendizaje debido a razones sociales, económicas o geográficas.

Las funciones especializadas del área de compensación educativa serán:

- Impulsar y coordinar las acciones y programas de compensación educativa de la Consejería de Educación y Ciencia que se desarrollen en su zona de actuación.
- Asesorar al profesorado en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa.
- Asesorar a los Centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que algunos grupos de alumnos y alumnas pudieran encontrarse y realizar propuestas de actuaciones pedagógicas oportunas para compensar con medidas concretas dicha situación.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para el alumnado que lo precise, en colaboración con los Equipos Docentes y Departamentos de Orientación de los Centros.

El Decreto 213/1995 instaba a los E.O.E. a adoptar criterios de planificación y desarrollo de sus actuaciones basados en:

- La intervención por programas integrados en los Proyectos de Centro.
- La prevención y anticipación a la aparición de problemas.
- El trabajo en equipo.

Por otra parte, los programas de intervención han de responder a las necesidades que manifieste el profesorado de la zona o a aquellas que detecten los propios E.O.E. en el desarrollo de sus funciones, con la finalidad de incidir en la mejora de la calidad de la enseñanza que ofrecen los Centros. También la propia Administración educativa puede demandar el diseño y desarrollo de programas específicos de orientación e intervención psicoeducativa.

La intervención de los profesionales de los E.O.E. responde a una planificación a tres niveles:

- *Nivel provincial*, corresponde su elaboración a Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional y afecta a todos los E.O.E.
- *Nivel comarcal o zonal*, la realiza el E.O.E. correspondiente en su ámbito de actuación.
- *Nivel de centro educativo*, que recogerá las acciones y programas establecidos por el E.O.E. adecuado a las necesidades detectadas en el mismo.

El Plan Anual de Trabajo de cada E.O.E., es confeccionado a comienzo del cada curso escolar a partir de la necesidades que manifiesten los centros, las detectadas por los profesionales del Equipo y de las conclusiones de la Memoria Final del curso anterior. Este Plan debe responder a la Orden de 23 julio de 2003, así como a las Instrucciones de 22 de septiembre de 2003 y de 28 de julio de 2006 para la aplicación de la Orden mencionada. Los apartados que debe incluir dicho Plan Anual constan en el Anexo II de la citada Orden y debe ser remitido a la Delegación Provincial de Educación antes de finalizar el mes de septiembre de cada curso para su aprobación.

Tabla nº 35. Apartados del Plan Anual de Trabajo de los E.O.E.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Introducción, señalando los aspectos contextuales que incidan en el desarrollo de las tareas del Equipo en la zona, los centros y en el propio equipo.2. Composición, estructuración del equipo y organización interna: coordinación interna, asignación de tareas administrativas y horario del Equipo.3. Intervención en los centros: Centros de actuación prioritaria y otros centros, así como programas y actuaciones específicas a desarrollar en centros de la zona.4. Otras intervenciones en la zona. |
|--|

La planificación de la intervención de los profesionales de los E.O.E. en los centros de la zona de actuación estará contemplado en el *Plan de Orientación y Acción Tutorial* de cada uno de dichos centros educativos. Este Plan será el marco de referencia de todas las intervenciones orientadoras y tutoriales.

Las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los E.O.E. podemos centrarlas en los siguientes apartados:

- a) Presión de los centros educativos que muestran exigencias de una mayor presencia de los miembros de los E.O.E. en los centros. El trabajo que realizan, a veces, es solo una parte de lo que el centro necesita.
- b) La itinerancia que incide en la frecuencia de asistencia al centro, así como el tiempo global que se le dedica.
- c) El orientador es percibido como un agente externo al centro que no participa de la vida del mismo, por lo que su actuación no es valorada suficientemente en muchos casos.
- d) La presión de la administración educativa al no dotarse de forma adecuada de recursos personales y materiales a los equipos, lo que dificulta la realización de un trabajo preventivo de calidad en el sector.

C. Equipos especializados.

El Decreto 213/1995 contempló la posibilidad de creación de equipos especializados de ámbito provincial para la atención educativa a los alumnos y alumnas con minusvalía o disfunciones específicas, que dependerán del coordinador o coordinadora del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional y trabajarán en coordinación con los E.O.E. Algunos aspectos sobre su organización y funcionamiento se regularon mediante la Orden de 23 de julio de 2003; en ella se estableció el tipo de alumnado que atenderían los Equipos especializados y las funciones a desarrollar por los mismos.

El alumnado que constituirán el centro de atención de estos equipos será aquel que presente necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora, auditiva, trastornos del desarrollo y de la conducta. En el curso 2010-2011 se incluyó la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales y a aquellos niños y niñas de Educación Infantil, del nacimiento a los seis años, que requieran atención temprana por presentar trastornos del desarrollo o riesgos de padecerlos.

Las funciones que, de forma general, desarrollan los Equipos de Orientación especializados son:

- Colaborar con los Equipos de Orientación Educativa y/o con los Departamentos de Orientación, a petición de los mismos, en la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado antes mencionado.
- Asesorar al profesorado y a los padres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, tanto en el marco escolar como en el familiar.
- Colaborar en el diseño de adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado que sea objeto de su actuación profesional.
- Contribuir a la formación especializada del profesorado y de los profesionales de los equipos y departamentos de orientación, en el ámbito de las necesidades educativas especiales que son objeto de su intervención profesional, proporcionando información relativa a las características, necesidades, procedimientos e instrumentos de intervención con dicho alumnado.
- Seleccionar, analizar y/o elaborar materiales didácticos, promocionar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales y dinamizar el empleo de materiales y equipamiento técnico específico.

La atención educativa del alumnado con ceguera o deficiencia visual, así como el asesoramiento de sus familias y centros escolares a los que asistan, se realiza desde el año 1987, en colaboración con la Organización Nacional de Ciegos Españoles (O.N.C.E), por un equipo específico de ámbito provincial formado por especialistas de la O.N.C.E. y de Educación.

5.1.4.- Los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional (E.T.P.O.E.P.).

Al crearse los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en 1983, se crean las Comisiones Provinciales de Orientación que entre otros cometidos tendrán la aprobación de los Planes Anuales de trabajo y la selección y propuesta de los integrantes de los equipos.

El decreto de 1995, por el que se regulan los E.O.E., señalaba que en cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación existiría un *Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional* (E.T.P.O.E.P.), asignándole una serie de funciones. entre las que destacamos:

- La colaboración con los servicios de la Consejería de Educación y Ciencia en la planificación, desarrollo y evaluación de las intervenciones de los E.O.E. y D.O.
- La coordinación e impulso de las actuaciones de los E.O.E. de la provincia en las distintas áreas de intervención y de los D.O.
- La propuesta de planes de formación permanente para los profesionales de los E.O.E. y D.O.
- Fijar las líneas de actuación prioritarias de la provincia para la planificación, desarrollo y evaluación de acciones y programas de los E.O.E, de acuerdo con las directrices marcadas por la Consejería de Educación y Ciencia.
- Colaborar con los servicios de la Consejería de Educación y Ciencia en lo relativo a la planificación, educativa de los medios y recursos necesarios para la atención a la diversidad del alumnado.

El Decreto 39/2003 modifica la estructura de los Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional, que estarán formados por un coordinador o coordinadora provincial y los coordinadores o coordinadoras de las áreas de orientación vocacional y profesional, de atención a las necesidades educativas especiales, de compensación educativa, de apoyo a la función tutorial y asesoramiento sobre convivencia escolar y de recursos técnicos.

A. Funciones de los E.T.P.O.E.P.

El mencionado decreto fija las funciones a desempeñar por los coordinadores y coordinadoras de las diferentes áreas que configuran al Equipo Técnico.

En la siguiente tabla se recogen las funciones de los coordinadores de áreas de los E.T.P.O.E.P.

Tabla nº 36. Funciones de los coordinadores de áreas del E.T.P.O.E.P. (art. 9, Decreto 39/2003)

Área de orientación vocacional y profesional	<i>"a) Promover y coordinar el desarrollo de programas de orientación educativa y vocacional, a través de los equipos y departamentos de orientación de los centros.</i> <i>b) Facilitar los procedimientos de coordinación entre los equipos y departamentos, en lo relativo a la orientación académico-profesional y la transición a la vida laboral.</i> <i>c) Favorecer la implantación de programas formativos e informativos relacionados con la orientación profesional y la inserción laboral del alumnado.</i> <i>d) Asesorar a los equipos y a los departamentos en el desarrollo de actuaciones específicas, relativas al área de orientación vocacional y profesional.</i> <i>e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa."</i>
Área de atención a las necesidades educativas especiales	<i>"a) Impulsar y desarrollar programas, relacionados con el alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a sus capacidades personales.</i> <i>b) Coordinar la aplicación de criterios y procedimientos de intervención psicopedagógica, dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos que faciliten el tránsito de una etapa educativa a otra.</i> <i>c) Dinamizar las actuaciones de los equipos y de los departamentos que incidan sobre las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos.</i> <i>d) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa."</i>
Área de compensación educativa	<i>"a) Impulsar el desarrollo de actuaciones y programas dirigidos al alumnado con condiciones sociales desfavorecidas.</i> <i>b) Coordinar la intervención de los maestros de apoyo a la compensación educativa, especialmente en lo relativo a la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.</i> <i>c) Dinamizar la intervención de los equipos y de los departamentos en lo relativo a la planificación de las actuaciones de los centros, que incidan sobre el alumnado en situación social desfavorecida.</i> <i>d) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa."</i>
Área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar	<i>"a) Impulsar y coordinar la aplicación de programas dirigidos a la mejora de las habilidades de los docentes en su dimensión tutorial.</i> <i>b) Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los instrumentos de planificación docente y de los programas de acción tutorial.</i> <i>c) Dinamizar la aplicación de programas de educación en valores, de orientación familiar y otros relacionados con los temas transversales del currículo.</i> <i>d) Asesorar a las comisiones de convivencia de los centros y proponer acciones destinadas a favorecer la educación para la cultura de paz y no violencia.</i> <i>e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa."</i>

Área de recursos técnicos	<i>"a) Realizar la gestión, distribución e inventario de los recursos técnicos y materiales, dirigidos a los equipos y departamentos.</i> <i>b) Facilitar la utilización por parte de los centros de materiales y recursos técnicos, dirigidos a la orientación académico-profesional y la inserción laboral del alumnado.</i> <i>c) Promocionar el uso de las nuevas tecnologías aplicadas al alumnado con necesidades educativas especiales y dinamizar el empleo de materiales y equipamiento técnico específico para las distintas discapacidades.</i> <i>d) Realizar la gestión, distribución e inventario de los materiales didácticos y recursos técnicos, destinados al alumnado con necesidades educativas especiales, que no forman parte del equipamiento general de los centros educativos.</i> <i>e) Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa."</i>
---------------------------	--

B. El Plan Provincial de Orientación Educativa.

El Plan Provincial de Orientación Educativa es elaborado al inicio de cada curso escolar por el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional. Debe ser aprobado por la Delegación Provincial de Educación antes de finalizar el mes de octubre y ha de responder a lo establecido por en la Orden 23 de julio de 2003, en las Instrucciones de 22 de septiembre de 2003 y de 28 de julio de 2006 para la aplicación de la Orden mencionada, pero con el objeto de simplificar y hacer más operativa la elaboración del mismo, por Circular de 12 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad se estableció la siguiente estructura del Plan Provincia, cuyo modelo constituye el Anexo I de dicha Circular:

- Datos generales, incluirá información relevante en relación a los y las profesionales que forman parte del E.T.P.O.E.P.
- Diagnóstico de las necesidades de intervención en cada una de las áreas.
- Objetivos y actuaciones para el curso.
- Plan de actuación del E.O.E. especializado
- Mecanismos de coordinación interna.
- Mecanismos de coordinación con los E.O.E. los Departamentos de Orientación y otros servicios.
- Indicadores y procedimiento para el seguimiento y evaluación del Plan Provincial de Orientación.
- El Plan de evaluación de Equipos y Departamentos de Orientación.

Igualmente se establecen las líneas de actuación generales y diferenciadas por áreas.

Los E.T.P.O.E.P. plasmarán la evaluación del Plan en una Memoria Final de curso.

5.2. Los profesionales de la orientación: funciones y competencias.

Con anterioridad se han referido los diferentes perfiles profesionales que componen los Equipos de Orientación Educativa en Andalucía y cómo ha cambiado la forma de acceso a los mismos hasta la creación de la especialidad de Psicología y Pedagogía, ahora de Orientación Educativa, en el cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. Así mismo ha de recordarse que los orientadores y orientadoras pueden presentar diferentes formaciones académicas iniciales: psicología, pedagogía o psicopedagogía.

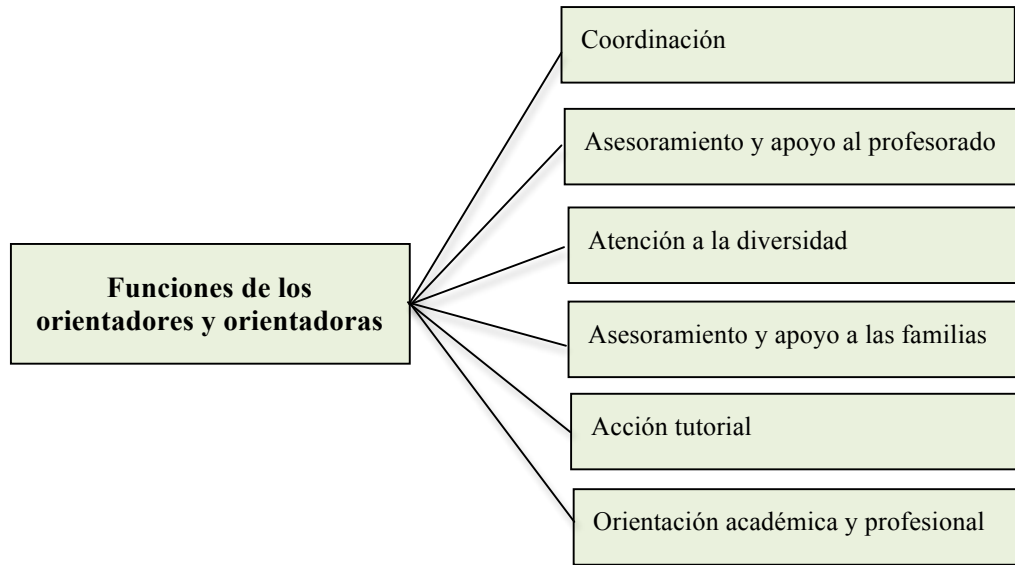
En este apartado nos centraremos en las funciones que desempeñan los profesionales de la orientación, así como en las competencias necesarias para el desarrollo de dichas funciones.

5.2.1.- Funciones.

En el primer capítulo nos referimos a las funciones que para diferentes autores tiene la Orientación, así como la discrepancia y variabilidad que manifiestan.

La normativa educativa de nuestra Comunidad Autónoma señala una serie de funciones que han de desempeñar los profesionales de la orientación. En el caso de la Educación Secundaria, el art. 86 del Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (Decreto 327/2010).

Siguiendo a Coll (1996) podemos agrupar las **funciones de los orientadores y orientadoras** en seis grandes apartados.



*Figura nº 10. Funciones de los orientadores y orientadoras
(Adaptado de Coll, 1996 pp. 45-47)*

A. Funciones de coordinación.

Son aquellas relacionadas con las tareas y actividades que tienen como finalidad la coordinación, dinamización e intercambio entre centros educativos, instituciones, organismos o grupos.

Podemos diferenciar aquellas que tienen que ver con la coordinación entre centros educativos o con instituciones u organismos, de otras que se desarrollan en la propia institución docente. Entre las primeras encontramos la coordinación entre aquellos centros que imparten enseñanzas de la misma etapa educativa o con otros que ofrecen diferente oferta de enseñanzas de cara a la continuidad de estudios, así como la necesaria coordinación entre los institutos y los centros de Educación Primaria para la orientación del alumnado y familias ante el tránsito de etapa y/o cambio de centro, como el traslado de información sobre el alumnado susceptible de necesitar atención especializada.

En relación con la coordinación para el tránsito de Educación Primaria a Educación Secundaria, un estudio sobre roles y funciones de los orientadores realizado por Hernando y Montilla (2009) se destaca la manifestación de los profesionales participantes en el estudio sobre la poca coordinación entre los orientadores y orientadoras de Secundaria y los de los Primaria de los Centros adscritos al Instituto.

Igualmente, podemos contemplar en esta coordinación la que se da entre la institución docente con otros organismos fuera del sistema educativo como son los centros de salud, servicios de empleo, servicios sociales, etc.

En el propio centro, el *Plan de Orientación y Acción Tutorial* implica funciones de coordinación para los orientadores y orientadoras entre las que destacamos aquellas relacionadas con los tutores y tutoras para el desarrollo de la acción tutorial y de la orientación vocacional que tendrán como eje de acción los distintos grupos y niveles. Deberá existir una coordinación entre los departamentos para, que teniendo como centro de acción el proyecto curricular, diseñar la atención a la diversidad dentro de las distintas áreas curriculares. Por último, como indica Cobos (2010), tanto la coordinación entre tutores y entre departamentos hace imprescindible una coherencia interna de los proyectos que el centro desarrolle y para ello es importante que se coordinen equipo directivo y el o la profesional de la orientación.

B. Funciones de asesoramiento y apoyo al profesorado.

La normativa andaluza recoge estas funciones al señalar que los orientadores o orientadoras asistirán a las sesiones de evaluación de los grupos en las que sea necesario disponer de *asesoramiento psicopedagógico de carácter especializado* (art. 3.1.b de la Orden de 27 de julio de 2006). De la misma forma, el art. 4 menciona el *asesoramiento psicopedagógico a la Comunidad Escolar* y apoyo a la acción tutorial.

El objeto de este asesoramiento es la colaboración con el profesorado en los procesos de elaboración, aplicación, seguimiento, evaluación y revisión de los proyectos curriculares de los centros, así como en la plasmación de los mismos de las programaciones, la adaptación de materiales y en la aplicación de estrategias metodológicas adecuadas a las características del alumnado.

La participación del profesorado de orientación educativa en las sesiones de evaluación de los diferentes grupos implica el asesoramiento en la toma de decisiones con relación a la escolarización, medidas de atención a la diversidad que se necesiten, etc.

Otros sujetos de asesoramiento son el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica en su ámbito de competencia respecto a la elaboración y adaptación de programas y proyectos educativos. De la misma forma, asesorará al Equipo Directivo.

C. Funciones relacionadas con la atención a la diversidad.

Tres son las funciones que podemos destacar con relación a la atención del alumnado que presenta necesidades educativas especiales y que viene recogida en la normativa educativa de Andalucía:

- La evaluación y el diagnóstico.
- El asesoramiento.
- La propuesta de medidas para la atención a la diversidad.

Una vez realiza la evaluación psicopedagógica, determinado el problema y sus implicaciones educativas, el profesional de la orientación, en actuación coordinada con el equipo educativo que atiende al alumno o alumna y con la familia, realiza la propuesta de aquellas medidas educativas adecuadas para dar respuesta al problema presentado en cada caso y tratar de lograr el mayor desarrollo posible del alumnado en cuestión, así como optimizar los recursos.

Una función derivada de lo anterior es la realización del dictamen de escolarización en el que se recoge entre otros aspectos la propuesta de modalidad de escolarización (Decreto 147/2002), que será una de las medidas a tomar. El dictamen de escolarización es preceptivo realizarlo al comienzo de la escolarización, en el cambio de etapa educativa y en cualquier otro momento en el que se produzcan cambios en el alumno o alumna que lo haga necesario.

La atención a la diversidad no debe reducirse a las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, física o sensorial. Existe diversidad relacionada con los intereses, capacidades y motivaciones del alumnado a la que también hay que dar respuesta educativa.

D. Funciones relativas con el asesoramiento y apoyo a las familias.

Las funciones de asesoramiento y consulta a padres son reconocidas por los propios orientadores y orientadoras como una de las más realizadas, manteniendo muchos de ellos reuniones periódicas programadas. (Hernando y Montilla, 2009).

Una dedicación más intensa es la que tienen los profesionales de la orientación con las familias del alumnado que presenta necesidades educativas especiales por la especificidad de las medidas y recursos educativos que precisan. (Cobos, 2010).

También se producen consultas que madres y padres plantean buscando una respuesta ante las dificultades que presentan los alumnos o alumnas ante conductas no adecuadas, cambios propios de la adolescencia, etc.

Algunos centros, además del asesoramiento y apoyo realizado de forma individual a las familias, a instancia y coordinación de los orientadores y orientadoras cuentan con Escuelas de Padres y Madres donde el asesoramiento y apoyo a las familias se lleva a cabo de forma grupal. Estas Escuelas suponen un lugar en el que especialistas en distintas materias puedan ofrecer a padres y madres información y formación en distintos campos.

Otro aspecto a considerar es el impulso a la colaboración y participación de las familias en la educación de sus hijos e hijas.

E. Funciones para el desarrollo de la acción tutorial.

Llenar de contenidos la hora dedicada a la tutoría grupal y cómo afrontarla ha sido una de las labores que los profesionales de la orientación han asumido dentro de sus funciones en este campo. El diseño, elaboración y/o adaptación de materiales, instrumentos y criterios referidos a determinados aspectos de la orientación, siempre teniendo como referencia el Plan de Orientación y Acción Tutorial.

La educación para la salud, la educación ambiental, la interculturalidad, al educación para la paz y la convivencia son algunos de los temas que han llenado de contenidos la tutoría. También se han abordado aspectos relacionados con el dominio de las técnicas de trabajo intelectual que ayuden al alumnado a afrontar el estudio y su progreso en el mismo.

Como señala (Cobos, 2010), cada vez es menor la dedicación que los orientadores y orientadoras prestan a la elaboración de materiales concretos para el desarrollo de actividades de tutoría ya que se disponen de los confeccionados a lo largo de los años anteriores más de aquellos otros que ofrece el mercado editorial. En este campo las funciones se han focalizado en el diseño y elaboración del POAT, así como en la coordinación, seguimiento y evaluación del mismo.

F. Funciones para la orientación académica y profesional

Las funciones que los profesionales de la orientación educativa dentro del campo de la orientación académica y profesional podemos centrarlas en la planificación, organización y desarrollo de una serie de actividades para apoyar al alumnado en la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional.

Otro aspecto en el que la participación del orientador u orientadora tiene gran importancia es la elaboración del *Consejo Orientador* de alumnado a la finalización del curso escolar. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa señala que "... *Al final de cada curso de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador...* " (art. 28.7). Este consejo orientador cobra especial trascendencia en el caso de los alumnos o alumnas de 2º, 3º y 4º de ESO en riesgo de no lograr el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria ya que podrán ser propuesto para la incorporación a las enseñanzas de Formación Profesional Básica. La elaboración del consejo y de la propuesta citada corresponde al equipo docente de los grupos de alumnado citados junto con el profesional de la orientación coordinados por los respectivos tutores y tutoras (Instrucciones de 21 de mayo de 2014).

Cobos (2010) señala:

"No sólo es importante la elaboración del consejo de orientación, sino también todas las actividades informativas que se programan para ayudar a la toma de decisiones, como son las charlas, coloquios, entrevistas, así como la actualizada información sobre la oferta educativa de la que ha de disponer el y la profesional de la orientación para llevar a cabo un trabajo riguroso, esto es, información actualizada sobre ciclos de formación profesional, así como de los plazos de presentación de solicitudes, convalidaciones, pasarelas entre ciclos y estudios universitarios, etcétera." (p. 219).

La misma autora recoge la afirmación de Fernández Sierra y Fernández Larragueta (2006) sobre el progresivo retroceso en los propósitos de comprensividad y carácter sistémico de que se dotaba al rol de los orientadores y orientadoras en las primeras regulaciones legislativas hacia un acotamiento del espacio de trabajo donde se prima la intervención directa centrada en los alumnos y alumnas que trae como consecuencia un modelo legislativo de acción psicopedagógica más tecnificado, cerrado y terapéutico. Lo que

hace que los profesionales de la orientación centren más su trabajo en los ámbitos de la orientación académica y profesional y de la atención a la diversidad.

5.2.2.- Competencias

Aunque el término *competencia* no es nuevo, en las últimas décadas ha adquirido una notable relevancia al propugnarse desde distintos foros internacionales la necesidad de formación basada en competencias tanto en el ámbito de la educación como en el profesional.

A finales de 1997, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) inicia el Proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) con la finalidad de ofrecer un marco conceptual que estableciese los objetivos que debía lograr cualquier sistema educativo que quisiera promover la educación a lo largo de toda la vida. Al mismo tiempo, pueda servir como fuente de información para la identificación de competencias claves y fortalecimiento de las encuestas informativas que miden el nivel de competencia de jóvenes y adultos. Una consecuencia de esta definición y selección de competencias es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que se realiza periódicamente desde el año 2000.

El propio proyecto DeSeCo define *competencia* como la capacidad de responder a demandas complejas o llevar a cabo tareas diversas con éxito.

En el Resumen Ejecutivo que del mencionado proyecto realizó la OCDE en 2005, señalaba que *"una competencia es más que conocimiento y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular"* (p. 3).

Según González y Wagenaar (2003), *"Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos"* (p. 80).

Para Perrenoud (1999/2004) la competencia es la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a situaciones-problemas. Según Rodicio (2012) esta interpretación está basada en tres elementos:

- La transferencia de los aprendizajes de unas situaciones a otras.
- La movilización de los conocimientos.
- Dar respuesta a situaciones complejas que se presenten en la vida cotidiana.

El documento de la Comisión Europea *"Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo"* de noviembre de 2004, indica que el término competencia hace referencia a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo.

Mateo (2007) lo define como *"la capacidad de usar funcionalmente los conocimientos y habilidades en contextos diferentes. Implica comprensión, reflexión y discernimiento, teniendo en cuenta simultánea e interactivamente la dimensión social de las actuaciones a realizar"* (p.520).

Las competencias incluyen diferentes elementos:

- Cognitivo, implica el uso de teorías y conceptos, así como el conocimiento informal adquirido por la experiencia.
- Funcional, conjunto de habilidades y destrezas que una persona debe ser capaz de desarrollar cuando está involucrada en un determinado trabajo, aprendizaje o actividad social.
- Personal, comporta saber cómo conducirse uno mismo en una situación específica.
- Ética, supone la posesión de valores personales y profesionales.

Resumiendo, podemos afirmar que una persona se considera competente cuando no solo sabe aplicar sus conocimientos en la práctica, sino que es capaz de adaptarse al entorno adaptando su modo de actuación en función de las circunstancias. Al mismo tiempo debe ser capaz de dar solución los problemas que se presenten en cada momento tomando decisiones y recurriendo a las estrategias de las que dispone para resolver los imprevistos e incertidumbres.

En el ámbito de la orientación, diferentes autores han realizado propuestas sobre las competencias que el profesional de la orientación debe poseer. Así Rodríguez Moreno (1992) después de analizar el mundo laboral y las funciones que desempeñan los orientadores y orientadoras, señala las siguientes competencias básicas:

- *Competencias relacionales*. Son las que hacen referencia a las habilidades para la comunicación y el establecimiento de relaciones interpersonales. Implican la

capacidad de comprensión, empatía, aceptación, asesoramiento y consejo a los diferentes miembros de la comunidad educativa.

- *Competencias cognitivas.* Son aquellas relacionadas con el conocimiento sobre teorías, metodologías, estrategias e instrumentos en los que basa la práctica orientadora.
- *Competencias ejecutivas.* De una parte, permiten el ejercicio de las funciones de consejo, orientación y cooperación con los miembros de la institución docente, otras instituciones y organismos. También hacen referencia a la capacidad de organización, planificación y evaluación.
- *Competencias para la creatividad y la iniciativa.* Tienen relación con las habilidades para el diseño de programas, la creación y/o adaptación de recursos para hacer frente a las situaciones o demandas que plantean las necesidades del centro educativo y/o su entorno.

La Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), en su Asamblea celebrada en Berna en septiembre de 2003, fijó las competencias profesionales generales y específicas que deben mostrar los orientadores y orientadoras.

Las *competencias generales* hacen referencias a las destrezas que deben presentar estos profesionales y pueden ser empleadas en la mayoría de las situaciones laborales y que son:

- Mostrar profesionalidad y comportamiento ético en el ejercicio de sus tareas.
- Promover el aprendizaje, el desarrollo personal y el de la carrera en el alumnado.
- Considerar y prestar atención a las diferencias culturales del alumnado, haciendo posible que la interacción con poblaciones diversas sea efectiva.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Favorecer el diseño, implementación y evaluación de intervenciones y programas de orientación.
- Poseer un buen autoconocimiento para ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Propiciar el uso del nivel apropiado de lenguaje para conseguir una comunicación efectiva con otros profesionales de la orientación y/o el alumnado.
- Tener información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.
- Mostrar sensibilidad ante las dificultades sociales e interculturales.
- Tener habilidades para la cooperación y el trabajo en equipo con otros profesionales.

- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo personal del alumnado.

Las *competencias especializadas* son aquellas que se centran en el perfil técnico y especializado de los orientadores y orientadoras y los hacen diferentes de otros profesionales.

La AIOEP las agrupa en las siguientes categorías o campos de actuación:

- Diagnóstico.
- Orientación educativa.
- Desarrollo de la carrera.
- Counseling.
- Información.
- Consulta.
- Investigación.
- Gestión de programas y servicios.
- Desarrollo comunitario.
- Empleo.

En las siguientes tablas, adaptado de AIOEP, 2003, recogemos las competencias especializadas para cada uno de esos campos de actuación.

Tabla nº 37. Competencias especializadas para el campo de actuación de *diagnóstico*.

- Definir y diagnosticar con rigurosidad y acierto las necesidades de los clientes basándose en diferentes instrumentos y técnicas de diagnóstico.
- Usar los datos e información recogidos en el diagnóstico de manera apropiada de acuerdo a la situación.
- Identificar las situaciones que requieran ser derivados a servicios especiales de apoyo.
- Facilitar el contacto entre los clientes y los servicios especiales de apoyo a los que se remite.
- Mantener información actualizada sobre los servicios de apoyo.
- Llevar a cabo un análisis del contexto en el que está inmerso el cliente.

Tabla nº 38. Competencias especializadas para el campo de actuación de la *orientación educativa*.

- Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo.
- Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos.
- Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones.
- Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor.
- Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos.
- Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje.
- Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales.
- Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos.
- Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza.
- Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum.

Tabla nº 39. Competencias especializadas para campo de actuación del **desarrollo de la carrera**.

- Conocimiento de las teorías del desarrollo de la carrera y los procesos de la conducta vocacional.
- Demostrar conocimiento de factores legales y sus implicaciones para el desarrollo de la carrera.
- Planificar, diseñar e implementar programas e intervenciones para el desarrollo de la carrera.
- Conocimiento de los modelos de toma de decisiones y transición para preparar y planificar los estados de transición: Transición de la escuela al trabajo, cambios en el desarrollo de la carrera, jubilación, despido.
- Identificar los factores implicados (familia, amigos, oportunidades educativas y financieras) y actitudes sesgadas (sobre género, raza, edad y cultura) en el proceso de toma de decisiones.
- Ayudar a los individuos a marcar sus objetivos, identificando las estrategias para alcanzarlos y redefinir sus roles, valores, intereses y decisiones de la carrera.
- Conocimiento de servicios de asistencia e información para el empleo, la economía y aspectos sociales y personales.
- Conocimiento de los materiales disponibles sobre planificación de la carrera y sistemas informáticos de información, internet y otros recursos de la red.
- Habilidad para usar fuentes, recursos y técnicas sobre el desarrollo de la carrera.
- Habilidad para utilizar los recursos para el desarrollo de la carrera diseñados para cubrir las necesidades especiales de grupos específicos (migrantes, grupos étnicos y población en riesgo).
- Ayudar a los clientes a diseñar sus proyectos de vida y de carrera.

Tabla nº 40. Competencias especializadas para el campo de actuación del **counseling**

- Comprender los principales factores relacionados con el desarrollo personal y comportamental de los clientes.
- Demostrar empatía, respeto y relación constructiva con el cliente.
- Uso de técnicas individuales de orientación.
- Uso de técnicas grupales de orientación.
- Cubrir las necesidades de los estudiantes en riesgo.
- Ayudar a los clientes en:
 - Prevención de problemas personales.
 - Desarrollo de la personalidad.
 - Resolución de problemas.
 - Toma de decisiones.
 - Identidad sexual.
 - Habilidades sociales.
 - Educación para la salud.
 - Uso del tiempo libre.
- Ayudar a los clientes a desarrollar su plan de carrera.
- Detención y remisión de casos a otros servicios especializados.

Tabla nº 41. Competencias especializadas para el campo de actuación de la **información**

- Conocimiento de legislación sobre educación, formación y trabajo a nivel local, nacional e internacional.
- Conocimiento de equivalencia de títulos y cualificaciones profesionales en diferentes países.
- Recopilar, organizar y distribuir información actualizada sobre el desarrollo personal, social y de la carrera, especialmente:
 - Educación y Formación.
 - Información Ocupacional.
 - Oportunidades de empleo.

- Usar las Tecnologías de la Información para proporcionar información educativa y ocupacional (Bases de datos, Programas informático para orientación educativa y profesional e Internet).
- Ayudar a los clientes a acceder de manera significativa a información educativa y ocupacional.

Tabla nº 42. Competencias especializadas para el campo de actuación de la *consulta*

- Consultar con los padres, profesores, tutores, trabajadores sociales, administradores y otros agentes para “mejorar” su trabajo con los estudiantes.
- Demostrar habilidades interpersonales para crear y mantener la relación de consulta, alcanzar los objetivos y el cambio de comportamiento.
- Demostrar habilidad para trabajar con organizaciones (universidades, negocios, municipios y otras instituciones).
- Interpretar y explicar conceptos y nueva información de manera efectiva.
- Coordinar al personal y la comunidad para “proporcionar” recursos a los estudiantes.
- Asesorar a los estudiantes en el acceso y uso de programas y servicios especiales y de grupos de apoyo.
- Habilidad para coordinar y estimular la creatividad del estudiante para diseñar su propio programa (educativo y vocacional).
- Habilidad para crear una buena imagen como profesional.

Tabla nº 43. Competencias especializadas para campo de actuación de la *investigación*

- Conocer las metodologías de investigación, recogida y análisis de datos.
- Promover proyectos de investigación sobre orientación.
- Uso de métodos de representación para informar los resultados de las investigaciones.
- Interpretar los resultados de las investigaciones
- Integrar los resultados de las investigaciones en la práctica de la orientación.
- Evaluar los programas e intervenciones de orientación, aplicando técnicas actualizadas y modelos de evaluación de programas.
- Mantener información actualizada sobre los resultados de las investigaciones.

Tabla nº 44. Competencias especializadas para el campo de actuación de la *gestión de programas y servicios*

- Identificar las poblaciones objeto del estudio.
- Conducir el análisis de necesidades.
- Inventariar los recursos relevantes para la planificación e implementación de programas.
- Conocimiento de bibliografía relevante y actualizada.
- Promover el interés comunitario sobre el programa o el servicio.
- Uso (diseño, implementación y supervisión) de programas e intervenciones.
- Evaluar la efectividad de las intervenciones.
- Usar los resultados para mejorar el programa mediante recomendaciones de instituciones o agencias.
- Habilidad para organizar y gestionar servicios de orientación educativa, personal, vocacional y de empleo.
- Gestionar y supervisar el personal de los servicios.
- Promover el desarrollo del personal.

Tabla nº 45. Competencias especializadas para el campo de actuación del **desarrollo comunitario**

- Habilidad para establecer contacto con miembros de la comunidad.
- Analizar los recursos humanos y materiales de la comunidad .
- Llevar a cabo un análisis de necesidades de la comunidad.
- Trabajar con la comunidad para el uso efectivo de los recursos de acuerdo a las necesidades.
- Trabajar con la comunidad para desarrollar, implementar y evaluar planes de acción con miras de mejora económica, social, educativa y del empleo.
- Cooperar con instituciones nacionales e internacionales de orientación educativa y profesional.

Tabla nº 46. Competencias especializadas para campo de actuación del **empleo**

- Asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo.
- Uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo.
- presentar a los clientes la oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada.
- Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.
- Consultar a expertos en regulación y legislación.
- Seguimiento del cliente en el empleo.
- Seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación.
- Asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

Entre los estudios relacionados con el tema destacamos, entre otros, los llevados a cabo por Fernández Gálvez (2003), Barreira, Sobrado y Ocampo (2005), Cobos (2008, 2010) y Vélaz de Medrano (2011).

Fernández Gálvez (2003) halló los siguientes rasgos del perfil más adecuado para los profesionales de la orientación competentes:

Cualidades personales:

- Capacidad de comunicación y escucha.
- Carácter abierto.
- Transmitir credibilidad y confianza.

Cualidades profesionales:

- Cualificación profesional.
- Actitud de formación permanente.
- Conocimiento del Sistema Educativo.
- Profesionalidad.
- Responsabilidad.
- Honestidad profesional
- Coherencia.
- Sentido común.

- Capacidad de resolución de conflictos.
- Amplitud de criterio.
- Propiciar soluciones prácticas.

Barreira, Sobrado y Ocampo (2005) estudiaron las competencias actitudinales de los orientadores y orientadoras de Educación Secundaria de Galicia. De las actitudes planteadas en el cuestionario como "*actitudes en relación con diversos sectores de intervención orientadora conjuntamente considerados (Intersectorial): alumnado/profesorado y equipo directivo/familias y comunidad*", encontraron que las que estimaban como más importantes para un desempeño profesional adecuado son:

- Responsabilidad.
- Respeto a las normas.
- Respeto a la autonomía de las personas.
- Cordialidad en las relaciones.
- Ética profesional.
- Autenticidad y sinceridad.
- Sensibilidad ante la diversidad socio-cultural.
- Comprensión de los sentimientos de uno mismo y de los demás.
- Búsqueda de la estabilidad y del equilibrio personal.

La cualidad de "cordialidad en las relaciones" estaba incluida entre las cualidades de la categoría "*familia y comunidad*".

Por otra parte, los profesionales de la orientación consideraron las siguientes competencias actitudinales que deberían tener más importancia en su trabajo:

- Aceptación de las propias limitaciones.
- Sensibilidad ante la diversidad socio-cultural.
- Reflexión crítica.
- Respeto a las normas de convivencia.
- Aceptación ante los diferentes ritmos de aprendizaje.
- Respeto a la autonomía de las personas..
- Disposición decidida a desarrollar el autoconcepto, la autoestima y confianza.
- Ética profesional.
- Comprensión de los sentimientos de uno mismo y de los demás.
- Responsabilidad.

Para Cobos (2008), en un estudio realizado en el que participaron orientadores y orientadoras de la provincia de Málaga, recoge que éstos señalan que las competencias requeridas para su desempeño profesional son:

- Formación teórico práctica
- Experiencia docente.
- Empatía, escucha.
- Inteligencia emocional.
- Habilidades sociales.
- Autosuperación.
- Actualización normativa.

Posteriormente, en el estudio realizado en 2010 por la mencionada autora, los profesionales de la orientación participantes en el estudio manifiestan una serie de cualidades personales convenientes para el ejercicio profesional:

- Iniciativa y sociabilidad.
- Adaptabilidad a las nuevas situaciones, flexibilidad.
- Experiencia vital entendida como madurez personal.
- Tener vocación, trabajar en orientación como forma de realización personal o puesta en marcha de su propio proyecto vital.
- Cercanía a las personas que tienen dificultades y mostrar empatía hacia ellas.
- Capacidad para dinamizar grupos.
- Tener iniciativa y creatividad para la resolución de situaciones problemáticas.
- Capacidad para emprender y organizar.
- Capacidad para adaptarse a los contextos conservando el equilibrio personal.
- Energía, fuerza y creatividad.
- Sensibilidad, empatía y control emocional.
- Habilidades sociales.
- Sociabilidad y humildad.

Toda esa serie de cualidades nos hace pensar en un o una "superprofesional" situada fuera de la realidad cotidiana de los centros docentes, ya que el orientador u orientadora es un miembro más del profesorado. Como señala Cobos (2010), *"El agrupamiento de esta gran cantidad de cualidades en una sola persona, suponen una exigencia muy excesiva. Esta exigencia probablemente tiene su origen en la normativa de la administración educativa que parece contar con los y las profesionales de la orientación para casi todos los ámbitos. Por otro lado, el orientador u orientadora fue anhelado o anhelada por todos los sectores de las*

comunidades educativas, especialmente profesorado y familias, para resolver sus problemas casi mágicamente, como un Mago sin magia (Selvini, 1993)" (p. 623).

Por último, Montilla (2012), citando a Vélaz de Medrano (2011), señala las competencias que según los propios profesionales son más necesaria:

- "- Consultor de los agentes educativos.*
- Animador de las instituciones en las que se ejerce, con atención especial a las situaciones de diversidad personal y de interculturalidad.*
- Impulsor del trabajo en equipo con grupos de personas.*
- Coordinador con otros agentes e instituciones culturales, sociales, laborales, educativas, etc.*
- Uso de las TIC y recursos multimedia en su acción profesional.*
- Planificador y evaluador de programas de orientación en función de las necesidades detectadas.*
- Desarrollar una actuación ética en las diversas situaciones de su actividad orientadora." (p. 55).*

No debemos de terminar sin mencionar el papel fundamental que tiene en el ejercicio profesional la formación inicial y la formación continua. Diferentes autores han señalado la necesidad de ofrecer una formación a los profesionales de la orientación basada en competencias (Álvarez Rojo y Romero, 2007; Repetto, Ballesteros y Malik ,1999; Santana Vega, 2009, Vélaz de Medrano, 2008)

6. La investigación en orientación educativa

6.1. La investigación en Orientación.

La investigación en el campo de la orientación educativa como en cualquier otro es un modo disciplinado de actuar con la finalidad de obtener conocimiento relevante.

Para establecer el contexto que el que podemos situar el momento en el que está la investigación en Orientación pueden servirnos lo señalado por autores como Buendía (2000) y Santana Vega (1993, 2009). Buendía (2000, citado por Hernando 2005) nos advierte de la influencia que ejercen en la investigación en orientación las distintas perspectivas metodológicas, produciendo diferentes tipos de conocimiento que estarán en función de las finalidades que se persigan con el estudio y del procedimiento que se haya seguido para la resolución de los problemas planteados. Santana Vega (1993, 2009) manifiesta la necesidad de dar giro en la investigación psicopedagógica para clarificar el proceso orientador y mejorarlo. Basa esta necesidad en la poca tradición investigadora de los profesionales de la orientación y a los decepciones resultados de la investigación en educación.

De las definiciones aportadas sobre la investigación destacamos la de Bisquerra (1989) como la indagación realizada de forma sistemática sobre cuestiones teóricas y prácticas en el campo de la psicopedagogía. Los elementos que conformar la actividad investigadora a juicio del autor, así como Rincón, Latorre, Arnal y Sanz (1995) y Rodríguez, Gil y García (1996), son tres:

- la formulación de objetivos.
- la aplicación de métodos y diseños.
- la recogida y análisis de la información.

Teniendo presente el complejo marco en el que tiene lugar la actividad orientadora.

En 1996, Bisquerra propone que en orientación se puede lograr la mejora de la intervención de los orientadores y orientadoras, así como su propio desarrollo profesional mediante la investigación. Señala dos modos de llevarlas a cabo:

- a) Realizar revisión de investigaciones: los avances en las técnicas de la información y la comunicación han dado lugar a la creación de bases de datos que han facilitado el

trabajo. Algunas de estas bases de datos son: PSICODOC, ISOC, REDINET, ERIC, PSYCOINFO, PSYCOARTICLE, ...

b) Realizar investigaciones: los estudios que se han realizado de manera general sobre orientación educativa se han relacionado con planteamientos teóricos, elaboración de documentos, aspectos concretos del proceso orientador y a los modelos que se han ido sucediendo históricamente en la disciplina. Hernando (2005) señala que se ha de diferenciar estas investigaciones llevadas a cabo en orientación de la investigación-acción porque ésta busca la reflexión crítica sobre la propia práctica orientadora de forma que ayude al diagnóstico, la detección de necesidades, la planificación de acciones de mejora y su aplicación.

Las investigaciones en orientación se han clasificado de formas distintas en función de los criterios a los que se han atendidos. Así Vuelvas (2004) señala que pueden diferenciarse dos enfoques en la investigación en orientación educativa: *la objetividad científica* y *la construcción subjetiva de la realidad*.

Desde la objetividad científica, de tipo cuantitativo, podemos distinguir entre investigaciones puras y aplicadas.

La investigación pura busca el descubrimiento de leyes que rigen los fenómenos.

La investigación aplicada pretende responder a situaciones de la realidad o demanda planteada al personal investigador. El autor propone las siguientes posibilidades de investigación aplicada:

- a. *Investigación exploratoria*, busca clarificar situaciones problemáticas sin el aporte de conclusiones que nos conduzca a la resolución de la misma.
- b. *Investigación descriptiva*, trata de definir las características de un objeto de estudio exponiendo la realidad, pero no el problema. Suele ser previo a otras investigaciones.
- c. *Investigación confirmatoria*, pretende la comprobación de una hipótesis planteada con anterioridad.

La otra perspectiva de investigación en orientación propuesta por Vuelvas (2004) es *la construcción subjetiva de la realidad*, que relacionamos con la metodología de corte cualitativo. Esta forma de investigar parte del sujeto, de su entorno de vida y de ejercicio profesional, ya que los sujetos objeto de estudio (alumnado, profesorado, orientadores y orientadoras, etc.)

despliegan su actividad en las aulas y otros espacios escolares donde transcurre la mayor parte de su vida diaria.

Atendiendo a los objetivos que se plantean los investigadores, Crites (1974) clasifica las investigaciones en orientación en los siguientes ámbitos:

1. *Investigación exploratoria*: estudios que tratan de descubrir las variables de interés que serán objeto de estudio sistemático posteriormente. Son estudios descriptivos que recurren mucho al uso de la estadística.
2. *Investigaciones técnicas*: aquéllas que se basan en la construcción, validación y aplicación de instrumentos de diagnóstico referidos a determinados aspectos de la conducta personal, académica y vocacional del individuo. El autor propone refundir las formas utilizadas con anterioridad: racional y empírica, en un único enfoque "racional-empírico" que busca en principio la descripción de las variables teóricas a medir, para posteriormente elaborar los ítems a construir, en función de los resultados obtenidos. Las metodologías más utilizadas en este ámbito son las de corte descriptivo, por medio del análisis factorial, y las explicativas que ponen de manifiesto las correlaciones existentes entre escalas y factores de los tests o cuestionarios.
3. *Investigaciones teóricas*: tienen como objeto de estudio la confirmación empírica de los enfoques y modelos en orientación. Se ha criticado este tipo de investigaciones en base a la falta de representatividad de las muestras, no poder probar de forma operativa los presupuestos teóricos, la dispersión de investigaciones debido a la gran proliferación de enfoques y el hecho de que la mayoría de las investigaciones se realizaban sobre enfoques, de entrada, más fáciles de confirmar. Los enfoques de Holland, Super y Krumboltz y su "aprendizaje social para la toma de decisiones" fueron los que originaron más investigaciones de este tipo. La metodología más empleada en este tipo de investigaciones es la descriptiva y correlacional, predictiva y cuasi-experimental.
4. *Investigación aplicada o evaluativa*: tienen como finalidad el conocimiento de la realidad en la que se lleva a efecto la práctica orientadora para intentar delimitar los problemas que la acompañan, determinar las soluciones posibles que nos lleve a conseguir una mejor práctica y una eficaz intervención.

5. *Investigaciones sobre algunos aspectos del proceso orientador*: hacen referencia a algunos aspectos concretos del proceso de orientación educativa como la madurez vocacional, autoconcepto, toma de decisiones, elección de carrera, evolución de las etapas del desarrollo, etc. Para Crites (1974), estas investigaciones deben llevarse a cabo dentro de líneas conjuntas de investigación y no de forma independiente, que nos permitan una visión más global, más cercana a la realidad.

Álvarez González (1995) trata de sistematizar la investigación en orientación, realizada desde 1987 hasta 1990, mediante un estudio bibliométrico referido a las revistas *Career Development Quarterly* y *Journal of Vocational Behavior*. Señala el autor que la temática de la madurez vocacional es la más destacada con un 36% y un 32% respectivamente. La metodología predominante es la cuantitativa, siendo descriptiva en más del 50% de los trabajos seguida de la correlacional. También resalta que debe potenciarse la investigación de corte cualitativo para conocer, además de los resultados, el proceso de la orientación.

Villayandre, Pérez y Rodicio (2000) exponen el estudio bibliométrico sobre las tendencias en las líneas temáticas, las opciones metodológicas y las técnicas en la recogida y análisis de datos en los artículos publicados en las revistas "*L'Orientation Scolaire et Professionnelle*" y "*Revista de Orientación y Psicopedagogía*" durante los años 1990 a 1999. Con relación a la temática el 42,7% de los artículos se referían a la orientación profesional, seguido de la orientación escolar con un 17,3%. La metodología predominante es la cuantitativa con un 80,7%, más del 60 % fueron descriptivas y un 12,5% de tipo correlacional. La metodología cualitativa se usó en 16% de los casos. La técnica de recogida de datos fundamental fue el cuestionario y se realizaron principalmente análisis descriptivos, correlacionales, de contraste y factoriales.

Para Bisquerra (1996) atendiendo al objeto de la investigación en orientación distinguimos dos tipos: los estudios que tienen por objeto al orientado y aquellos otros que investigan la propia acción orientadora. Por lo tanto, podemos diferenciar entre la investigación basada en el contenido de la orientación, como otros campos de las ciencias sociales, y la que hace referencia al procedimiento, propia de la educación.

Siguiendo a Rincón y García Vidal (1998) podemos diferenciar cuatro tipos de métodos o tipologías de investigación:

- Histórico-comparativo.
- Cuantitativo
- Cualitativo.
- Evaluativo.

Con el *método histórico-comparativo* se pretende analizar los hechos o tendencias del pasado haciendo uso de consultado archivos, documentos, informes, bases de datos, etc. que nos ayuden a conocer, comprender y describir dichos acontecimientos, su evolución y desarrollo. Como ejemplo de esta metodología mencionaremos a Mellouki y Lemieux (1995, citados por Hernando 2005) que realizaron un análisis histórico de los sistemas de orientación educativa y profesional en Quebec (Canadá).

Los *métodos cualitativos* son adecuados para describir proceso globales que intervienen en la orientación psicopedagógica: la acción tutorial, la detección de dificultades de aprendizajes, las percepciones de los implicados en el proceso orientador, etc. Nuestra investigación *"La Orientación en Educación Secundaria desde la perspectivas de los alumnos de 2º ciclo de ESO y sus padres"* podríamos enmarcarla dentro de este tipo de metodología ya que pretende conocer aspectos tales como percepciones, conocimiento, valoraciones, etc.. de estos sectores de la Comunidad Educativa.

Los *métodos cualitativos* propugnan la reflexión crítica de los profesionales sobre su propia práctica que les lleva a un conocimiento más profundo de la realidad laboral en la que están inmersa, incluir propuestas que la mejoren y evaluar resultados y logros. Este tipo de investigación-acción en orientación es defendido por autores como Seligman (1994) y Rus Anega (1996).

Los *métodos evaluativos* de investigación tratan de valorar el grado de logro de unos objetivos determinados ya sean como resultados de un proceso o como un procedimiento en si mismo. Persigue concretar cómo se realiza la orientación como proceso, la idoneidad de los recursos han utilizados, los dificultades encontradas en el desarrollo del proceso orientador y todos aquellos elementos que condicionan la práctica orientadora favoreciéndola o, todo lo contrario, de manera negativa. Ambos aspectos: conocimiento del proceso y conocimiento del logro de los objetivos tienen como finalidad la emisión de juicios valorativos que ayuden a la toma de decisiones que optimicen la intervención.

Otra de las clasificaciones más utilizadas es la que Álvarez González (1995) mantiene, que clasifica las metodologías en orientación en:

- *Metodología descriptiva*: pretende la medición, descripción y clasificación de aquellas variables que pueden ser tenidas en cuenta posteriormente en otras investigaciones.

La técnica más usual es la entrevista y fundamentalmente el cuestionario que hace posible la recogida de información de forma intensiva. El uso de técnicas informáticas de análisis de datos estadísticos han potenciado su uso.

- *Metodología correlacional y predictiva*: trata de establecer asociaciones empíricas entre variables sin manipulaciones del investigador. La medición estadística más utilizada es la correlación.
- *Metodología experimental*: con este método se manipulan las variables y se controlan experimentalmente.

Con independencia de la clasificación que usemos, para poder considerar que una investigación como tal en el ámbito de la educación, debe hacer uso del método científico, es decir, seguir la secuencia de pasos o fases que han sido aceptados y adoptados por la comunidad científica. Siguiendo a Hernández (1997), el esquema general a seguir en una investigación científica sería:

Una primera fase de clarificación del área problemática que comprendería:

- La identificación del área problemática.
- Una primera revisión bibliográfica.
- Formulación del problema de investigación.

La segunda fase o de planificación de la investigación que supondría:

- Revisión de las fuentes bibliográficas.
- Formulación de objetivos y/o hipótesis.
- Definición y categorización de las variables.
- La elección del método.
- El diseño y elección de la muestra de estudio.
- La selección o construcción de los instrumentos de recogida de datos.

Tercera fase o trabajo de campo que implicaría:

- Procedimiento.
- Estudio piloto.
- Recogida de datos

Cuarta fase o de análisis de datos e informe de la investigación:

- Análisis de los mismos.
- Elaboración del informe de investigación en el que se incluirían las conclusiones.

6.2. Panorámica general de las investigaciones realizadas sobre el tema.

En el ámbito educativo y vocacional se han desarrollado investigaciones para estudiar el papel desempeñado por los orientadores y orientadoras, sus funciones y la efectividad o grado de satisfacción con el desarrollo de los programas de orientación en los centros docentes no universitarios. Algunos estudios han analizado los aspectos señalados como son percibidos por el alumnado, el profesorado, las familias, las directivos de los centros e incluso por otros miembros de la comunidad en la que se encuentra inserta la escuela o instituto.

A continuación recogemos una serie de investigaciones realizadas sobre la acción orientadora, centrándonos en aquellas que nos aportan la perspectiva o percepciones que de la misma tienen los alumnos y alumnas, así como los padres y madres de los mismos. Para la revisión de los trabajos empíricos se han utilizado las bases de datos PSICODOC, PSICOINFO, ERIC, ISOC Y TESEO; igualmente se ha hecho uso de las referencias de otras investigaciones aparecidas en los artículos y en las tesis doctorales revisadas.

Se han dividido en dos grupos los trabajos revisados, uno referido al ámbito internacional y otro al nacional. Se han ordenado cronológicamente, señalando, siempre que ha sido posible, autor o autores, título, fecha, objetivos, instrumentos, dimensiones, población y muestra, análisis de datos y resultados.

6.2.1. Investigaciones internacionales.

En al ámbito internacional destacamos los siguientes estudios realizados sobre los roles y funciones de los orientadores y orientadoras:

❖ Wells y Ritter (1979, citado por Sanz, 1999) realizan una investigación para estudiar el funcionamiento de la orientación. Eligieron una muestra de 550 estudiantes de un centro de secundaria que cumplimentaron un cuestionario en el que se le preguntaba dónde buscarían ayuda de tener un problema y cómo ordenarían las funciones del orientador.

Los datos presentaron ciertas discrepancias entre la prioridad dada a las funciones del orientador y las razones aducidas para acudir al mismo, como pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla nº 47. Ordenación dada a las funciones del orientador y porcentaje de alumnado que buscaría ayuda del orientador. (Adaptado de Wells y Ritter 1979)			
1º Ayudar a los estudiantes a planificar su programa educativo en el centro.	- Cambiar de clase.....	81%	
2º Ayudar en la clarificación y planificación de los estudios universitarios	- Consultar requisitos para la graduación.....	80%	
3º Asesorar a los estudiantes con problemas personales.	- Ayuda en la planificación del programa escolar.....	51%	
4º Ayudar a los estudiantes a seleccionar la Universidad y centros de Formación Profesional postsecundaria.	- Tener un conflicto con un profesor..	51%	
5º Ofrecer información vocacional.	- Elección de centro universitario.....	25/30 %	}
6º Trabajar con estudiantes que tiene problemas de disciplina.	- Problemas de ayuda financiera.....		
7º Ayudar en la inserción laboral.	- Ayuda en la decisión vocacional....		
8º Dar charlas/conferencias a familias, profesorado y alumnado.	- Elección de especialidad universitaria.....		
9º Interpretar la información de los tests.	- Problemas con los padres.....	12%	
10º Asesorar sobre la asistencia a clase.	- Oportunidades vocacionales.....	8%	
11º Ejercer tareas de supervisión.	- Problemas con un amigo.....	6%	
	- Consulta sobre sexo.....	4%	}
	- Problema personal.....		
	- Ayuda para encontrar un trabajo....		

En relación con la utilidad de los orientadores, respondieron:

- Sí, en todo los casos, el 23 %.
- En la mayoría de los casos, el 43 %.
- No vieron su utilidad, el 33 %.

Por otra parte, el 23 % del alumnado encuestado deseaban un acceso más rápido al orientador, el 18 % sostenía que la mayoría de los orientadores podrían mejorar sus servicios y el 24 % deseaban orientadores más especializados en ciertos campos.

En cuanto si se sentían libre para discutir problemas con el orientador, los estudiantes respondieron: Sí, el 49 % y el 48 % no.

❖ El artículo de Ibrahim, Helms y Thompson (1983) titulado “*Counselor role and function: An appraisal by consumers and counselors*” refiere los resultados de un estudio para evaluar los roles y funciones de los orientadores de escuelas secundaria, cómo son percibidos por padres de estudiantes de secundaria, administradores, orientadores y empresarios de la

comunidad y hacer recomendaciones en la formación de los orientadores en el estado de Connecticut (Estados Unidos).

Para la recogida de datos confeccionaron un cuestionario basado en los roles y funciones de la declaración adoptada por la **America School Counselor Association (ASCA)** en 1977, como funciones deseables del orientador. Constaba de dos versiones: una, para administradores y orientadores de escuelas secundarias y otra, para padres de estudiantes de secundaria y los empresarios de la comunidad. De esta última versión se eliminaron las funciones que eran específicas de la escuela y se consideró que padres y empresarios no serían capaces de responder con precisión a esas categorías.

El cuestionario estaba compuesto por 37 ítems en los que se pedía que valoraran la importancia de los roles y funciones recogidos. Se respondía mediante una escala Likert con cuatro opciones: muy importante, importante, poco importante y sin opinión. Estos últimos se consideraron casos perdidos en el análisis de los datos. Además se incluían cuatro cuestiones abiertas que se solicitaba su opinión respecto de:

1. Qué otras áreas deben estar entre las funciones de los orientadores,
2. Qué otras funciones deben realizar los orientadores para ayudar a los estudiantes de secundaria.
3. Qué esperaban de los orientadores.
4. Qué recomendaciones para la formación de orientadores.

Se eligieron al azar 25 institutos para participar en el estudio. Se hizo uso de las zonas estándar estadísticas metropolitanas de la oficina de censo y del número de orientadores a tiempo completo de cada escuela para obtener una muestra representativa estratificada de administradores, orientadores y padres. Se solicitó, así mismo, la participación de 98 empresarios.

Se recibieron cuestionarios completos de 23 escuelas que se distribuyeron de la siguiente forma: 19 administradores, 133 orientadores y 821 padres. Del empresariado se recibieron 44 cuestionarios completados.

Los resultados en relación con los padres del alumnado de educación secundaria se recogen en la tabla nº 48:

Tabla nº 48. Resultados más destacados referidos a los padres de los estudiantes de educación secundaria en la investigación “ <i>Counselor role and function: An appraisal by consumers and counselors</i> ” (Ibrahim, Helms y Thompson, 1983)	
Roles y funciones que valoran como más importantes	
a) <i>La planificación educativa y ocupacional</i>	- Ayudar a los estudiantes con información acerca de la carrera y las oportunidades educacionales después del instituto. - Dirigir las actividades de orientación en el aula como el desarrollo de la carrera, el conocimiento de sí mismo y la toma de decisiones, y ayudar al profesorado a ponerlas en marcha. - Proporcionar pruebas a los jóvenes para ayudarles a hacer la elección profesional.
b) <i>Referral</i>	- La remisión de estudiantes con necesidades especiales a la apropiada agencia comunitaria
Valoran como importantes, pero en menor grado	
c) <i>El asesoramiento</i>	- Individual o en grupos, al alumnado, sobre problemas personales, educativos y vocacionales, así como facilitarles información sobre cursos y ayuda en la selección de los mismos. - A los padres, asesoramiento para ayudarles a entender a sus hijos.
d) <i>La ayuda a los padres</i>	- Ante los problemas que sus hijos van encontrando. - En los conflictos familiares relacionados con las opciones educativas de la carrera.
e) <i>Las relaciones públicas</i>	- Informar sobre los programas de orientación. - Informar sobre las agencias y programas de orientación disponibles para estudiantes con necesidades especiales. - Planificar y dirigir los programas de orientación. - Planificar y coordinar las reuniones padres-profesores pertenecientes a programas de orientación
Percepciones de los padres obtenidas a partir de las preguntas abiertas	
1. <i>Otras áreas como funciones de los orientadores</i>	- Ayudar en la selección de cursos en base a las capacidades e intereses de los estudiantes. - Actuar como mediador en caso de conflicto en estudiante-profesor. - Ayudar a mejorar las relaciones y la interacción estudiante-profesor. - Ayudar en la selección de las instituciones de educación superior y proporcionar información sobre ayuda financiera y becas.
2. <i>Otras funciones que deben realizar los orientadores para ayudar a los estudiantes</i>	- Proporcionar servicios de asesoramiento y de colocación para los estudiantes no universitarios.
3. <i>Que esperaban de los orientadores de secundaria</i>	Las respuestas más frecuentes fueron: - Asistir a los estudiantes en la selección de cursos. - Informar a los padres de los problemas encontrados por los estudiantes. - Que los orientadores deben estar interesados en los estudiantes, y - Estar disponibles para proporcionar asesoramiento individual efectivo cuando sea necesario.
4. <i>Recomendaciones para la formación de orientadores</i>	Muchos padres señalan: - Que mientras están en formación, los consejeros deben tener experiencia directa en los negocios y otros entornos de trabajo. - Que deben tener cursos de psicología y sociología. - Que deben adquirir experiencia en los requisitos de acceso a facultades y universidad. - Tener un conocimiento práctico de cómo solicitar becas y ayuda financiera. Otros padres sugirieron que los orientadores deben estar mejor formados en: - Asesoramiento profesional y de la carrera. - El uso y la interpretación de pruebas psicológicas. - Técnicas de intervención en crisis. - Asesoramiento sobre drogas y alcohol. - Conocimiento del funcionamiento y administración de las escuelas.

❖ En la reunión de la Southeastern Psychological Association celebrada en marzo de 1993, Huffman, J. L.; Fasco, D. J.; Weikel, W. J. y Owen, D. W. presentaron el estudio titulado ***“Perceptions of the role of middle school counselors”*** dirigido a examinar las percepciones de profesores, administradores, padres y estudiantes de sexto a octavo grado que tiene en relación a las funciones del orientador de escuela secundaria.

Para la investigación se utilizó el cuestionario “The role of counselors survey” (ROCS), que consta de una sección de información personal y 20 enunciados que deben clasificarse mediante una escala Likert (1 = nunca, 5 = siempre). La información personal, que se completa de forma anónima, incluye datos demográficos relativos a sexo, raza, edad, grado (si es estudiante) y años de experiencia en educación (si es profesor o administrador).

Participaron ocho escuelas secundarias del nordeste de Kentucky (Estados Unidos) de las doce con las que se contactó.

La muestra inicial estaba formada por 480 estudiantes, 60 profesores, 480 padres, 12 administradores. Devolvieron los cuestionarios cumplimentados: 263 estudiantes, 43 profesores, 111 padres y 8 administradores.

Los estudiantes que participaron tenían entre 11 y 15 años de edad y estaban escolarizados en sexto, séptimo u octavo grado.

Las variables independientes fueron los grupos de: estudiantes, profesores, padres y administradores. La variable dependiente fue la percepción del rol del consejero de escuela secundaria.

El estadístico utilizado fue el análisis de varianza (ANOVA).

Los resultados mostraron que las percepciones del rol de orientadores que tenían estudiantes y padres fueron menos favorables a las de los profesores y administradores.

Los autores sugieren que esta percepción menos favorable puede estar relacionada con el hecho de que los orientadores son vistos, a menudo, realizando labores administrativas causando conflicto entre el rol percibido y su verdadero rol.

❖ La tesis doctoral de Deborah Elaine Schalesky titulada ***“Un estudio local de los roles y funciones de los orientadores escolares en secundaria”*** realizada en 1993 mediante un estudio en el Garden City High School de la localidad del Garden City en el estado de Kansas, Estados Unidos. El propósito de este estudio era investigar los puntos de vistas de diferentes sectores, que eran atendidos por el orientador escolar de secundaria, respecto a sus *roles y funciones*.

Utilizó como *variables independientes*: orientadores, administradores, profesores, consejeros educativos, estudiantes, padres, empresarios y Junta Escolar.

Los niveles de *variable independiente* estudiados para las muestras de orientadores, administradores, profesores y consejeros educativos fueron: educación y años de experiencia.

Los niveles de la *variable independiente* investigados para la muestra de estudiantes fueron clase, promedio de calificaciones, y frecuencia en el uso de los servicios de orientación.

Los niveles de la *variable independiente* estudiados para la muestra de padres, empresarios y consejo escolar fueron: nacionalidad y educación. Se emplearon como *variables dependientes* las puntuaciones obtenidas para las seis escalas y el total del Cuestionario de los Roles y Funciones de los Orientadores.

El instrumento utilizado fue un cuestionario de 56 ítems de tipo Lickert con siete alternativas entre muy importante y no importante, más otros siete de un cuestionario demográfico. El cuestionario fue adaptado del utilizado por Peaslee, que a su vez había modificado uno realizado por Miller.

Los cuestionarios se entregaron y recogieron personalmente a todos los orientadores, administradores y profesores del centro. Los estudiantes fueron de dos cursos que se seleccionaron por ordenador y el cuestionario fue cumplimentado y entregado durante las clases. A los padres y empresarios seleccionados mediante ordenador se les envió un cuestionario, un impreso de datos demográficos y un sobre franqueado. En una reunión de la Junta Escolar se les entregó a sus miembros la misma documentación que a padres y empresarios para que remitieran por correo al investigador una vez completada.

Las escalas fueron:

- a) “*counseling*”, 12 ítems.
- b) “*consulting*”, 9 ítems .
- c) “*developmental/career guidance*”, 15 ítems .

- d) “*evaluation y assessment*”, 6 ítems.
- e) “*guidance program development, coordination y management*”, 6 ítems.
- f) “*administrative y clerical*”, 8 ítems y Total.

En la investigación se incluían también tres impresos de datos demográficos para describir a los sujetos y como fuente para algunas de las variables independientes. El primero, para los orientadores, profesores, directivos y consejeros educativos, estaba formado siete ítems: empleo, sexo, edad, nacionalidad, educación, especialidad, y años de experiencia. el segundo, para padres, empresarios y Junta Escolar, contenía cinco ítems: empleo, sexo, edad, nacionalidad y educación. El tercero, para los estudiantes incluía siete ítems: sexo, nacionalidad, clase, promedio de calificaciones, almuerzo gratis o a precio reducido y frecuencia de uso de los servicios de orientación. El cuestionario de datos demográficos también tenía un ítem adicional donde se preguntaba acerca de aspectos, positivos y negativos, del departamento de orientación del Centro y se pedían recomendaciones sobre posibles cambios en el departamento, si es que se creían convenientes.

La muestra de esta investigación estuvo formada por los miembros de los siguientes grupos de la comunidad: todos los orientadores de secundaria, los directivos, los estudiantes y los padres de estudiantes de la escuela secundaria, los empresarios de la comunidad y los miembros de la junta escolar. De 96 profesores, 10 orientadores y 10 directivos; cumplieron el cuestionario 56 (58%) profesores, 9 (90%) orientadores, y 8 (80%) administradores. De los 478 cuestionarios previstos solo fueron cumplimentados y devueltos 309, el 65 %. Estos procedían de: 9 orientadores, 8 administradores, 56 profesores, 14 consejeros educativos, 178 estudiantes, 26 padres, 14 empresarios y 4 miembros de la Junta Escolar. El 26% de los padres completaron y remitieron el cuestionario, de los empresarios el 28% y de los miembros del consejo escolar el 40%.

Los análisis estadísticos realizados fueron los siguientes:

1. “one-way” análisis de varianza.
2. “three-way” análisis de varianza.
3. Bonferroni (Dunn) t-test para medias.
4. Duncan test de rangos múltiples para medias.

Las tres hipótesis nulas fueron testadas al nivel de 0,05 empleando un “three-way” análisis de varianza (“general linear model”). Se realizaron 91 comparaciones; de éstas 49 efectos principales y 42 interacciones. De los 49 efectos principales, 7 fueron estadísticamente

significativos a un nivel de 0.05. De las 42 interacciones, 2 fueron estadísticamente significativas al nivel de 0.05.

Los resultados de este estudio parecen sostener una serie de generalizaciones, de las que recogemos a continuación las relacionadas con los estudiantes y padres:

Tabla nº 49. Resultados relacionados con los padres y estudiantes del estudio “*Un estudio local de los roles y funciones de los orientadores escolares en secundaria*”. Schalesky, D. E. (1993)

- 1) Los miembros de la Junta Escolar dan mayor valoración a los roles y funciones de dirección y coordinación de programas de orientación profesional que los estudiantes y empresarios.
- 2) Los estudiantes valoran los roles y funciones administrativas y clericales más alto que los orientadores y consejeros educativos.
- 3) Los estudiantes con una calificación media entre 2.6 y 3.0 dan mejor valoración a los roles y funciones administrativas y clericales que los estudiantes con puntuación media entre 3.6 y 4.0.
- 4) Con relación a los padres no hubo comparación significativa en ningún caso.

❖ En septiembre de 1993, Hughey, Gysbers y Starr publican el artículo: “*Evaluating comprehensive school guidance programs: Assessing the perceptions of students, parents and teachers*” con el que pretendían examinar la repercusión del Programa de Orientación Integral de Missouri ya que podían ofrecer información valiosa para la mejora del mismo.

Una parte valiosa del programa son las competencias que deben adquirir los estudiantes: planificación de la carrera, la exploración, el conocimiento de sí mismo y de los demás, el desarrollo educacional y vocacional. El consejero desarrolla y aplica actividades dirigidas al logro de esas competencias específicas.

Se diseñaron encuestas para ser aplicadas en los centros docentes que habían aplicado el mencionado programa. De las 18 escuelas que se invitaron a participar solo devolvieron las encuestas 14. Se solicitó de la direcciones de los centros que seleccionaran cinco estudiantes por nivel de grado, de 9º a 12º, de 10 a 15 profesores familiarizados con el programa y de 10 a 15 padres que de alguna forma hubiesen participado en el programa o trabajado con los consejeros.

La participación del alumnado en las actividades del programa fue diversas formas: sesiones individuales con el consejero (72,9%), presentaciones en el aula (65%) y en pequeños grupos (49,6%) o a través de talleres, seminarios o grandes grupos (30%).

Las encuestas fueron completadas por aproximadamente 280 alumnos, 125 padres y 150 profesores.

Los resultados mostraron que:

- 1) En cuanto a la ayuda recibida por los estudiantes de los profesores y consejeros durante el año:
 - a) Las puntuaciones más altas fueron para la planificación de la carrera y la exploración, que implicaron: planificación de los cursos de secundaria y de la carrera, así como planificación de los estudios y formación después de la secundaria.
 - b) Alrededor de la mitad de los estudiantes señalaron recibir ayuda para hacer frente a problemas personal, información de cómo les afecta a ellos y a sus amigos las drogas y el alcohol, así como el estudio sobre sí mismo.
 - c) Las puntuaciones más bajas las recibieron la preparación para un trabajo y la relación del sexo con trabajos y carreras.
- 2) En cuanto a los padres:
 - a) El 80% de los participantes habían hablado con el consejero durante el año escolar.
 - b) Las razones que señalaron para visitar al consejero fueron:
 - i) Las más frecuentes, los asuntos académicos y la planificación de la carrera futura.
 - ii) Otros razones: información sobre admisión y ayuda financiera, asuntos personales, sociales y emocionales, la interpretación de los resultados de los tests y las relaciones con los profesores.
 - iii) Los padres consideran que los estudiantes se han beneficiado del programa de orientación.

En resumen, estudiantes, y padres señalaron que el programa de orientación había tenido repercusión en el alumnado.

❖ Aunque centrada en la escuela elemental, Susan C. Torma realiza en 1998 una tesis doctoral titulada *"The perceptions of elementary guidance in the Virginia Beach City public school"*. La investigación pretendía estudiar las percepciones de diferentes sectores de la comunidad educativa (padres, administradores, profesores, orientadores y estudiantes) sobre el Programa de Orientación de las Escuelas Elementales de la ciudad de Virginia Beach.

Los datos se obtuvieron a partir de cuestionarios dirigidos a cada uno de los sectores de la comunidad educativa. Todos comienzan por dos ítem que suministran datos sobre la exposición de cada una de las partes al Programa de Orientación.

Los otros ítems de los cuestionarios respondían a cuestiones referida al programa de orientación que se englobaban en cuatro ámbitos:

- Desarrolla las relaciones hogar-escuela.
- Facilita el desarrollo personal de los estudiantes.
- Apoya el progreso escolar de los estudiantes.
- El valor percibido del programa.

Los cuestionarios de los padres, administradores y profesorado tenían las mismas preguntas en cada ámbito. En el cuestionario del orientador incluía preguntas en todos los ámbitos y se incluyeron varias cuestiones sobre la entrega en el trabajo y apoyo al programa. El cuestionario de los estudiantes también contenía preguntas en todos los ámbitos, pero se omitieron preguntas técnicas que estaban en los otros cuestionarios de los adultos que no eran apropiadas para el alumnado de 5º grado. Se les preguntó acerca de la accesibilidad de los orientadores y eficacia del programa de orientación. Todos los cuestionarios contenía dos preguntas abiertas que permitió a los encuestados expresar con sus propias palabras las opiniones sobre el programa de orientación.

Las respuestas a los diferentes ítems referidos a los ámbitos señalados eran una escala Likert con cuatro alternativas: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo.

La variable independiente eran los grupos de interés a considerar en el estudio. Los niveles de esta variable fueron: padres, administradores, profesores, orientadores y estudiantes. La variable dependiente era la percepción sobre el Programa de Orientación.

La muestra estuvo integrada por:

- 600 padres.
- La totalidad de directores y subdirectores, 113.
- 400 profesores. Desde jardín de infancia a quinto grado incluyendo educación especial.
- Los 84 orientadores de escuelas elementales, y
- 875 estudiantes de 5º grado de 35 grupos-clase diferentes.

De ellos cumplimentaron los cuestionarios: 399 padres, 100 directores y subdirectores, 298 profesores, 80 orientadores/orientadores y 372 alumnos.

Los estadísticos descriptivos utilizados fueron: frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar por ítem. Se realizaron también análisis de varianza y la prueba post-hoc de Scheffé.

Recogemos en la siguiente tabla los resultados más destacados referidos a los padres y alumnos.

Tabla nº 50. Resultados más destacados de las percepciones de los padres y los estudiantes sobre el Programa de Orientación de las Escuelas Elementales de Virginia Beach (Torma, 1998)

- La promoción de las relaciones escuela-hogar es un importante objetivo.
- Consideran positivo la existencia de un programa que promueva relaciones más estrechas escuela-hogar.
- Los padres valoran como un objetivo fundamental del programa de orientación facilitar el desarrollo personal de los estudiantes.
- Tanto padres como estudiantes, de forma mayoritaria, opinan que la orientación les ayudo a entender los cambios personales, a entenderse a sí mismos y a los otros.
- Los padres percibieron mayoritariamente que el asesoramiento ayudó a los estudiantes con habilidades de estudio y de realización de exámenes.
- Más del 75% de los estudiantes consideran que los orientadores les ayudaron a mejorar como estudiante, así como su actitud ante el estudio, en cambio solo poco más del 50% valoran como positiva la ayuda con habilidades de estudio y de realización de exámenes.
- El programa de orientación, fue considerado como valioso por padres y estudiantes. Los padres opinaron que el programa era una parte importante del programa de la escuela y más del 90 % pensaban que sus hijos deben hablar con un consejero.
- Entre las percepciones de los padres y las de otros adultos participantes (directores, subdirectores y profesorado) existe diferencias significativas en los cuatro ámbitos estudiados.

❖ En 2003, la tesis doctoral de Catherine J, Stower titulada "*Post-secondary perceptions of the secondary school counselor and their functions at the high school level*". El estudio, en el que participaron estudiantes de educación superior, trataba de investigar las percepciones de los estudiantes postsecundarios del rol y las funciones de su consejero de instituto.

El *instrumento utilizado fue un cuestionario que constaba de tres partes*. La primera con cinco cuestiones para la obtención de datos demográficos. La segunda, tomando como base las funciones señaladas por la A.P.A., incluía 15 ítem: del 1 al 5 referidos a labores relacionadas con la orientación académica, del 6 al 10 con la orientación profesional o de la carrera y del 7 al

15 dedicados a aspectos de la orientación personal/social. La tercera parte es una pregunta abierta sobre que otros servicios cree el consejero debería proveer que es importante para el encuestado o encuestada de los no enumerados anteriormente.

La segunda parte del cuestionario relaciona los quince aspectos orientadores referidos a las categorías: académica, profesional y personal/social, y con respecto a cada uno de ellos pregunta tres cuestiones diferentes:

- si el consejero ha prestado este servicio de forma individual o en grupo, ofreciendo dos posibilidades de respuesta Sí o No.
- cómo de importante consideraba este servicio, siendo la respuesta una escala Likert con tres alternativas del 1 al 3: muy, algo y no importante respectivamente.
- con qué frecuencia era realizado este servicio, se respondía mediante una escala Likert de tres alternativas del 1 al 3: a menudo, raramente y nunca respectivamente.

Las variables independientes utilizadas fueron el género y raza/etnia. Las variables dependientes fueron cada una de las quince acciones orientadoras de la parte segunda del cuestionario.

Los participantes en el estudio fueron 245 estudiantes del curso de *Introducción a la Psicología* de un College en un área suburbana de una gran ciudad metropolitana. El curso seleccionado proporcionó la categoría de edad necesaria para los objetivos del estudio ya que los estudiantes iniciaban sus estudios. Los cuestionarios utilizados en el estudio fueron 137 ya que 24 no participaron en la prueba, 39 entregaron la encuesta sin completar y 9 no se graduaron en institutos norteamericanos.

En el estudio de la segunda parte se utilizaron los siguientes estadísticos descriptivos:

- a. Frecuencias y proporciones de las diferentes respuestas y de los totales.
- b. Chi-cuadrado para comprobar la existencia o no de diferencias significativas en función del género y de la raza/etnia en las respuestas a cada uno de los ítem propuestos.

En la siguiente tabla recogemos los resultados más destacados de este estudio:

Tabla nº 51. Resultados más destacados de la investigación de *Post-secondary perceptions of the secondary school counselor and their functions at the high school level*. Stower (2003)

- 1) La mayoría de los participantes (66%) señalaron que los orientadores desarrollaron de forma efectiva entre tres y nueve funciones de las quince señaladas, el 4% indicó que no había desarrollado ninguna y el 2% que trabajó la totalidad de las funciones.
- 2) Los partícipes en el estudio percibieron los aspectos académicos y profesionales como los más esenciales, pero revelaron que muchas de sus necesidades no satisfechas estaban contenidas en el dominio personal/social.
- 3) De las percepciones de los participantes, existen diferencias significativas en función del sexo, con referencia al trabajo sobre la capacidad de afrontar problemas difíciles y sobre los problemas de relación con los otros. Igualmente existen diferencia significativa en función de la raza/etnia en cuanto a la información sobre abuso de sustancias.
- 4) Existen diferencias significativas en función del sexo en la consideración como muy importante la orientación sobre las becas y ayudas económicas, y sobre los problemas de relación. Siendo éste el aspecto el que menos apoyo tiene entre los considerados como muy importante.

Igualmente existen diferencias significativas en función de la raza/etnia entre las funciones estimadas como muy importante las siguientes: los trabajos sobre hábitos de estudios, afrontamiento de problemas difíciles y la información sobre abuso de sustancias.
- 5) Existe diferencia significativa para todas las funciones excepto para las pruebas estandarizadas y los hábitos de estudios al comparar los datos de las funciones señaladas como muy importantes y que a su vez indicaran que nunca o casi nunca fueron desarrolladas por los orientadores. se observaron altos porcentajes de necesidades insatisfechas.

❖ La investigación realizada por Curtney Quast en 2003 para la obtención del master de Ciencias con especialidad en Orientación y Asesoramiento que lleva por título: “***Percepciones de los padres de los roles y funciones de un orientador de la escuela secundaria***” tenía como objetivo determinar el rol y función de un consejero de secundaria según la percepción de los padres cuyos hijos asisten a una escuela secundaria pública en el centro de Wisconsin (Estados Unidos).

El estudio se planteaba dos cuestiones:

1. ¿Qué perciben los padres como rol y funciones de un consejero de escuela secundaria?
2. ¿Creen los padres que el consejero de la escuela de hijo realiza esos roles y funciones?

Los participantes fueron 120 padres a los que se les entregó una encuesta mientras asistían a reuniones de padres y profesores en otoño de 2002. Devolvieron la encuesta cumplimentada 102 padres.

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue elaborado por el investigador a partir de dos instrumentos desarrollados por otros investigadores para otros estudios y las directrices establecidas por la ASCA en 2002. Consta de dos partes, cada una con 22 ítems. En la primera se pide a los padres su opinión sobre los roles y funciones de los orientadores, en la segunda se les pregunta qué opinan sobre los roles y funciones que realiza el consejero de la escuela a la que asiste su hijo.

Para el análisis de los datos se extrajeron porcentajes y frecuencias.

Los resultados de la investigación reflejan:

- La mayoría de los padres percibieron que las tareas y funciones de los orientadores son esenciales dentro de la escuela.
- La mayoría de los padres percibían al consejero de la escuela de su hijo realizando las tareas y funciones correspondientes, pero solo un tercio de los encuestados fue capaz de señalar que si las realizaban.
- La mayoría de los padres no percibió que el consejero del instituto de su hijo realizara las siguientes tareas:
 - o Aconsejar a los estudiantes individuales que tienen retos académicos.
 - o Colaborar con otros miembros del centro escolar para desarrollar un apropiado programa de orientación.
 - o Enseñar habilidades de toma de decisiones.
 - o Intervenir en situaciones de crisis.
 - o Concienciar sobre alcohol, tabaco y otras drogas.
 - o Proporcionar programas para padres.
 - o Trabajar con los recursos existentes en la comunidad.

❖ En 2003 Kimberly Sundin realiza la investigación titulada ***“Cómo son percibidas las necesidades de desarrollo del programa de orientación por estudiantes y personal en el Falls High School en International Falls, Minnesota”***. El propósito del estudio fue examinar las necesidades percibidas del departamento de orientación, para determinar cómo se pueden mejorar los servicios de orientación en la escuela.

Los datos se recogieron mediante un cuestionario de 15 ítems de escala Likert con cinco alternativas, de 1 a 5 (1= totalmente de acuerdo, 5= totalmente en desacuerdo). Se abordaron temas comunes relacionados con las normas nacionales de ASCA. La encuesta tenía un número comparable de ítem con relación al desarrollo personal/social, de la carrera y académico. Los

ítem tenían como encabezamiento: “Nuestro programa de orientación y asesoramiento debería...”. Se incluyó también una pregunta abierta para aportar cualquier otra cosa no contemplada en el cuestionario y que el encuestado pensaba sería beneficioso para el departamento de orientación.

Los participantes fueron estudiantes de 11º y 12º grado de las clases de estudios sociales, profesores, secretarías, administradores y ayudantes. Se entregaron 255 cuestionarios de los que fueron devueltos 157. De estos 119 correspondían a los estudiantes y 38 a miembros del personal.

En el análisis de los datos se utilizaron las frecuencias y porcentajes para la descripción de las diferentes cuestiones planteadas y la prueba *t* para conocer si había diferencias significativas entre las respuestas de los estudiantes y las del personal del centro educativo.

Los resultados más destacados de las necesidades percibidas por los estudiantes relacionados con el programa de orientación del instituto se recogen en la siguiente tabla:

Tabla nº 52. Resultados más destacados referidos a los estudiantes en la investigación “ <i>Como son percibidas las necesidades de desarrollo del programa de orientación por estudiantes y personal en el Falls High School en International Falls, Minnesota</i> ”. Sundin (2003)	
1.	La mayor necesidad fue contar con servicios de asesoramiento profesional para: a. Ayudar a los estudiantes a prepararse para la universidad. b. La selección de clases en el instituto. c. Reunirse el orientador con padres y estudiantes para determinar los planes futuros.
2.	También consideraron importantes los aspectos personales y sociales: a. Trabajar con los estudiantes en temas de familia. b. Hablar con los estudiantes sobre temas personales.
3.	En los aspectos académicos destacaron la importancia de: a. Ayudar al alumnado respecto a las técnicas de estudios útiles b. El manejo de la conducta en el aula.

❖ La tesis para la obtención del grado de Master de Artes que realiza Laura A. Kuhn en 2004 lleva por título “*Las percepciones de los estudiantes de los roles y funciones de los orientadores escolares*” y el objetivo de la investigación fue examinar las percepciones de los estudiantes de secundaria de los roles de los orientadores escolares y las funciones asociadas a dichos roles.

El instrumento para la recogida de datos fue un cuestionario que constaba de 20 ítems, de los cuales 15 funciones basadas en los cinco roles de los orientadores escolares: líder, defensor, colaborador, consejero/coordinador y utilizador de información. Cada rol fue considerado de acuerdo a las tres categorías del desarrollo: académico, carrera y personal/social. Se añadieron 5 ítems relacionados con funciones no orientadoras que se incluyeron en el rol de manager. Se evaluaba en cada ítem la importancia de las funciones con una escala Likert de 5 puntos (1 = no importante, 5 = extremadamente importante).

La muestra estuvo formada por 223 estudiantes de 9º, 10º, 11º y 12º grado de dos escuelas secundarias en una comunidad urbana.

De los cuestionarios cumplimentados, tres no se pudieron evaluar, por lo que se analizaron 220 cuestionarios.

Los análisis estadísticos utilizados fueron: media, desviación estándar, análisis de varianza y prueba de Turkey.

Los resultados más destacados de esta investigación fueron:

- a. Los roles de los orientadores escolares, de mayor a menor importancia, según los participantes fueron: consejero/coordinador, líder, colaborador, utilizador de información, manager y defensor.
- b. Las funciones que los estudiantes consideraban más importantes son:
 1. Ayudar a los estudiantes en la elección de estudios universitarios o profesiones que son más adecuados para ellos.
 2. Ayudar en la matriculación y planificación.
 3. Mantenimiento de los archivos y registros escolares.
 4. Iniciar nuevos programas para ayudar a que todos los estudiantes obtengan los conocimientos acerca de la universidad o las profesiones.
 5. Proveer a todo el alumnado un lugar seguro para hablar de problemas con los académicos.
- c. Las funciones que los estudiantes señalaron como menos importantes fueron:
 1. Administración de tests de rendimiento escolar.
 2. Ayudar a mantener el orden en la escuela mediante la intervención disciplinaria.
 3. Presentación en la escuela de empresarios locales para ayudar a los estudiantes a aprender más acerca de los trabajos y profesiones.

4. Ayudar a todos los estudiantes a hacer contactos con empresarios locales para desarrollar su comprensión de las diferentes profesiones.
5. La recopilación de información sobre el progreso académico de los estudiantes para asegurarse de que todos los estudiantes están seleccionando clases que suponen un reto.

❖ Zabel, (2007) en su estudio para el Master en Ciencias en la especialidad de Orientación y Asesoramiento “***Percepción de los padres del rol y funciones del consejero escolar: una revisión de la literatura***” realiza una revisión de la literatura para encontrar evidencia de la percepción de los padres del rol y funciones de los orientadores escolares y tratar de responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Hay evidencia en la investigación para determinar el conocimiento de los padres de los componentes de un programa integral de orientación?
2. ¿Los padres reconocen el rol y funciones de los orientadores en un programa integral de orientación?

Datos obtenidos por la autora:

- a. Es limitada la evidencia respecto a la percepción del rol y funciones de los orientadores escolares.
- b. Los padres buscaron el consejo del orientador escolar porque sabía que era experto de un programa integral de orientación escolar (Hughey, Gysbers y Starr, 1993).
- c. Los padres sabían lo suficiente sobre lo que esperaban de un programa de orientación escolar y qué esperar del orientador para ser consciente de que necesitan más consejo (Scruggs, 1999).
- d. Del estudio de Bergín y Miller (1990) señaló que los padres quisieron que el programa de orientación encarara las necesidades académicas de los estudiantes y que el consejero ayude a los estudiantes a:
 1. Entender los sentimientos.
 2. Cómo los sentimientos afectan al comportamiento.
 3. Tomar la responsabilidad de su comportamiento.
 4. Mejorar su autoconcepto.

- e. Los padres valoran los servicios prestados por el consejero a través del programa de orientación de la escuela (Stokes, 1997 y Quast, 2003).
- f. De la investigación de Chapman y DeMasi (1990) señala:
 - 1. Los padres tenían una opinión muy baja sobre la eficacia de los orientadores de la escuela en el asesoramiento relacionado con la universidad.
 - 2. Al comparar datos de padres y alumnos, que también fueron encuestados, los padres a menudo se creen que su hijo está recibiendo más servicios de los orientadores que lo que los estudiantes informaron. Basaron su opinión en algunos supuestos inexactos.
- g. Señala que el estudio de Remley y Albright (1988) sugiere que los padres no están seguros de qué esperar de los orientadores de las escuelas secundarias. Los padres mencionaron a otro personal del centro y a miembros de la familia para ayudar a los estudiantes con sus problemas personales, pero 7 de los 11 padres pensaban que era apropiado que esa ayuda la facilitaran los orientadores.

Como conclusión la autora indica:

- 1. Con independencia de si los padres son o no conscientes de los componentes de un programa de orientación o entienden el rol y funciones del consejero, los padres quieren más contactos con los orientadores, quieren más información. (ASCA, 2005).
- 2. Los padres que fueron conscientes de qué esperar del consejero, estuvieron más satisfecho con los servicios proporcionados (Hughey, Gysbers y Starr, 1993; Quast, 2003; Stokes, 1997).
- 3. Los orientadores deben aceptar el consejo de Myrick (2003) e informar a los padres de sus resultados para que vean cómo sus roles y funciones están vinculados al éxito del estudiante.

❖ En 2007, Coogan y DeLucia-Waac, publican el estudio titulado “**Students’ Reported Contact With and Perception of the Role of High School Counselors: An Examination of the ASCA Role Standard Domains**”. El propósito del mismo fue evaluar el contacto de los estudiantes con los orientadores escolares en los ámbitos académico, profesional y

personal/social, las percepciones de los estudiantes sobre la eficacia de los programas de orientación escolar, así como las percepciones sobre el rol de los orientadores escolares.

La muestra estuvo formada por 511 estudiantes universitarios seleccionados aleatoriamente de entre los matriculados, a tiempo completo, en una gran universidad del noroeste de Estados Unidos. Eliminados los casos que reportaron los cuestionarios en blanco e incompletos, el tamaño final de la muestra fue 430.

Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron:

- a. *Hoja de información demográfica* para que facilitaran: edad, género, estado en el que se graduaron, código postal de la escuela secundaria a la que asistieron, situación geográfica de la misma (suburbana, urbana, rural), número aproximado de estudiantes de su grado, número de orientadores en la escuela secundaria y las etapas educativas de su escuela secundaria.
- b. *The School Counseling Survey* (Coogan & DeLucia-Waack, 2005) (SCS) que consta de tres partes: los temas para los que contactaron con el consejero, la clasificación de la eficacia del programa de orientación y de las prioridades de un consejero. Las tres basadas en los ámbitos de roles de **ASCA**: cuestiones académicas, profesional y personal/social.
 1. La primera parte consta de 35 ítems centrados en los temas por los tuvieron contacto con el consejero escolar. Las opciones de respuestas de los estudiantes fueron: sí, no, no me acuerdo.
 2. En la segunda parte se pidió a los encuestados que asignaran una clasificación (de A a F) al programa de orientación escolar.
 3. En la tercera parte, los estudiantes debían seleccionar, de los 35 temas propuestos, en una columna diez que para ellos más importante para el rol de consejero y, en otra columna, los cinco ítem menos importante para ese rol.

Las *variables independientes* fueron: sexo, ubicación geográfica de la escuela secundaria y la ratio estudiantes/consejero.

Las *variables dependientes* fueron:

- a. El contacto con el consejero en los tres ámbitos estándar de la ASCA.
- b. La clasificación de la eficacia del programa de orientación escolar.
- c. Las prioridades de los orientadores escolares percibidas por los estudiantes.

Los análisis estadísticos empleados fueron: ANOVA, MANOVA, pruebas t para muestras independientes y correlaciones.

Los resultados más destacados del estudio se recogen en la siguiente tabla:

Tabla nº 53. Resultados más destacados del estudio “ <i>Students’ Reported Contact With and Perception of the Role of High School Counselors: An Examination of the ASCA Role Standard Domains</i> ” Coogan y DeLucia-Waack, 2007)
- Existen diferencias significativas en cuanto al género en el contacto con los orientadores solo en el ámbito de la carrera. Las mujeres informaron de más temas sobre la carrera que los hombres. - No hubo diferencias significativas con relación al género en referencia a la clasificación de la eficacia del programa de orientación. - Entre la localización geográfica y el tipo de problema con el que se contacta con el consejero no hay diferencia significativa. - En cuanto a la localización geográfica y la eficacia de los programas de orientación existe diferencias significativas. Los estudiantes de las escuelas suburbanas calificaron con mayor efectividad a dichos programas que los de las escuelas urbanas y rurales. - Hay una fuerte correlación positiva entre las ubicaciones urbanas y la ratio estudiantes/consejero. - Se dieron significativas correlaciones negativas entre la ratio estudiantes/consejero y el contacto con el orientador en rol ASCA en el ámbito de la carrera, siendo no significativas las correlaciones en los ámbitos personal/social y académico, así como en la clasificación de la efectividad de los programas de orientación. - En cuanto a la percepción del rol del consejero, una abrumadora mayoría señalan que una prioridad de los orientadores de las escuelas secundarias se relaciona con la selección de la universidad, un tema del ámbito de la carrera. Le siguen en importancia, en el ámbito académico: la toma de decisiones de la universidad, la planificación de los estudios y los grados.

❖ La tesis presentada en 2012 por Eades Gadson con el título de “*Un estudio con método mixto para evaluar el nivel de satisfacción del programa de orientación de la escuela secundaria según es percibido por los interesados: implicaciones para los líderes educativos*” tenía como objetivo examinar la satisfacción del programa de orientación en un distrito escolar del área metropolitana de Atlanta, en el estado de Georgia (Estados Unidos) basado en las percepciones de los estudiantes del último curso de secundaria, padres, profesores, administradores y orientadores en activo.

La variable dependiente fue el nivel de satisfacción con el programa de orientación de la escuela secundaria, basado en los principios de la ASCA, mostrado por padres, estudiantes, profesores, administradores y orientadores.

Las *variables independientes* fueron diferentes aspectos demográficos de los participantes. Para los padres y estudiantes fueron:

- a) Padres: edad, sexo, raza/etnia, estatus socioeconómico, número de padres estudiantes y el nivel de grado de sus estudiantes.
- b) Estudiantes: sexo, origen étnico, becas de almuerzo gratis/reducido, régimen disciplinario, rendimiento académico y opciones de educación superior.

Y además, las relaciones con el consejo de padres, estudiantes, profesores y administradores, así como los recursos del consejero.

Participantes:

- Padres: se contactó vía e-mail con 120 padres de los que 102 solicitaron participar y solo 58 completaron el cuestionario.
- Estudiantes: de 200 estudiantes mayores de 18 años a los que se les pidió participar, devolvieron la encuesta cumplimentada 110.
- Todos los profesores, administradores y orientadores del distrito fueron invitados a participar, aceptaron 45 profesores (29%), 4 orientadores (80%) y 5 administradores (56%).

Los instrumentos utilizados:

- a) Un cuestionario para padres, estudiantes y profesores elaborado por el investigador en el que unos ítems recaban información demográfica y otros planteaban cuestiones relativas a su satisfacción del programa de asesoramiento. Se combinaban preguntas tipo Likert, si/no/no opinión, y preguntas cualitativas.
- b) Un cuestionario de preguntas abiertas para administradores y orientadores.

El *estadístico utilizado* fue el análisis de varianza (ANOVA) y Chi-cuadrado.

Resultados obtenidos referidos a padres y estudiantes fueron:

- Respecto de los padres:
 - o Las dos factores más importantes para predecir la satisfacción de los padres con el programa de orientación son: si el padre conoce o no al consejero y el número de reuniones padre-consejero. Ambas explican el 50% de la variabilidad.
 - o La satisfacción de los padres sobre el ejercicio de sus funciones del consejero puede ser considerada neutral ya que la media de las puntuaciones otorgadas es

de 2,99. Si la puntuación 1 era “muy insatisfecho” y la 5 es “muy satisfecho”, la media 3 no son particularmente satisfecho ni particularmente insatisfecho.

- Factores que tienden a influir en la satisfacción de los padres en el programa de orientación es el grado de escolarización de sus hijos: los de 9º centra más las funciones del consejero en como ayudar a la transición y proponer clases apropiadas, y en los 12º se basan en la ayuda en relación con la carrera y la universidad.
- La asistencia del consejero al alumnado en esos grados, 9º y 12º; es fundamental.

- En cuanto a los estudiantes:

- La variable que mejor predice la satisfacción de los alumnos con el programa de orientación es conocer al consejero.
- La satisfacción de los estudiantes con el ejercicio de los deberes por parte del consejero también fue considerada neutral.
- Los factores que influyen en los estudiantes con relación a su satisfacción del programa de orientación son: la ayuda para la universidad y las becas, así como la escritura de cartas de recomendación por el consejero.

❖ Ibrahim, R; Aloka, P.J.O.; Wambiya, P. y Raburu, P. publican en 2014 un estudio denominado “***Percepciones sobre el papel del programa de orientación y asesoramiento en la toma de decisiones de la carrera de los estudiantes de secundaria de Kenia***”. La investigación estuvo motivada porque estudios anteriores realizados en la zona indicaban que la orientación y el asesoramiento para la carrera no llegaba a la mayor parte de la población estudiantil, razón por la que pretendieron evaluar el papel de la orientación en la toma de decisiones para la carrera.

La muestra estuvo compuesta por 250 estudiantes y 6 de los profesores de orientación y asesoramiento elegidos aleatoriamente de los nueve centros educativos del distrito de Marsabit Central, en el condado de Marsabit (Kenia), que formaban la población objetivo.

Para la obtención de datos se utilizaron como cuestionarios, para obtener datos cuantitativos de los estudiantes y entrevistas para los datos de profesores asesores y directores. Se solicitó información sobre el papel de los programas de orientación de las escuelas seleccionadas al alumnado y de las percepciones de estudiantes y profesores sobre la toma de decisiones de la carrera.

El análisis de los datos de los cuestionarios se realizó cuantitativamente mediante estadística descriptiva, correlaciones, chi-cuadrado, prueba t para una muestra. Para los datos cualitativos se utiliza el método de los ocho pasos de *De Vos y Fouché*.

Los resultados de la investigación más destacados refieren con relación a la orientación y el asesoramiento:

- Influyen en los estudiantes en la competencia personal y social, en el crecimiento espiritual, vocacional y la conciencia civil.
- Ayudaron a los estudiantes en la resolución de problemas transmitiendo alta autoestima, autoconcepto positivo, buenas costumbres, respeto entre iguales, disciplina, la aceptación de los padres y mejora de sus hábitos de estudios.
- Los estudiantes señalaron como funciones de la orientación en las escuelas secundarias el desarrollo de una buena personalidad y la conciencia de salud, seguido de la ayuda a comprenderse a sí mismos y la competencia académica.
- En cuanto a las percepciones hacia la orientación para la carrera el acuerdo más alto fue que reduce la ansiedad, todos los estudiantes deben consultar al consejero al tomar decisiones sobre la carrera porque:
 - o Ayuda a acceder a información de la carrera, a la planificación de los estudios, en la toma de decisiones según sus aspiraciones,
 - o Aconseja al alumnado con problemas al respecto.
 - o Ayuda en la inserción laboral y a lograr carreras adecuadas.

6.2.2.- Investigaciones nacionales.

❖ En la tesis doctoral de Miguel Ángel Ortega Ocampo, presentada en 1993, y que lleva por título: *"La función de la orientación y de la tutoría en la secundaria secundaria en España"* se hace un estudio comparativo de las ideas sobre diferentes aspectos comparativos relativos al profesorado tutor y la tutoría que tiene el alumnado, los padres y profesorado en los años 1981 y 1991, respectivamente, en centros de dos barrios de Madrid.

Hay que hacer la salvedad que, aunque este estudio se centra en la labor orientadora del tutor o tutora, debemos recordar que la figura del orientador u orientadora como profesional institucionalizado en los centros docentes se crea a partir de la promulgación de la Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo en 1990.

Para la recogida de datos se elaboró una encuesta con una parte para recabar datos demográficos: edad, sexo, estado civil, relación con el instituto (alumno, padre, profesor), relación con el cabeza de familia (cabeza de familia, esposa, hijo, otro familiar) y clase social subjetiva (acomodada, media alta, media media, media baja, modesta). La otra parte de la encuesta integrada por 13 cuestiones en las que se presentan ítems de respuesta nominal, ítems de respuesta escala tipo Likert y preguntas abiertas. Estas últimas se suprimieron en la encuesta de 1991 por ofrecer respuestas muy dispersas y de difícil análisis.

La muestra utilizada estuvo integrada por 250 personas: 160 alumnos y alumnas, 38 miembros del profesorado y 52 padres y madres en 1981 y en 1991.

El análisis consistió en la comparación de los resultados obtenidos y observar la evolución positiva o negativa de los mismos. Nos centraremos en datos relativos al alumnado y padres y que recogemos a continuación:

Tabla nº 54. Resultados más destacados relativos a alumnado y padres del estudio " <i>La función de la orientación y de la tutoría en la enseñanza secundaria española</i> " (Ortega, 1993)	
Nombramiento del tutor o tutora	1. Tanto los padres como el alumnado sostienen que el profesorado tutor es elegido por el jefe de estudios y/o el director y en segundo lugar por el claustro de profesores. En el año 1991 existe un incremento muy destacado de los que señalan al equipo directivo disminuyendo de forma drástica la falta de información al respecto, los que no sabían quién hacía el nombramiento de un 25% del alumnado a un 6,6% y en el caso de los padres de un 46 % al 0%. 2. La mayoría de los alumnos y alumnas opinaron en principio que debían ser ellos mismos los que eligieran al tutor, pasando en 1991 la opción más elegida "los profesores con la ayuda de los alumnos", que fue la mantenida en primer lugar por los padres en las dos encuestas, incrementándose de forma significativa la opción del jefe de estudios y/o el director. 3. Todos mantienen a lo largo del tiempo de forma muy destacada que el profesorado tutor debe ser un profesor o profesora del grupo.
Funciones y tareas de la actividad tutorial	1. Todas las tareas propuestas son consideradas por el alumnado y padres con una importancia que supera la media de la puntuación. 2. Las actividades tutoriales más valoradas por el alumnado fueron: tener asambleas con el grupo y atender a la marcha académicas de los alumnos y alumnas. 3. Los padres valoran más mantener reuniones con padres-tutores y la atención a la marcha académica de los jóvenes. 4. Las tareas menos valoradas por el alumnado fueron el control de la disciplina y las reuniones con la padres y, por parte de éstos, la organización de las actividades extraescolares

Cualidades exigibles al tutor o tutora	1. La gran mayoría de las cualidades propuestas fueron consideradas importantes por alumnado y padres. 2. Las cualidades que tanto padres como jóvenes valoran más en el profesorado tutor fueron: tener interés por los alumnos, saber escuchar. 3. En un plano intermedio se situarían: ser sincero y ser justo. 4. Las cualidades menos valoradas sufrió algún cambio con el tiempo: a. Para el alumnado en 1981 fueron: tener "gancho" con los alumnos y ser maduro personalmente, en tanto que en 1991 se mantuvo el "gancho" con los jóvenes y se añadió tener un planteamiento claro de la educación. b. Los padres la dieron la menor valoración en 1981 a tener "gancho" con los alumnos y ser maduro personalmente, mientras en 1991 mantuvieron la madurez personal y disminuyó en importancia respetar la iniciativa del alumnado.
A qué se dedican los tutores y tutoras de su centro	1. Las tareas que preferentemente atiende el profesorado tutor son la disciplina del grupo y a los conflictos que surjan en el mismo. 2. Otras tareas se requieren algo menos de dedicación son: la burocracia, el rendimiento escolar. 3. Un tercer bloque lo formarían la personalidad de los jóvenes, la orientación profesional y enseñar a estudiar. 4. Los dos aspectos que tienen menos dedicación son no hacer nada y ayudar a la resolución de problemas familiares.
Satisfacción con la acción tutorial del centro	1. El grado de satisfacción por la tarea del tutor o tutora del alumnado y los padres aumentó de 1981 a 1991. a. La proporción del alumnado que indicaron estar "bastante satisfecho" o "muy satisfecho" pasó del 21% en 1981 al 51% en 1991. b. En el caso de los padres se pasó del 31% al 45%.
Organización de la labor tutorial	1. Se produjo un aumento de respuestas afirmativas superior al 20% en 1991 respecto de si en el centro : a. Existe un horario semanal fijo de tutoría que conocen los padres y el alumnado. b. Hay reuniones con el grupo de alumnos y alumnas con periodicidad habitual. c. El profesorado tutor hace a padres y alumnos, a comienzos de curso un planteamiento de los objetivos que se propone llevar a cabo. d. Los profesores más idóneos deberían especializarse en tutorías. e. Los tutores deberían especializarse en los diferentes cursos de BUP. 2. El 51 % de los alumnos y alumnas desconocen la existencia de unos objetivos de tutoría establecidos por el centro. Los padres que dicen desconocer dicha existencia pasó del 58% en 1981 al 24% en 1991.
La tutoría ante el desarrollo y rendimiento escolar	1. Tanto padres como alumnos se muestran de acuerdo con las siguientes afirmaciones, incrementándose dicha conformidad con el tiempo: a. Un buen tutor influye positivamente en el rendimiento académico y en la madurez humana de los alumnos. b. Un mal tutor influye negativamente en el rendimiento y en la madurez humana de los alumnos. 2. Están muchos más en desacuerdo que de acuerdo en que el rendimiento académico y la madurez humana del alumnado no depende en absoluto de la influencia del tutor. 3. Una gran mayoría de los encuestados señalan de forma clara que todo el profesorado no está preparado para ser tutor.
Sugerencias para aumentar la eficacia de la función tutorial	1. Los padres consideran como mejor sugerencia <i>el trabajo en grupo de los tutores</i>. 2. Entre las sugerencias más valoradas por el alumnado y padres están: a. Mejor preparación. b. Mayor organización. c. Más dedicación. 3. La retribución económica fue lo menos valorado.

❖ Sanz (1999), nos presenta la investigación realizada en el curso 1994/1995 con el propósito de analizar cuáles son las **percepciones que sobre los roles y funciones de un orientador de secundaria** que tienen: los propios orientadores, los profesores y los alumnos.

El objetivo general del estudio era si son congruentes las percepciones percibidas por los orientadores, tutores y alumnos con las defendidas por la literatura o por las organizaciones profesionales.

Los objetivos que de forma específica se planteó fueron:

- ¿Cuál es el nivel, en estos momentos, de la praxis real de los orientadores en educación secundaria?
- ¿Obedecen a algún modelo de acción determinado?
- ¿Existen, de algún modo, diferencias o discrepancias en las percepciones de esa praxis por parte de las tres audiencias?
- ¿Cuál es el nivel de importancia que otorgan las tres audiencias a dicha praxis?
- ¿Qué implicaciones se pueden extrapolar tanto para el ejercicio profesional (perfeccionamiento) como para la formación inicial de los futuros orientadores?
- ¿Existen diferencias en las percepciones de las tres audiencias en función de una serie de variables de clasificación?
- ¿Existen diferencias de percepción entre el tiempo real invertido y el tiempo ideal que debería ocupar las distintas funciones?

Como *instrumentos* de recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios enviados por correo, destinados respectivamente al orientador, los profesores y los alumnos.

Nos centraremos en lo concerniente a los alumnos, objeto de nuestra investigación.

El cuestionario del alumno solo contempla las dimensiones de "*asesoramiento*" y "*orientación con el grupo clase*" ya que las otras dimensiones: consulta, coordinación, información y seguimiento, diagnóstico y evaluación, evaluación y desarrollo del sistema organizativo de la orientación y roles especiales, al no tener relación directa con el alumnado era difícil que éstos pudiesen expresar su opinión.

Las cuestiones que les plantean giran en torno a la frecuencia con la que han acudido al orientador u orientadora, la importancia de que el profesional de la orientación desarrolle esas funciones y si necesitan o han necesitado ayuda en los casos que se les proponen.

El cuestionario del alumnado solicita como datos demográficos el sexo y la provincia en la que se ubica el centro. Consta de dos apartados: el primero en torno a la actividad de asesoramiento que plantea 18 cuestiones concretas y una abierta para que puedan especificar otras actividades no contempladas. La segunda parte, tiene 12 ítems sobre la actividad de Orientación con el grupo clase y otro abierto para especificar alguna otra acción no mencionada. Para cada uno de los ítems se solicita tres respuestas diferentes, la primera columna relacionada con la frecuencia con la que ha acudido al orientador para las actividades que se proponen o en que medida ha participado en las actividades de orientación. La segunda columna la respuesta gira en torno a si es importante el orientador realice esa actividad propuesta, y en la tercera columna se responde si ha necesitado o necesita ayuda en cada aspecto en cuestión.

En los tres casos se responde mediante una escala Likert de cuatro opciones:

- Con relación a la frecuencia la escala seria: 1 = Nunca o casi nunca, 2 = Alguna vez, 3 = Bastantes veces y 4 = Siempre o casi siempre.
- La escala de la importancia era: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Bastante y 4 = Mucho.
- La escala referida a la necesidad de ayuda fue: 1 = Nunca o casi nunca, 2 = Alguna vez, 3 = Bastantes veces y 4 = Siempre o casi siempre.

La *muestra inicial del alumnado* fue de 1.800. Se eligieron diez alumnos o alumnas de 4º de E.S.O. o 3º de B.U.P. de cada uno de los 180 institutos que disponían de Departamento de Orientación en Andalucía en el curso 1994/1995. La *muestra final* fue de 715, aproximadamente un 40% de la muestra inicial.

El análisis realizado de los datos aportados por los jóvenes lo agrupó en los siguientes apartados:

- a) Análisis de los porcentajes y contrastes de proporciones de cada una de las funciones incluidas en las dos dimensiones. El análisis comprende:
 - a. la frecuencia de la práctica profesional del orientador u orientadora centradas en las respuestas 3 + 4 (bastante veces + siempre o casi siempre).
 - b. La importancia concedida a dicha práctica, también centrada en las respuestas 3 + 4 (bastante + mucho).
 - c. Nivel de ayuda necesitada por los estudiantes expresada en las categorías bastantes veces + siempre o casi siempre.

- b) Análisis de varianza (ANOVA) para el estudio diferencial en cada una de las funciones del cuestionario y la variable de clasificación contemplada para el alumnado: sexo.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla nº 55. Resultados más destacados con relación a las funciones de la dimensión asesoramiento del estudio de Sanz (1999).

- La frecuencia con la que acuden al orientador u orientadora es muy escasa. La media se sitúa alrededor del 10%, sin que ninguna de las funciones supere el 20%.
- El alumnado concede una importancia media de más del 80% a estas funciones.
- El nivel de ayuda expresado por los alumnos y alumnas también es muy bajo, siendo muy parecido al de la frecuencia.

Tabla nº 56. Resultados más destacados con relación a las funciones de orientación con el grupo clase en el estudio de Sanz (1999).

- Que la frecuencia de participación, aunque baja, es más elevada que en la otra dimensión. Las funciones con mayor frecuencia fueron:
 - i. Desarrollo de habilidades de relación y comunicación.
 - ii. Programas de técnicas de estudio.
 - iii. Tareas de información.
 - iv. Compresión y autoconcepto.

El nivel más bajo lo obtiene la función que hace referencia a las necesidades educativas especiales.
- Todas las funciones reciben la calificación de "bastante o muy importante" por parte de más del 80% del alumnado. Solo queda con un 75% las de desarrollo de actividades participativas.
- Aunque la necesidad de ayuda también es algo escasa, se observa que los jóvenes han necesitado más ayuda en las acciones relacionadas con la orientación vocacional que en las de planificación y desarrollo de actividades curriculares.

Tabla 57. Resultados que muestra el análisis de varianza del estudio de Sanz (1999).

- No hay ítems relacionado con la frecuencia de la práctica orientadora que muestre diferencia significativa con relación al sexo.
- Las alumnas conceden más importancia a las funciones de asesoramiento individual relacionadas con problemas de relaciones familiares, de adaptación de conducta social y en su relaciones sociales y de aprendizaje en sus estudios.
- Igualmente las alumnas conceden más importancia en la orientación al grupo clase a las siguientes funciones:
 - Desarrollo de valores y habilidades de toma de decisión.
 - Facilitar en el alumnado la comprensión, el conocimiento y aceptación de sí mismo y de los demás.
 - Desarrollo de habilidades de relación y de comunicación entre los alumnos y alumnas.
 - Posibilitar habilidades entre el alumnado para desarrollar actitudes de participación en el Centro y en su entorno.
 - Enseñar actividades sobre el desarrollo y orientación vocacional de los estudiantes.
 - Ayudar a los jóvenes a planificar y establecer metas académicas y profesionales.
 - Hacer uso de los recursos humanos disponibles en el contexto para poner en contacto al alumnado con el mundo del trabajo.
 - Facilitarles información sobre las modalidades de Bachilleratos y los diferentes módulos de Formación Profesional.
- Los alumnos son los que han necesitado o están más inclinados a pedir ayuda ante problemas de adaptación de conducta escolar.

❖ Hernando, Juidías y Muñoz (2005) presentan un estudio titulado "*La Orientación en los centros de enseñanza secundaria de la provincia de Huelva. La percepción de alumnos y orientadores*" que explora qué percepción tienen el alumnado y los profesionales de la orientación sobre la práctica orientadora en los centros de secundaria de la provincia de Huelva mediante la metodología de encuesta.

El instrumento de recogida de datos fueron dos cuestionarios estructurados. uno, para los orientadores y orientadoras y, otro, para el alumnado.

Participaron en el estudio 86 profesores de secundarias de la especialidad de psicología y pedagogía (la totalidad de los que trabajaban en la provincia) y 850 alumnos y alumnas de E.S.O. (462 de 3º y 388 de 4º),

Los resultados más destacados relativos al alumnado fueron:

Tabla nº 58. Resultados más destacados con relación a la dimensión asesoramiento en al estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005).	
a)	En el <u>asesoramiento personal</u>, el más demandado se relacionaba con las dificultades en los estudios. Los otros motivos: por tener problemas con la sustancias adictivas y por la mejora de la propia imagen tenían mucho menos demandas. Valoraban como importante o muy importante de solicitar consejo. Una parte muy significativa del alumnado señaló al asesoramiento por tener dificultades en los estudios o presentar conductas adictivas quedándose a mucha distancia la petición de consejo para mejora la propia imagen.
b)	Con relación a los <u>aspectos socio-familiares</u>, el motivo de asesoramiento más solicitado fue presentar una conducta no adecuada con algún profesor. Los otros temas contemplados, con bastante menos solicitudes, fueron en orden decreciente en las peticiones: por presentar conductas no adecuadas, por tener problemas de relación con los compañeros y por tener dificultades en las relaciones familiares. Algo más de la mitad de los alumnos y alumnas valoraron como muy importante o importante pedir asesoramiento en todos los motivos de la categoría escolar-vocacional mencionados.
c)	En el <u>asesoramiento escolar-vocacional</u>, las solicitudes de consejo en este apartado, fueron hechas por más de la mitad del alumnado: a qué dedicarse después de la E.S.O y en la elección de materias optativas. La mayor consideración, de importante o muy importante, se la otorgó el alumnado a pedir consejo sobre qué hacer al terminar la E.S.O. Algo más de la mitad le dio esa valoración a peticiones referidas las solicitudes de ayuda por presentar discapacidad o retraso escolar, la elección de optativas y por el abandono de estudios. Menos de la mitad se la concedió a la solicitar consejo por existir problemas entre los profesores y los padres.
d)	El alumnado acudió preferentemente en los temas personales y socio-familiares al profesorado tutor y en el ayuda escolar-vocacional requirió consejo de forma significativa de orientadores y orientadoras. Demandaron por igual a ambos docentes ante la dificultad en las relaciones familiares y en la elección de optativas.

Tabla nº 59. Resultados más destacados con relación a la dimensión orientación del estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005).

- a) Orientación para la formación personal. Más de la mitad del alumnado conocía que se trabajaban esos temas, que ordenados de mayor a menor grado de conocimiento serían: técnicas de estudios, aspectos relacionados con la salud, establecimiento de metas y objetivos, la educación en valores, la toma de decisiones, la integración del alumnado con n.e.e asociado a discapacidad.

La mayor parte del alumnado consideraba como importante o muy importante el desarrollo de la totalidad de las actividades consideradas en este apartado.

Sobresalía la intervención del tutor de forma individual o conjuntamente con el orientador y/u otro profesor. Destacaba la intervención del orientador en el establecimiento de metas y objetivos y en la integración del alumnado con n.e.e asociadas a discapacidad.

- b) Orientación para el conocimiento de sí mismo y de los otros. Algo más de la mitad de los jóvenes tenían conocimiento del trabajo de estos temas: conocer sus propias aptitudes, conocerse a sí mismo y la aceptación de sí mismo y de los otros. Destacaron que algo menos de la mitad del alumnado dijeron desconocer que se trataban esos aspectos.

Más de la mitad del alumnado consideró como importante o muy importante todos los aspectos mencionados, sobresaliendo en la estimación el conocimiento de las propias aptitudes.

La intervención en este campo estaba capitalizada principalmente por el tutor y el orientador, involucrándose otro profesorado.

- c) Orientación para las relaciones interpersonales y de grupo. La actividad más conocida fue la realización de trabajos en grupos. Le siguieron, con más de la mitad del alumnado conociendo su desarrollo: la resolución de problemas, que los compañeros se conozcan entre sí y la estimulación a la participación. El trabajo sobre habilidades sociales era desconocido por más de la mitad de los alumnos y alumnas.

La valoraciones positivas de algo más de la mitad del alumnado fueron otorgadas a la resolución de problemas, a actividades para que se conozcan mejor los compañeros y la realización de trabajos de grupos. Las otras actividades consideradas fueron valoradas positivamente por algo menos de la mitad de los jóvenes.

En todos los casos destacó la labor del tutor, seguido de la intervención de otro profesorado y, en tercer lugar, el orientador.

- d) Orientación vocacional. Destaca el conocimiento de las actividades de información sobre trabajos y profesiones del entorno. Solo la mitad conocen que se orienta en la búsqueda de empleo.

Ambas actividades fueron valoradas muy positivamente, logrando más apreciaciones de importante o muy importante la información sobre las profesiones.

En este campo, la labor recaía fundamentalmente en el orientador, participando también el tutor y otro profesorado

- e) Facilitación de información. Los jóvenes tenían conciencia de que eran informados sobre las cuestiones planteadas en un alto porcentaje. De mayor a menor grado de conocimiento de las actividades informativas fueron: los estudios que se pueden hacer después de la E.S.O., las actividades de tutoría, de cómo mejorar su rendimiento académico y de las convocatorias de becas, ayudas, concursos, etc.

Todas las acciones informativas obtuvieron la consideración de importante o muy importante, destacaba la relativa a los estudios que podían hacer al terminar la E.S.O.

Estas tareas eran asumidas casi en su totalidad por el tutor, teniendo alguna participación otro profesorado.

Tabla nº 60. Relaciones de las variables de clasificación y las categorías en el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2205).

I. Asesoramiento

- a) La zona geográfica dónde residen influía en la petición de consejo por: presentar conductas no adecuadas., tener dificultades en los estudios, presentar discapacidad o retraso escolar, la elección de optativas, qué hacer al terminar la E.S.O. y abandono escolar.
- b) El tipo de localidad se relacionó con la solicitud de asesoramiento por: tener problemas de relación con los compañeros, dificultades en los estudios, no adecuada relación con algún profesor, por discapacidad o retraso escolar, la elección de optativas y sobre qué hacer al terminar la E.S.O.
- c) Con relación al sexo, las alumnas solicitaban más consejo que los alumnos relacionado con problemas en las relaciones familiares.
- d) La edad influía de manera que los adolescentes mayores solicitaban más asesoramiento sobre qué hacer al terminar la E.S.O.

II. Orientación

- a) La zona geográfica influía en prácticamente en la totalidad de las acciones propuestas, menos en lo relacionado con las habilidades y la realización de actividades de grupo.
- b) El tipo de localidad también influía en la práctica totalidad de las acciones de orientación.
- c) El sexo mostraba su influencia en el saber que se trabajaba. Las alumnas mostraban conocer más que los alumnos las actividades sobre: el conocimiento de sí mismo, que se informase a los alumnos de las actividades a desarrollar en tutoría, que se informaba a los padres de las medias de atención a las dificultades de aprendizaje.
- d) El alumnado de mayor edad tenía mayor conocimiento de que se orientaba sobre: técnicas de estudio, conocimiento de las propias aptitudes, la toma de decisiones, la búsqueda de empleo y que se informaba a los alumnos de las actividades a desarrollar en tutoría.

❖ La *Revista Complutense de Educación* publicó en 2007 el estudio realizado por Fernández García, Peña, Viñuela y Torío con alumnos que estaban finalizando la escolaridad obligatoria, 4º de ESO, con dos grandes objetivos:

1º.- Determinar las preferencias del alumnado, conocer si éstos disponen de un proyecto de futuro académico y laboral.

2º.- Conocer las posibilidades y necesidades detectados en los procesos de orientación profesional que se llevan a cabo en el centro educativo.

Si los operativizamos, tendríamos que el objetivo específico sería tratar de comprobar los factores que determinan las preferencias académicas de los alumnos y alumnas de 4º de ESO y, de forma concreta, estudiar cómo influyen en la toma de decisiones los procesos de Orientación desarrollados en los centros escolares.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario que constaba de 62 ítems. Buscaban proporcionar información amplia sobre las percepciones que el alumnado ha desarrollado acerca del trabajo y de las diferentes opciones formativas de las que dispone. Las

cuestiones planteadas combinaban preguntas abiertas y cerradas que se podían agrupar en las dimensiones siguientes:

- a) Datos sociodemográficos de la muestra.
- b) Impresión sobre la marcha del curso y expectativas académicas.
- c) Expectativas de trabajo para el futuro.
- d) Conocimiento y expectativas de formación-empleo en diferentes ocupaciones.

Las preguntas abiertas se categorizaron previamente al análisis.

La muestra estuvo formada por 2.260 alumnos y alumnas de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 18 años, escolarizados en distintos tipos de centros y ámbitos geográficos del Principado de Asturias.

Los resultados nos muestran que:

1. Las "*preferencias personales*" se erigen en el elemento central a la hora de tomar decisiones académicas y profesionales para la mayoría del alumnado (82,1%).
2. La influencia de lo que hagan o digan hermanos y amigos se considera "*poco o nada importante*" por más del 80% de los jóvenes.
3. La "*opinión de los padres*" se sitúa en una posición intermedia.
4. Muchos jóvenes relativizan la influencia de la "*orientación recibida en el centro*" a pesar de estar en un momento clave en el que se intensifica la orientación al respecto, para el 48,1 % es "nada o poco importante" y para el 51,1% es "muy importante".
5. La relación entre variables sociodemográficas y la importancia concedida a los procesos orientadores encontramos:
 - a. La zona geográfica en la que está el centro docente no tiene influencia significativa.
 - b. Si existe diferencia significativa con relación al sexo, la edad, la trayectoria académica y la titularidad del centro:
 - i. Más del 50% de los alumnos califican de "poca o ninguna importancia" a los procesos orientadores, en tanto que el 56,6% de las alumnas piensan que son "muy o bastante importante".
 - ii. Conforme nos alejamos de la edad propia de 4º de ESO disminuye la intensidad de la importancia concedida a las tareas del departamento de orientación.

- iii. Al aumentar el rendimiento académico mejora la percepción de importancia de la orientación recibida.
 - iv. En los centros públicos la importancia concedida por el alumnado es algo más baja que la de los alumnos y alumnas de los centros privados.
6. Al considerar la situación del alumnado en relación a su futuro profesional, solo el 29,8% tienen un proyecto concreto, situándose el 68% entre los indecisos bien por no tener proyecto alguno bien por disponer de varios proyectos y no decidirse.
7. Al estudiar las variables sociodemográficas y su posible influencia en la situación ante el futuro profesional encontramos:
- a. La edad y la titularidad del centro no ejercen influencia de ningún tipo.
 - b. La influencia era significativa el tener encuentra la zona geográfica en la que se ubica el centro, el sexo del alumnado y la trayectoria académica.
8. Respecto de la cuestión "*Después de la E.S.O., ¿qué estudiarás?*", el 82,7% señala que Bachillerato y el 15,7% haría Formación Profesional. No lo tenían tan claro al preguntarle sobre la modalidad de Bachillerato o rama de Formación Profesional.

Al relacionar la opción de estudios después de la ESO y las tres profesiones señaladas en la pregunta sobre sus intereses, se observa una fuerte correlación entre la primera profesión y la modalidad de estudios, correlación que va disminuyendo lentamente ante la segunda y tercera profesión.

Los alumnos y alumnas tienen una idea muy definida de los itinerarios que les lleva a determinadas actividades profesionales, aún cuando presenten dudas en sus decisiones más próximas

❖ En el año 2010, Olivares, León y Gutiérrez publican el resultado de un estudio tendente a contrastar la idea mantenida por Coleman (2001); López y Hernández Aristu (2001); Pérez Ferrando (2004); Pérez Ferrando y Luengo (2009), de que el sistema reglado de enseñanza presta una atención que no es suficiente al periodo de transición del centro educativo al trabajo y para ello estudian las actuaciones de los departamentos de orientación de los IES para conocer como llevan a efecto la función orientadora en ese periodo.

Buscan conocer la opinión del alumnado de 3º y 4º de E.S.O. con relación a la orientación profesional recibida en el centro, así como la de los orientadores y orientadoras de

los IES sobre el desarrollo de su trabajo en este ámbito, recursos de los que disponen y de la formación inicial recibida al respecto.

La muestra estaba formada por 1627 estudiantes de los 25 institutos públicos de Córdoba capital y por siete profesionales de la orientación representativos de los diferentes distritos de la ciudad.

Los instrumentos utilizados para la obtención de datos fueron un cuestionario, en el caso del alumnado, y una entrevista semiestructurada para los orientadores de los I.E.S.

El cuestionario, validado por expertos, constaba de 31 cuestiones que hacen referencia al perfil del alumnado, al análisis de la orientación académica y profesional, a la percepción de alumnos y alumnas acerca de las acciones llevadas a cabo en este ámbito, a los principales agentes intervinientes en el proceso orientador, a la influencia del perfil académico del alumnado en el desarrollo de la orientación y a las expectativas formativas y laborales de los jóvenes.

En las entrevistas a los profesionales de la orientación de los IES se recogió las valoraciones sobre su labor en el campo de objeto de estudio y en la significación del trabajo desarrollado para los agentes participantes.

Los resultados referidos al alumnado fueron:

1. Que la actividad de orientación profesional no debe circunscribirse al último ciclo de E.S.O., sino que debe abordarse antes del tercer curso de la etapa.
2. En relación a la incardinación de la orientación profesional en el proceso educativo. mencionan la corresponsabilidad de los distintos miembros de la comunidad educativa en la tarea orientadora: orientadores y orientadoras, profesorado-tutor y no tutor, equipo directivo, etc.
3. Que la orientación profesional debe dirigirse a todo el alumnado y a sus familias.
 - a. Se les facilita información, asesoramiento y apoyo.
 - b. El alumnado reconoce que el principal agente de orientación fuera del centro educativo es la familia.
4. Que la mayor parte de la información que se facilita a los jóvenes está dirigida a la continuidad de estudios.

5. Que existe una pequeña proporción de alumnos y alumnas que optan por la incorporación al mundo del trabajo y que aún no tienen definido su objetivo laboral.
6. Al valorar a los principales agentes de la orientación profesional el alumnado apunta:
 - a. La existencia de unos recursos informales que intervienen en la transición al mundo laboral formados por la familia, amigos, vecinos, etc.
 - b. Que no hay coordinación entre los recursos institucionales: centro educativo, ayuntamiento, servicios de empleos, etc. que proporcionen información, orientación y acompañamiento en este tránsito al mundo del trabajo.

❖ Finalmente, puesto que no pretendemos ser exhaustivo sino hacer un barrido global del estado de la cuestión, nos referiremos al estudio realizado por M^a Nieves Torres Barragán, en 2010, para su tesis doctoral titulada *"Las percepciones sectorizadas del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial en los I.E.S. de Granada"* que tenía como objetivo general el análisis de las percepciones que tiene los alumnos y alumnas durante su escolaridad sobre la orientación y la acción tutorial que reciben en sus centros educativos como base para la toma de decisión al itinerario formativo o profesional que les conduzca a una adecuada inserción en el mundo del trabajo.

La metodología utilizada es descriptiva en la que hará uso de instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo.

La muestra estuvo formada por 1.927 alumnos y alumnas de 19 centros de secundarias del municipio de Granada. De ellos aportaron datos válidos 1.715, un 89 % del total de la muestra.

Los instrumentos para la recogida de datos fueron:

- 1) El cuestionario integrado por 59 preguntas con respuestas tipo Likert excepto dos de respuesta abierta. En el se diferencian cuatro apartados: el personal y de identificación, el perfil formativo, orientación y acción tutorial y mercado laboral.
- 2) La entrevista, se elaboran dos tipos de entrevistas: una, estructurada, dirigida a un profesor tutor, una profesora tutora y un orientador, la otra, semiestructurada, dirigida al alumnado.

- 3) El diario como forma ordenada de registrar y esquematizar los datos entorno a la recogida de datos en los centros, así como impresiones, inquietudes, anécdotas, reflexiones, comentarios, etc.

Los datos cuantitativos, una vez codificados y tabulados, se analizaron mediante el paquete estadístico SPSS, versión 17.0, realizándose tratamiento descriptivo, análisis de variables categóricas y análisis factorial.

Con los datos de la entrevista se hizo un registro manual del sistema de codificación y categorización, además de apoyarse en el programa informático Nudist Vivo, versión 8.0.

La información que aportaba el diario fue codificada siguiendo las fases de observación, acción y reflexión en torno a las percepciones y actuaciones desarrolladas.

Resumimos los resultados y conclusiones en la siguiente tabla:

Tabla nº 61. Resultados más destacados relativos al perfil formativo, orientación y acción tutorial y mundo laboral del estudio "Las percepciones sectorizadas del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial en los I.E.S. de Granada". (Torres Barragán, 2010)	
Con relación al perfil formativo	- La capacidad intelectual y las relaciones familiares son los factores que más influyen en el rendimiento académico. - La motivación en clase depende del propio alumnado. - Más de la mitad de los encuestados piensan que la formación recibida en el centro es bastante o muy satisfactoria y que se adapta a las características individuales de la persona, algo menos del 50 %.
En cuanto a la orientación y acción tutorial	- La acción orientadora debe de estar dirigida a toda la clase en general, pero con atención individualizada a los alumnos en función de las necesidades que presenten. - El tutor y la familia son las figuras que más participan en el proceso orientador y en dar información sobre salidas profesionales, el orientador queda relegado a las últimas posiciones. - El 30% del alumnado ha recibido "algunas veces" información sobre las diferentes salidas profesionales en función de la elección de estudios, mientras que el 10% manifiesta que "nunca".
Referente al mundo laboral	- Consideran necesario la orientación profesional dentro del centro educativo y después de la escolarización. - Los factores personales son los más influyentes en el futuro profesional, seguido de los formativos. - Internet es la mayor fuente de información para la búsqueda de empleo. - El centro debe propiciar la adquisición de habilidades para el uso de técnicas de búsqueda de empleo como son el currículum vitae y los tests psicotécnicos. - Están satisfecho con la orientación profesional recibida en el centro el 34,5%, mientras 29,1% dicen estar poco o nada satisfecho. - Las mayores salidas profesionales en el mercado laboral las tienen los estudios relacionados con los Bachilleratos de Ciencias de la Salud y Humanidades y los Ciclos Formativos de la rama de Sanidad e Informática.
- Al relacionar los datos con las variables personales se obtiene que la edades más representativas de este estudio son las de 14-15 años, declinándose en este caso hacia el sexo femenino, no obstante los varones que ofrecen los datos más altos también están en este rango de edad	

ESTUDIO EMPÍRICO



1. Justificación y contextualización



Cuando en febrero de 2010 nos planteamos llevar a cabo la investigación, cuyo proyecto había sido aprobado por la Comisión de Doctorado del Departamento de Psicología algunos años antes, ya hacía casi veinte años de la creación de los Departamentos de Orientación en nuestra Comunidad Autónoma, exactamente el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía publica el 6 de agosto de 1992 la Orden de 15 de julio de ese mismo año por la que crean dichos Departamentos. Las normativas que regulan y han regulado las funciones y organización de los mismos se han recogido en la primera parte de este estudio.

El derecho a la orientación del alumnado ya se recogía en la Ley General de Educación de 1970 y en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, pero es a partir de 1990 con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo y posteriores leyes orgánicas sobre educación cuando la orientación y la tutoría cobran sentido de cara a la formación integral de la persona. La tutoría y la orientación forman parte de la función docente, responsabilizando, de una parte, al profesorado tutor como el agente que ha de llevar a su grupo clase la orientación, concretándola y "dotándola de vida" y, de otra, al profesional de la orientación como planificador y asesor. Entre otras funciones, Nieto y Botías (2000) señalan, con relación a los aspectos orientadores que debe abordar el profesorado tutor, que es desde la propia práctica educativa donde se descubren las funciones prioritarias de orientación.

Parece seguir existiendo cierta confusión en torno a la conceptualización de la Orientación posiblemente debido a las posiciones, a veces enfrentadas, entre los diferentes modelos y teorías. El orientador o la orientadora al diseñar, planificar y desarrollar su labor en el instituto suele hacerlo partiendo, en multitud de casos, de unos presupuestos que no son los regulados por la normativa, sino que son las propias características del centro y su comunidad educativa, así como del enfoque teórico del que parta. Como hemos visto en los capítulos anteriores, no se ha definido de manera clara y concreta las labores que el profesional de la orientación y los otros componentes del departamento deben desempeñar.

Santana Vega (1993) recoge una serie de dilemas con los que se relacionan la diferente problemática que aún tiene planteada la Orientación, de ellos destacamos dos:

- El dilema sobre el alcance de la actuación orientadora.
- El dilema sobre la responsabilidad de la Orientación, ¿responsabilidad del orientador o de la comunidad educativa?

Hemos comentado que el orientador u orientadora condiciona la acción que en este campo de desarrolla en un centro educativo, pero también está mediatizada por los demás integrantes de la comunidad educativa: profesorado, alumnados, familia y entorno.

Se han realizado investigaciones, tanto a nivel nacional como internacional, sobre los roles y funciones de los orientadores, tanto desde su propio punto de vista como desde los equipos directivos, profesorado y padres, pero en concreto estudios que analicen la percepción que del trabajo orientador o del programa de orientación tienen los padres y los propios alumnos, no son tan numerosos.

La participación en los procesos que se desarrollan en los centros educativos de forma cotidiana nos permite conocer y determinar la calidad del sistema educativo, para ello necesitamos tener a nuestra disposición información suficiente sobre el funcionamiento del sistema, los resultados conseguidos, nivel logrado en el cumplimiento de los objetivos y aquellas situaciones que puedan producir carencias escolares.

Nos planteamos en nuestro estudio centrar la atención en el sector que representan el alumnado y sus padres para acercarnos a sus percepciones, actitudes, conocimientos, etc. que nos aporten su visión de la orientación y con los datos obtenidos lograr una perspectiva global referida a los centros públicos de nuestra provincia que haga posible realizar propuestas de mejora. Existe un trabajo anterior de este investigador junto a los profesores Hernando Gómez y Juidías Barroso de 2005 que explora la percepción de alumnado y profesionales de la orientación sobre la Orientación en los centros de secundaria de la provincia de Huelva. Este estudio es una réplica del anterior en lo referente al alumnado y una ampliación del mismo al incluir también a los padres como objeto de estudio. Este hecho justifica el interés y la relevancia de la investigación.

La orientación educativa se apoya fundamentalmente en la acción tutorial y, como tal, se debe favorecer y fortalecer desde el departamento, por ello en nuestro estudio analizaremos la participación del profesorado tutor, de los profesionales de la orientación en la tarea orientadora, así como la intervención del profesorado en la misma.

Consideramos necesario conocer los puntos de vistas sobre esa labor orientadora que nos aportan alumnos y alumnas, así como sus padres. Es de esperar que las conclusiones que este estudio sirvan para que orientadores y orientadoras y el profesorado que ejerce la tutoría dispongan de datos que les lleve a la reflexión sobre su práctica profesional para lograr que la Orientación sea un verdadero factor de calidad de la educación que ofrecemos a nuestro alumnado.

2. Objetivos de la investigación



Una vez planteado el tema objeto de estudio debemos formular los objetivos que pretendemos alcanzar con el mismo. Cualquier investigación debe plantear los objetivos en dos categorías o niveles: objetivos generales y objetivos específicos.

Los objetivos generales exponen lo que se quiere conocer, lo que se pretende realizar en el estudio a desarrollar (Tamayo, 2004), por ello deben reflejar el aspecto central del planteamiento realizado y la idea expresada en título.

Los objetivos específicos derivan del objetivo general y con ellos señalamos las acciones que se van a ir realizando para el logro de los objetivos generales. Requieren de una descomposición del objeto de estudio en dimensiones que puedan medirse fácilmente. Su número dependerá de cuántas acciones sean necesaria llevar a cabo para ese logro.

En nuestra investigación hemos planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general:

Explorar el conocimiento y valoración de la práctica orientadora en Educación Secundaria Obligatoria que tiene el alumnado de 3º y 4º de ESO y sus padres.

Objetivos específicos:

1. Verificar el grado de conocimiento que alumnado y padres tienen de las funciones y actividades que tiene encomendada el orientador u orientadora y el profesorado tutor, y la valoración que hacen de las mismas:
 - a. Qué proporción de alumnado, padres y madres conoce las acciones de orientación que se desarrollan en el I.E.S. donde se escolarizan los jóvenes.
 - b. Qué profesorado interviene en el desarrollo de las actividades de orientación.
 - c. Qué importancia conceden el alumnado y sus padres a que se desarrollen las acciones de orientación propuestas en el I.E.S. donde estudian.

- d. Qué proporción de alumnado, padres y madres han solicitado asesoramiento o consejo en el I.E.S. sobre aspectos personales, socio-familiares y escolar-vocacionales.
 - e. A qué profesorado solicita asesoramiento.
 - f. Cómo valoran los alumnos, alumnas y padres el solicitar consejo sobre temas personales, socio-familiares y escolar-vocacionales.
- 2. Conocer las expectativas que alumnado y padres tenían con relación a la orientación que el I.E.S. podía ofrecerles.
- 3. Conocer las necesidades de asesoramiento y orientación demandadas por el alumnado y sus padres.
- 4. Determinar si variables de tipo contextual, sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación modulan la percepción que tienen alumnado y sus padres de la actividad orientadora.
 - a. Comprobar la existencia de coincidencias significativas entre las percepciones del alumnado y padres, sobre el asesoramiento y la orientación, y las variables contextuales.
 - b. Averiguar si hay coincidencias significativas entre las percepciones de alumnos, alumnas y sus padres, sobre el asesoramiento y la orientación, y las variables sociodemográficas.
 - c. Confirmar la posible existencia de coincidencias significativas entre las percepciones de los alumnos y las alumnas, sobre el asesoramiento y la orientación, y las variables personales.
 - d. Probar la existencia de coincidencias significativas entre las percepciones del alumnado y sus padres, sobre el asesoramiento y la orientación, y las variables relacionadas con la orientación.

3. Método

3.1. Población y muestra.

La población objeto de nuestro estudio estaba integrada por la totalidad del alumnado de los niveles de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en los centros públicos de Huelva capital y provincia.

Para la obtención del número de alumnos y alumnas que componían esta población, el servicio de Planificación y Centros de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía de Huelva nos facilitó el documento *Datos de escolarización, curso 2009-2010*. En dicho documento se recogían el número de alumnos matriculados en los centros docentes de la provincia en todas las etapas educativas no universitarias. Según dicho documento el número de alumnos de 3º y 4º de E.S.O. escolarizados en los centros públicos de nuestra provincia en enero de 2010 eran de 8.045, de ellos 4.411 cursaban estudios de 3º y 3.634 lo hacían en 4º.

Tabla nº 62. Distribución de la población

Nivel que cursan	Alumnos matriculados
3º	4.411
4º	3.634
Total	8.045

Fijada la población se realizó un muestreo de conjunto o por conglomerado (Institutos de Educación Secundaria), aleatorio y estratificado por considerarlo el más adecuado en este tipo de estudio.

Los criterios de estratificación de la muestra fueron:

1. La zona geográfica en la que se ubica el instituto: Andévalo, Condado-Campiña, Costa, Huelva capital y Sierra.
2. El nivel de educación secundaria obligatoria que cursa: 3º y 4º.

Se seleccionaron veintinueve I.E.S. representativos de las diferentes zonas geográficas de la provincia.

Tabla nº 63. I.E.S. seleccionados aleatoriamente en cada zona geográfica

Zona geográfica	I.E.S.	Localidad
Andévalo	D. Bosco	Valverde del Camino
	La Alborá	Alosno
	El Andévalo	Puebla de Guzmán
Condado-Campiña	Carabelas	Palos de la Frontera
	Francisco Garfías	Moguer
	Dolmen de Soto	Trigueros
	A. Rodríguez Barcojo	Niebla
	La Palma	La Palma del Condado
	D. Rodríguez Estrada	S. Juan del Puerto
Costa	El Sur	Lepe
	La Arboleda	Lepe
	Guadiana	Ayamonte
	Fuentejuncal	Aljaraque
	Saltés	Punta Umbría
Huelva capital	Alonso Sánchez	Huelva
	D. Guzmán y Quesada	Huelva
	José Caballero	Huelva
	Fuentepiña	Huelva
	Pintor Pedro Gómez	Huelva
Sierra	San José	Cortegana
	San Miguel	Jabugo

Para una población de 8.045 sujetos, con un nivel de confianza del 99,% y un margen de error del $\pm 5\%$ se estima la muestra en 615 alumnos y alumnas. Este número fue el utilizado para la estratificación.

Igualmente, se invita a la participación en la investigación a cada una de los 615 padres o madres del alumnado interviniente.

3.2. Diseño.

Para tratar de dar respuesta a los objetivos que nos habíamos planteado al comenzar nuestra investigación hemos utilizado una **metodología de tipo descriptivo** que nos permitiera recoger opiniones, expectativas, etc. de alumnado y sus padres sobre la práctica de la orientación educativa. Se trata por tanto de un estudio exploratorio descriptivo-correlacional. Describiremos situaciones que nos vienen dadas, ya existen, y de las que no tenemos control alguno. El tipo de muestreo utilizado fue el de muestreo de conjunto o por conglomerado de tipo estratégico.

Dos son los niveles en esta metodología mixta: de una parte, una aproximación cuantitativa con los datos aportados por los cuestionarios a cumplimentar por alumnos, alumnas y sus padres y, de otra parte, una aproximación cualitativa centrada en la interpretación y comprensión de las declaraciones realizadas sobre la labor orientadora de los I.E.S. donde están escolarizados los alumnos y alumnas de la muestra o las realizadas por sus padres o madres.

Con los instrumentos que utilizaremos: **cuestionarios** (para las muestras de alumnado y padres), **tests estandarizados** (para alumnos y alumnas) y **grupos de discusión** (tres con alumnos y alumnas y cuatro con padres y madres) se trata de obtener un adecuado conocimiento de la orientación en Huelva y su provincia desde la perspectivas de las muestras señaladas.

Además de la descripción de las variables a estudiar, pretendemos determinar las relaciones existentes entre las mismas, teniendo presente que la existencia de correlación entre dos variables es una condición necesaria pero no suficiente para poder concluir una relación de causalidad.

3.3. Variables.

Hemos establecido anteriormente el objetivo general de nuestro estudio: *"Explorar el conocimiento y valoración de la práctica orientadora en Educación Secundaria Obligatoria que tiene el alumnado de 3º y 4º de ESO y sus padres y madres"* ya que como se desprende del título de la investigación pretendemos conocer la orientación en esa etapa educativa desde la perspectiva de los estudiantes y sus padres. Lógicamente necesitamos recoger información sobre la práctica orientadora, así como de las actividades desarrolladas en el instituto en el ámbito de la orientación para después comprobar si existen, o no, coincidencias significativas en función de una serie de variables de tipo contextual, sociodemográfico, personales y relacionadas con la orientación.

3.3.1. Variables de clasificación.

A. Variables contextuales,

Este tipo de variables hacen referencia a indicadores y características relativas a la zona provincial y localidad donde se sitúa el instituto, que estimamos relevante analizar. Son las siguientes:

- Zona de ubicación:* Zona geográfica de la provincia donde se ubica el I.E.S. al que acuden los alumnos y alumnas que componen la muestra.
- Número de habitantes de la localidad,* clasificados en tres tramos.

Los niveles de estas variables son los recogidos en la siguiente tabla:

Tabla nº 64. Variables contextuales

Variables contextuales de clasificación	Niveles
Zona de ubicación	- Andévalo - Condado-Campiña - Costa. - Huelva capital. - Sierra.
Nº de habitantes de la localidad	- Menos de 5.000 - Entre 5.000 y 20.000 - Más de 20.000

B. Variables sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación.

Estas variables de clasificación nos aportarán datos sobre una serie de características de tipo personal. Las variables que se van a considerar, en la muestra de alumnos y alumnas, son:

a) Variables sociodemográficas:

- *Edad.*
- *Sexo.*
- *Nivel educativo.*
- *Sector de actividad profesional del padre y la madre.*

b) Variables personales:

- *Motivación: motivación por el aprendizaje, motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y motivación por miedo al fracaso.*
- *Inteligencia.*
- *Personalidad: neuroticismo, extroversión y psicoticismo.*
- *Rendimiento académico (calificación media final del curso anterior).*

c) Variables relacionadas con la orientación:

- *Contacto voluntario o mediado con el tutor/orientador fuera de las sesiones de tutorías ordinarias.*
- *Experiencia relativa a la orientación con independencia de las sesiones de tutorías ordinarias.*
- *Expectativas académicas y de futuro de los padres y madres respecto a sus hijos o hijas.*
- *Valoración del I.E.S.*
- *Existencia o no de algún miembro familiar que haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar.*

Estas variables y sus niveles se recogen en la siguiente tabla.

Tabla n° 65 Variables sociodemográficas, personales y relacionadas con la orientación del alumnado

Variables de clasificación		Niveles
Sociodemográficas	Edad	- 14 años - 15 años - 16 o más años
	Sexo	- Varones - Mujeres
	Nivel educativo	- 3° - 4° - Diversificación Curricular
	Sector de actividad profesional del padre y de la madre	- Agricultura, ganadería y pesca - Industria - Construcción - Comercio, transporte y hostelería - Administración pública - Educación y sanidad - Profesionales liberales - Desempleados y pensionistas - Hogar
Personales	Motivación: - por el aprendizaje - por la búsqueda de juicios positivos de competencia - por miedo al fracaso.	- Bajo - Medio - Alto
	Inteligencia	- Bajo. - Medio. - Alto y muy alto
	Personalidad: - Neuroticismo - Extroversión - Psicoticismo	- Bajo - Medio - Alto
	Rendimiento académico	- Sobresaliente - Notable - Aprobado - Suspenso

Relacionadas con la orientación	Contacto con el tutor/orientador	- A petición propia. - A petición del tutor
	Experiencia relativa a la orientación	- Sesiones individuales. - Sesiones de pequeño grupo. - Sesiones de tutorías colectivas
	Expectativas académicas presentes de la familia	- Que termine la E.S.O. - Que no termine la E.S.O.
	Expectativas académicas y otras de futuro de la familia	- Que estudie bachillerato - Que estudie un C. Formativo - Que trabaje - Que ayude en casa
	Valoración del I.E.S.	- Bajo - Medianamente bajo - Medio - Medianamente alto - Alto
	Existencia o no de algún miembro familiar que haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar	- Sí - No

Para los padres y madres participantes, las variables de clasificación sociodemográficas y relacionadas con la orientación son:

a) Variables sociodemográficas

- *Edad.*
- *Sexo*
- *Nivel de estudios.*
- *Sector de actividad profesional.*

b) Variables relacionadas con la orientación:

- *Contacto voluntario o mediado con el tutor/orientador fuera de las sesiones de tutorías ordinarias.*
- *Experiencia relativa a la orientación con independencia de las sesiones de tutorías ordinarias.*
- *Nivel de expectativa académica y de futuro con respecto a su hijo o hija*

- *Valoración del I.E.S.*
- *Existencia o no de algún miembro familiar que haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar.*

Estas variables y sus niveles se recogen en la siguiente tabla.

Tabla nº 66. Variables sociodemográficas y relacionadas con la orientación de los padres y madres

Variables de clasificación		Niveles
Sociodemográficas	Edad	- Menores de 40 años. - Entre 40 y 50 años. - Mayores de 50 años.
	Sexo	- Varones - Mujeres
	Nivel de estudios	- Universitarios - C. Formativo Grado Superior - Bachillerato. - F. P. 2º Grado. - C. Formativo Grado Medio. - Graduado en E.S.O. - F.P. 1º Grado. - E.S.O. incompleta - Graduado Escolar - E.G.B. incompleta/ Ed. Primaria
	Sector de actividad profesional	- Agricultura, ganadería y pesca - Industria. - Construcción - Comercio, transporte y hostelería - Administración pública - Educación y sanidad - Profesionales liberales. - Desempleados y pensionistas. - Hogar

Relacionadas con la orientación	Contacto con el tutor/orientador	- A petición propia. - A petición del tutor
	Experiencia relativa a la orientación	- Sesiones individuales. - Sesiones de pequeño grupo. - Sesiones de tutorías colectivas
	Expectativas académicas presentes con relación a su hijo o hija	- Que termine la E.S.O. - Que no termine la E.S.O.
	Expectativas académicas de futuro con relación a su hijo o hija	- Que estudie bachillerato - Que estudie un Ciclo Formativo - Que trabaje - Que ayude en casa
	Valoración del I.E.S.	- Bajo - Medianamente bajo - Medio - Medianamente alto - Alto
	Existencia o no de algún miembro familiar que haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar	- Sí - No

3.3.2. Variables de contenido.

Aquí se integran todas aquellas variables que componen el contenido central de este estudio: la labor orientadora centrada en las funciones de asesoramiento, orientación y facilitación de información. En cada una de ellas se valorarán dos aspectos:

- Conocimiento.
- Valoración.

Igualmente analizaremos las expectativas del alumnado y sus padres y madres respecto de la labor orientadora.

3.4.- Instrumentos.

En la presente investigación hacemos uso de dos estrategias diferentes; por una parte se procedió a la recogida de información mediante una encuesta, basada en la aplicación de un **cuestionario estructurado** elaborado para este estudio y, por otra, se utilizó la técnica de **Grupos de Discusión**, un total de siete: cuatro con padres y madres y tres con alumnos y alumnas, para complementar los datos de la encuesta.

Según Buendía (1998), entre las ventajas del uso de la metodología de encuestas destacamos:

- Que cuando se pretende generalizar los resultados, el desfase entre la muestra seleccionada y la población es menor.
- Es el procedimiento más adecuado para obtener opiniones, creencias o actitudes porque favorece la confidencialidad.

Para Martínez Mediano (2014a), el hecho de que en las encuestas las preguntas están hechas de antemano en torno a las variables que se investigan garantiza cierta estabilidad en las respuestas.

Con los *Grupos de Discusión* podemos acceder a un conocimiento específico, detallado y enriquecedor que surge de la interacción entre los participantes y del análisis del mismo (Barbour, 2013), que es propio de la metodología cualitativa.

Con anterioridad al uso de ambas técnicas se realizó un análisis de los documentos de relativos a la orientación de quince institutos de Educación Secundaria y a la revisión de la legislación en materia de orientación tanto de nuestra Comunidad Autónoma como de ámbito nacional.

3.4.1. Cuestionario

A. Construcción del cuestionario.

Para la construcción del cuestionario partimos de los objetivos que nos habíamos planteado en nuestro estudio, que se centran, fundamentalmente, en las funciones de orientación

y asesoramiento por ser a las que tienen acceso todo el alumnado del instituto, bien sean ejercidas directamente por el orientador u orientadora o por el profesorado que ejerce la tutoría, ya que en la tarea orientadora participan ambos. Además hicimos uso de diversas estrategias:

- a. De la revisión bibliográfica de investigaciones anteriores realizadas prestamos una atención especial a las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de los datos siendo de utilidad la escala Likert para la valoración de las actividades de orientación y asesoramiento que se recoge en los cuestionarios de Sanz (1999) y Kuhn (2004).
- b. La lectura detenida de los documentos relativos a la orientación de diversos institutos de Educación Secundaria de nuestra provincia. Nos referimos *al Plan de Orientación y Acción Tutorial* (POAT) que forma parte del Proyecto Educativo de cada centro, la *Programación Anual de Acción Tutorial y del Programa de Orientación Académica y Profesional* o concreciones de actuación para el curso académico del Departamento de Orientación, así como *Memoria de Autoevaluación Final* de curso del mismo. Del POAT, como documento de planificación o medio y largo plazo observamos fundamentalmente los objetivos y acciones planteados para la labor orientadora, con especial incidencia en lo relacionado con el alumnado y sus padres. De la programación de la acción tutorial y la del departamento de orientación atendemos a aquellas acciones y programas que se van a desarrollar a lo largo del curso académico y de la Memoria de Autoevaluación, los logros, dificultades y propuestas de mejora. Todo ello nos ayudó a tener un conocimiento actual y preciso de la labor de orientación en estos centros y de añadir a nuestro cuestionario cuestiones que no estaban en él.
- c. Revisión de la normativa nacional y autonómica, vinculada con el tema del estudio, prestando atención y resaltando todo lo relativo a las funciones de orientación y asesoramiento con el alumnado y sus padres en las que tiene que participar el orientador u orientadora y el profesorado tutor. De esta revisión se obtuvieron una serie de cuestiones que se incluyeron en el cuestionario.

La información obtenida a través de las estrategias expuestas nos permitió confeccionar nuestros cuestionarios en su primera redacción. Uno dirigido al alumnado y otro a los padres y madres, ambos iguales a excepción de los datos demográficos. Los aspectos a solicitar información eran los mismos, solo cambia la redacción en función de la población a la que se dirige.

Desde esta primera redacción, el cuestionario sufrió continuados procesos de mejora. Esa primera redacción se entregó a los directores de la investigación que propusieron una serie de modificaciones, proceso que se realizó en varias ocasiones, en cada una de las cuales sugerían cambios a fin de mejorar los aspectos estructurales, formales y de contenido de los cuestionarios. Muchos fueron los cambios realizados entre la versión inicial y la final.

B. Validación de expertos

El proceso de validación de los cuestionarios pretendía que expertos con experiencia en educación y en orientación psicopedagógica hicieran una valoración de los mismos y, al mismo tiempo, proporcionaran sugerencias que posibilitaran la mejora del instrumento. Para la selección de los expertos utilizamos los siguientes criterios:

- a. Ser un profesional de reconocido prestigio.
- b. Tener una amplia carrera docente.
- c. Ser profesorado de Institutos de Educación Secundaria o de Facultades de Ciencias de la Educación.
- d. Realizar funciones profesionales relacionadas con la orientación en Secundaria.
- e. Tener cargos y responsabilidades en Educación.

El grupo quedó configurado por las siguientes personas:

1. Profesores universitarios:

- Dr. D. Jerónimo Juidías Barroso, profesor del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva y anteriormente componente de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa, director de la tesis.
- Dr. D. Ángel Hernando Gómez, profesor del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva, anteriormente orientador de educación secundaria, director de la tesis.
- Dr. D. Antonio Rodríguez Diéguez, profesor del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla.

- Dr. D. Luis Llerena Baizán, profesor del departamento de Educación de la Universidad de Huelva.
- Dra. D^a Cecilia Montilla Coronado, orientadora de educación secundaria y profesora asociada del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva.

2. Inspectores de educación:

- D. Gumersindo Nieto Jiménez, orientador de educación secundaria e inspector de la Delegación de Educación de Huelva.
- D. Francisco José García Ponce, orientador de educación secundaria e inspector de la Delegación de Educación de Huelva.

3. Orientadoras:

- D^a M^a Dolores Senao Lasheras, orientadora de educación secundaria y coordinadora del área de apoyo a la función tutorial y asesoramiento a la convivencia del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional de Huelva.
- D^a Carmen Redondo Marañón, orientadora de educación secundaria.
- D^a Ana Rosa Fernández Contreras, orientadora de educación secundaria.

Nos reunimos con los expertos, una vez concertadas entrevistas con cada uno de ellos, para informarles de nuestras pretensiones con esta investigación, de las características de la misma y solicitarles su participación en la evaluación inicial de los cuestionarios, resaltándoles la importancia de su valoración y aportaciones. Se les explicó la estructura de los cuestionarios y se les hizo entrega de un cuadro en el que se recogían las dimensiones y categorías para facilitarles el estudio y análisis de los instrumentos. El análisis debía ir referido tanto a los contenidos como a los aspectos formales: presentación, vocabulario, estructura, expresiones, etc. En relación con el contenido a los orientadores y orientadoras así como a los inspectores de educación se le señalaron cuestiones relativas a:

- Oportunidad y relevancia del estudio.
- La necesidad o no de añadir, eliminar o reformular ítems o dimensiones.
- Congruencia o no de la asociación de los diferentes a las categorías y dimensiones determinadas.
- La comprensión de la redacción dada su formulación a alumnado y padres y madres.
- Aportación de cualquier sugerencia de mejora.

Transcurrido un tiempo prudencial fijado con cada uno de los expertos, volvimos a reunirnos para recoger sus juicios y aportaciones; todas ellas resultaron muy valiosas.

El profesorado universitario nos animó a continuar con la investigación señalando que los cuestionarios estaban bien estructurados al responder directamente a las funciones y tareas de orientación en los diferentes ámbitos (escolar, profesional y personal) y a las distintas dimensiones del asesoramiento. Realizaron una serie de recomendaciones y sugerencias con relación al formato y estructura del cuestionario, la distribución de los ítems para que los referidos a la misma categoría no estuvieran dispersos y así facilitar su análisis. Uno de los doctores propuso incluir entre las variables clasificatorias la existencia o no de que un miembro de la familia haya necesitado o necesite ayuda especial en la escuela por presentar dificultades de aprendizaje o discapacidad, así mismo sugirió la inclusión en la categoría de facilitación de información a los padres y madres sobre el apoyo a aquellas familias con hijos o hijas que presenten esos problemas.

Otro experto sugirió en la cuestión referida sobre las expectativas de los padres y madres sobre los estudios o futuro próximo de sus hijos en las variables sociodemográficas, dividirlas respuestas en dos partes: una, referida al final de la escolarización si terminaba o no la E.S.O. y, otra, con relación a después de Educación Secundaria sobre la continuidad de estudios, la incorporación al mundo del trabajo o permanecer en casa.

Otro experto recomendó incluir en la escala Likert de valoración, en la parte inferior de la misma "*No sé como valorarlo*".

Los inspectores de educación coincidieron con los expertos universitarios en darle un nuevo enfoque a la cuestión referida a las expectativas familiares sobre el futuro de los jóvenes y en la reforma de la estructura y formato.

Las orientadoras consultadas como expertas nos recomendaron realizar cambios en el formato, cambios en la redacción de algunos ítems, el cambio de lugar de otros, así como la

inclusión de un nuevo ítem que hiciera referencia al conocimiento de que otros alumnos o alumnas y padres o madres, en caso de los familiares participantes, habían solicitado consejo o ayuda. Igualmente expresaron sus dudas en relación al nivel de participación de éstos.

En general, la valoración de los expertos fue positiva en cuanto a la oportunidad y relevancia de la investigación, y a la pertinencia del conjunto de tareas de orientación y asesoramiento recogidas.

Las recomendaciones y sugerencias realizadas ayudaron a realizar sucesivas mejoras en los cuestionarios: se modificó el formato y el estilo de algunos apartados, se incluyeron ítems y otros se modificaron tanto el enfoque como la redacción, se incorporaron cambios en las escalas propuestas para contestar, así como el orden de algunos ítems y la presentación en la que se incluyó el agradecimiento por la colaboración.

C. Aplicación piloto.

Una vez modificados los cuestionarios con las aportaciones de los expertos procedimos a una aplicación piloto, para ellos en dos I.E.S. de la capital pasamos el cuestionario de alumnos en un grupo de 3º de E.S.O. en un centro y, en otro, en un grupo de 4º de E.S.O.. Igualmente, a través de la orientadora de uno de los I.E.S., convocamos a un grupo padres y madres para cumplimentar el cuestionario dirigidos a ellos. Se quería comprobar si el cuestionario era comprensible, si quedaban ítems por contestar de forma mayoritaria y cualquier otro aspecto relacionado con la forma y el contenido que fuera susceptible de considerar. Para ello, una vez pasados los cuestionarios mantuvimos una charla con los grupos de aplicación acerca de los temas señalados.

Algunos alumnos y alumnas señalaron o pidieron información en algunos ítems sobre qué era lo que se le pedía en ellos, en concreto en los ítems nº 10 "*Trabajan aspectos relacionados con la salud*" y nº 17 "*Les ayudan a que se conozcan mejor*". Ante dicha petición y una vez aclarados los temas con el alumnado se procedió a añadir en dichos ítems datos que precisaran más su comprensión. quedando:

- ítem 10: "*Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, drogas, alimentación, sexualidad...)*".
- ítem 17: "*Les ayudan a que se conozcan mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)*".

En relación al cuestionario de padres, de los cuarenta convocados asistieron veintiocho, diez padres y dieciocho madres. Una vez explicado el motivo de la reunión y presentado el cuestionario se les dio tiempo suficiente para su cumplimentación. Una vez rellenados, mantuvimos una conversación sobre los aspectos antes comentados. No encontraron dificultad en la comprensión de las cuestiones, solo una madre solicitó información sobre el ítem nº 10, si se refería a enfermedades que podrían contraer y se le explicaron que temas de educación para la salud suele incluirse en las sesiones de tutoría, de orientación e incluso la participación de profesionales como en el programa *"Forma Joven"*. Un padre no se mostró de acuerdo con la inclusión del ítem nº 43 la solicitud de asesoramiento *"Por existir dificultades en las relaciones con algún miembro de la familia"* señalando que es un tema muy personal para venir al instituto a pedir consejo. Fueron los otros padres y madres quienes intervinieron diciendo que allí encontrarían a personas preparadas para que les aconsejasen, como es la orientadora.

Recogidos los datos procedimos al cálculo de la **fiabilidad** del cuestionario para conocer la consistencia interna del mismo. El coeficiente de fiabilidad se obtuvo por medio del coeficiente alfa de Cronbach. Calculado para el cuestionario del alumnado y para cada una de las partes con idéntica estructura: 40 ítems para tareas de orientación y asesoramiento (alfa de Cronbach = 0.862), y 26 ítems para expectativas sobre orientación y asesoramiento (alfa de Cronbach = 0.891), siendo para el total de la escala un coeficiente de 0.861.

El cálculo de la **fiabilidad** para el cuestionario de los padres arrojó los siguientes datos: 40 ítems para tareas de orientación y asesoramiento (alfa de Cronbach = 0.872), y 26 ítems para expectativas sobre orientación y asesoramiento (alfa de Cronbach = 0.918), siendo para el total de la escala un coeficiente de 0.885.

De la misma forma se calculó, para ambos cuestionarios, los estadísticos ítem-total entre los que se encuentra el coeficiente de fiabilidad que se obtendría en el caso de eliminación de cada ítem, se observó que la variación de la fiabilidad aumentaba o disminuía en solo unas milésimas, haciendo dicha variación apenas perceptible.

D. Cuestionarios finales

La versión final de los cuestionarios, que se recogen en el apéndice, presentaba una primera página de portada en la que se incluía un breve texto en el que se presentaba el objetivo que se pretendía con el mismo, solicitando y agradeciendo su colaboración. Además debían indicar el I.E.S. en el que estudia el alumno o su hijo o hija, en el caso de los padres, y la localidad en que está ubicado, datos relativos al **contexto**. Los cuestionarios constan de dos partes diferenciadas: la primera o dimensión I de 9 ítems, referida a **datos sociodemográficos y relacionados con la orientación**, y la segunda de 77 ítems, dimensiones II, III y IV, referidas a **orientación, asesoramiento y expectativas**, respectivamente.

En el cuestionario del alumnado, en la dimensión I o datos **SOCIODEMAGRÁFICOS y RELACIONADOS CON LA ORIENTACIÓN**, se relacionan una serie de cuestiones cerradas en las que deben señalar con una cruz la opción u opciones elegidas, así como dos preguntas en las que debe escribir la edad y la profesión del padre y de la madre. Se presentan nueve preguntas relacionadas con:

- *Sexo.*
- *Edad.*
- *Estudios que realiza*, en el que las opciones son 3º de E.S.O., 4º de E.S.O. y Diversificación Curricular (para aquel alumnado de los cursos señalados que estén integrados en ese tipo de programa).
- *Profesión de los padres*, en el que separadamente se le invita a escribir la del padre y la de la madre.
- *Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda en la escuela.* Las posibles respuestas eran: sí, no, no lo sé.
- *Expectativas de la familia sobre futuro más cercano del hijo o de la hija* con una doble respuesta, la primera dirigida a la conclusión de los estudios en los que están escolarizados con dos opciones, que termine o no la E.S.O., la segunda encaminada a después de los estudios de educación secundaria con cuatro opciones: que estudie bachillerato, un ciclo formativo, trabaje o ayude en casa.
- *Atención recibida por tutor o la tutora y atención recibida por orientador o la orientadora*, en ambos casos se les presentan las siguientes alternativas de respuestas:
 - Sí, a petición mía.
 - Sí, a petición del tutor o tutora.
 - No, habiéndolo pedido.
 - No.

Además se le solicitaba en el caso de respuesta afirmativa que indicaran como fue esa atención con las siguientes opciones:

- De forma individual.
- Con otros alumnos y/o alumnas.
- En las sesiones de tutoría.
- Ninguna.
- *Valoración del I.E.S.* en relación a la formación y atención recibida con las siguientes alternativas: baja, medianamente baja, media, medianamente alta y alta.

En el cuestionario dirigido a padres y madres las categorías de las variables sociodemográficas y del contexto fueron idénticas a las del alumnado con las mismas opciones de respuestas a excepción de las siguientes:

- *Edad.* Se ofrecían tres alternativas: entre 30 y 40 años, entre 40 y 50 años y mayor de 50 años.
- *Estudios que posee* en el que se presentaban las siguientes posibilidades de respuestas:
 - Universitarios.
 - Ciclo Formativo de Grado Superior.
 - Bachillerato.
 - Formación Profesional de 2º Grado.
 - Ciclo Formativo de Grado Medio.
 - Graduado en Educación Secundaria.
 - Formación profesional de 1º Grado.
 - Educación Secundaria incompleta.
 - Graduado Escolar.
 - E.G.B. incompleta o Ed. Primaria.
- *Trabajo que realiza*, referido al padre o madre que cumplimenta el cuestionario.

La segunda parte del protocolo es la misma para el alumnado que para los familiares participantes, solo cambia la redacción en función de a quién se dirige. Consta de 77 ítems referidos a las tareas o labores de orientación y asesoramiento, así como a las expectativas respecto de la orientación que tenían alumnado y padres o madres.

La dimensión II **ORIENTACIÓN** está integrada por 28 ítems referidos a tareas de orientación o de información que de forma habitual se trabajan en las sesiones de tutoría en las que se les pide, de una parte, quién desarrolla esas acciones con las siguientes opciones de respuestas:

- Tutor o tutora.
- Orientador u orientadora.
- Otro profesor o profesora.
- No sé si se trabaja.

Igualmente se les solicitaba que valoraran cada una de estas labores de orientación e información recogidas mediante una escala Likert de cinco elementos:

- 1 = No sé como valorarlo.
- 2 = Sin importancia.
- 3 = Poco importante.
- 4 = Importante.
- 5 = Muy importante.

La dimensión III **ASESORAMIENTO** formada por 13 ítems, de los que 12 relacionan una serie de causas comunes por las que solicitar consejo o ayuda, extraídas de los documentos de orientación de los centros educativos revisados con las alternativas de respuestas siguientes:

- Tutor o tutora.
- Orientador u orientadora.
- No solicitado.

También en estas cuestiones se les requería que valoraran en cada caso la solicitud de ayuda o consejo con la escala Likert de la dimensión anterior.

El otro ítem era una pregunta abierta sobre si tenían o no conocimiento que otros alumnos/alumnas o padres/madres, en función de cada cuestionario, habían solicitado asesoramiento y en el caso afirmativo indicar el tema objeto de consejo.

La dimensión IV **EXPECTATIVAS** respecto a la orientación que tenían el alumnado y sus padres y madres consta de 26 ítems que recogen diferentes aspectos que tanto alumnos y alumnas como padres y madres podrían haber pensado que iban a trabajarse en el instituto. Se le solicitó que señalaran con una cruz aquellas tareas que pensaban iban a abordarse en el I.E.S.

Recogemos en la siguiente tabla las dimensiones, categorías e ítems correspondientes a cada uno de los cuestionarios.

Tabla nº 67. Dimensiones y categorías de los cuestionarios de ALUMNADO Y PADRES y los ítems que las miden

Dimensiones	Categorías	ítems
Dimensión I: Aspectos sociodemográficos y relacionados con la orientación	Sexo.	1
	Edad.	2
	Estudios que realiza.	3
	Profesión del padre y de la madre.	4
	Existencia de familiar que haya necesitado ayuda en la escuela.	5
	Expectativas de la familia sobre futuro más cercano del hijo/a.	6
	Atención recibida por tutor/a, orientador/a.	7 y 8
	Valoración del I.E.S.	9
Dimensión II: Orientación	Formación personal.	10, 11, 12, 13, 14 y 15
	Conocimiento de sí mismo y de los otros.	16, 17 y 18
	Relaciones interpersonales y de grupos.	19, 20, 21, 22 y 23
	Orientación vocacional.	24 y 25
	Facilitación de información al alumnado.	26, 27, 28 y 29
	Facilitación de información a los padres.	30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 y 38
	Valoración de las tareas de orientación.	Del 10 al 38
Dimensión III: Asesoramiento	Asesoramiento personal.	38, 39 y 40
	Asesoramiento socio-familiar.	41, 42, 43 y 44
	Asesoramiento escolar-vocacional.	45, 46, 47, 48 y 49
	Valoración de las labores de asesoramiento.	Del 38 al 49
	Conocimiento de la solicitud de consejo por otros.	50
Dimensión IV: Expectativas con relación a las tareas de orientación	Formación personal.	51, 52, 53, 54 y 55
	Conocimiento de sí mismo y de los otros.	56, 57 y 58
	Relaciones interpersonales y de grupos.	59, 60, 61, 62 y 63
	Orientación vocacional.	64 y 65
	Facilitación de información al alumnado.	66, 67 y 68
	Facilitación de información a los padres.	69, 70, 71, 72, 73, 74, 75 y 76

3.4.2.- Grupos de Discusión

A. Aspectos generales

Una de las técnicas cualitativas utilizadas en las investigaciones sociales y en educación es la de Grupos de Discusión que podemos definir siguiendo a Krueger (1991), Callejo (2001) y Suarez (2005) como una conversación planeada de manera cuidadosa, diseñada para la obtención de información sobre un tema o área definida de interés, en un ambiente no directivo. Se lleva a cabo entre siete y diez personas guiada por un moderador. La discusión relajada permite a los participantes exponer las ideas y comentarios que consideran más destacables. Entre los miembros del grupo, al interactuar se influyen mutuamente y van complementando el diálogo, al mismo tiempo que facilitan información precisa y rigurosa.

Se eligió esta técnica por considerarla una forma apropiada de aproximación cualitativa a los objetivos planteados en el estudio ya que permite, por sus características, el conocimiento de las percepciones, opiniones y actitudes de los intervinientes sobre cualquier hecho, en este caso, la labor orientadora en los I.E.S. que difícilmente se puede conseguir con otras técnicas de investigación.

B. Número y composición de los grupos

Se han llevado a cabo siete grupos de discusión en total con la siguiente distribución:

- cuatro, integrados por padres y madres de alumnos y alumnas de E.S.O.
- tres, cuyos componentes fueron alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de E.S.O.

El número de grupos de cada muestra fue adoptado al considerarlo un número que permitiría saturar el campo de las diferencias y que un número mayor ofrecería poca información novedosa. El número previsto de grupos padres y madres fue de cinco, igualmente fueron cinco los previstos para el alumnado, uno por cada una de las zonas geográficas de ubicación de los I. E. S., pero hubo que anular uno en el caso de los padres y madres y dos en el del alumnado por diversas causas. Se organizaron grupos en diferentes zonas geográficas de la provincia con la finalidad de pulsar el opinión, percepciones, etc. de los padres y madres en diferentes contextos.

La selección de participantes se realizó desde los propios I.E.S. con la colaboración de los profesionales de la orientación y el equipo directivo con los que nos entrevistamos para explicarle el motivo y el procedimiento.

Una vez que se disponía de la autorización de la dirección del centro, fueron los orientadores y orientadoras los que procedieron a convocar al alumnado. En los grupos se integraron alumnos y alumnas de 3º y 4º de E.S.O., de forma que estuvieran representados los dos sexos. Las sesiones con el alumnado se desarrollaron en horario lectivo para facilitar la asistencia.

En los grupos de discusión con padres y madres, también se hizo la convocatoria por la dirección de los institutos y los departamentos de orientación. Se procuró que en la invitación a participar en los grupos estuvieran integrados de forma equilibrada padres y madres de alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria. Se desarrollaron en horario de tarde para hacer más fácil la participación de los mismos.

Participaron en esta fase de la investigación 27 padres y madres y 20 alumnos y alumnas distribuidos en siete grupos como se describen en la siguiente tabla

Tabla nº 68. Grupos de Discusión realizados

		Fecha de realización	Participantes	Tiempo de grabación	Zona geográfica	I.E.S.
Alumnado	Grupo nº 1	14-02-2012	6	58 min	Condado	La Ribera
	Grupo nº 2	23-02-2012	7	1h 2 min	Huelva capital	Pablo Neruda
	Grupo nº 3	07-03-2012	7	1h	Costa	La Arboleda
Padres y madres	Grupo nº 4	12-01-2012	7	1h 12 min	Andévalo	D. Rodríguez E.
	Grupo nº 5	18-01-2012	5	1h 6 min	Costa	La Arboleda
	Grupo nº 6	26-01-2012	6	59 min	Condado	Dolmen de Soto
	Grupo nº 7	08-02-2012	9	1h 10 min	Huelva capital	José Caballero

Nuestra pretensión con los grupos de discusión no es realizar ningún tipo de inferencias, ni llegar a obtener unos datos que se puedan extrapolar a la totalidad de la población. Tratamos de comprender sus percepciones y captar como perciben la realidad objeto de discusión, así como conocer la diversidad de opiniones particulares que existen en los grupos. Por ello, dado el diseño flexible de los grupos, no es fundamental para la selección de la muestra su aleatoriedad.

C. Guión para los grupos de discusión

Se utilizan una serie de preguntas abiertas seleccionadas de una serie con todas las cuestiones posibles elaboradas con antelación y diferentes redacciones; de ellas elegimos las que estimamos sería cuestiones idóneas para suscitar el debate y que integraron el guión de la entrevista. Las cuestiones seleccionadas, que respondían a las diferentes dimensiones planteadas en el estudio, se ordenaron de forma que fueran de lo más general o lo más específico en cada una de dichas dimensiones. Se planificaron de manera que llevaran el debate a la temática de interés y sobre la que queríamos obtener información. Las preguntas más generales que se plantean tratan de englobar el trabajo orientador realizado tanto por el tutor o tutora como por el profesional de la orientación.

En las tablas nº 69 y 70 se recogen las cuestiones que conforman el guión para los Grupos de Discusión. Las respuestas de los participantes a las cuestiones planteadas dan lugar a que surjan nuevas ideas en los otros participantes y que se produzca una mayor variedad de opiniones.

Tabla nº 69. Guión para los grupos de discusión con padres y madres

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Con independencia de las tareas y actividades de las diferentes materias, sobre qué otras temas o sobre qué otras cosas han trabajado con vuestros hijos o hijas en el instituto. b. Conocéis sobre qué trabajan los chicos y chicas en las horas de tutorías. Qué opinión os merece el trabajo realizado en tutoría. c. Sabéis qué actividades o tareas realizan con el profesorado-tutor y con el orientador o la orientadora d. Qué temas de los tratados en el profesorado tutor o con el orientador o la orientadora os parecen los más importantes y cuáles menos. Por qué e. Qué tipo de información se facilita a vuestros hijos o hijas en el I. E. S. a través del profesorado tutor o del orientador u la orientadora f. Qué información facilitan a los padres desde el instituto. g. ¿Se proporciona consejo o ayuda en el I. E. S. a los alumnos y alumnas o a los padres o madres que lo piden?. Quién proporciona ese consejo o ayuda. h. ¿Se solicita consejo sobre aspectos de tipo personal, socio-familiar o escolar-vocacional? i. ¿Tenéis conocimiento de que otros padres o madres hayan pedido consejo o ayuda?. Sobre qué temas. j. Qué esperabais del instituto antes de que vuestros hijos o hijas vinieran a él. ¿Se han cumplido esas expectativas? |
|--|

- | |
|---|
| k. Según vuestra opinión, ¿habría que preparar a los chicos y chicas para el paso del colegio al instituto? ¿En qué aspecto habría que prepararlos? |
|---|

Tabla nº 70. Guión para los grupos de discusión con el alumnado

- | |
|---|
| a. Con independencia de las tareas y actividades de las diferentes materias, sobre qué otras temas o sobre qué otras cosas han trabajado con vosotros y vosotras en el instituto. |
| b. A qué se dedican las horas de tutorías colectivas con el grupo clase. Qué opinión os merece el trabajo realizado en tutoría. |
| c. Qué actividades o tareas realizáis con el orientador o la orientadora |
| d. Qué temas de los tratados en el profesorado tutor o con el orientador o la orientadora os parecen los más importantes y cuáles menos. Por qué |
| e. Qué tipo de información os facilitan en el I. E. S. a través del profesorado tutor o del orientador u la orientadora |
| f. Qué información facilitan a los padres desde el instituto. |
| g. ¿Se proporciona consejo o ayuda en el I. E. S. a los alumnos y alumnas que lo piden?. Quién proporciona ese consejo o ayuda. |
| h. ¿Se solicita consejo sobre aspectos de tipo personal, socio-familiar o escolar-vocacional? |
| i. ¿Tenéis conocimiento de que compañeros o compañeras vuestras haya pedido consejo o ayuda?. Sobre qué temas. |
| j. Qué esperabais del instituto antes de venir a él. ¿Se han cumplido vuestras expectativas? |
| k. Según vuestra opinión, ¿habría que preparar a los chicos y chicas para el paso del colegio al instituto? ¿En qué aspecto habría que prepararlos? |

3.4.3.- Pruebas estandarizadas

Entre las variables de clasificación que se han contemplado están **inteligencia**, **personalidad** y **motivación** de los alumnos y alumnas. Es conocida la influencia de estas variables en aspectos tales como la conducta y las relaciones interpersonales, rendimiento académico, en la toma de decisiones, etc. Por ello nos ha parecido oportuno comprobar si inciden en la percepción que tienen del hecho orientador. Las pruebas y tests estandarizados que hemos utilizado son: *Test Factor G* de Catell y Catell, *EPQ-J* de Eysenck y Eysenck y *MAPE II* de Montero y Tapia.

a) EPQ-J de Eysenck y Eysenck

Los individuos diferimos unos de otros en nuestro comportamiento, en nuestras relaciones sociales, en la forma de enfrentarnos a resolver situaciones problemáticas, en manera de responder a los estímulos que nos rodean, en la concepción de la sociedad en la que estamos inmerso, etc. El patrón de actitudes, pensamientos, sentimientos y conductas de una persona que presentan una cierta estabilidad y persistencia a lo largo de su vida conforman los rasgos de la personalidad que hacen al individuo único.

Para conocer las **dimensiones de la personalidad** de los jóvenes se utilizó el cuestionario *EPQ-J* de Eysenck y Eysenck.

El cuestionario puede ser aplicado de forma individual o colectiva y para un rango de edad de los 8 a los 15 años y sin límite de tiempo para la cumplimentación. Para nuestra investigación se aplicó de forma colectiva. El 73,3% de la muestra de nuestro estudio se sitúa en el rango de edad de la prueba y dado que prácticamente la totalidad del alumnado restante tienen 16 años. Se aplicó el cuestionario presumiendo que las puntuaciones de éstos no deberían variar mucho y entre esas edades existiría cierta estabilidad.

El test está formado por 81 ítems a los que hay que responder de forma dicotómica SÍ/NO. Los ítems se agrupan para medir las **dimensiones de neuroticismo, extraversión y psicoticismo**, también evalúa la sinceridad o tendencia del sujeto a la simulación de la respuesta para causar una buena impresión y añade una mediación de la conducta antisocial, que falta baremar.

Respecto al estudio de la consistencia interna (coeficiente alfa), en los análisis originales ingleses, se ha encontrado índices bastantes aceptables, sobre todo en las escalas N y S (de 0,75 a 0,86). En los análisis con la población española presenta una fiabilidad interna similar a los que ofrece el cuestionario en los niños ingleses (Alonso Martín, 2004).

La corrección se realiza mediante plantilla que está dividida en las columnas que corresponden a cada una de las dimensiones que se recogen en el cuestionario. Contabilizadas las respuestas coincidentes con la plantilla se realiza la baremación, transformado estas puntuaciones directas en centiles.

Para nuestro estudio se van a considerar las tres dimensiones que integran el modelo defendido por Eysenck: *Neuroticismo* (N), *Extraversión* (E) y *Psicoticismo* (P). Estas

dimensiones tienen un carácter continuo, se suponen independientes y se definen por la correlación que existe entre una serie de rasgos de carácter específico.

- En el continuo de Neuroticismo, en los sujetos con **puntuaciones altas** encontramos rasgos primarios tales como ansiedad, sentimiento de culpa, baja autoestima, estado de ánimo deprimido, tensión, timidez, etc. Rasgos que pertenecen al extremo de inestabilidad emocional o neuroticismo. Las **puntuaciones bajas** indican un predominio del extremo contrario, es decir, se situarían los sujetos con estabilidad emocional.
- En el polo de las **puntuaciones altas** en el continuo de la dimensión de Extraversión las encontramos en personas cuyos rasgos primarios serían sociabilidad, vitalidad, actividad, asertividad, búsqueda de sensaciones, despreocupación, anhela la excitación, es arriesgado e impulsivo, etc., rasgos de las personas extrovertidas. Mientras que en el otro extremo del continuo, en el de **las puntuaciones bajas**, predominan los sujetos introvertidos.
- La dimensión de Psicoticismo se caracteriza porque los individuos que obtiene **puntuaciones altas** presentan rasgos primarios que incluyen soledad, agresividad, impulsividad, falta de empatía, carácter antisocial, frialdad afectiva, no suelen tener sentimientos de culpa, etc. son sujetos con dureza afectiva. En el extremo de las **puntuaciones bajas** encontramos a individuos dentro de la normalidad y en los que predomina el control de los impulsos.
- La escala de Sinceridad intenta medir la tendencia al disimulo de algunos sujetos para presentar un buen aspecto, por ello cuando las puntuaciones son bajas en disimulación, se estima que la escala debería tener mucha fiabilidad. Se desestimaron los cuestionarios que alcanzaron una puntuación inferior a 10 en esta escala.
- Conducta antisocial. Eysenck creyó conveniente construir una nueva escala que permitiera diferenciar a los sujetos normales en las tres dimensiones de aquellos que presentan una conducta antisocial, para ello combinó los elementos más significativos de las diferentes dimensiones y lo incluyó en el EPQ-J con la intención de medir la propensión a la conducta antisocial. En España esta escala está sin baremar.

Atendiendo a objeto de nuestra investigación solo serán consideradas las dimensiones de neuroticismo, extraversión y psicoticismo o dureza. Los resultados se categorizan en niveles alto medio y bajo y las puntuaciones centiles de los niveles se indican en la siguiente tabla.

Tabla nº 71. Puntuaciones directas y centiles de las dimensiones del EPQ-J

Dimensiones	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	P. directa	P. centil	P. directa	P. centil	P. directa	P. centil
Neuroticismo	≤ 10	$\leq P_{30}$	11 - 17	$\geq P_{30}$ y $\leq P_{85}$	> 17	$> P_{85}$
Extraversión	≤ 17	$\leq P_{30}$	18 - 22	$\geq P_{30}$ y $\leq P_{85}$	> 22	$> P_{85}$
Psicoticismo	< 2	$\leq P_{30}$	3 - 6	$\geq P_{30}$ y $\leq P_{85}$	> 6	$> P_{85}$

b) Test Factor G de Catell y Cattell

También existen diferencias individuales en cuanto a la **capacidad intelectual** de las personas. Catell diferenció entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada: la primera, que se refiere a la capacidad innata para aprender y, la segunda, la capacidad que incluye los efectos de la educación (Cloninger, 2003).

El objetivo de los autores era medir las habilidades fluidas, a través de tareas no verbales, con la finalidad de eliminar las habilidades cristalizadas como pueden ser el nivel cultural, la fluidez verbal y los aprendizajes adquiridos. Valora la capacidad de los individuos para percibir relaciones entre formas y figuras.

Para conocer la capacidad intelectual de los alumnos y alumnas que integran la muestra del estudio hemos utilizado el test *Factor G* de Catell y Catell, escala 3, forma A. Está formada por 50 ítems que componen los cuatro subtests que constituyen la prueba: series, clasificación, matrices y condiciones

- El subtest de **Series** esta compuesto por 13 elementos formados por series incompletas y progresivas de figuras. La tarea es seleccionar la figura que continúa adecuadamente la secuencia. El tiempo de ejecución de este subtest es de 3 minutos.
- El subtest de **Clasificación** lo integran 14 ítems que constan de cinco figuras cada uno en las que los sujetos deben discriminar las dos que no concuerdan con el resto. El tiempo de ejecución es de 4 minutos.

- En el test de **Matrices**, de 13 elementos, se expone en cada ítem una matriz de un dibujo a completar, siendo la tarea la elección de una de las cinco soluciones que se presentan. El alumnado dispone de 3 minutos para la realización.
- Por último, el subtest de **Condiciones**, formado por 10 ítems, la tarea consiste para cada elemento en seleccionar una figura entre cinco que se presentan y que cumple las mismas condiciones que la figura que se da como referencia. Se dispone de 2,5 minutos para su cumplimentación.

Los estudios de fiabilidad para la escala 3 realizado por el método de los dos mitades, con la corrección de Spearman-Brown, da un coeficiente que oscila entre 0,69 y 0,86.

La prueba puede ser aplicada de forma individual o colectiva para un rango de edad a partir de los 15 años, con un tiempo de aplicación de 12 minutos y medio y aproximadamente media hora si incluimos las instrucciones de aplicación. En nuestra investigación se aplicó de forma colectiva. Se utilizó la escala 3 ya que el 74,3% de la muestra tienen 15 o más años y la mayor parte del resto del alumnado estaba próximo a cumplir esa edad, por lo que no habría, posiblemente, una distorsión significativa en las puntuaciones.

La corrección se realiza mediante plantilla que está dividida en las columnas que corresponden a cada uno de los subtests que componen la prueba. Contabilizadas las respuestas con la plantilla se realiza la baremación, transformado estas puntuaciones directas en centiles.

Los resultados se categorizan en niveles alto medio y bajo y las puntuaciones centiles de los niveles son:

Tabla nº 72. Puntuaciones directas y centiles de los niveles del Tests Factor G de Cattell

Niveles	Punt. directa	Punt. centil
Alto y Muy alto	> 26	> P ₈₅
Medio	18 - 26	≥ P ₃₀ y ≤ P ₈₅
Bajo y Muy bajo	≤ 17	≤ P ₃₀

c) Cuestionario MAPE II de Montero y Alonso Tapia

Otra variable de tipo personal que nos interesaba conocer para comprobar si modulaban las percepciones del alumnado respecto de la orientación era **la motivación**. La motivación en el ámbito académico es considerada como un constructo hipotético que explica el inicio, dirección y perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo (García Escobar et al., 1998).

Si entendemos por motivación la voluntad que estimula o nos impulsa a hacer un esfuerzo que nos lleva a lograr unas determinadas metas, en el ámbito escolar podemos observar una gran variabilidad de esta "voluntad". Nos encontramos con alumnos y alumnas con suficiente estímulo interno (motivación intrínseca) para acometer las tareas de aprendizaje que les lleve a progresar en sus estudios, y, junto a éstos, tenemos a otra parte del alumnado en el que el interés por aprender ha desaparecido o fluctúa en mayor o menor grado, es decir, su motivación intrínseca o no existe o hay muy poca; este alumnado se enfrenta al aprendizaje, cuando lo hace, movido por factores ajenos a él (motivación extrínseca).

En nuestro estudio hemos utilizado el cuestionario MAPE II (*Motivación hacia el aprendizaje y la ejecución*) de Alonso Tapia y Montero para evaluar las tres dimensiones de la motivación que como factores de segundo orden proponen los autores: orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación, los dos primeros se relacionan de forma positiva con el rendimiento, mientras que el tercero lo hace de forma negativa (Alonso Tapia, 1997) y que se corresponden con la triple orientación que se describen en la literatura; motivación por el aprendizaje, motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y miedo al fracaso.

El cuestionario MAPE II consta de 74 ítems cada uno de ellos contiene una expresión redactada en primera persona a la que los sujetos deben responder SÍ o NO si están de acuerdo o no con lo expresado en ellas.

Los autores describen seis escalas o factores de primer orden:

Escala 1: *Alta capacidad de trabajo y rendimiento*. Características de este factor son que el sujeto considera que asume más trabajo de lo normal en relación a sus compañeros, que obtiene mejores resultados de lo normal y suele rechazar las

conductas que implican ausencia de esfuerzo. Esta escala está integrada por 15 elementos de los cuales 2 saturan de forma negativa.

Escala 2: *Motivación intrínseca*. Los elementos que componen la escala expresan la idea de que el trabajo proporciona satisfacción con independencia de posibles recompensas externas por lo que esta satisfacción va unida a la preferencia de tareas que supongan un reto personal, así como rechazo a la idea de vivir sin trabajar. Se compone de 16 ítems de los que 7 saturan negativamente.

Escala 3: *Ambición*. Las ideas que caracterizan a este factor serían la búsqueda de prestigio, de demostración frente a los otros de la propia valía, búsqueda de reconocimiento. Esta formada por 13 elementos.

Escala 4: *Ansiedad inhibidora del rendimiento*. Los elementos de esta escala se refieren a la tendencia a la depresión después del fracaso, no confiar en sus propias capacidades así como la evitación de situaciones difíciles para el sujeto ante las que responde con bloqueo. Se integran 12 ítems.

Escala 5: *Ansiedad facilitadora del rendimiento*. Los diferentes ítems hacen referencia a la idea que el nerviosismo que se produce alrededor de las situaciones a resolver influye en un mejor rendimiento. La escala está compuesta por 12 elementos.

Escala 6: *Vagancia*. Las ideas que están en la base de este factor serían empezar trabajos que no se concluyen, aplicar en su trabajo la ley del mínimo esfuerzo, la frecuente interrupción de la tarea, etc. La escala la forman 12 ítems, de los que 2 saturan de forma negativa.

Igualmente describen tres factores de segundo orden:

- Factor 1: **Motivación por el aprendizaje**, compuesto por los escalas o factores de primer orden "*Alta capacidad de trabajo y rendimiento*", "*Motivación intrínseca*" y "*Vagancia*", saturando este último de forma negativa.
- Factor 2: **Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia**, formado por las escalas o factores de primer orden "*Ambición*" y "*Ansiedad facilitadora del rendimiento*".

- Factor 3: **Miedo al fracaso**, compuesta por la escala de primer orden "*Ansiedad inhibidora del rendimiento*".

La prueba puede ser aplicada de forma individual o colectiva para un rango de edad de 15 a 18 años, sin tiempo límite de aplicación. En nuestra investigación se aplicó de forma colectiva. Se utilizó la versión II del cuestionario dado que el 74,3% de la muestra tienen 15 o más años y la mayor parte del resto del alumnado estaba próximo a cumplir esa edad, por lo que no se produciría, posiblemente, una distorsión significativa en las puntuaciones.

Contabilizadas las respuestas de cada una de las escalas considerando de especial interés aquellos ítems de saturación negativa, se realiza la baremación y se obtienen la puntuaciones directas.

Como se indicó anteriormente, para nuestro estudio se consideran los factores de segundo orden por lo que, a partir de las puntuaciones directas de las escalas de primer orden, se obtienen las puntuaciones directas de los factores a considerar teniendo presente las saturaciones correspondientes. Estas puntuaciones directas se transforman en centiles.

Los resultados se categorizan en niveles alto, medio y bajo y las puntuaciones centiles de los niveles son:

Tabla nº 73. Puntuaciones directas y centiles de los niveles de las escalas de 2º orden del cuestionario MAPE II

Escalas de 2º orden	Nivel bajo		Nivel medio		Nivel alto	
	Punt. directa	Punt. centil	Punt. directa	Punt. centil	Punt. directa	Punt. centil
Motivación por el aprendizaje	≤ 10	≤ P ₃₀	11 - 17	≥ P ₃₀ y ≤ P ₈₅	> 17	> P ₈₅
Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia	≤ 17	≤ P ₃₀	18 - 22	≥ P ₃₀ y ≤ P ₈₅	> 22	> P ₈₅
Miedo al fracaso	< 2	≤ P ₃₀	3 - 6	≥ P ₃₀ y ≤ P ₈₅	> 6	> P ₈₅

3.5. Procedimiento

3.5.1. Recogida de datos a través de los cuestionarios y de las pruebas estandarizadas

El proceso de recogida de la información fue largo y costoso. Una vez establecida la muestra y, lógicamente, los I.E.S. donde estaba escolarizada, se procedió a tener un primer contacto con los orientadores y orientadoras de dichos centros aprovechando las reuniones de trabajo periódicas que mantenían con ellos el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional durante el primer trimestre de 2010 para darles a conocer la investigación y solicitar su colaboración. Posteriormente, y de acuerdo con los profesionales de la orientación de los centros educativos, se concertó una reunión con la dirección de los mismos para presentarles el estudio y solicitarles la autorización pertinente así como la colaboración del instituto.

Obtenida la autorización y dado que se requería hacer uso de tiempo lectivo para la cumplimentación del cuestionario y pruebas estandarizadas en varias sesiones, se decidió que el orientador o la orientadora de acuerdo con el profesorado del equipo docente del alumnado participante en el estudio planificaran el calendario y horario para pasar la encuesta y las pruebas. Este proceso se desarrolló desde abril de 2010 hasta enero de 2012 por las dificultades que representaron los periodos vacacionales, las épocas de exámenes y tener que destinar, al menos, cuatro sesiones de trabajo con cada grupo de alumnos y alumnas de los veintinueve institutos de la muestra.

En la primera de las sesiones de trabajo con el alumnado se les presentaba el cuestionario recogido en el apéndice, se solicitaba y agradecía su colaboración al mismo tiempo que se les aseguraba total confidencialidad. Para mantener el anonimato y poder relacionar los datos del cuestionario con las variables medidas con las pruebas estandarizadas se les indicó, de acuerdo con el tutor o tutora y el profesional de la orientación, que hicieran constar el nº de orden en clase y con ese mismo número el centro nos facilitaba la nota media del curso anterior. Una vez cumplimentado, en el momento de la recogida, a cada alumno o alumna se le entregaba un sobre dirigido a los padres y madres con el cuestionario para la familia, que también se recoge en el apéndice, y con el escrito que se incluye a continuación:



DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

Sres/as. Padres/Madres de alumnos/as

Estimados padres/madres de alumnos/as:

Un grupo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva, tiene entre sus objetivos conocer la situación actual de la Orientación en la Educación Secundaria Obligatoria desde el punto de vista de los distintos componentes de la comunidad educativa.

Por este motivo, en el caso de los padres y madres nos es necesario conocer qué piensan y lo que esperan de la Orientación, con el objetivo de proponer mejoras para que ésta sea lo más eficaz y útil posible, siempre pensando en ayudar a sus hijos e hijas, que es en definitiva su finalidad.

Para ello les remito un cuestionario sobre distintos aspectos de la Orientación, así como otros aspectos personales. Como podrán observar, este cuestionario es totalmente **anónimo** y de total **confidencialidad**.

Una vez relleno lo deberá introducir en el sobre que se le adjunta, lo cerrarán y su propio hijo/a lo entregarán al **orientador/a** de su Instituto.

Les agradecemos por anticipado su colaboración puesto que sin su ayuda no sería posible llevar a cabo esta investigación.

¡MUCHAS GRACIAS!

Les saludan cordialmente

Fdo: Jerónimo Juidías Barroso

Fdo: Manuel Muñoz Rigores

En las siguientes sesiones con el alumnado se pasaron respectivamente las pruebas *Test Factor G* de Catell y Catell, *EPQ-J* de Eysenck y Eysenck y *MAPE II* de Montero y Tapia.

Como se indicaba en el escrito dirigido a los padres y madres del alumnado de la muestra, el orientador o la orientadora del I.E.S. recepcionaría los sobres con el cuestionario de los padres entregados a sus hijos o hijas en la primera sesión de trabajo. En las siguientes sesiones se les recordó a alumnos y alumnas que entregaran en el departamento de orientación los cuestionarios una vez cumplimentados. Pasado un tiempo prudencial, entre veinte y treinta días se recogieron los cuestionarios entregados.

La casuística durante el proceso de recogida de información fue muy variada y hubo que aplazar las sesiones de trabajo acordadas en muchas ocasiones, lo que hizo que se alargase el plazo previsto inicialmente para esta tarea. En algunos casos, los propios orientadores y orientadoras colaboraron en la obtención de los datos de los tests estandarizados.

3.5.2. Recogida de datos a través de los Grupos de Discusión

A. La convocatoria de los grupos.

Gracias a la colaboración de los orientadores y orientadoras, así como a las direcciones de los centros docentes se pudieron organizar diferentes grupos de discusión tanto con alumnos y alumnas de 3º y 4º de E. S. O. como con padres y madres cuyos hijos e hijas estaban cursando esos niveles.

El procedimiento utilizado fue el siguiente:

1. Se concierta telefónicamente una entrevista con cada profesional de la orientación de los I.E.S. y la dirección de los mismos, intentando la realización de un grupo de discusión de alumnado y otro de padres y madres en cada una de las zonas geográficas de ubicación de los institutos de la muestra.
2. El día de la entrevista se le comenta la segunda parte de la investigación, los grupos de discusión, y se les solicita colaboración con relación a:

- la convocatoria de padres, madres y alumnado.
 - la organización de los grupos de discusión con el alumnado en horario lectivo.
 - la organización de los grupos de discusión con los padres en horario de tarde para facilitar su asistencia.
 - la autorización para la celebración de los mismos en el departamento de orientación o cualquier otra dependencia del centro que permita la no interrupción de la discusión.
3. Los orientadores y orientadoras sonderon a los posibles participantes, padres y madres de alumnado de 3º y 4º de E. S. O., para solicitar su participación y acordar día y hora de la celebración del grupo de discusión que facilite su asistencia.
 4. Igualmente, los profesionales de la orientación convocaron al alumnado de 3º y 4º de educación secundaria, previa autorización familiar, a las diferentes sesiones de los grupos de discusión.
 5. A todos los participantes se les recordó desde el instituto su participación en los grupos el día anterior a la celebración de los mismos.
 6. Hubo que anular el grupo de padres y madres de la zona de la Sierra y los grupos de alumnos y alumnas de la Sierra y el Andévalo por diversas causas.
 7. El día anterior a la celebración del grupo de discusiones se visita el I.E.S. para ver el local facilitado y comprobar su idoneidad. Normalmente se desarrollaron en el departamento de orientación, en dos casos se celebraron en la biblioteca del centro. Se comprueba que no haya espacios cercanos ruidosos ni posibles interferencias.

En todos los locales se disponía bien de mesas grandes y amplías que permitían la disposición de los participantes alrededor de las mismas de forma que todos se vieran o bien de pupitres individuales que podían disponerse en forma circular que posibilitaran que todos se pudieran ver.

B. Desarrollo de los Grupos de Discusión.

Antes de comenzar la reunión de cada grupo se comprueba nuevamente que no hay excesivos ruidos en espacios cercanos ni fuentes de interferencias.

Una vez que contamos con la asistencia de los participantes y hechas las presentaciones se les asegura la confidencialidad de los datos que se aporten y se solicita autorización para grabar la discusión indicándoles la necesidad de su grabación para poder reproducir literalmente las aportaciones de los distintos asistentes. Obtenida la autorización se comprueba que las dos grabadoras recogen el sonido correctamente, se hace uso de dos grabadoras para evitar que cualquier fallo haga imposible la transcripción de las producciones del alumnado y los padres y madres. Con independencia de la grabación, el investigador toma anotaciones de los aspectos no verbales de las intervenciones, así como otros datos que pudieran ser útiles en el análisis de los resultados.

Terminados los preliminares comentados, se explica de forma breve la dinámica de la reunión y unas normas mínimas para su desarrollo, así como ofrecer una información básica sobre el objetivo de la investigación para minimizar las posibles suspicacias de lo que se pretende hacer en el grupo y con la información obtenida en el mismo. Lo que se pretendía era explorar, desde la perspectiva del alumnado de los últimos cursos de educación secundaria y de sus padres y madres, el conocimiento y la valoración de la práctica orientadora en la E.S.O. en nuestra provincia y que todas las visiones del hecho orientador, positivas o negativas, son importantes para nuestro estudio.

Durante el desarrollo de la discusión de los grupos se fueron introduciendo las diferentes preguntas recogidas en los guiones antes expuestos y cuando fue necesario, se recondujo el debate. Se procuró no determinar ni sugerir las respuestas, lo que se pretendió era que cada uno de los integrantes del grupo contestara en base al conocimiento que tuviese del hecho orientador y a las percepciones y opiniones que tuvieran de esa realidad. En algunos casos, fue necesario repreguntar para ampliar y completar la información aportada.

Antes de finalizar se realizó un repaso de los temas planteados para comprobar que no hubiera quedado ninguno sin tratar y para ofrecer a los participantes la oportunidad de que pudieran introducir o comentar aquellas cuestiones que a ellos les parecieran interesantes y no hubieran sido abordadas.

4. Análisis de datos



4.1. Tratamiento estadístico de los datos procedentes de los cuestionarios y pruebas estandarizadas.

Una vez recogidos los cuestionarios del alumnado y de sus padres, se procedió a revisarlos para comprobar que se habían cumplimentado de forma correcta y desestimar aquellos que no lo fueran. A continuación se procedió a numerarlos y a codificar los datos procedentes de ellos. Igualmente se actuó con los protocolos de las pruebas estandarizadas, se corrigieron obteniéndose las correspondientes puntuaciones directas.

Después de realizada la revisión, numeración de los cuestionarios, clasificación en función de la población a la que se dirigía y zona geográfica de ubicación del I. E. S. se elaboró la matriz de datos, con la utilización del paquete estadístico SPSS, versión 20, con el que se han analizado estadísticamente los resultados. Siguiendo las instrucciones del programa se definieron para cada una de las variables todos aspectos requeridos: nombre, tipo, anchura, etiquetas, valores, etc., procediéndose a continuación a la introducción, en las diferentes columnas de la matriz, los datos de las diferentes cuestionarios cumplimentados correspondientes a las diferentes variables.

Elaborada la matriz se procedió a revisarla cuidadosamente, varias veces, para localizar y corregir los posibles errores que se pudieran haber cometido en la introducción de los datos. Se localizaron diferentes errores en los que se habían introducido en la celda más de un dígito y en lugar de aparecer el nivel de la variable correspondiente, aparecían los dos dígitos.

Finalizadas las revisiones, se realizó el análisis de los datos que nos proporcionara la información suficiente y adecuada de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación. El análisis desarrollado comprende los siguientes aspectos:

1. Estudio descriptivo de cada una de las variables de clasificación y de contenido, agrupadas en las dimensiones y categorías que se definieron se definieron en la construcción del cuestionario, mediante el cual se obtuvieron estadísticos tales como: frecuencias y porcentajes, recogidos en sus pertinentes tablas y gráficos.

2. Estudio de la relación, mediante la prueba de chí cuadrado, del grado de conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación y asesoramiento y la valoración realizada de las mismas.
3. Reducción de la dimensionalidad del cuestionario. Se procedió a realizar el Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Este análisis nos ha permitido comprobar las dimensiones de la escala.
4. Análisis bivariado, mediante el cual se realizó un estudio diferencial entre las diferentes variables de la escala: variables de clasificación y de contenido, atendiendo a los objetivos marcados en la investigación. La prueba estadística utilizada ha sido la chi-cuadrado de Pearson, por tratarse de datos no paramétricos.
5. Estudio de las coincidencias y discrepancias de los resultados obtenidos en la escala y los recogidos mediante los Grupos de Discusión.

4.2. Datos obtenidos en los grupos de discusión.

Dado el carácter descriptivo de esta investigación, la Técnica de Grupos constituye una parte importante de la misma. Permite complementar los resultados del estudio mediante las encuestas y describir con más precisión cuestiones que de otra forma no se podría. Uno de los objetivos planteados hace referencia al grado de conocimiento que alumnos, alumnas y sus padres tienen del trabajo desarrollado por el profesorado tutor y el de orientación educativa en materia de orientación y asesoramiento tanto en las sesiones programadas de tutoría como fuera de ellas. A este conocimiento se llega con mayor detalle y profundidad por medio de los Grupos de Discusión, además de aspectos del centro y del entorno que condicionan dicho conocimiento.

Atendiendo al carácter descriptivo de nuestro estudio y al enriquecimiento del mismo con la contribución que aporta esta técnica, se determinó no realizar un análisis de los discursos basado en programas informáticos sino proceder a estudiar los textos de forma descriptiva que posibilitara la detección de líneas de opinión y tendencias de las respuestas, la existencia de coherencia o de discrepancias con relación a los datos de las encuestas, la búsqueda de

explicaciones de aspectos solo señalados en los cuestionarios, es decir, la validez propia de esta técnica más que intentar buscar nuevos datos cualitativos, ahora bien, no debemos caer en dar más valor a las respuestas poco comunes del alumnado y familiares participantes en los diferentes grupos. Se trata de un continuo de profundidad que empieza por la obtención directa de los datos, continúa por la recogida de las frases descriptivas para concluir con la interpretación de las mismas (Krueger, 1991)

Para el análisis se hizo uso del siguiente material:

- Los guiones preparados para cada modalidad de grupo: alumnado y padres.
- Las grabaciones de los siete grupos y sus transcripciones.
- Los objetivos de la investigación.
- Participantes de cada grupo de discusión y sus características.
- Las notas tomadas sobre el tono de la conversación, lenguaje no verbal, etc.

5. Análisis de los resultados



5.1. Estudio descriptivo de las muestras en función de las variables de clasificación.

5.1.1.- Datos de las muestras.

La población objeto de estudio está formada por los alumnos y alumnas de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria escolarizados en los centros públicos Huelva y provincia durante nuestra investigación y sus padres. Inicialmente se partió con los datos de escolarización proporcionados por la Delegación Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Huelva, referidos a enero de 2010. Al tener que prorrogarse el estudio al curso siguiente y siendo los datos de alumnado matriculado algo inferior, se decidió no alterar los datos de las muestras configurada. La población integrada por la totalidad de alumnos y alumnas matriculados en los niveles referidos eran 8.045, de ellos 4.411 lo hacían en 3º y 3634 seguían estudios de 4º de E. S. O., como se recogió en el apartado referido a Método, visto anteriormente

La muestra inicial estaba formada por 615 alumnos y alumnas y sus respectivos padres y al final, el alumnado estaba representado por 607 sujetos y los padres y madres por 274, lo que supone el 98,7 % y el 44,55% respectivamente.

La muestra se estratificó teniendo presente dos criterios: la zona geográfica de ubicación del I.E.S. donde estudian y el nivel de educación secundaria que cursan. Así atendiendo al primer criterio la mayor parte del alumnado está escolarizado en la zona de Condado-Campiña y en la Costa, el 32,3% y el 26,9% respectivamente, en las otras zonas la muestra se distribuye de la siguiente forma: Huelva capital, el 19,3%; el Andévalo, el 12,4% y la Sierra, el 9,2%. Al considerar el segundo criterio de estratificación, el nivel que cursa, tenemos que de los 607 alumnos y alumnas, 320 lo hacen en 3º, 52,72%, y 287 en 4º que supone el 47,28%, de estos están incorporados al Programa de Diversificación Curricular un total de 21 personas: 8 en Condado-Campiña, 6 en la Costa y 7 en Huelva capital. Si consideramos ambos criterios conjuntamente, la distribución de la muestra del alumnado es como se recoge en la tabla nº 74.

Tabla nº 74. Distribución de la muestra del alumnado en función de la zona geográfica y del nivel que cursa

Zona geográfica	Nº de alumnos y alumnas		Total	Porcentaje
	3º de E.S.O.	4º de E.S.O.		
Andévalo	36	39	75	12,4%
Condado-Campiña	104	92	196	32,3%
Costa	90	73	163	26,9%
Huelva capital	62	55	117	19,3%
Sierra	28	28	56	9,2%
Total	320	287	607	100%

El censo de las poblaciones en las que está situados los I.E.S. de la muestra aleatoria por conglomerado en enero de 2010, según el Instituto Nacional de Estadística es el siguiente:

Tabla nº 75. Censo de población de las localidades en las que se sitúan los I.E.S. donde se escolarizaron el alumnado de la muestra (Fuente: I.N.E., 2010)

Localidad	Nº de habitantes	Localidad	Nº de habitantes
Aljaraque	18.443	Niebla	4.214
Alosno	4.386	La Palma del Cdo.	10.475
Ayamonte	20.597	Palos de la Frontera	9.167
Cortegana	4.939	Puebla de Guzmán	3.114
Huelva	149.310	Punta Umbria	14.714
Jabugo	2.388	San Juan del Puerto	8.190
Lepe	26.763	Trigueros	7.729
Moguer	20.040	Valverde del C.	12.746

Los niveles de la variable "número de habitantes de la localidad" donde se sitúa el I.E.S. son: localidades menores de 5.000 habitantes, entre 5.000 y 20.000 y mayores de 20.000. La mayor parte de la muestra, el 54%, vive en poblaciones con un censo entre 5.000 y 20.000 habitantes, en poblaciones mayores de 20.000 habitantes se sitúa el 32% y el 14% en localidades de menos de 5.000 habitantes.

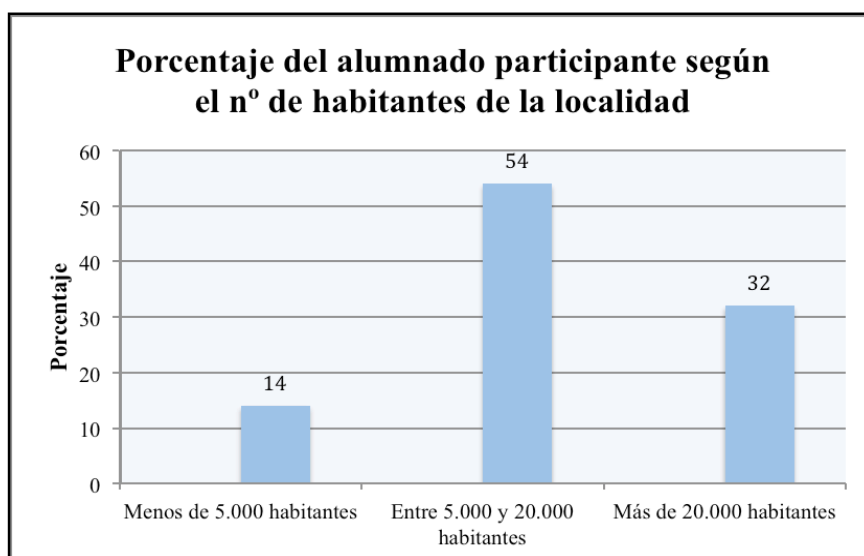


Figura nº 11. Distribución en porcentaje del alumnado según el nº de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S. en el que estudia.

La muestra de padres y madres participantes en la encuesta ha sido 274 que se distribuyen en función de las zonas geográficas de la siguiente forma: Condado-Campiña, 64; Costa, 63; Huelva capital, 58; Andévalo, 58 y Sierra, 31. En la tabla nº 76 se recoge dicha distribución y el porcentaje que representa.

Tabla nº 76. Distribución de la muestra de padres en función de la zona geográfica

Zona geográfica	Nº de padres y madres	Porcentaje
Andévalo	58	21,0%
Condado-Campiña	64	23,4%
Costa	63	23,0%
Huelva capital	58	21,2%
Sierra	31	11,3%
Total	274	100 %

Si comparamos los padres que intervienen en la investigación en cada zona geográfica con el alumnado colaborador de las mismas, la mayor participación la encontramos en el Andévalo con 77,33% y la menor en Condado-Campiña con el 32,65%. En la tabla nº 77 encontramos los porcentajes de participación con relación al alumnado colaborador.

Tabla nº 77. Porcentaje de padres colaboradores en cada zona geográfica en relación al alumnado participante

Zona geográfica	Porcentaje
Andévalo	77,33%
Condado-Campiña	32,65%
Costa	38,65%
Huelva capital	49,57%
Sierra	55,35%

Al atender al "*número de habitantes de la localidad*" donde está el I.E.S. en el que se escolarizan los hijos e hijas de los padres colaboradores, éstos se distribuyen en grupos prácticamente de igual tamaño, los de las poblaciones de más de 20.000 habitantes y los de las localidades entre 5.000 y 20.000 habitantes, 100 y 103 padres, el 36,5% y 37,6% respectivamente. En poblaciones menores de 5.000 habitantes se sitúan los institutos donde estudian los hijos e hijas del 25,9% de los padres que participan en el estudio, es decir, 71.

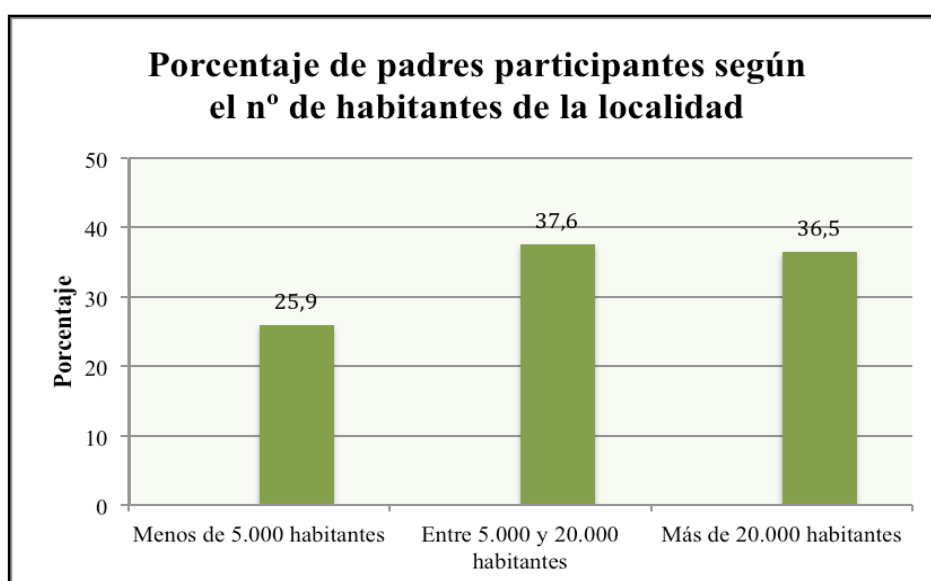


Figura nº 12. Distribución por porcentaje de los padres participantes según el nº de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S. donde estudian sus hijos o hijas

5.1.2. Datos de las variables sociodemográficas del alumnado.

A. Edad.

La edad del alumnado está comprendida entre los 14 y los 17 años, con una media de 15 años. Si realizamos una clasificación en tres grupos de edades, un primer grupo integrado por aquellos que tiene 14 años, un segundo grupo por los que tienen 15 años y, por ultimo, un tercer grupo con los que tiene 16 años o más. Podemos observar que el primer grupo está formado por 156 sujetos que suponen el 25,7%, en el segundo con 289 representan el 47,6% y, con 16 años o más, con 162 agrupa al 26,7%. El grupo más numeroso los forman los alumnos y alumnas de 15 años, siendo los otros dos grupos prácticamente del mismo tamaño, el grupo de 16 años o más tiene seis sujetos más que el de 14 años.

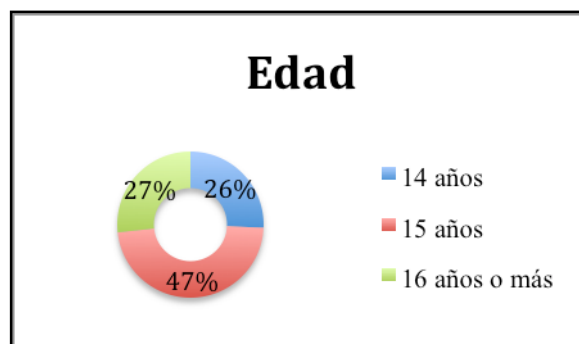


Figura n° 13. Distribución porcentual de la muestra de alumnado según la edad

B. Sexo.

En esta variable encontramos que de los 607 alumnos y alumnas participantes 328 son mujeres y 279 hombres, lo que supone una ligera participación mayor de mujeres que de hombres, 54 % y 46% respectivamente.

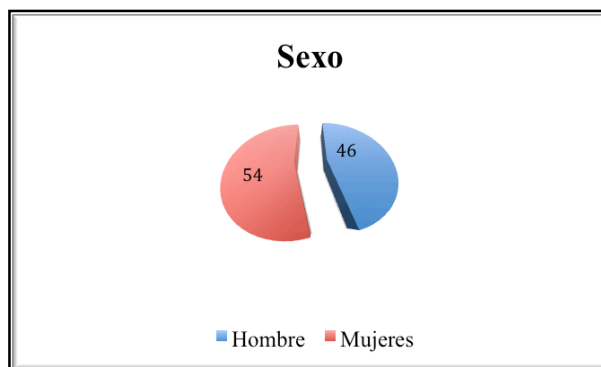


Figura n° 14. Distribución porcentual de la muestra de alumnado en función del sexo

C. Nivel educativo.

En relación con el nivel educativo, el alumnado objeto de estudio cursa los últimos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Están escolarizados en 3º de E.S.O. un total de 320 alumnos y alumnas, mientras que en 4º de E. S. O. lo hacen 287, que representan el 52,7% y el 47,3% respectivamente. De ellos, están integrados en el Programa de Diversificación Curricular 21 jóvenes.

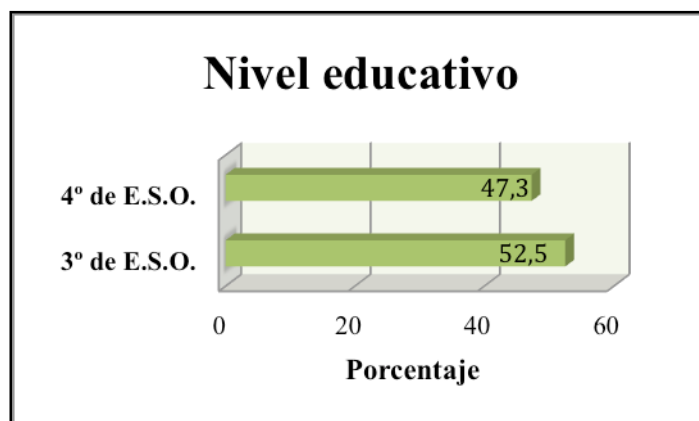


Figura nº 15. Distribución porcentual del alumnado según el nivel educativo

D. Sector de actividad profesional del padre y de la madre.

En función de los datos aportados por el alumnado con relación al sector profesional donde trabajan los padres y las madres podemos observar que aproximadamente el 75% de los padres trabajan en los sectores dedicados al comercio y transporte, 23,2%, la industria da ocupación al 19,4%, la construcción al 16,9% y la agricultura, ganadería y pesca al 15,1%. Ningún padre se encarga del cuidado del hogar y las profesiones liberales son ejercidas por el 1,1%.

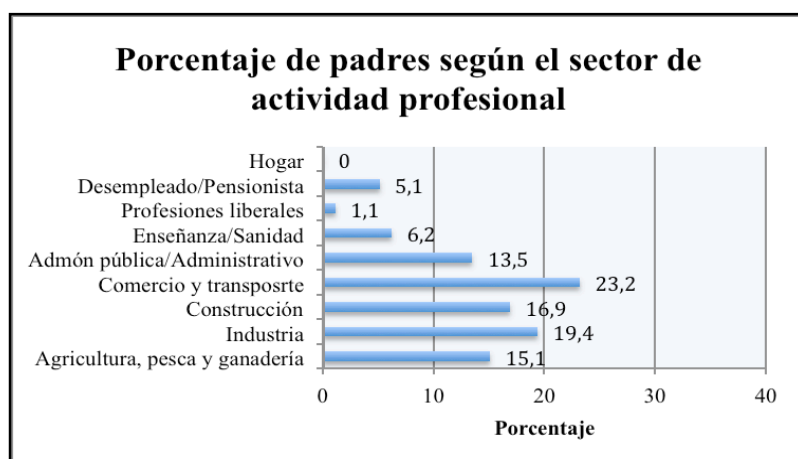
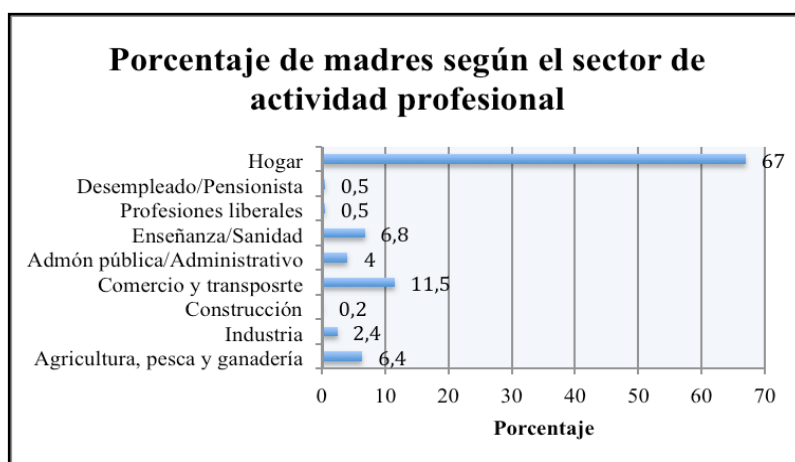


Figura nº 16. Distribución porcentual de los padres según el sector de actividad profesional en que trabaja

En lo relativo a las madres el 67,7% de ellas se dedican al trabajo en el hogar. Los sectores del comercio y transporte, enseñanza/sanidad y agricultura, ganadería y pesca son los siguientes en ofrecer más ocupación a las madres del alumnado con el 11,5%, 6,8% y 6,4% respetivamente. La menor ocupación la encontramos la construcción, las profesiones liberales y desempleadas/pensionistas con 0,2%, 0,5% y 0,5% respectivamente.

Figura n° 17. Distribución porcentual de las madres según el sector de actividad profesional en que trabaja



5.1.3.- Datos de las variables personales del alumnos y alumnas.

Las variables de clasificación de tipo personal consideradas han sido la **motivación**, la **inteligencia**, la **personalidad** y el **rendimiento académico**, las tres primeras medidas mediante pruebas estandarizadas. Para el análisis de los datos, en cada uno de los casos en los que se han utilizado test o cuestionarios, las puntuaciones directas se transformaron en centiles y éstos se agruparon en tres niveles

- a. Nivel Bajo o Muy bajo, para aquellas puntuaciones directas situadas por debajo del percentil 30.
- b. Nivel Medio, para aquellas puntuaciones que podemos enmarcar entre los percentiles 30 y 85.
- c. Nivel Alto o Muy alto, para los que se sitúan por encima del percentil 85.

A. Motivación.

Como ya se indicó, los datos a considerar en relación a la motivación son los relacionados con los factores de segundo orden del cuestionario M.A.P.E. II de Alonso Tapia y Montero:

- Motivación por el aprendizaje.
- Motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia.
- Miedo al fracaso

a) Motivación por el aprendizaje.

En relación con la motivación por el aprendizaje los datos ponen de manifiesto que el nivel donde encontramos la mayor parte del alumnado es en el nivel medio con 343 sujetos que representan al 56,5% de la muestra, seguido con los que podemos agrupar en el nivel bajo o muy bajo con 231 jóvenes, el 38,1%. Con un nivel alto o muy alto de motivación por el aprendizaje solo se agrupan 33 alumnos y alumnas que suponen el 5,4%.

b) Búsqueda de juicios positivos de competencia.

La mayoría de los jóvenes que participan en este estudio se encuadran en el nivel alto o muy alto de búsqueda de juicios positivos de competencia, el 69,7% del total, 423 alumnos y alumnas. En el nivel medio se agrupan 166 sujetos, el 27,3%. Por último, en el grupo de nivel bajo o muy bajo solo si sitúan 18 sujetos que representan el 3% de la muestra.

c) Miedo al fracaso.

En el tercer factor relacionado con la ansiedad inhibidora del rendimiento, encontramos que la muestra de alumnos y alumnas se sitúan de forma fundamentalmente en el nivel alto o muy alto, 598 sujetos que representan el 98,5%, quedando el 1,5% restante, 9 sujetos, en un nivel medio. Ningún miembro del alumnado se encuadra en el nivel bajo o muy bajo.

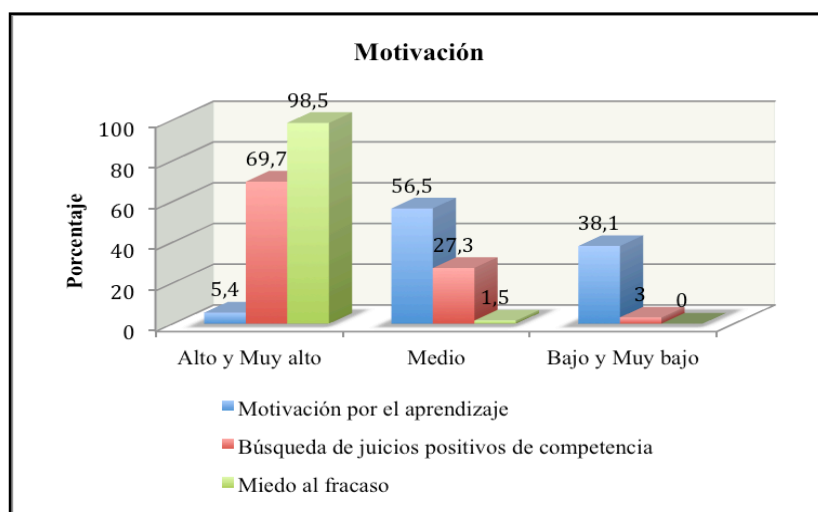


Figura n° 18. Distribución porcentual del alumnado según los diferentes factores de motivación

B. Inteligencia.

Para analizar la capacidad intelectual de los alumnos y alumnas que conforman la muestra se han agrupado en función de los niveles expresado anteriormente.

Siguiendo ese criterio, los datos nos muestran que podemos situar en el nivel de inteligencia alta o muy alta al 5,9 % del alumnado, es decir, 36 jóvenes. La mayor parte de los alumnos y alumnas, 550 sujetos, se agrupan en el nivel de inteligencia medio que representan al 90,6 % de total. Mientras que en el nivel de capacidad intelectual baja o muy baja encontramos a 21 participantes, el 3,5%.

Tabla n° 78. Niveles de inteligencia de la muestra de alumnado

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Baja o Muy baja	21	3,5
	Media	550	90,6
	Alta o Muy alta	36	5,9
	Total	607	100,0

C. Personalidad.

Del mismo modo anterior, se han agrupados los datos obtenidos en las diferentes dimensiones de la personalidad examinadas en tres grupos o niveles en cada una de las dimensiones: bajo o muy bajo, medio y alto o muy alto.

Con relación al neuroticismo, los 607 alumnos y alumnas de la muestra se pueden encuadrar en los diferentes niveles de la siguiente forma: 259 sujetos se situarían en el nivel bajo o muy bajo, 310 en el nivel medio y 38 en el nivel alto o muy alto, lo que representa el 42,7 %, el 51,1% y el 6,3% respectivamente. En cuanto a la extraversión los grupos están integrados por 36 sujetos con un nivel alto o muy alto, 361 con nivel medio y 210 como bajos o muy bajos, que supondrían respectivamente el 5,9%, el 59,5% y el 34,6%. Los datos relativos al psicoticismo o dureza se agrupan como altos o muy altos 45 alumnos y alumnas, 7,4%; 389 con un nivel medio, 64,1%; y 173 en el grupo formado por los de nivel bajo o muy bajo que representarían al 28,5%. La distribución de la muestra del alumnado en las diferentes dimensiones de la personalidad está representada en la figura nº 19 de la página siguiente.

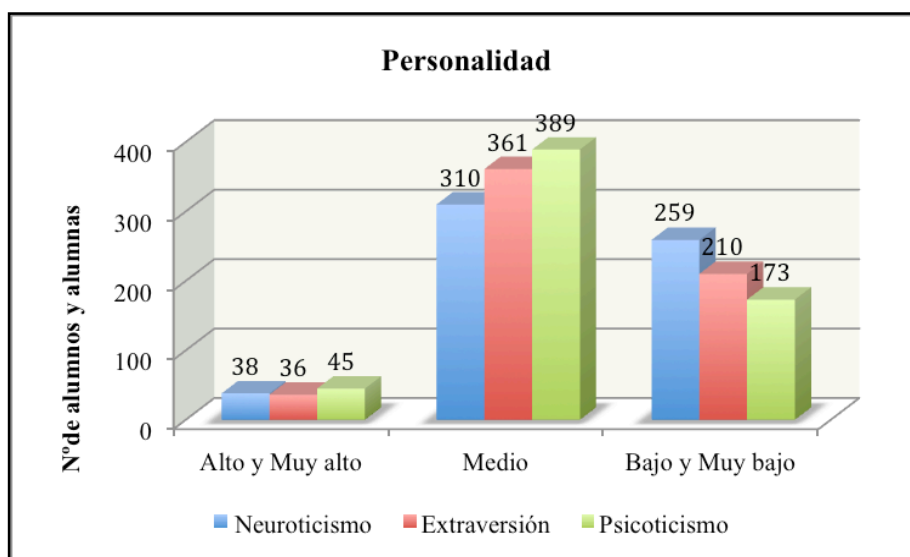


Figura nº 19. Distribución de la muestra de alumnado en las diferentes dimensiones de personalidad

D. Rendimiento académico.

El rendimiento académico del alumnado se mide mediante la calificación media final del curso anterior facilitada por los diferentes I.E.S. Las calificaciones se agruparon en: suspensos, aprobado, notables y sobresalientes.

La muestra de estudiantes se distribuye de la siguiente forma: 67 alumnos y alumnas recibieron la calificación de sobresaliente, 172 obtuvieron notable, 308 aprobados y 60 suspensos.

Tabla nº 79. Distribución porcentual del alumnado según la calificación media final del curso anterior			
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Suspenso	60	9,9
	Aprobado	308	50,7
	Notable	172	28,3
	Sobresaliente	67	11,0
	Total	607	100,0

5.1.4. Datos de las variables relacionadas con la orientación referidos al alumnado.

A. Contacto con el profesorado tutor y el orientador o la orientadora fuera de las sesiones de tutorías ordinarias para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con su futuro académico o profesional.

a. Contacto con el tutor o tutora.

Fuera de las horas dedicadas a la tutoría con el grupo-clase, 438 alumnos y alumnas han sido atendidos por el profesorado tutor, que representan el 72,2 % del total. Del grupo contactado, el 42,2%

lo hizo a petición propia y el

30% el contacto fue mediado por el profesorado tutor. En cuanto a los que no tuvieron contacto, el 0,5 %, es decir 3 personas, no recibieron atención aún habiéndola pedido.

Tabla nº 80. Contacto del alumnado con el profesorado tutor fuera de las tutorías con el grupo-clase.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, a petición mía	256	42,2
Sí, a petición del tutor o tutora	182	30,0
No, habiéndolo pedido	3	,5
No	166	27,3
Total	607	100,0

b. Contacto con el orientador o la orientadora fuera del horario de tutoría.

El profesional de la orientación proporcionó una atención distinta a la ofrecida en el marco de las sesiones de tutoría con el grupo-clase al 61,1% de la muestra. El contacto se produjo a petición del

Tabla nº 81. Contacto del alumnado con el profesorado de orientación fuera de las tutorías con el grupo-clase.

	Frecuencia	Porcentaje
Sí, a petición mía	184	30,3
Sí, a petición del tutor o tutora	167	27,5
Sí, a petición mía y del tutor/a	20	3,3
No, habiéndolo pedido	1	,2
No	235	38,7
Total	607	100,0

propio alumnado el 30,3% de los casos, el 27,5% lo hicieron a petición del tutor o tutora y a petición de ambos, alumnado y profesorado tutor, contactó con el orientador o la orientadora el 3,3%. No lo hicieron 236 alumnos y alumnas, el 38,9%, uno no fue atendido a pesar de haberlo solicitado.

B. Experiencia relativa a la orientación con independencia de las sesiones de tutorías ordinarias.

De los 438 alumnos y alumnas que contactaron con el profesorado tutor a petición propia o bien a petición del profesorado tutor, fueron atendidos de forma individual 147, el 33,5%; en pequeño grupo 112, el 25,6% y en las propias sesiones de tutoría 179, el 40,9%.

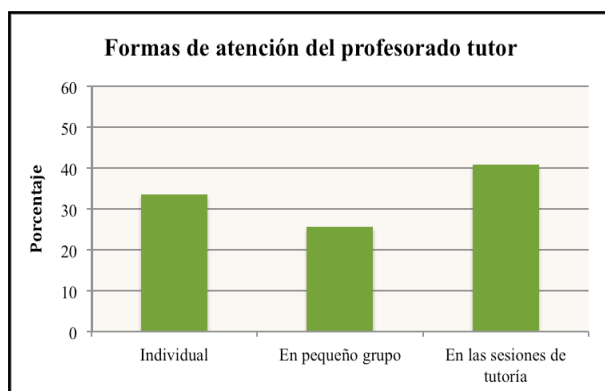


Figura nº 20. Formas de atención por el profesorado tutor al alumnado que contactó a petición propia o mediada

De igual forma, de los 371 miembros del alumnado que fueron atendidos por los orientadores y orientadoras a petición propia o mediado por el profesorado tutor, 135 lo fueron de forma individual, 36,4%; 120 en pequeños grupos, 32,3%; 71 en las propias sesiones de tutoría, 19,1%; 8 tanto de forma individual como en pequeño grupo, 2,2%; 22 lo hicieron de forma individual y en las sesiones de tutoría, 5,9% y 15 en pequeño grupo y en las sesiones de tutoría, 4%.

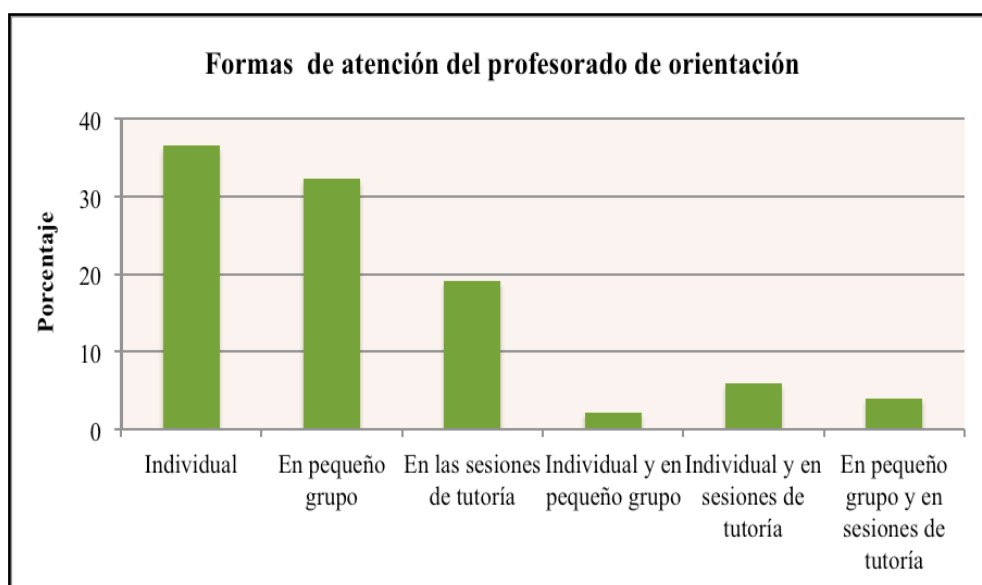


Figura nº 21. Formas de atención por el profesorado de orientación al alumnado que contactó a petición propia o mediada

C. Expectativas académicas y de futuro de los padres respecto a sus hijos e hijas.

a. Expectativas académicas presentes.

Los datos facilitados por el alumnado con relación a las expectativas que mantienen los padres sobre los estudios que realizan sus hijos e hijas, ponen de manifiesto que esperan que finalicen la educación secundaria obligatoria, exactamente el 97,5% frente a solo el 2,5% que expresan que sus padres piensan que no terminen la educación secundaria.

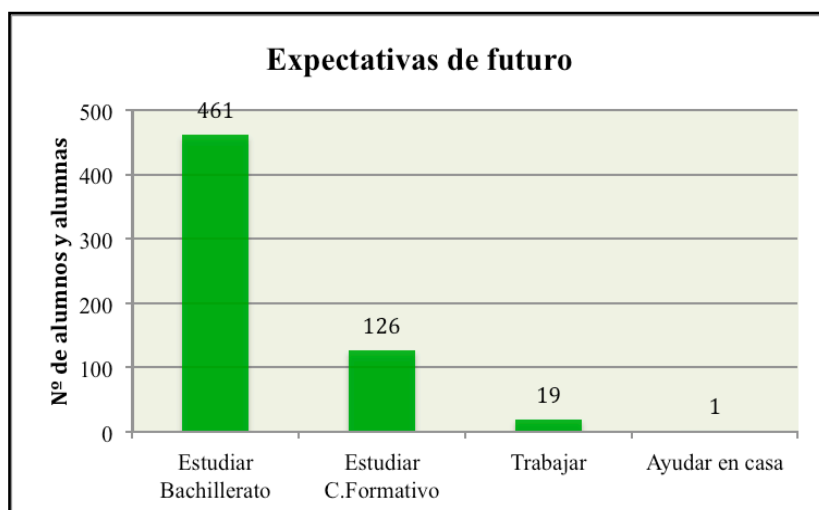


Figura n° 22. Expectativas académicas de los padres respecto de sus hijos según el alumnado

b. Expectativas de futuro.

Al analizar los datos referidos a las expectativas de los padres respecto del futuro académico o profesional del alumnado encontramos que una mayoría de los jóvenes, el 75,9%, expresa que esperan que estudien Bachillerato y el 20,8 % señalan que presumen que estudie un Ciclo Formativo. La incorporación al mundo del trabajo es pensada por los padres del 3,1% y en caso de una chica la expectativa es que ayude en casa.

Figura n° 23. Expectativas de los padres sobre el futuro académico o profesional de sus hijos según el propio alumnado



D. Valoración de la formación recibida en el I.E.S.

Las respuestas ofrecidas por los alumnos y alumnas con relación a la valoración que hacen de la formación que reciben en el I.E.S. es moderadamente positiva, así 290 jóvenes la consideran alta o medianamente alta, lo que representa el 47,8%. La califican como media 264 sujetos, el 43,5%. En cambio el 6,4% considera la formación recibida medianamente baja y el 2,3% la califica de baja.

Tabla nº 82. Valoración del alumnado a la formación recibida en el I.E.S.

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Baja	14	2,3
Medianamente baja	39	6,4
Media	264	43,5
Medianamente alta	194	32,0
Alta	96	15,8
Total	607	100,0

E. Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela.

El alumnado participante manifiesta, en relación con la existencia de familiares que precisen o hayan precisado ayuda especial durante su escolaridad, que el 3,1% tienen familiares en esas circunstancias frente al 96,9% que no lo tienen.

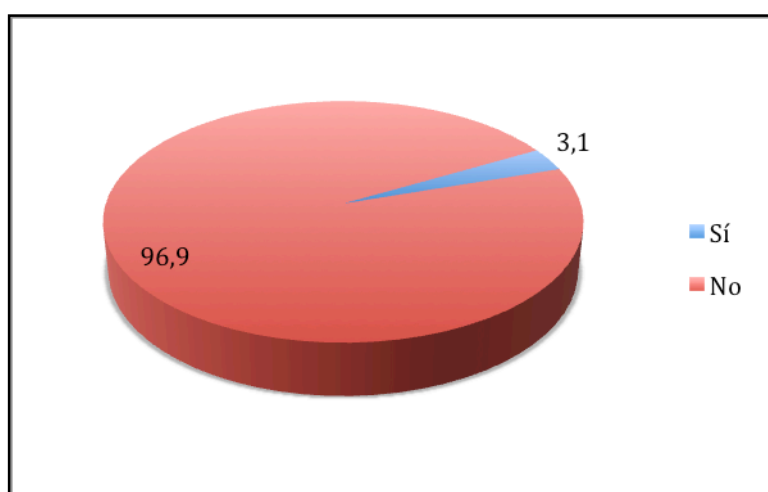


Figura nº 24. Porcentaje de alumnado con familiares que necesiten o hayan necesitado ayuda especial en la escuela

5.1.5. Datos de las variables sociodemográficas de los padres.

A. Edad.

Las edades de los padres que colaboran en la investigación se encuentran entre los 35 años la madre más joven y 62 años el padre de mayor edad. Las edades se han clasificado en tres grupos: entre 30 y 40 años, entre 40 y 50 años y mayores de 50 años. En el primer grupo se sitúan 70 sujetos; en el segundo, 174, y en el tercero 30 padres y madres, lo que constituyen el 25,5%, el 63,5% y el 10,9% respectivamente.

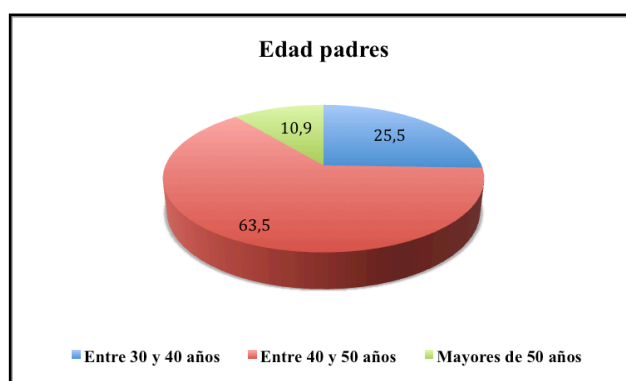
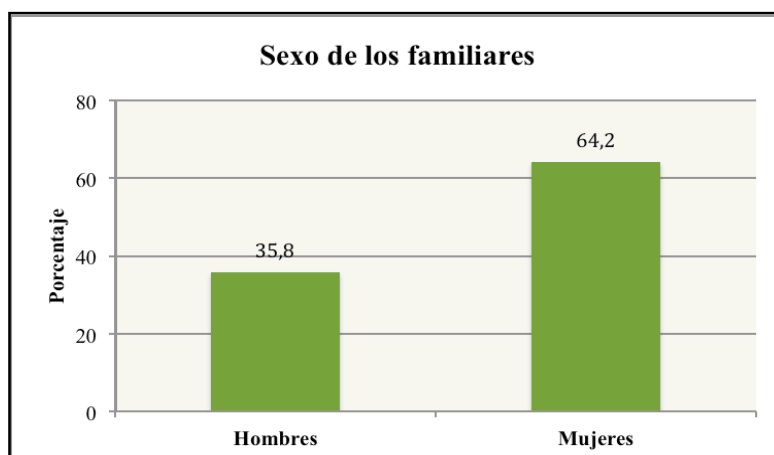


Figura n° 25. Porcentaje de padres según su edad

B. Sexo.

Según los datos aportados por los padres del alumnado, encontramos que la mayoría son mujeres, casi en una relación de 2:1 en proporción a los padres, así de los 274 participantes, 176 son mujeres, el 64,2%, y 98 son hombres, el 35,8%.

Figura n° 26. Porcentaje de hombres y mujeres que componen la muestra de padres.



C. Nivel de estudio.

Al examinar los datos con relación al nivel de estudios que poseen los padres y madres encontramos que la mayor proporción la integran aquellos que manifiestan tener estudios de E.G.B. incompleta o Educación Primaria, el 41,2%, seguido por aquellos que poseen el Graduado Escolar, el 25,9%; luego se sitúan los que han cursado estudios universitarios, el 11,3%. Los grupos en los que se encuadran el menor número de padres y madres son: los que han realizado un Ciclo Formativo de Grado Medio dónde encontramos a un padre, con un Ciclo Formativo de Grado Superior hay dos padres, y dos madres señalan que no completaron la E.S.O. En la siguiente tabla exponemos la distribución de la muestra de padres y madres en función de los estudios que poseen.

Tabla nº 83. Distribución porcentual de la muestra de padres según los estudios que poseen

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Universitarios	31	11,3
C. Formativo Gr. Superior	2	,7
Bachillerato	21	7,7
F. P. 2º Grado	8	2,9
C. Formativo Gr. Medio	1	,4
Graduado en ESO	10	3,6
F. P. 1º Grado	15	5,5
E.S.O. incompleta	2	,7
Graduado Escolar	71	25,9
E.G.B. incompleta o Ed. Primaria	113	41,2
Total	274	100,0

D. Sector de actividad profesional.

En la tabla nº 84, se recogen los datos ofrecidos por los padres y las madres con relación a la profesión que ejercen agrupados en diferentes sectores de actividad profesional y como se distribuyen. Examinados los mismos, encontramos que el 46,7% de los participantes trabajan en el hogar, entre el 7,3% y el 11,7% trabajan en el comercio y el transporte, en la Administración Pública o en la administración de empresas, en la enseñanza o a la sanidad, en la agricultura, ganadería y pesca, y en la industria. Donde se sitúan el menor números de padres o madres son

como pensionistas o desempleados, trabajadores de la construcción y con profesionales liberales.

Tabla 84. Distribución porcentual de la muestra de padres según el sector profesional en el que trabaja

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Agricultura, ganadería y pesca	26	9,5
Industria	32	11,7
Construcción	8	2,9
Comercio y transporte	20	7,3
Administración pública/Administrativo	23	8,4
Enseñanza/ Sanidad	23	8,4
Profesiones liberales	4	1,5
Desempleado/Pensionista	10	3,6
Hogar	128	46,7
Total	274	100,0

5.1.6. Datos de las variables relacionadas con la orientación referidos a los padres y madres.

A. Contacto con el profesorado tutor y el orientador o la orientadora para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con el futuro académico o profesional de su hijo o hija

a. Contacto con el tutor o tutora.

Para tratar con el profesorado tutor aspectos relacionados con asuntos personales, de estudios y sobre el futuro académico y profesional de su hijo o hija, han contactado un total de 164 padres y madres que representan al 59,8% del total. De ellos, el 40,1% lo hicieron a petición propia, fue mediado por el tutor o la tutora en el 17,5% de los casos y el 2,2% se hizo a petición de ambos, padres y profesorado tutor. No mantuvieron contacto alguno con el tutor o tutora de su hijo o hija el 40,2% de padres y madres, 3 de ellos no recibieron atención alguna habiéndolo solicitado.

Tabla nº 85. Contacto de los padres con el profesorado tutor para tratar asuntos personales, académicos o de futuro de sus hijos.

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí, a petición mía	110	40,1
Sí, a petición del tutor/a	48	17,5
No, habiéndolo pedido	3	1,1
Sí, a petición mía y del tutor/a	6	2,2
No	107	39,1
Total	274	100,0

b. Contacto con el orientador o la orientadora.

Con independencia de las reuniones con los padres organizadas por el I.E.S., el 21,5% de la muestra, 59 padres y madres, han recibido atención por parte del orientador o la orientadora para tratar asuntos personales, de estudios o de futuro académico-profesional de sus hijos o hijas. La tabla nº 86 resume los datos aportados.

El contacto se produjo en el 12,8% de los casos a petición de los padres, el 8,4% lo hicieron a petición del profesorado tutor y en un caso a petición de ambos, padres y tutores o tutoras. No contactaron con el profesional de la orientación 215 padres de alumnos y alumnas, uno de ellos no recibió atención habiéndolo solicitado.

Tabla nº 86. Contacto de los padres con el profesorado de orientación para tratar asuntos personales, académicos o de futuro de sus hijos.

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Sí, a petición mía	35	12,8
Sí, a petición del tutor/a	23	8,4
Sí, a petición mía y del tutor/a	1	,4
No, habiéndolo pedido	1	,4
No	214	78,1
Total	274	100,0

B. Experiencia relativa a la orientación de los padres y madres con independencia de las reuniones organizadas por los institutos.

a. Contacto con el tutor o la tutora.

De los 164 padres y madres que habían contactado con el profesorado tutor para hablar sobre asuntos personales, de estudios o del futuro académico-profesional de sus hijos o hijas por iniciativa personal, por mediación del tutor o la tutora o a petición de ambos, la mayor parte de ellos, 139, fueron atendidos de manera individual; en pequeño grupo recibió a 21 y a 4 de ellos los atendió de las dos forma: individual y en grupo pequeño.

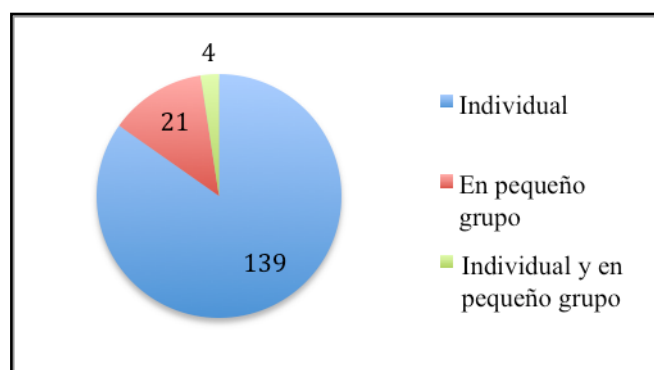
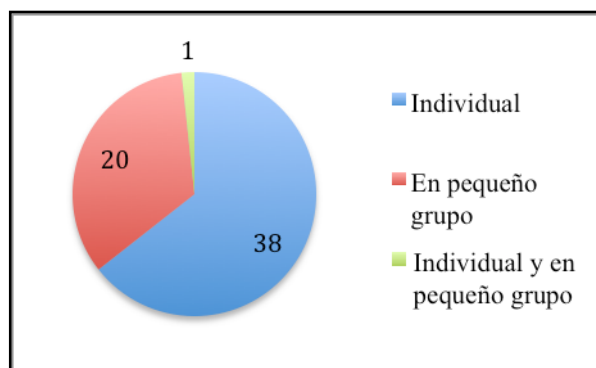


Figura nº 27. Formas de atención ofrecida por el profesorado tutor a los padres que contactaron con él a iniciativa propia o mediada

b. Contacto con el orientador o la orientadora.

En el caso del profesional de la orientación solo fue requerido por el 21,5 % de los padres del alumnado para asesorarse sobre los temas relativos a sus hijos o hijas mencionados con anterioridad.

Figura n°28. Formas de atención ofrecida por el profesorado de orientación a los padres que contactaron con él a iniciativa propia o mediada



De los 59 padres y madres fueron atendidos de forma individual más de la mitad, 38; en pequeño grupo lo fueron 20 y solo 1 fue recibido tanto individual como en pequeño grupo.

C. Expectativas académicas y de futuro de los padres respecto a sus hijos e hijas.

a. Expectativas académicas presentes.

Prácticamente casi la totalidad de padres y madres del alumnado mantienen expectativas de que sus hijos e hijas terminen la Educación Secundaria Obligatoria, el 97,8%, solamente el 2,2% han manifestado la esperanza de que los suyos no concluyan los estudios de educación secundaria.

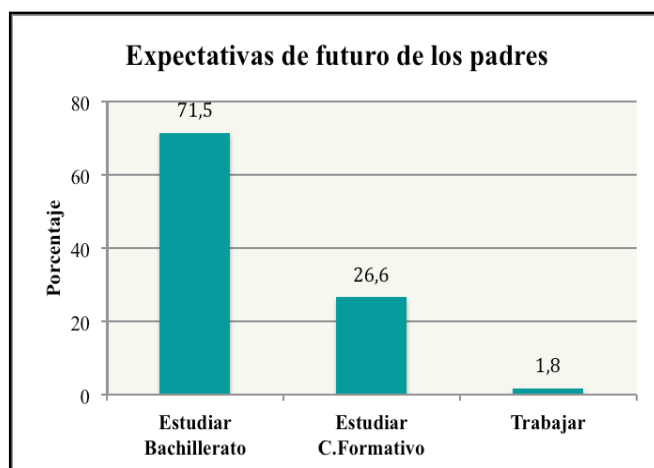


Figura n° 29. Expectativas académicas presentes de los padres respecto de sus hijos

b. Expectativas de futuro.

Con relación al futuro de los alumnos y alumnas, los padres esperan en la práctica totalidad, que continúen estudiando, el 98,2 %. La mayoría piensan que estudien Bachillerato, 196 padres y madres. y que estudien un Ciclo Formativo lo esperan 73. La incorporación al mundo del trabajo solo es esperada por 5.

Figura n° 30. Expectativas de futuro de los padres respecto de sus hijos.



D. Valoración de la formación recibida por sus hijos e hijas en el I.E.S.

La valoración que realizan los padres de la formación que sus hijos reciben en el instituto es considerada como media por el 51,5% de ellos, 141, mientras que es valorada como alta o medianamente alta por el 15,7% y el 22,3% respectivamente; mientras que es estimada de baja o medianamente baja por el 8,4% y el 2,2% en cada caso.

Tabla n° 87. Valoración de los padres de la formación recibida por sus hijos en el I.E.S.

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Baja	23	8,4
Medianamente baja	6	2,2
Media	141	51,5
Medianamente alta	61	22,3
Alta	43	15,7
Total	274	100,0

E. Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela.

Los padres participantes manifiestan en relación con la existencia de familiares que precisen o hayan precisado ayuda especial durante su escolaridad que el 5,8% si lo necesitan o lo han necesitado frente al 94,2% que no lo requieren

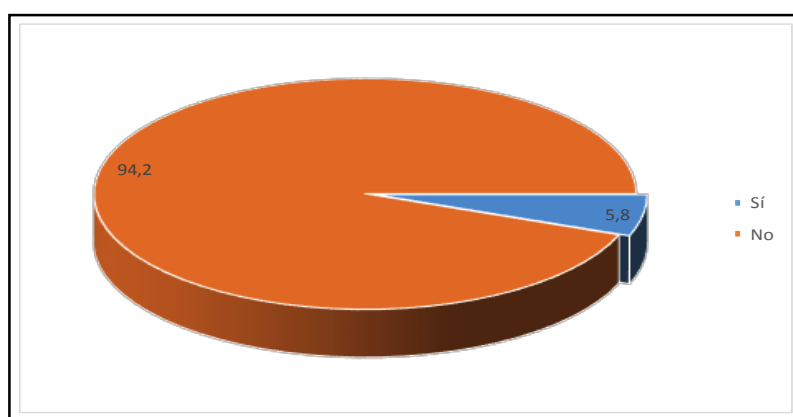


Figura n° 31. Porcentaje de padres con familiares que necesiten o hayan necesitado ayuda especial en la escuela

5.2. Estudio descriptivo de las muestras en función de las variables de contenido.

En el presente apartado se realiza el análisis descriptivo de las dimensiones contempladas en la investigación en las que se incluyen las variables de contenido. En primer lugar describiremos las actividades de orientación desarrolladas para posteriormente proceder del mismo modo con las actividades de asesoramiento y, por último, nos referiremos a las expectativas que tanto el alumnado como los padres mantenían con relación a dichas actividades de orientación y asesoramiento.

En las tareas de orientación y asesoramiento procedemos a estudiar la proporción de alumnado y padres que son conocedores del desarrollo de estas labores para luego analizar quiénes son los docentes que se encargan de la realización de las mismas, si solo son el profesorado tutor y/o el profesional de la orientación o si existen otros miembros del profesorado que se implican en estas tareas. Después ordenaremos esas funciones en función de la valoración que de las mismas hacen tanto los alumnos como sus padres.

5.2.1.- Dimensión de Orientación.

Dentro de esta dimensión hemos organizados las actividades realizadas en función de las siguientes categorías:

- a) Formación personal.
- b) Conocimiento de sí mismo y de los otros.
- c) Relaciones interpersonales y de grupo.
- d) Orientación vacacional.
- e) Facilitación de información al alumnado.
- f) Facilitación de información a los padres.

A. Nivel de conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación.

Para saber el número de individuos que conocen el desarrollo de actividades de orientación recodificamos en otra variable denominada "*Conoce el desarrollo de las actividades de orientación*" los datos de las variables en cuestión sobre quién trabaja cada aspecto, de forma que los niveles "*Tutor/a*", "*Orientador/a*" y "*Otro profesor/a*" se transformaran el nivel "*Conoce*", manteniendo sin cambio el nivel "*No sé si se trabaja*", obteniéndose una nueva variable nominal dicotómica.

a) Conocimiento por el alumnado.

A la luz de los datos aportados, la proporción de alumnado que manifiesta conocer el desarrollo de las acciones de orientación contempladas en esta dimensión es superior a la de los padres. El grado de conocimiento presenta una gran variabilidad en función de las actividades orientadoras a las que nos refiramos, así los alumnos y alumnas declaran conocer, en más del 80%, que se desarrollan labores de orientación relacionadas con los aspectos recogidos en la tabla nº 88 agrupadas en las categorías reseñadas anteriormente:

Tabla nº 88. Acciones orientadoras más conocidas por el alumnado

Categoría	Acciones orientadoras	% alumnado conocedor
Formación personal	Educación para la salud: adicciones, sexualidad, etc.	93,9%
	Desarrollo y clarificación de valores	91,6%
	Técnicas de trabajo intelectual	90,0%
	Toma de decisiones	84,5%
	Establecimiento de metas y objetivos en la vida personal y en lo académico-profesional	83,7%
Conocimiento de sí mismo y de los otros	Aceptación de sí mismo y de los otros	89,8%
	Conocer propias aptitudes	89,5%
	Conocer propios intereses. actitudes, etc.	87,8%
Relaciones interpersonales y de grupo	Realización de actividades de grupo	94,6%
	Resolución pacífica de problemas y conflictos	91,9%
	Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras	89,8%
	Adquisición de habilidades sociales	89,0%
	Estimular participación del alumnado en actividades del centro y del entorno	83,4%
Orientación Vocacional	Información sobre profesiones del entorno	88,8%

Facilitación información al alumnado	Información al alumnado sobre los estudios tras la ESO	95,6%
Facilitación información a los padres	Información a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos	82,4%
	Información a los padres sobre otros estudios o mundo trabajo	80,6%

El grado de conocimiento del alumnado se sitúa por debajo del 60% en las acciones de facilitación de información los padres que recogemos a continuación:

Tabla nº 89. Acciones orientadoras menos conocidas por el alumnado

Categoría	Acciones orientadoras	% alumnado conocedor
Facilitación información a los padres	Información a los padres sobre medidas atención a las dificultades de aprendizaje	59,3%
	Información a los padres sobre medidas atención a las n.e.e.	54,5%
	Información a los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos y su actuación ante ellos	51,4%
	Información a los padres sobre actividades orientación y tutoría	50,7%
	Información a los padres sobre programa o charlas de formación para padres	47,6%
	Información a los padres sobre servicios de apoyo a padres con alumnado n.e.e	38,6%

De lo anterior se puede deducir que en muchas de las acciones de orientación contempladas más del 20% del alumnado no conoce si se trabajan, en nuestra opinión elevado y que podría ser objeto de estudio.

b) Conocimiento por los padres.

Los padres tienen un nivel de conocimiento de las actividades de orientación menor que el de sus hijos, así por encima del 70% de los padres señalan conocer que con los jóvenes trabajan los siguientes aspectos orientadores que se recogen en la tabla nº 90.

En cambio, las actividades de orientación menos conocidas por los padres del alumnado y que podemos situar con un nivel de conocimiento por debajo del 60% son la práctica totalidad de resto de las acciones planteadas a excepción de aquellas que pretenden "*Estimular participación del alumnado en actividades del centro y del entorno*" que resultan ser conocidas por el 67,9 % de los padres.

Tabla nº 90. Acciones orientadoras más conocidas por los padres

Categoría	Acciones orientadoras	% padres conocedores
Formación personal	Educación para la salud: adicciones, sexualidad, etc.	81,8%
	Desarrollo y clarificación de valores	75,9%
Orientación vocacional	Información sobre profesiones del entorno	81,8%
Facilitación información a los padres	Información a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos	76,6%
Facilitación información al alumnado	Información al alumnado sobre los estudios tras la ESO	74,5%
Relaciones interpersonales y de grupo	Realización de actividades de grupo	70,8%

B. Docentes implicados en el desarrollo de las acciones de orientación según el alumnado y sus padres.

Procedemos a continuación a analizar descriptivamente quiénes son los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones de orientación según nos han declarado tanto los alumnos como sus padres. Para este análisis agruparemos las actividades orientadoras en las categorías que se definieron dentro de esta dimensión.

Las respuestas dadas por el alumnado y sus padres se analizaron como respuestas múltiples ya que muchos de ellos optaron por señalar a más de un docente como las personas implicadas en el desarrollo de las tareas de orientación propuestas.

- Formación personal.

En la categoría de formación personal se han incluido las actividades de orientación relacionadas con:

- a. Técnicas de trabajo intelectual.
- b. Educación para la salud: adicciones, sexualidad, trastornos alimentarios, etc.
- c. Toma de decisiones.
- d. Establecimiento de metas y objetivos en la vida personal y en lo académico-profesional
- e. Integración del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
- f. Desarrollo y clarificación de valores.

De acuerdo con lo expuesto por el alumnado, recogemos en la tabla nº 91, los docentes que participan en las actividades de orientación en esta categoría de formación personal.

Tabla nº 91. Porcentaje de alumnado que señala en cada caso al docente que participa en las actividades de orientación de formación personal

Docente que desarrolla estas actividades	Técnicas de trabajo intelectual	Educación para la salud	Toma de decisiones	Establecer metas y objetivos	Integración alumnado con n.e.e.	Desarrollo y clarificación de valores
Profesorado Tutor	67,9	41,5	52,9	49,9	49,3	54,0
Orientador u orientadora	25,2	23,6	33,8	40,9	42,2	20,8
Otro profesorado	24,5	48,4	22,2	21,1	34,8	47,0
No sé si se trabaja	10,0	7,1	15,5	16,3	20,1	8,4

En la tabla nº 92 recogemos las opiniones de los padres sobre los docentes que intervienen en las labores de orientación relacionadas con la formación personal

Tabla nº 92. Porcentaje de padres que señalan en cada caso al docente que participa en las actividades de orientación de formación personal

Docente que desarrolla estas actividades	Técnicas de trabajo intelectual	Educación para la salud	Toma de decisiones	Establecer metas y objetivos	Integración alumnado con n.e.e.	Desarrollo y clarificación de valores
Profesorado Tutor	43,1	42,3	28,5	30,7	26,6	49,3
Orientador u orientadora	16,1	16,1	12,8	24,5	18,6	15,7
Otro profesorado	9,9	33,6	11,3	9,9	13,1	22,5
No sé si se trabaja	44,2	18,2	60,9	48,2	58,4	24,1

Tanto para el alumnado como para sus padres es el profesorado tutor el docente más involucrado en las tareas señaladas en la categoría de formación personal, destacando, en las manifestadas por los jóvenes, las relacionadas con *las técnicas de trabajo intelectual*, el

desarrollo y clarificación de valores y la toma de decisiones, todas ellas con una proporción de alumnado superior al 50%. En el caso de los padres, con una proporción superior al 40%, destacan al profesorado tutor en la implicación de las labores relacionadas con el *desarrollo y clarificación de valores, las técnicas de trabajo intelectual y los temas relacionados con educación para la salud* (adicciones, alcoholismo, sexualidad, alteraciones alimentarias, etc.)

A gran distancia sitúan al profesorado de orientación en casi todas las acciones a excepción de las *relacionadas con el establecimiento de metas y objetivos y las tendentes a la integración del alumnado con discapacidad* que son donde la mayor proporción de alumnado y padres señalan su intervención en las labores orientadoras. Siendo la proporción de alumnos mucho mayor, algo superior al 40%, que la de los padres, 18,6% y 16,1% respectivamente. Éstos también con el 16,1% indican la participación del profesional de la orientación en los temas relacionados con *la educación para la salud*.

Los jóvenes indican que, con una proporción superior al 20%, otros profesores y profesoras también desarrollan actividades orientadoras relacionadas con la formación personal. Destacan *los temas de educación para la salud, el desarrollo y clarificación de valores* y aquellas que persiguen *la integración del alumnado con necesidades educativas especiales*, con el 48,4%, 47,0% y 34,8% respectivamente. Los padres del alumnado destacan la implicación de otro profesorado en *la orientación sobre temas relacionados con la salud* y el *desarrollo y clarificación de valores* con el 33,6% y 22,5% respectivamente.

Debemos mencionar el desconocimiento del tratamiento de algunos temas de orientación dentro de esta categoría de formación personal por parte de los padres que supera el 40% en los relacionados con *la toma de decisiones* (60,9%), *la integración del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad* (58,4%), *el establecimiento de metas y objetivos* (48,2%) y *las técnicas de trabajo intelectual* (44,2%). En el caso del alumnado, el desconocimiento de que se trabajen determinados aspectos relacionados con los tres primeros aspectos señalados para los padres supera en 15%.

- Conocimiento de sí mismo y de los otros.

En esta categoría de se han incluido las actividades de orientación relacionadas con:

- a) El conocimiento de nuestras aptitudes
- b) El conocimiento de nuestros intereses, actitudes, sentimientos, etc.
- c) La aceptación de sí mismo y de los demás

En la tabla nº 93 recogemos las proporciones de alumnos que relacionan a los docentes: profesorado tutor, orientador u orientadora y otro profesorado con el desarrollo de las acciones incluidas en esta categoría de conocimiento de sí mismo y de los otros, así como los que muestran desconocimiento sobre las mismas.

Tabla nº 93. Porcentaje de alumnado que señala en cada caso al docente que participa en las actividades de conocimiento de sí mismo y de los otros.

Docente que desarrolla estas actividades	Conocimiento de sus propias aptitudes	Conocimiento de sus propios intereses, actitudes, etc.	Aceptación de él/ella misma y de los demás
Profesorado Tutor	43,3	42,3	52,6
Orientador u orientadora	45,6	38,4	31,6
Otro profesorado	20,8	28,7	36,7
No sé si se trabaja	10,5	12,2	10,2

De igual forma, recogemos en la tabla nº 94, el porcentaje de padres que señalan a los docentes propuestos con las tareas orientadoras recogida en esta categoría dentro de la dimensión Orientación, sí como las que señalan desconocer si se realizan dichas tareas.

Tabla nº 94. Porcentaje de padres que indican en cada caso al docente que participa en las actividades de conocimiento de sí mismo y de los otros

Docente que desarrolla estas actividades	Conocimiento de sus propias aptitudes	Conocimiento de sus propios intereses, actitudes, etc.	Aceptación de él/ella misma y de los demás
Profesorado Tutor	29,9	24,5	29,9
Orientador u orientadora	24,8	12,0	9,5
Otro profesorado	10,2	8,4	13,9
No sé si se trabaja	49,3	62,0	56,9

Al analizar las respuestas dadas por los alumnos y sus padres, que se recogen en las tabla nº 93 y 94, observamos que es el profesorado tutor quien tiene una mayor intervención en casi todas las actividades de conocimiento de sí mismo y de los otros, siendo la proporción de alumnado muy superior a las de los padres. Más de la mitad de los jóvenes, el 52,6%, lo involucra en el grupo de *acciones que persiguen la aceptación de sí mismo y de los demás como son*, en los otros dos grupos de acciones son señalados por algo más del 42%. Mientras que

aproximadamente el 30% de los padres indican que estos docentes participan en las actividades que persiguen *el conocimiento de sus propias aptitudes y la aceptación de sí mismo y de los demás*.

La intervención del orientador o la orientadora en este tipo de actividades oscila, según los jóvenes, entre el 45,6% de los casos en las actividades de *conocimiento de las propias aptitudes* por el alumnado, donde su participación es mayor que la del profesorado tutor, y el 31,6% en las acciones para la *aceptación de uno mismo y de los demás como son*. Los padres, con el 24,8%, destacan su labor para *que el alumnado conozca sus propias aptitudes*.

Con relación a la intervención de otros profesores en las tareas recogidas en esta categoría, tanto los alumnos y alumnas como sus padres señalan su participación en el desarrollo de las actividades de orientación del grupo que hemos denominado como de *aceptación de sí mismo y de los demás* con una proporción del 36,7% y 13,9% respectivamente.

Alrededor del 10% del alumnado manifiesta desconocer si se trabajan estos aspectos, mientras que en caso de los padres se sitúan prácticamente por encima del 50%, destacando con el 62% que se realicen acciones para que los jóvenes conozcan sus propios intereses, actitudes, sentimientos etc.

- Relaciones interpersonales y de grupo.

La categoría que hace referencia a las relaciones interpersonales y de grupo está integrada por las actividades de orientación relacionadas con:

- a) La adquisición de habilidades sociales.
- b) La resolución pacífica de los problemas y conflictos.
- c) El conocimiento mutuo de los compañeros y compañeras.
- d) La realización de actividades de grupo.
- e) Estimular la participación del alumnado en las actividades del centro y del entorno.

Las tablas n^{os} 95 y 96 recogen las proporciones de alumnos y de padres, respectivamente, que relacionan a los docentes: profesorado tutor, orientador u orientadora y otro profesorado con el desarrollo de las acciones que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo.

Tabla n° 95. Proporción del alumnado que indica a los docentes que participan en las actividades que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo

Docente que desarrolla estas actividades	Adquisición de habilidades sociales	Resolución pacífica de problemas	Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras	Realización de actividades de grupo	Estimular participación en actividades del centro y entorno
Profesorado Tutor	46,3	68,9	58,2	61,8	57,2
Orientador u orientadora	22,9	22,9	13,2	11,2	19,1
Otro profesorado	25,5	29,8	33,9	60,5	48,1
No sé si se trabaja	11,0	8,1	10,2	5,4	16,6

Tabla n° 96. Proporción de padres que indican a los docentes que participan en las actividades que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo

Docente que desarrolla estas actividades	Adquisición de habilidades sociales	Resolución pacífica de problemas	Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras	Realización de actividades de grupo	Estimular participación en actividades del centro y entorno
Profesorado Tutor	31,2	40,9	38,0	43,4	45,6
Orientador u orientadora	12,8	10,6	5,8	5,8	13,9
Otro profesorado	8,4	8,8	17,2	43,4	23,0
No sé si se trabaja	52,6	47,4	48,2	29,2	32,1

Nuevamente la mayor proporción del alumnado y sus padres reconoce al profesorado tutor como el docente más implicado en el desarrollo de las actividades de orientación contempladas en esta categoría. Los alumnos lo señalan, según acciones, entre el 46,3% y el 68,9%, destacando por encima del 60% las relacionadas con *la resolución pacífica de problemas y conflictos* y *el desarrollo de actividades grupales*. Los padres, con menor porcentaje, destacan su participación en *estimular a los jóvenes a la participación en las actividades organizadas por el centro o en el entorno* (45,6%), *la realización de actividades de grupo* (43,4%) y *la resolución pacífica de conflictos* (40,9%).

Con relación a la participación del profesorado de orientación hay que señalar que las proporciones de alumnado y padres es mucho menor. El 22,9% de los alumnos destacan su intervención en las acciones tendentes a *la adquisición de habilidades sociales* y en *el afrontamiento adecuado de conflictos y problemas*, mientras que los padres destacan su labor con el 13,9% en *la resolución pacífica de los conflictos* y el 12,8% en *la adquisición de habilidades sociales*.

Tanto los jóvenes como sus padres señalan la intervención de otro profesorado en el desarrollo de actividades que fomentan las relaciones interpersonales y de grupo, ambos indican que su mayor participación se da en la *realización de actividades grupales*, el 60,5% del alumnado y el 43,4% de los padres, y en *estimular la participación de los estudiantes y las actividades organizadas I.E.S. o en su entorno*, el 48,1% y 21,23% respectivamente.

El grado de desconocimiento del desarrollo de estas acciones en el caso del alumnado se sitúa por debajo 10% aproximadamente a excepción de las de *animación a la participación de los jóvenes en actividades* que alcanza el 16,6%; en cambio los padres mantiene unos niveles de desconocimiento del 50% aproximadamente sobre tratamiento de temas como *la adquisición de habilidades sociales, la solución adecuada de conflictos y el conocimiento mutuo de compañeros y compañera*.

- Orientación vocacional.

En esta categoría de orientación vocacional se han incluido las actividades de orientación relacionadas con:

- a) La información de trabajos y profesiones del entorno.
- b) La adquisición de habilidades de búsqueda de empleo.

Otras acciones, como las que buscan una toma de decisiones adecuadas, el autoconocimiento, informar de la oferta educativa para después de la E.S.O., relacionadas con la orientación vocacional se han incluido en otras categorías de la dimensión Orientación, así el trabajo sobre la toma de decisiones se incluyó en lo referente a formación personal, el autoconocimiento en la categoría de conocimiento de sí mismo y de los demás y, por último, la oferta educativa para después de la E.S.O. se incluye en la facilitación de información al alumnado

En las tablas nº 97 y 98 se recogen las proporciones de alumnos, así como de padres referidas, en cada caso, al docente que interviene en el desarrollo de las acciones orientadoras recogidas en esta categoría. Igualmente se señala la proporción de ambos grupos de la muestra que manifiesta desconocer si se trabajan dichos temas.

Podemos observar que el docente que más es señalado por todos por su participación en las acciones que se recogen en esta categoría es el profesorado de orientación, tanto en la *información sobre trabajos y profesiones del entorno del centro* como aquellas que persiguen

la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo, el 54,4% y el 45,1% del alumnado respectivamente, y en el caso de los padres el 50% y el 35,8%.

Tabla nº 97. Porcentaje de alumnado que indica a los docentes que participan en las actividades de orientación vocacional

Docente que desarrolla estas actividades	Información de profesiones del entorno	Adquisición de habilidades búsqueda empleo
Profesorado Tutor	44,3	28,8
Orientador u orientadora	54,4	45,1
Otro profesorado	16,3	16,3
No sé si se trabaja	11,2	23,9

Los tutores y tutoras también son señalados por su intervención en este tipo de acciones. De manera destacada, por el 44,3% del alumnado y el 37,2 de los padres en la *información sobre los trabajos y profesiones que se dan en el entorno del I.E.S.*, siendo menor su participación en el *desarrollo de habilidades de búsqueda de empleo*.

También en esta categoría se señala la participación de otro profesorado en las actividades de orientación.

Tabla nº 98. Porcentaje de padres que indican a los docentes que participan en las actividades de orientación vocacional

Docente que desarrolla estas actividades	Información de profesiones del entorno	Adquisición de habilidades búsqueda empleo
Profesorado Tutor	37,2	22,6
Orientador u orientadora	50,0	35,8
Otro profesorado	8,8	8,4
No sé si se trabaja	18,2	41,2

Con relación al conocimiento o no del desarrollo de estas acciones, destaca que el 23,9% del alumnado manifieste que no sabe si se trabaja la *adquisición de habilidades de búsqueda de empleo*, así como el 41,2% de los padres.

- **Facilitación de información al alumnado.**

Una de las tareas de la orientación es la de facilitar a alumnos y sus padres información sobre diversos aspectos. En nuestro trabajo dentro de esta categoría con relación al alumnado hemos contemplado las actividades de información relacionadas con:

- c) Las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría.
- d) Las diferentes convocatorias que puedan interesar al alumnado.
- e) La oferta de estudios después de la E.S.O.
- f) La mejora del rendimiento escolar.

En la tabla nº 99, se recogen las proporciones de alumnos y alumnas que relacionan al profesorado con el desarrollo de las actividades de información incluidas en esta categoría, así como los que muestran desconocimiento sobre las mismas.

Tabla nº 99. Porcentaje de alumnado que señala a los docentes que participan en la facilitación de información a los alumnos.

Docente que desarrolla estas actividades	Actividades de tutoría	Convocatorias diversas	Estudios después de la ESO	Mejora rendimiento escolar
Profesorado Tutor	64,6	39,9	52,5	60,8
Orientador u orientadora	30,5	33,4	67,5	31,0
Otro profesorado	1,6	8,2	15,3	17,3
No sé si se trabaja	20,1	33,6	4,4	23,4

De igual forma, recogemos en la tabla nº 100 el porcentaje de padres que señalan a los docentes que intervienen en las tareas orientadoras recogida en esta categoría dentro de la dimensión Orientación, así como las que señalan desconocer si se realizan dichas tareas.

Tabla nº 100. Porcentaje de padres que señalan a los docentes que participan en la facilitación de información al alumnado

Docente que desarrolla estas actividades	Actividades de tutoría	Convocatorias diversas	Estudios después de la ESO	Mejora rendimiento escolar
Profesorado Tutor	44,2	30,3	44,5	41,6
Orientador u orientadora	13,9	21,5	44,2	18,2
Otro profesorado	1,8	5,8	13,3	8,4
No sé si se trabaja	46,7	50,4	25,5	46,0

Vistos los datos aportados por los alumnos y alumnas, así como por sus padres, nuevamente ambos sectores de la muestra señalan al profesorado tutor como el que más se implica en la mayoría de las acciones de facilitar información sobre los temas antes mencionados al alumnado; éstos indican, con una proporción del 64,6%, que les informan sobre las *actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría*, con el 60,8% sobre cómo *mejorar el rendimiento académico* y con el 52,5% sobre la *oferta de estudios a realizar después de a Educación Secundaria Obligatoria*. Igualmente son señalados estos tres tipos de actividades por algo más del 40% de los padres. La que menor proporción de alumnado y padres indica es la relacionada con la *información sobre diversas convocatoria que puedan interesar al alumnado*: becas, ayudas, plazos de inscripción y matriculación, certámenes, etc.

Con relación a los profesionales de la orientación en el tipo de acción que es destacado por todos, alumnado y padres con el 67,5% y el 44,2% respectivamente, es en la *facilitación de información a los jóvenes sobre los estudios a realizar después de la E.S.O.* En el resto de actividades es involucrado por algo más del 30% del alumnado y entre el 10% y 22% de los padres.

El resto del profesorado baja su participación en estas acciones según los datos aportados por los alumnos, a excepción de aquella *información tendente a mejorar el rendimiento académico*. De igual forma, los padres solo destacan de forma significativa la implicación de otro profesorado en la *información de otros estudios a realizar*.

En cuanto al desconocimiento sobre la realización de estas acciones, las mayores proporciones de jóvenes y padres se dan en los mismos tipos de tareas: la *información sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría ordinaria*, sobre las diversas *convocatorias de interés* y sobre la *mejora del rendimiento escolar*; el alumnado entre el 20% y el 34% y los padres alrededor del 50%.

- Facilitación de información a los padres.

En la categoría de facilitación de información a los padres se han incluido las acciones relacionadas con:

- a) Las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría con sus hijos
- b) Los cambios evolutivos que se producen en sus hijos y su actuación ante ellos.
- c) Las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
- d) Las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.
- e) La marcha en los estudios de sus hijos.
- f) La oferta de estudios a realizar o la incorporación al mundo del trabajo.
- g) Programa o charlas de formación para padres.
- h) Servicios de apoyo a los padres con hijos que presentan n.e.e. o discapacidad.

Las tablas nº 101 y 102 nos muestran los datos relativos al porcentaje de alumnado y sus padres que implican a los diferentes miembros del profesorado en las tareas de proporcionar información a los padres sobre los aspectos antes mencionados.

Tabla n° 101. Porcentaje de alumnado que señala a los docentes que participan en la facilitación de información a los padres

Docente que desarrolla estas actividades	Actividades de orientación	Cambios evolutivo	Atención alumnado con n.e.e.	Atención alumnado con DA	Marcha estudios	Otros estudio o mundo laboral	Formación padres	Apoyo a padres con hijos/as con n.e.e.
Profesorado Tutor	41,2	38,6	39,9	45,8	76,1	42,8	30,1	24,9
Orientador u orientadora	19,9	15,8	22,4	21,3	10,4	41,2	25,2	24,9
Otro profesorado	3,1	6,1	6,9	8,4	8,6	10,9	5,3	8,1
No sé si se trabaja	49,3	48,6	46,5	40,7	17,6	19,4	52,4	61,4

Tabla n° 102. Porcentaje de padres que señalan a los docentes que les facilitan información

Docente que desarrolla estas actividades	Actividades de orientación	Cambios evolutivo	Atención alumnado con n.e.e.	Atención alumnado con DA	Marcha estudios	Otros estudio o mundo laboral	Formación padres	Apoyo a padres con hijos/as con n.e.e.
Profesorado Tutor	46,4	33,9	26,3	36,9	72,6	27,4	23,4	19,0
Orientador u orientadora	12,4	9,5	13,5	12,4	7,3	28,5	12,0	17,2
Otro profesorado	2,6	3,6	4,0	4,4	5,8	2,2	5,5	5,1
No sé si se trabaja	46,7	57,7	64,2	55,1	23,4	50,0	67,9	67,2

El profesorado es, en opinión de los jóvenes y sus padres, quien más interviene en la facilitación de información a los padres, ambos sectores de la muestra destacan la *información sobre la marcha de los estudios de sus hijos* con más del 70%. El alumnado además destaca con proporciones superiores al 40% las informaciones sobre *las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, otros estudios o la incorporación a la vida laboral y sobre las actividades de orientación en las sesiones de tutoría*. En cambio, los padres solo destacan, por encima del 40%, la información que les facilitan sobre *los temas de orientación y tutoría a desarrollar con los estudiantes*.

Los profesores de orientación, a juicio del alumnado y de sus padres, tienen su mayor intervención a la hora de facilitar *información sobre otros estudios a realizar o el comienzo en la vida laboral*, con el 41,2% y 28,5% respectivamente. Para las otras tareas de información a los padres que se estudian, la participación del profesional de la orientación, según los jóvenes, se sitúa entre el 10,4% y el 24,9%, mientras que, en opinión de sus padres, oscilaría su intervención en estos temas, entre el 7,3% y 17,2%.

El papel de los otros profesores y profesoras es menor en esta categoría comparado con las demás tanto a juicio de los padres como de sus hijos. En el caso de los jóvenes, todas proporciones se sitúan por debajo del 9% a excepción de la *información sobre otros estudios o*

la incorporación al trabajo que llega al 10,9%. Para los padres, en todos los casos, las proporciones de intervención de otro profesorado están por debajo del 6%.

En esta categoría es donde el alumnado alcanza el mayor nivel de desconocimiento. En la mayoría de los diferentes tipos de acciones se alcanza porcentajes superiores al 40%, solo declaran los estudiantes tener mayor conocimiento en lo relativo a las informaciones a los padres sobre *la marcha en los estudios y sobre otros estudios a realizar o al comienzo de la vida laboral*. Los padres mantienen un nivel de desconocimiento, superior al 50%, en la mayoría de los tipos de intervención como ocurre en muchas de las acciones de las otras categorías de la dimensión orientación, solo el 23,4% indican *desconocer la información sobre la marcha de los estudios de sus hijos*, dato en sí mismo altamente significativo.

C. Valoración de las actividades de orientación.

Para el análisis de las valoraciones realizadas por el alumnado y sus padres de las acciones orientadoras las agruparemos de acuerdo con las categorías que se han planteado dentro de la dimensión Orientación, en cada una de ellas prestaremos atención, en un primer momento, a las calificaciones "Muy importante" e "Importante", para posteriormente describir los datos relativos a "No sé cómo valorarlo", y finalmente proceder a la ordenación de las acciones planteadas en función de la proporción de alumnos y sus padres que otorgan las calificaciones mencionadas.

- Formación personal.

El alumnado y sus padres califican de forma mayoritaria de muy importante o importante estas acciones orientadoras, siendo algo más elevadas las apreciaciones realizadas por padres. Ambos sectores de la muestra coinciden al adjudicar las mayores valoraciones a las actividades relacionadas con la *educación para la salud* y las *técnicas de trabajo intelectual*, 86,5% y 80,3% de los padres y 77,1% y 74,4% del alumnado respectivamente. De igual manera, coinciden en la menor proporción de las máximas calificaciones a las acciones orientadas a fomentar una *adecuada toma de decisiones*, 66,7% del alumnado y 69,8% de padres. En las siguientes figuras se recogen la ordenación de las labores de orientación que hemos relacionado con la formación personal.

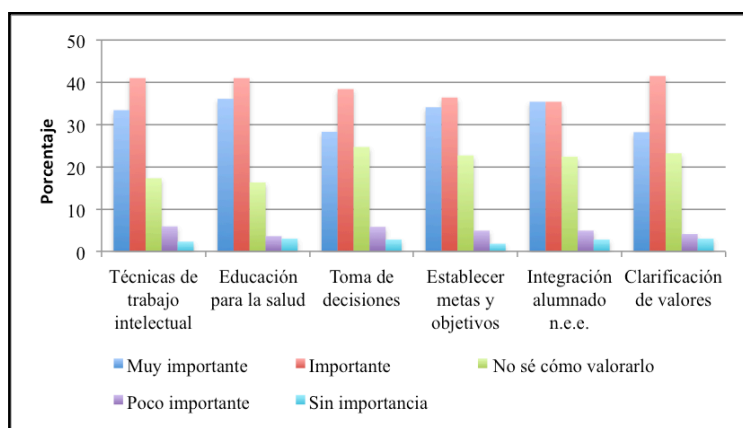
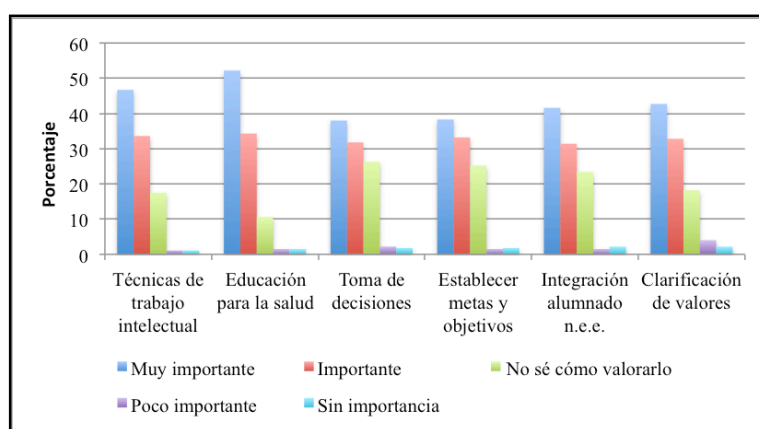


Figura nº 32. Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras de formación personal

Figura nº 33. Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras de formación personal



Si observamos el porcentaje del alumnado así como de los padres que no saben cómo valorar las tareas de orientación que estamos considerando podemos ver que oscilan, en el caso del alumnado, entre el 16,3% de los *temas relacionados con la salud* y el 24,7% en las *actividades dirigidas a la adecuada toma de decisiones*. La proporción de padres indecisos es menor también en lo referidos a los *temas de salud* y mayor en lo de *toma de decisiones*, 10,6% y el 26,3% respectivamente..

- Conocimiento de sí mismo y de los demás.

En las figuras nº 34 y 35 recogemos las valoraciones realizadas por el alumnado y sus padres de las acciones orientadoras dirigidas al conocimiento de sí mismo y de los demás.

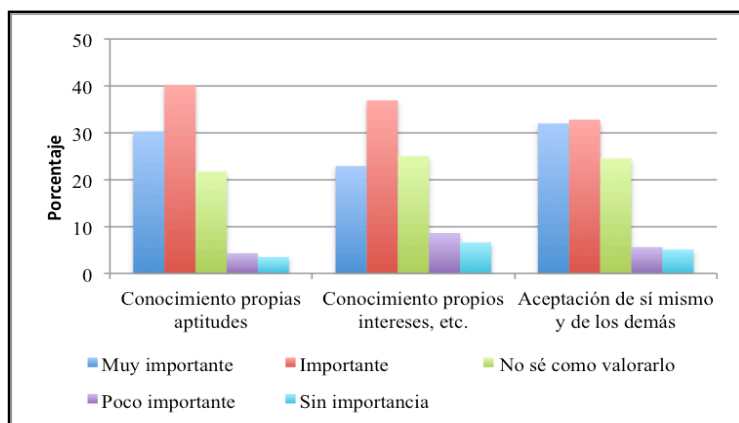
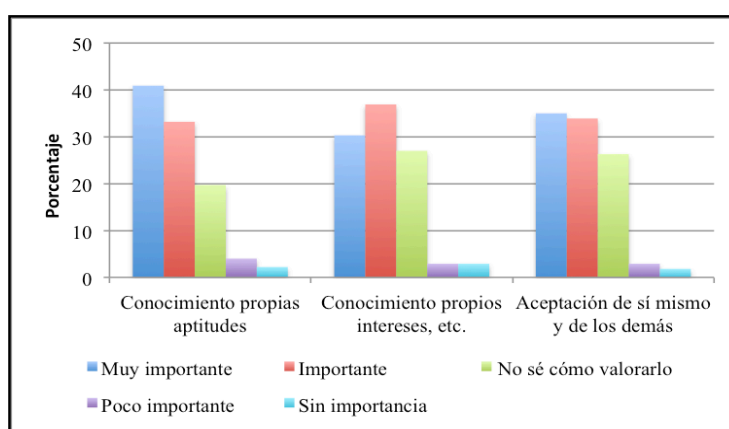


Figura n° 34. Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras de conocimiento de sí mismo y los demás.

Figura n° 35. Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras de conocimiento de sí mismo y los demás



Como en las categorías anteriores, todos los integrantes de la muestra, tanto alumnado como padres realizan valoraciones muy positivas de estas acciones orientadoras, siendo algo más elevadas las realizadas por los padres. Ambos sectores de la muestra coinciden en el orden en que realizan sus apreciaciones, siendo la primera de ellas las acciones conducentes al *conocimiento de las propias aptitudes por el alumnado*, el 74,1% de los padres y el 70,5% de los jóvenes, seguidas por las que buscan la *aceptación de sí mismo y los demás como son* con el 68,9% y 64,8% respectivamente, siendo la que se sitúa en la tercera posición en estimación las actividades para el *conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.* con el 59,8% y 67,2% de alumnado y padres .

Si consideramos los datos de los participantes que señalan que no saben cómo valorar estas acciones encontramos aproximadamente el 25% de alumnos y de padres en esta situación, siendo los padres los que manifiestan su mayor indecisión, a excepción de las actividades de *conocimiento de las propias aptitudes* que el alumnado se sitúa levemente por encima.

- Relaciones interpersonales y de grupo.

Las figuras n^{os} 36 y 37, recogen que la valoración que realizan los padres de las acciones orientadoras de esta categoría de relaciones interpersonales y de grupo es de nuevo superior a la que hacen los alumnos.

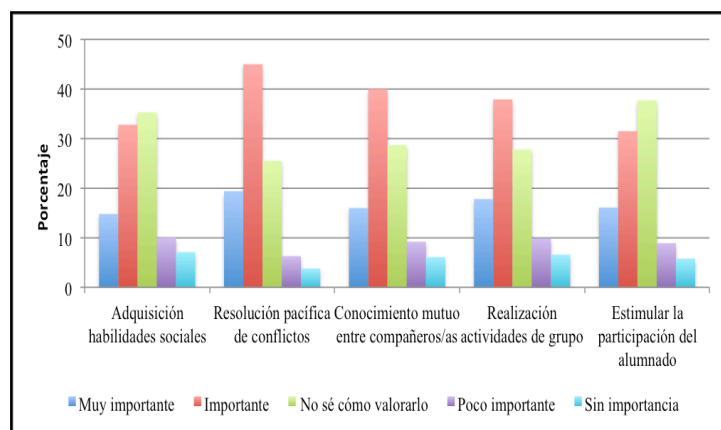
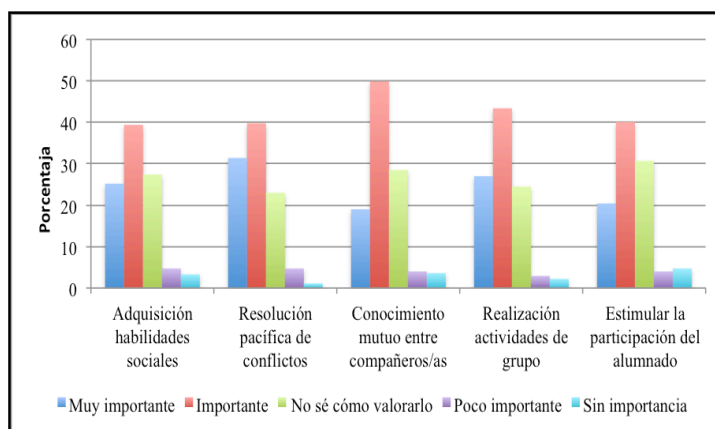


Figura n° 36. Valoraciones del alumnado a las acciones orientadoras sobre relaciones interpersonales y de grupo.

Figura n° 37. Valoraciones de los padres a las acciones orientadoras sobre relaciones interpersonales y de grupo.



Al examinar las apreciaciones realizadas por el alumnado se observa que las más positivas, muy importante e importante, son otorgadas por aproximadamente por el 50% en casi todos los casos, destacando con un respaldo superior al 60% en el caso de la *resolución pacífica de los problemas y conflictos*.

Más del 60% de los padres valoran estas acciones de orientación de forma muy positiva, adjudicando la mayor valoración, igual que sus hijos, a *la resolución adecuada de las situaciones conflictivas* con el 71,2%.

Alrededor del 30% de los alumnos y no saben cómo valorar este tipo de actividades, siendo aquellas que buscan la mayor *participación del alumnado en las actividades del centro y del entorno* y las que persiguen *la adquisición de habilidades sociales* las que presentan mayor porcentaje de indecisión, 37,7% y 35,3% respectivamente. La duda a la hora de realizar la valoración por parte de los padres es menor que en los jóvenes, situándose por debajo del 30% en todos los casos, menos en las acciones para *fomentar la participación del alumnado*, 30,7%.

- Orientación vocacional.

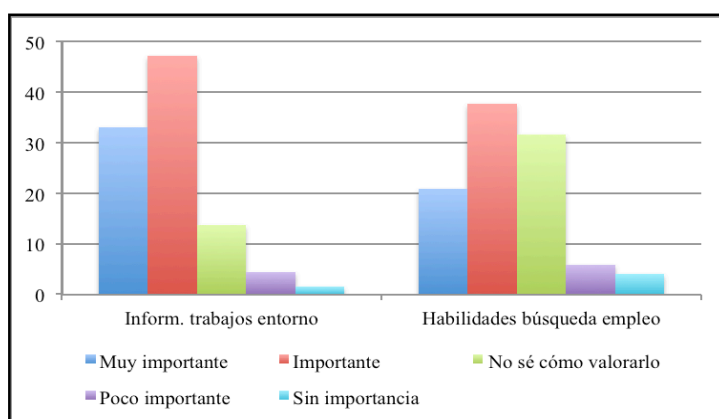
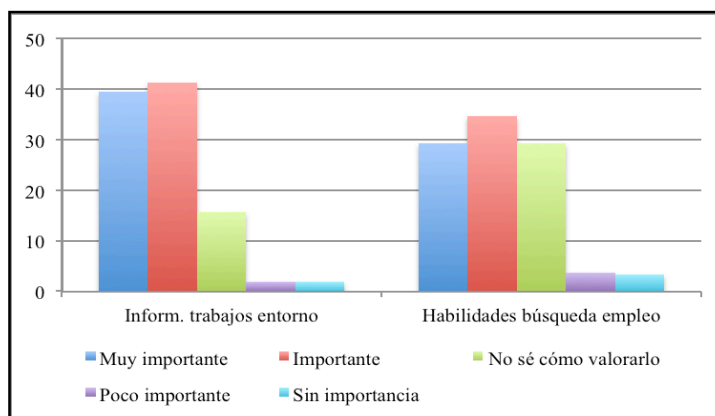


Figura nº 38. Valoraciones del alumnado a las acciones de orientación vocacional.

Figura nº 39. Valoraciones de los padres a las acciones de orientación vocacional



Los datos aportados por alumnado y sus padres sobre cómo valoran las actividades incluidas en la categoría de orientación vocacional y que se muestran en los gráficos de las figuras nºs 38 y 39 nos señalan la buena valoración que realizan ambos sectores de la muestra. Los padres, en este tema, realizan apreciaciones algo mejores que los jóvenes. Ambas partes le reconocen un gran valor a que se de *información al alumnado sobre los trabajos y profesiones del entorno al centro docente* por encima del 80%. Las acciones dirigidas a *la adquisición de*

habilidades de búsqueda de empleo son valoradas positivamente por el 56,6% de los alumnos y alumnas y el 63,9 % de sus padres.

Igualmente, ambos sectores de la muestra presentan aproximadamente el mismo grado de indecisión, sobre el 30%, a la hora de juzgar las actividades tendentes al logro de *habilidades para buscar trabajo*.

- Facilitación de información al alumnado.

Proporcionar información a los estudiantes sobre los aspectos considerados en esta categoría merece la consideración de muy importante o importante tanto para los propios estudiantes como para sus padres. Las gráficas de las figuras n^{os} 40 y 41 resumen los datos facilitados por ambos. La suma de las calificaciones positivas de "muy importante" e "importante" superan el 50% en todos los casos.

Más del 75% de los dos sectores de la muestra otorgan las apreciaciones positivas a que se facilite al alumnado *información sobre la oferta de estudios después de la E.S.O.* y sobre *cómo mejorar el rendimiento académico*.

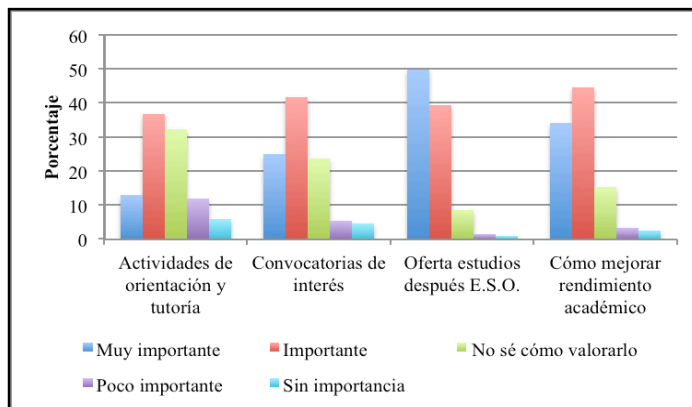
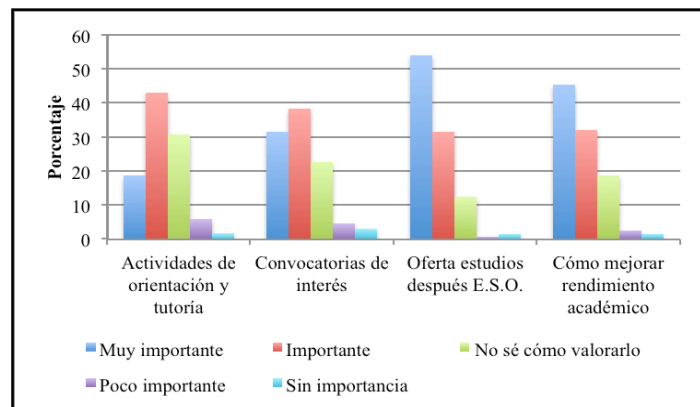


Figura n° 40. Valoraciones de los jóvenes sobre la facilitación de información al propio alumnado

Figura n° 41. Valoraciones de los padres sobre la facilitación de información al alumnado



Igualmente, ambos sectores, estudiantes y padres, coinciden, en una mayor proporción, en no saber cómo valorar las actividades de *información a los alumnos y alumnas sobre las acciones de orientación a desarrollar en las tutorías* y sobre las *convocatorias de interés para ellos: becas, ayudas, matriculación, etc.*, el 33,3% y 24,2% de los jóvenes y el 30,7% y 22,6% de los padres respectivamente.

- Facilitación de información a los padres.

Tras el análisis los datos ofrecidos por el alumnado y sus padres sobre la valoración que hacen de las acciones de proporcionar información a los padres sobre los temas que se han integrado en esta categoría y que se resumen en los gráficos de las figuras n^{os} 42 y 43. Podemos observar que los padres otorgan mejor estimación que los estudiantes, aunque debemos resaltar que en todos los casos hay una calificación positiva.

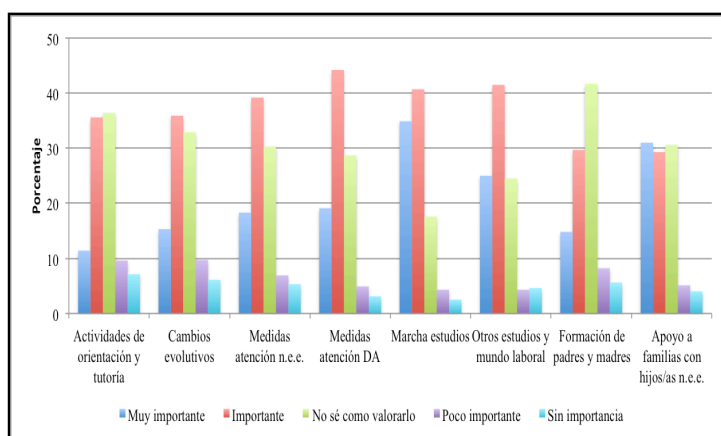
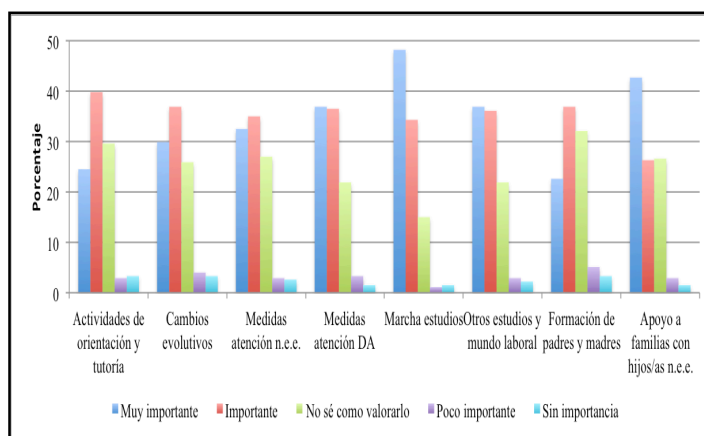


Figura n^o 42. Valoraciones del alumnado sobre la facilitación de información a los padres

Figura n^o 43. Valoraciones de los padres sobre la información que les proporciona el I.E.S.



Más del 50% del alumnado considera que es muy importante o importante informar a las sobre *la marcha de los estudios de sus hijos* (75,6%), *otros estudios o la incorporación al mundo del trabajo* (66,5), *las medidas de atención a los estudiantes con dificultades de aprendizaje* (63,3%), *apoyo a los padres con hijos con necesidades educativas especiales o discapacidad* (60,3%), *las medidas de atención a los estudiantes que presentan n.e.e.* (57,5%) y sobre *los cambios evolutivos que se producen en los jóvenes y la actuación ante ellos* (51,2%).

En los datos de los padres se observan que en todos los casos la valoración positiva supera prácticamente el 60%, destacando con más del 70% las acciones de facilitarles información sobre *la marcha de los estudios de sus hijos* (82,5%), *las medidas de atención al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje* (73,4%) y *la oferta de estudios a realizar o sobre la incorporación al mundo laboral* (73%).

Al considerar el nivel "No sé cómo valorarlo" encontramos que la indecisión es algo mayor en los jóvenes que en sus padres. La incertidumbre se sitúa entre el 30% y el 42% de los estudiantes al considerar la información a los padres sobre: *el programa o charlas de formación de padres, las actividades de orientación y tutoría a desarrollar con los alumnos y alumnas, los cambios evolutivos de los estudiantes y su actuación ante ellos, los servicios de apoyo a las padres con hijos con n.e.e. o discapacidad y las medidas de atención al alumnado que tiene n.e.e.* Las dudas sobre la valoración de estas informaciones a los padres según los datos ofrecidos por ellas oscila entre 25% y el 32% en las mismas acciones señaladas.

Una vez descritas las valoraciones realizadas sobre las actividades consideradas en la dimensión de Orientación, así como la indecisión a la hora de realizar dichas estimaciones, recogemos a continuación las acciones que obtienen los mayores y menores respaldos tanto por el alumnado como por sus padres considerando las calificadas como "*muy importante*" e "*importante*".

Ambos sectores de la muestra coinciden al otorgar la mejor valoración a las mismas cinco actividades de orientación, aunque no las ordenan de la misma forma. En la tabla nº103 se recogen esas cinco acciones y se señala el orden al considerar los datos de los jóvenes, así como el orden con los datos de los padres. Todas las acciones de orientación son valoradas de forma positiva por más del 75% de los estudiantes y de casi el 80% de los padres.

Tabla nº 103. Acciones de orientación más valoradas

Alumnado		Acciones de orientación	Padres	
Orden	%		Orden	%
1ª	89,5	Informar al alumnado de la oferta de estudios tras la E.S.O.	2ª	85,4
2ª	80,2	Informar sobre trabajos y profesiones del entorno	4ª	80,7
3ª	77,9	Informar al alumnado sobre la mejora del rendimiento escolar.	6ª	77,4
4ª	77,1	Orientar sobre temas de Educación para la Salud (adicciones, sexualidad, trastornos alimenticios, etc.	1ª	86,5
5ª	75,6	Informar a los padres de la marcha de los estudios de sus hijos	3ª	82,5
6ª	75,6	Orientar sobre técnicas de trabajo intelectual	5ª	80,3

Con independencia de la apreciación positiva vamos a referirnos a las que consiguen menor valor. Podemos decir que vuelven a estar bastante de acuerdo alumnado y padres en las actividades de orientación con menor juicio positivo otorgado, y que recogemos en la tabla nº 104.

Destacamos que para los padres hay dos tareas de orientación con poca valoración que no coinciden con los estudiantes, estas labores de discrepancia son las que *persiguen que compañeros y compañeras se conozcan mutuamente* y las que *buscan la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo*, ambas con el respaldo del 63,9%.

Tabla nº 104. Acciones de orientación menos valoradas

Alumnado		Acciones de orientación	Padres	
Orden	%		Orden	%
1ª	44,5	Informar a los padres sobre el programa o charlas de formación dirigidos a ellos	1ª	59,5
2ª	47,0	Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría a desarrollar con sus hijos.	6ª	64,2
3ª	47,6	Fomentar la participación del alumnado en las actividades del centro docente y del entorno.	2ª	60,6
4ª	47,6	Desarrollar de actividades que persigan la adquisición de habilidades sociales	7ª	64,6
5ª	50,7	Información al alumnado de las actividades de orientación y tutoría	3ª	61,7

Conclusiones previas.

Del análisis que hemos presentado con relación al conocimiento que alumnado y sus padres tienen del desarrollo de actividades de orientación, los docentes que se implican en las mismas y la valoración que les merece el desarrollo de ellas, se pueden extraer las siguientes conclusiones que se recogen en las siguientes tablas:

Tabla nº 105. Conclusiones previas sobre el conocimiento de alumnado y padres sobre el desarrollo de actividades de orientación

1. <u>La mayor parte del alumnado conoce que en sus aulas se desarrollan labores de orientación, siendo este conocimiento más generalizado en los trabajos sobre:</u> a. Educación para la salud: adicciones, sexualidad, etc. (93,9%). b. Técnicas de trabajo intelectual. (90,9%). c. Conocimiento de sí mismo y clarificación de valores. (aprox. 87%). d. Aspectos de orientación académico-profesional. (aprox. 89%).
2. <u>Existe, al menos un 20% de alumnos y alumnas que no saben si se trabajan temas relacionados con:</u> a. La integración del alumnado con n.e.e. asociado a discapacidad. b. La adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. c. La práctica totalidad de las acciones informativas a los padres. d. La información al alumnado sobre la mejora del rendimiento escolar.
3. <u>Un alto porcentaje de los padres desconocen la mayor parte de las tareas de la labor orientadora. (Entre el 41,2% y el 67,9%).</u>
4. <u>El trabajo orientador conocido por más del 60% de los padres está relacionado con:</u> a. La salud: adicciones, sexualidad, trastornos alimentarios, etc. b. El desarrollo y clarificación de valores. c. Participación del alumnado en las diversas actividades, y d. Aspectos informativos de la orientación académico-vocacional.

Tabla nº 106. Conclusiones previas sobre los docentes que intervienen, según alumnado y padres, en el desarrollo de actividades de orientación

1. <u>El profesorado tutor es señalado por más del 40% del alumnado como el docente que más interviene en el desarrollo de las actividades de orientación relacionadas con:</u> a. Técnicas de trabajo intelectual. b. Toma de decisiones. c. Desarrollo y clarificación de valores. d. Aceptación de sí mismo y de los demás. e. El fomento de relaciones interpersonales y de grupo. f. La facilitación de información al alumnado. g. La información a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijo.

2. <u>Los padres, con un porcentaje superior al 40%, señalan al profesorado tutor como el docente que más se implica en la labor orientadora relacionada con:</u> a. Técnicas de trabajo intelectual. b. Educación para la salud: dicciones, sexualidad, trastornos alimenticios, etc. c. Desarrollo y clarificación de valores. d. Resolución pacífica de problemas y conflictos. e. Realización de actividades de grupos. f. Estimulación del alumnado a la participación. g. Información al alumnado sobre: i. Las actividades de tutoría. ii. Los estudios después de la E.S.O. iii. La mejora del rendimiento académico. h. Información a los padres sobre: i. Las actividades de orientación y tutoría. ii. La marcha en los estudios de sus hijos.
3. <u>Los orientadores y orientadoras son los docentes que más intervienen en el desarrollo de las actividades de orientación, según el alumnado, relacionadas con:</u> a. El conocimiento de sus propias aptitudes (45,6%). b. La información sobre trabajos y profesiones del entorno (54,4%). c. La adquisición de habilidades de búsqueda de empleo (45,1%). d. La información sobre los estudios después de la E.S.O. (67,5%).
4. <u>Los orientadores y orientadoras también participan activamente, según el alumnado, en otras acciones orientadoras:</u> a. El establecimiento de metas y objetivos por el alumnado (40,9%). b. La integración de del alumnado con n.e.e (42,2%). c. El conocimiento de sus propios intereses, actitudes, etc. (38,4%).
5. <u>El 50% de los padres consideran que el profesional de la orientación es el docente que más se involucra en el desarrollo de acciones orientadoras relacionadas con la información sobre trabajos y profesiones del entorno.</u>
6. <u>El 44,2 % de los padres señalan también a orientadores y orientadoras a la hora de informar al alumnado sobre los estudios después de la E.S.O.</u>
7. <u>Otros profesores y profesoras también participan en el desarrollo de acciones de orientación según el alumnado, destacando en:</u> a. En los temas relacionados con la salud (48,8%). b. Integración del alumnado con n.e.e (42,25). c. La aceptación de si mismo y de los demás como son (%). d. El desarrollo de actividades de grupos (60,5%). e. La estimulación de los jóvenes a la participación (48,1%).
8. <u>Los padres señalan a otro profesorado que participa en las tareas de orientación relacionadas con:</u> a. Temas de educación para la salud (33,6%). b. Desarrollo de actividades de grupo (43,4%).

Tabla nº 107. Conclusiones previas sobre la valoración que el alumnado y sus padres hacen sobre desarrollar las actividades de orientación incluidas en el estudio.

- | |
|---|
| 1. <u>Desarrollar las acciones orientadoras consideradas en el estudio reciben la valoración de "importante" o "muy importante" por más del 44,5% del alumnado y del 59,5 % de los padres.</u> |
| 2. <u>Ambos colectivos también consideran "importante" o "muy importante" con un porcentaje superior al 75% el desarrollo de las siguientes actividades de orientación:</u> <ul style="list-style-type: none">a. Informar sobre la oferta educativa después de la E.S.O.b. Informar sobre los trabajos y profesiones del entorno.c. Informar sobre la mejora del rendimiento académico.d. Orientar sobre temas de relacionados con la salud: adicciones, sexualidad, etc.e. Informar a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos. |

5.2.2. Dimensión de Asesoramiento.

Una de las funciones de la orientación es el asesoramiento o consejo a los estudiantes y sus padres. Por ello lo hemos considerado una dimensión de la labor orientadora a estudiar. En ella hemos integrado las acciones realizadas en función de las siguientes categorías:

- a) Asesoramiento personal.
- b) Asesoramiento socio-familiar.
- c) Asesoramiento escolar-vocacional.

A. Solicitudes de consejo por el alumnado y sus padres.

Analizados los datos observamos que las mayores peticiones de asesoramiento por parte de los alumnos y alumnas se dan en los siguientes aspectos:

- *Qué hacer después de los estudios de Educación Secundaria Obligatoria* (64,4%).
- *La elección de materias optativas* (54,4%).
- *La existencia de relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora* (18,6%)
- *Presentar dificultades en los estudios* (44,3%)

Por otra parte, aquellas por las que demanda menos asesoramientos serían las causadas por:

- *Presentar problemas relacionados con sustancias adictivas* (2,6%).
- *Dificultades en las relaciones con otros miembros de la familia* (5,9%).
- *La existencia de problemas entre profesores y padres* (7,1%).
- *La mejora de la propia imagen* (7,4%).

Los datos aportados por los padres del alumnado indican, como apreciamos después, que éstos recurren en menor proporción que sus hijos al asesoramiento y que los aspectos que suscitan una mayor demanda son:

- *Las dificultades en los estudios de sus hijos* (28,1%).
- *Que hacer los estudiantes una vez finalizados los estudios de E.S.O.* (25,2).

En cambio, las solicitudes de consejo quedan reducidas a proporciones simbólicas cuando se refieren a aspectos tales como:

- *La existencia de problemas entre profesores y padres* (0,7%).
- *Dificultades en las relaciones con otros miembros de la familia* (1,8%).
- *Presentar su hijo problemas relacionados con sustancias adictivas* (1,8%).

B. Docentes a los que se les solicita asesoramiento según el alumnado y sus padres.

A continuación procedemos a analizar descriptivamente quiénes son los docentes a los que se les solicita asesoramiento o consejo según han declarado los alumnos y sus padres. Para este análisis agruparemos las actividades orientadoras en las categorías que se definieron dentro de esta dimensión.

Las respuestas dadas por el alumnado y sus padres se analizaron como respuestas múltiples ya que muchos de ellos optaron por señalar a más de un docente como las personas implicadas en el asesoramiento sobre los temas propuestas.

-Asesoramiento personal.

En esta categoría se han incluido los siguientes aspectos personales sobre los que se han solicitado asesoramiento:

- Por tener problemas por sustancias adictivas.
- Por presentar dificultades en los estudios.
- Para mejorar la imagen que tienen de sí mismo.

De acuerdo con los datos facilitados por el alumnado y sus padres, que se recogen en las tablas nº 108 y 109, el único tema personal que suscita la solicitud de asesoramiento en ambos sectores de la muestra es que los estudiantes presenten *dificultades en los estudios*, 51,4% de los jóvenes y el 32,5% de sus padres. Los docentes a los que recurren en mayor medida en petición de consejo ante este tema son los tutores y tutoras, 30,4% de los estudiantes y 23,7 de padres. También solicitan, en menor grado, asesoramiento a los profesionales de la orientación, 21% y 8,8% respectivamente.

Los otros dos temas incluidos en el asesoramiento personal si sitúa por debajo del 5% en ambos casos.

Tabla nº 108. Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre aspectos personales

Docente que desarrolla esta actividad	Por problemas con sustancias adictivas	Por dificultades en los estudios	Para mejorar la imagen de si mismo/a
Al profesorado tutor	1,6	30,4	4,5
Al orientador o la orientadora	1,3	21,0	3,7
No solicitado	97,4	55,7	92,6

Tabla n° 109. Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre aspectos personales de sus hijos

Docente que desarrolla esta actividad	Por problemas con sustancias adictivas	Por dificultades en los estudios	Para mejorar la imagen de si mismo/a
Al profesorado tutor	1,1	23,7	2,9
Al orientador o la orientadora	1,1	8,8	2,9
No solicitado	98,2	71,9	94,2

- **Asesoramiento socio-familiar.**

En esta categoría de asesoramiento socio-familiar se han incluidos los aspectos relacionados con:

- Problemas de relación con compañeros y/o compañeras: tener dificultades para hacer amigos, no ser aceptado, etc.
- La presencia de conductas no adecuadas: poco respetuoso, agresivo, apático, etc. u otro problema personal
- Las dificultades en las relaciones con otros miembros de la familia.
- Una relación no adecuada con algún profesor.

En las tablas n^{os} 110 y 111 resumimos los datos ofrecidos por los dos sectores de la muestra. Como se puede observar a los padres apenas toman en consideración asesorarse sobre estos temas ya que en todos los casos supera el 90% de ellos que no han solicitado consejo. El aspecto que sugiere algo de interés, por los padres, es el que se refiere a *la existencia de una relación no adecuada de su hijo o hija con algún profesor*, la solicitud de asesoramiento la realizan el 9,1% de los padres.

Tabla n° 110. Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre aspectos socio-familiares

Docentes que desarrollan esta actividad	Por problemas de relación con compañeros/as	Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal	Por dificultades en las relaciones con otros miembros de la familia	Por relaciones no adecuada con algún profesor/a
Al profesorado tutor	9,2	16,4	3,3	43,3
Al orientador o la orientadora	4,1	4,2	3,1	6,6
No solicitado	88,1	81,4	94,1	53,9

Tabla nº 111. Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre aspectos socio-familiares de sus hijos

Docentes que desarrollan esta actividad	Por problemas de relación con compañeros/as	Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal	Por dificultades en relaciones con otros miembros de la familia	Por relaciones no adecuada con algún profesor/a
Al profesorado tutor	5,5	5,4	1,1	8,8
Al orientador o la orientadora	2,6	0,7	1,1	0,8
No solicitado	92,3	94,5	98,2	90,9

El 49,9% del alumnado ha solicitado consejo por tener una *relación no adecuada con algún miembro del profesorado*, recurriendo fundamentalmente al profesorado tutor en busca del asesoramiento (43,3%) y solicitándolo al profesorado de orientación en mucha menor medida (6,6%). Otro tema por el que el 20,6% los jóvenes solicitan consejo es por *presentar conductas no adecuadas*, acudiendo al profesorado tutor el 16,4% y a los orientadores el 4,2%.

En los otros aspectos socio-familiares contemplados la petición de consejo se sitúa por debajo del 14% en el caso del alumnado e inferior al 10% si nos referimos a los padres.

- Asesoramiento escolar-vocacional.

Se han incluido en esta categoría los siguientes aspectos sobre los que asesorar a los estudiantes y a sus padres:

- Por la existencia de problemas entre profesores y padres.
- Por presentar el estudiante una discapacidad o retraso escolar.
- Ante la elección de materias optativas.
- Sobre qué hacer al terminar los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Por querer abandonar los estudios.

Hemos resumidos los datos que nos han ofrecido el alumnado y sus padres en las tablas nº 111 y 112. La solicitud de consejo es realizada por el 64,4% del alumnado y el 26,2% de los padres cuando el objeto del mismo es *qué hacer una vez concluido los estudios de Secundaria Obligatoria*. El 54,4% de los jóvenes y el 10,2% de sus padres solicitan asesoramiento en *la elección de materias optativas*. En el caso de *pretender abandonar los estudios* solicitaron consejo el 20,1% de los alumnos y el 5,1% de los padres. La *presencia de una discapacidad o de retraso escolar* hizo que el 15% del alumnado pidiera ayuda y en el caso de los padres lo hiciera el 4,6%. Muy pocos individuos de la muestra demandaron asesoramiento por *la existencia de problemas entre profesores y padres*.

Tabla n° 112. Porcentaje de alumnado que ha solicitado asesoramiento sobre temas escolar-vocacional

Docentes que desarrollan esta actividad	Por existir problemas entre profesores y padres	Por presentar una discapacidad o retraso escolar	Para la elección de las materias optativas	Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.	Por querer abandonar los estudios
Al profesorado tutor	5,5	9,7	32,1	30,5	10,8
Al orientador o la orientadora	2,3	9,6	35,2	46,8	13,6
No solicitado	92,9	85,0	45,6	35,6	79,9

Igualmente se puede observar que el docente al que solicitan consejo varía en función de los temas. Los estudiantes acuden en mayor proporción al profesor de orientación ante la *elección de materias optativas*, sobre *qué hacer después de la E.S.O.* y al *querer abandonar los estudios*, mientras que los padres acuden a los orientadores para que se les asesore sobre *qué hacer su hijo o hija al concluir la E.S.O.*

Tabla n° 113. Porcentaje de padres que han solicitado asesoramiento sobre temas escolares-vocacionales de sus hijos

Docentes que desarrollan esta actividad	Por existir problemas entre profesores y padres	Por presentar una discapacidad o retraso escolar	Para la elección de las materias optativas	Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.	Por querer abandonar los estudios
Al profesorado tutor	0,7	2,9	7,0	12,8	3,3
Al orientador o la orientadora	0	1,8	3,7	14,6	3,3
No solicitado	99,3	96,4	89,8	74,8	94,9

C. Valoración de las acciones de asesoramiento.

Para el análisis de las valoraciones realizadas por el alumnado y sus padres a solicitar consejo, las agruparemos de acuerdo con las categorías que se han planteado **dentro de la dimensión Asesoramiento**. En cada una de ellas atenderemos, en primer lugar, a las calificaciones positivas otorgadas: "Muy importante" e "Importante", para después describir los datos relativos a "No sé cómo valorarlo". Finalmente procederemos a la ordenación de las acciones planteadas en función de la proporción de alumnos y sus padres que otorgan las calificaciones mencionadas.

- Asesoramiento personal.

El análisis de los datos sobre la valoración de solicitar consejo en temas personales nos indican que tanto los alumnos como sus padres realizan estimaciones positivas prácticamente

por encima del 70% en los casos de tener *dificultades en los estudios* y por *problemas con sustancias adictivas*.

En cuanto a solicitar consejo para la *mejora de la imagen que los estudiantes tiene de sí mismo* encontramos que para el 50% de los padres es muy positivo que se realice esta petición, mientras que en los jóvenes solo alcanza al 35,8 %.

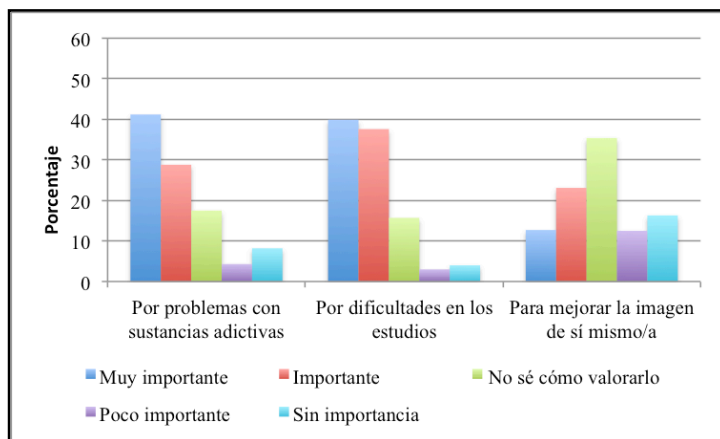
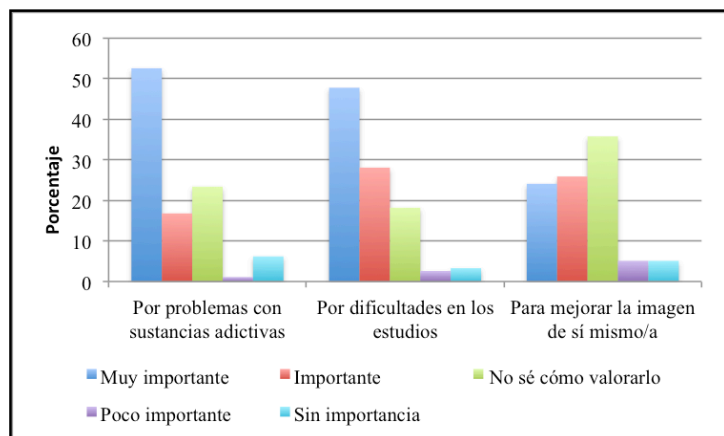


Figura n° 44. Valoración del alumnado a solicitar asesoramiento por temas personales.

Figura n° 45. Valoración de los padres a solicitar asesoramiento por temas personales



Las dudas a la hora de hacer la apreciación de la importancia sobre la demanda de consejo la mayor proporción en ambos sectores, aproximadamente el 35%, la encontramos en relación con *la mejora de la imagen que tienen de sí mismo los jóvenes*.

- Asesoramiento socio-familiar.

Las respuestas en la encuesta referidas a la valoración de las acciones de asesoramiento socio-familiar contempladas en esta categoría está recogidas en las graficas de las figuras n° 46 y 47. Los jóvenes y sus padres realizan apreciaciones positivas, muy importante e importantes, que superan el 55% de ambos sectores de la muestra en todos los aspectos recogidos. Las

realizadas por los padres son algo mejores que las del alumnado. Para éstos las mayores proporciones las obtienen la *solicitud de asesoramiento por presentar sus hijos una conducta no adecuada con algún profesor o profesora* (66,1%) y *por presentar los estudiantes conductas no adecuadas en general u otro problema personal* (65,7%), mientras que los mayores porcentajes de alumnos son para la *solicitud de consejo por presentar problemas de relación con los compañeros o compañeras* (64,1%) y a las *relaciones no correctas con algún profesor o profesora* (59%).

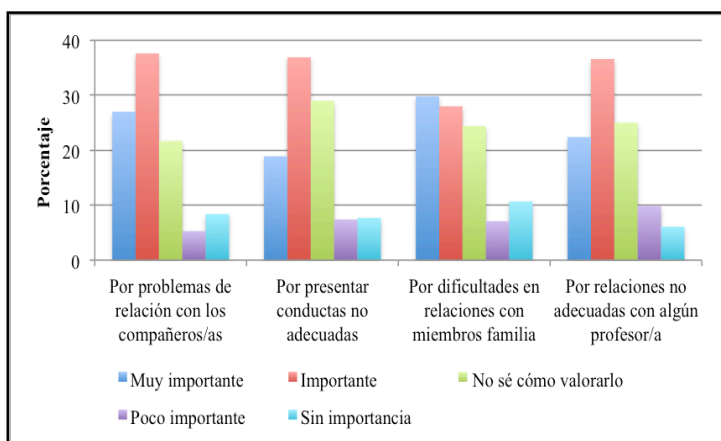
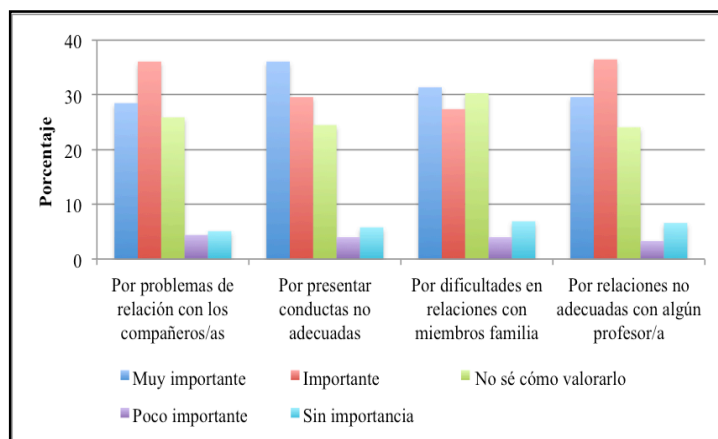


Figura n° 46. Valoración del alumnado sobre el asesoramiento socio-familiar

Figura n° 47. Valoración de los padres sobre el asesoramiento socio-familiar



El nivel de indecisión cuando se les solicita que valoren estas acciones de asesoramiento oscila entre el 21,7% y el 29% para el alumnado y entre el 24,1% y el 30,3% para los padres. Los alumnos muestran más dudas para valorar que sus padres en la *solicitud de consejo por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal* y por *no tener relaciones correctas con algún profesor o profesora*. En las otros dos temas de asesoramiento los padres muestran más indecisión.

- **Asesoramiento escolar-vocacional.**

Las figuras n^{os} 48 y 49 muestran las gráficas de las repuestas de los diferentes individuos que forman la muestra a la valoración sobre la solicitud de consejo sobre los temas que se han recogido en la categoría de asesoramiento escolar-vocacional.

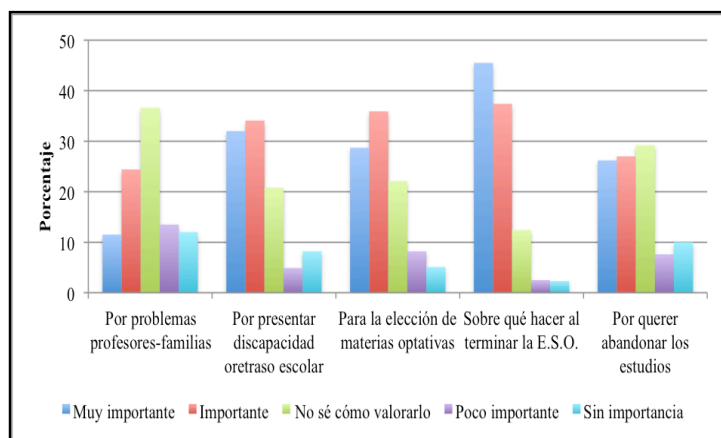
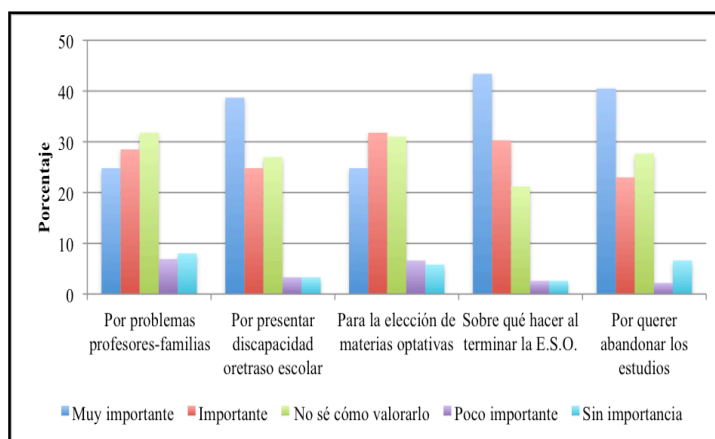


Figura n° 48. Valoración del alumnado sobre el asesoramiento escolar-vocacional

Figura n° 49. Valoración de los padres sobre el asesoramiento escolar-vocacional



Las mejores valoraciones realizadas por los estudiantes hacen referencia a *las solicitudes de consejo sobre qué hacer una vez terminada la E.S.O.* (82,9%), *por tener una discapacidad o presentar retraso escolar* (66,1%) y *en la elección de materias optativas* (64,6%), mientras que las mejores apreciaciones de los padres aluden a *la solicitud de asesoramiento relacionado con qué pueden hacer sus hijos después de finalizar los estudios de Educación Secundaria Obligatoria* (73,7%) y *pedir consejo por presentar los jóvenes discapacidad o retraso escolar o por querer abandonar los estudios* (63,5%)

Las mayores dudas a la hora de realizar la valoración de estas acciones la presentan ambas partes de la muestra en relación con *la petición de consejo por problemas entre profesores padres*, 38,6% del alumnado y 31,8% de padres. Los jóvenes sitúan en segundo lugar de sus indecisiones a *solicitar asesoramiento por querer abandonar los estudios* (29,2%) mientras los padres colocan el consejo sobre *la elección de materias optativas* (31%).

Una vez descritas las apreciaciones sobre la importancia del asesoramiento en estos temas procedemos a ordenarlos en función de la proporción de alumnado y padres que han concedido valoraciones positivas, muy importante o importante, a cada una de ellos, con expresión de dicho porcentaje y del número de orden.

Tabla nº 114. Ordenación de los temas por los que solicitar asesoramiento en función de las valoraciones positivas que han recibido del alumnado y de sus padres

Alumnado		Temas para la solicitud de asesoramiento	Padres	
Orden	%		Orden	%
1º	82,9	Qué hacer una vez finalizada los estudios de E.S.O.	2º	73,7
2º	77,5	Tener dificultades en los estudios.	1º	75,9
3º	70,0	Tener problemas con sustancias adictivas.	3º	69,4
4º	66,1	Presentar discapacidad o tener retraso escolar.	7º	63,5
5º	64,6	La elección de materias optativas,	10º	56,6
5º	64,6	Problemas de relación con los compañeros y compañeras.	6º	64,6
7º	59,0	Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora.	4º	66,1
8º	57,8	Dificultades del alumno o alumna en las relaciones con algún miembro de la familia.	9º	58,8
9º	55,8	Presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.	5º	65,7
10º	53,2	Abandono de los estudios	7º	63,5
11º	35,9	Problemas entre profesores y padres	11	53,3
12º	35,8	Mejorar la imagen de sí mismo o misma	12º	50,0

D. Conocimiento de solicitud de asesoramiento de otros alumnos.

Con relación al grado de conocimiento que el alumnado tenía sobre si otros alumnos habían pedido asesoramiento o consejo, los datos que nos aportan nos indican que el 76,8% responde afirmativamente y en cuanto a los temas de esas consultas señalaron:

- *Qué hacer después de terminar la E.S.O.* (81,15).
- *Tener dificultades en los estudios* (62,4%).
- *Por tener una relación no adecuada con algún profesor o profesora* (40,8%).
- *Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal* (25,35).

- *Por querer abandonar los estudios (10,1%).*

E. Conocimiento de solicitud de asesoramiento de otros padres.

A la cuestión sobre si tenían o no conocimiento que otros padres hubieran solicitado consejo sobre aspectos relacionados con sus hijos, las respuestas fueron afirmativas en 80 casos que representan el 29,2%. Los temas que apuntaron como motivos de la solicitud de asesoramiento fueron:

- *Por tener dificultades en los estudios. (48,8%).*
- *Sobre qué hacer su hijo o hija una vez concluida la E.S.O. (38,8%).*
- *Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas (12,5%).*

Conclusiones previas.

Después de analizar los datos presentado con relación al conocimiento que alumnado y sus padres tienen del desarrollo de actividades de asesoramiento, los docentes que se implican en las mismas y la valoración que les merece el desarrollo de ellas, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. El alumnado y sus padres solicitan consejo fundamentalmente sobre *el futuro académico- profesional terminada la E.S.O. y ante dificultades en los estudios.*
2. Los alumnos y alumnas también piden asesoramiento ante *problemas de relación con algún profesor o profesora y para elegir materias optativas.*
3. Ambos sectores coinciden en requerir, en menor medida, consejo en *temas relacionados con sustancias adictivas y dificultades en el ámbito de las relaciones con compañeros y compañeras, y de profesorado-padres.*
4. El profesorado tutor suele ser el docente al que en primer lugar se le solicita asesoramiento en los temas personales y socio-familiar, en un segundo plano se sitúan los profesores de orientación. A este profesorado acuden en los temas relacionados con lo escolar-vocacional.
5. Las valoraciones otorgadas por las mayores proporciones de alumnado y padres se refieren en ambos casos al hecho de solicitar consejo en los mismos aspectos:
 - a. *Qué hacer al terminar la E.S.O.*
 - b. *Tener dificultades en los estudios.*
 - c. *Por tener problemas con sustancias adictivas.*

5.2.3.- Dimensión de expectativas respecto de la labor orientadora.

Uno de los objetivos planteados para este estudio era conocer las expectativas con relación a la labor de orientación en el I.E.S. que tenían el alumnado y sus padres. Para ellos les planteamos las mismas cuestiones que se habían considerado en la dimensión de orientación y que señalaran con una cruz aquellos aspectos que pensaban se iban a trabajar en el instituto.

En este apartado consideramos las mismas categorías que se propusieron para la dimensión Orientación:

- a. Formación personal.
- b. Conocimiento de sí mismo y de los otros.
- c. Relaciones interpersonales y de grupo.
- d. Orientación vacacional.
- e. Facilitación de información al alumnado.
- f. Facilitación de información a los padres.

En cuanto a los resultados referidos a la categoría de "**formación personal**", los datos nos muestran que los padres y madres tienen una visión más amplia de los esperados del instituto en relación a sus hijos. En mayor o menor grado han contemplado la posibilidad de tratamiento de los diversos temas contemplados, en tanto que los jóvenes se centran sus expectativas en *que les enseñen a estudiar* (72,5%) y que *se aborden temas relacionados con la salud: tabaco, alcohol, drogas, sexualidad, etc.* (31,6%). No prestándole atención a los otros temas nada más que un alumno en dos casos y tres en el otro.

En cambio los padres proporcionaron los siguientes datos de haber pensado sobre el contenido de cada expresión en algún momento:

- Que los enseñaran a estudiar*, 51,8%.
- El tratamiento de temas referidos a la salud*, 33,9%
- Que les ayudaran a establecer metas y objetivos*, 23,4%
- Que trabajaran el desarrollo de valores*, 23%
- Los enseñaran a tomar sus propias decisiones*, 11,3%

En la categoría referida al "**conocimiento de sí mismo y de los demás**" las expectativas de los padres y madres, aunque en muy pequeño grado, vuelven a ser algo más amplias que las de los adolescentes. Mientras el 31% de éstos llegó a esperar en el I.E.S. trabajarían para *que*

llegaran a conocer sus propias aptitudes, sin plantearse en ningún momento los otros temas presentados, la proporción de los padres que alguna vez contemplaron el tratamiento de las tareas orientadoras relacionadas de esta categoría fue:

- Que ayudaran a los jóvenes a conocer sus propias aptitudes, 25,9%
- Que los ayudaran a conocerse mejor a sí mismo: intereses, actitudes, sentimientos, etc. 3,3%
- Que facilitaran la aceptación de sí mismo y de los demás, 7,3%

Los datos referidos a los aspectos relacionados con las "**relaciones interpersonales y de grupo**" nos muestran que al alumnado apenas mantuvo expectativas relacionadas con las labores de orientación incluidas en esta categoría ya que en función de la acción propuesta la respuestas señaladas oscilaron entre 0 y 5 alumnos. Los padres señalaron las diferentes cuestiones planteadas con proporciones inferiores al 20%, así tenemos:

- Que les ayudaran a adquirir habilidades para relacionarse con los demás, 11,3%.
- Que trabajaran con los jóvenes la resolución pacífica de los problemas y conflictos, 7,3%.
- Que facilitaran el conocimiento mutuo entre los compañeros y compañeras, 14,6%.
- Que estimularan la participación del alumnado en las actividades de clase, del centro o del entorno y de los órganos de gobierno del centro, 16,1%.
- Que trabajaran por la integración del alumnado con n.e.e, 8,4%.

Cuando fijamos la atención en las respuestas señaladas a las expresiones relacionadas con la "**orientación vocacional**", de nuevo observamos que solo 5 y 4 alumnos de los que componen la muestra manifiestan su interés por las acciones que se incluyen en esta categoría, por lo que podemos considerar que este tema no forma parte de las expectativas del trabajo de orientación con ellos en el instituto. Los padres si muestran su esperanza de trabajo en el I.E.S. con sus hijos sobre estos temas, el porcentaje de padres que lo expresan son:

- Que informaran a los jóvenes sobre los trabajos y profesiones del entorno cercano al I.E.S., 34,3%
- Que trabajaran para que los adolescentes adquirieran habilidades de búsqueda de empleo, 13,5%.

Los resultados referentes a la "**facilitación de información al alumnado**" revelan que el alumnado no mantuvo prácticamente expectativas de que se les informara sobre los temas recogidos en esta categoría, solo 5 alumnos y alumnas señalaron las expresiones sobre las que

alguna vez había pensado que se trataría en el instituto. De otra parte, los resultados de los padres ponen de manifiesto la existencia de padres que sí había tenido expectativas sobre las mismas. Los porcentajes relativos a ellos de que se informara al alumnado son los siguientes:

- *De las actividades de orientación y tutoría, 21,2%.*
- *Sobre convocatorias de ayudas, becas, plazos de inscripción y matrícula, etc., 44,2%.*
- *Sobre los estudios después de la E.S.O., 56,6%.*

De nuevo, con relación a la "**facilitación de información a los padres**" podemos considerar que los jóvenes prácticamente no esperaban que se facilitara información a los padres sobre los temas incluidos en esta categoría ya que en función de la información las frecuencias oscilan entre 1 y 4 alumnos o alumnas, excepción hecha de *que se les facilite información sobre la marcha de los estudios de sus hijos* en el que la proporción de alumnos que respondieron que si lo esperaban asciende al 52,1%.

Los resultados de las respuestas ofrecidas por los padres nos vuelven a poner de manifiesto que éstos mantienen expectativas mayores que la de sus hijos con relación a los aspectos incluidos en esta categoría de "**facilitación de información a los padres**", exponemos a continuación el porcentaje de los que mantenían expectativas de que se les proporcionara información relativa a:

- *La marcha de los estudios de sus hijos e hijas, 41,2%.*
- *Las medidas de atención al alumnado con dificultad de aprendizaje, 25,2%.*
- *Otros estudios que pueden realizar los jóvenes después de la E.S.O., 23%.*
- *Las actividades de orientación y tutoría de sus hijos e hijas, 14,6%.*
- *Los cambios evolutivos de los adolescentes y su actuación ante ellos, 12%.*
- *La creación de un buen clima familia-instituto, 10,9%.*

Siendo prácticamente testimonial, menor del 5%, en los casos relativos a la información sobre los *servicios de apoyo a padres con hijos con deficiencias* y sobre las *medidas de atención al alumnado que presenta n.e.e.*

Como conclusión podemos decir que las expectativas mayoritaria que los jóvenes tenían respecto de la orientación en el I.E.S. antes de su ingreso en él hacen referencia a qué les enseñaran a estudiar (72%) y que informaran a sus padres y madres de la marcha de sus estudios (52,15). Las mayores proporciones de padres y madres que mantenían expectativas se da en los siguientes temas: que les enseñen a estudiar (51%), qué hacer después de la E.S.O. (56%) y que les mantuvieran informado de la marcha en los estudios de sus hijos (41%).

5.3 Relaciones bivariadas entre las variables de clasificación y las de contenido de las dimensiones Orientación y Asesoramiento.

En este apartado se realiza el análisis de las relaciones entre las variables de clasificación establecidas, 21 para el alumnado y 12 para los padres y las variables de contenidos de las acciones contempladas en las dimensiones, Orientación y Asesoramiento 40 para el alumnado y 40 para los familiares. Utilizaremos para ello tablas de contingencia de doble entrada que nos permitan comparar los porcentajes atribuidos a cada una de las variables en función de las respuestas dadas a las acciones propuestas; comprobando, mediante la prueba de chi-cuadrado de Pearson, si hay coincidencias estadísticamente significativas. El nivel de significación fijado ha sido de $p \leq 0,05$.

Se han cruzado las 33 variables de clasificación con las 80 acciones que se proponen, que serán analizadas en los aspectos: conocimiento de la realización de las acciones o haber solicitado consejo, docentes que intervienen y valoración que hacen de las mismas alumnado y sus padres. El resultado han sido 7.920 tablas de contingencias

Para facilitar el análisis mediante las tablas de contingencias, las valoraciones de las actividades de las dimensiones Orientación y Asesoramiento se han recodificado en tres niveles: "Muy importante e Importante", "No sé cómo valorarlo" y "Poco importante y Sin importancia".

5.3.1. Respecto de las variables contextuales.

Las variables relacionadas con el contexto en el que se produce la acción orientadora son dos: las zonas geográficas de la provincia y el tamaño poblacional de la localidad donde se sitúa el I.E.S. Con relación a las "zonas geográficas" se han determinado cinco que presentan características diferenciales, medio social, económico, cultural, etc.: **Andévalo, Costa, Condado-Campiña, Huelva capital y Sierra.**

Al considerar la población de las localidades se han configurados tres grupos o tipos de localidad: que tengan **menos de 5.000 habitantes, entre 5.000 y 20.000** y con **más de 20.000**.

A. Relaciones entre la variable contextual "zona geográfica" y las variables de contenido.

1.- Relación entre zona geográfica y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “**zona geográfica**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Orientación (del ítem 10 al ítem 37) en sus tres aspectos: conocimiento de la realización de las acciones, docentes que las desarrollan y valoración que realizan de las mismas. A continuación se recogen los 25 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas; 9 corresponden a coincidencias en el conocimiento del desarrollo de las acciones, 11 relacionadas con los docentes que se implican en las acciones orientadoras y, 5 en relación a la valoración realizada.

➤ **Según los datos del alumnado:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems que referimos a continuación, el alumnado de la zona Andévalo, es el que tiene mayor conocimiento de las acciones orientadoras a las que se refieren:
 - a. Informan al alumnado de **las actividades de orientación y de tutoría que se van a realizar en las tutorías**. [$X^2(4) = 13,697$, $p \leq 0,008$].
 - b. Informan al alumnado de **las convocatorias que les puedan interesar**. [$X^2(4) = 11,360$, $p \leq 0,023$].
 - c. Informan a los padres de **las actividades de orientación y de tutoría que se van a desarrollar en el centro**". [$X^2(4) = 17,827$, $p \leq 0,001$].
 - d. Informan a los padres de **las medidas de atención a alumnos con dificultades de aprendizaje**". [$X^2(4) = 13,106$, $p \leq 0,011$].
 - e. Informan a los padres sobre **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**". [$X^2(4) = 20,644$ $p \leq 0,000$].
 - f. Informan a los padres sobre **programas o charlas para formación**". [$X^2(4) = 27,328$, $p \leq 0,000$].
- En el ítem "Informan al alumnado sobre **las convocatorias que les puedan interesar**", el cruce de las actividades referidas al ítem y el conocimiento que tiene el alumnado de las mismas nos dice que el mayor conocimiento de estas acciones también lo tienen los alumnos de la Sierra. [$X^2(4) = 11,360$, $p \leq 0,023$].

- En el ítem "Informan a los padres sobre **los cambios evolutivos que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos**", el cruce de los datos de las acciones a las que se refiere el ítem y el conocimiento que tiene el alumnado de las mismas nos informa que el mayor conocimiento de estas acciones lo tienen los alumnos y alumnas de la Costa. [$X^2(4) = 15,574, p \leq 0,004$].
- En el ítem "Informan a los padres del **apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**" al cruzar los datos de las actividades referidas al ítem y el conocimiento que tiene el alumnado de las mismas se obtiene que el mayor conocimiento de estas acciones lo tienen los alumnos de Condado-Campiña. [$X^2(4) = 15,574, p \leq 0,004$].

b) *Docentes que intervienen en las acciones de orientación.*

- En el ítem "Nos enseñan técnicas para estudiar mejor", al realizar el cruce entre zonas geográficas y docentes que desarrollan estas actividades, encontramos que el profesorado tutor de la zona Costa, es el más implicado. [$X^2(21) = 96,851, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Trabajan aspectos relacionados con la salud", la tabla de contingencia de zona y docentes que intervienen nos muestra que los tutores de Condado-Campiña son los que más participan. [$X^2(21) = 95,694, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.", el cruce de la zona con el profesorado interviniente muestra que el profesorado de orientación de Condado-Campiña tiene mayor implicación. [$X^2(21) = 58,328, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial", al cruzar las zonas y profesorado que desarrolla estas labores, encontramos que los profesorado de orientación de la Costa y los tutores y otro profesorado de la zona Condado-Campiña son los más intervienen en estas tareas. [$X^2(21) = 86,085, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores" el cruzamiento de las zonas con los docentes implicados en estas actividades nos muestra que el profesorado tutor y de orientación de Condado-Campiña son los que más participan. [$X^2(21) = 33,020, p \leq 0,046$].

- En el ítem **"Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos"**, el cruce de la zona con el profesorado interviniente en estas acciones nos muestra que los orientadores y otro profesorado de Condado-Campiña son los que más se implican. [$X^2(21) = 49,304, p \leq 0,000$].
- En el ítem **"Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros"**, al cruzar los datos de las zonas y el profesorado que interviene en estas actividades indica que el profesorado tutor y de orientación de la Costa y Condado-Campiña son los docentes que más intervienen. [$X^2(21) = 34,464, p \leq 0,032$].
- En el ítem **"Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro"**, al cruzar entre zonas y docentes que desarrollan estas labores observamos que tutores y otro profesorado de la Costa junto al profesorado de orientación de Huelva capital son los que más participan. [$X^2(21) = 62,902, p \leq 0,000$].
- En el ítem **"Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno"**, el cruce de las zonas con el profesorado implicado en estas acciones nos muestra que el profesorado tutor de la Costa, el profesorado de orientación de Condado-Campiña y otro profesorado en Huelva capital son los que más intervienen [$X^2(21) = 70,180, p \leq 0,000$].
- En el ítem **"Informan al alumnado sobre los estudios que pueden hacer después de la ESO."**, la tabla de contingencia de los docentes participantes y las zonas nos muestra que los tutores y tutoras de la Costa, el profesorado de orientación de Condado-Campiña y otro profesorado de Huelva capital son los que más intervienen. [$X^2(21) = 87,929, p \leq 0,000$].
- En el ítem **"Informan al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar"**, el cruce entre el profesorado interviniente y las zonas nos indica que el profesorado tutor de la Costa y los orientadores de Condado-Campiña son los que más participan. [$X^2(21) = 49,247, p \leq 0,000$].

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los siguientes ítems, al cruzar las zonas geográficas con la valoración otorgada a las actividades referidas a los ítems encontramos que el alumnado de Condado-Campiña es el que le concede mayor importancia:

- a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(6) = 14,280, p \leq 0,027$].
- b. **Nos ayudan a conocernos mejor.** [$X^2(6) = 14,419, p \leq 0,025$].
- c. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los conflictos con los otros.** [$X^2(6) = 12,706, p \leq 0,048$].
- d. **Informan a los padres de otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo.** [$X^2(6) = 14,960, p \leq 0,021$].

➤ **Según los datos ofrecidos por los padres:**

No se encontraron coincidencias significativas entre la zona geográfica y qué docentes intervienen en las actividades orientadoras

a) *Conocimiento de la realización de las acciones.*

- En el ítem "**Se realizan actividades cuya finalidad es que se conozcan mejor los compañeros**" el cruce de las actividades referidas al ítem y conocimiento que tienen los padres de las mismas nos dice que el mayor conocimiento de estas acciones también lo tienen los padres de las zonas Andévalo y Costa [$X^2(4) = 19,176, p \leq 0,001$].

b) *Valoración realizada a desarrollar las actividades orientadoras.*

- En el ítem "**Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada**", al cruzar las zonas con las valoraciones realizadas de las acciones a las que se refiere el ítem se obtiene que los padres de Huelva capital son las que le conceden más importancia. [$X^2(6) = 16,232, p \leq 0,013$].

2. Relaciones entre zona geográfica y las acciones de Asesoramiento.

Se han analizado 72 tablas de contingencia, cruzando la variable "**zona geográfica**", con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento (del ítem 38 al ítem 49) en sus los aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se pide y valoración que realizan del hecho de solicitarlo. A continuación se recogen los 17 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas; 6 corresponden a coincidencias en haber solicitado asesoramiento, 5 relacionadas con a qué docentes se les pide consejo y, 6 en relación a la valoración realizada.

➤ **Según los datos del alumnado:**

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de haber solicitado consejo y las zonas geográficas nos muestra que el alumnado de la Sierra ha solicitado más asesoramiento:
 - a. **Por existir dificultades en las relaciones con algún miembro de la familia.** [$X^2(4) = 10,796, p \leq 0,029$].
 - b. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(4) = 14,860, p \leq 0,005$].
 - c. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que su aprendizaje sea muy diferente al de los compañeros.** [$X^2(4) = 15,093, p \leq 0,005$].
 - d. **Para la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 10,796, p \leq 0,029$].
 - e. **Por abandonar los estudios.** [$X^2(4) = 10,796, p \leq 0,029$].

b) *Docentes a los que se solicita asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, la tabla de contingencia de los docentes a los que se pide consejo y las zonas geográficas nos muestra que las mayores demandas se realizan al profesorado tutor y al profesorado de orientación educativa de Condado-Campiña.
 - a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(9) = 19,346, p \leq 0,022$].
 - b. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(9) = 32,666, p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, la tabla de contingencia de los docentes a los que se pide consejo y las zonas geográficas nos muestra que las mayores demandas se realizan al profesorado tutor de la Costa y al profesorado de orientación educativa de Condado-Campiña.
 - a. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(9) = 45,691, p \leq 0,000$].
 - b. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(9) = 35,817, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Has solicitado consejo **por querer abandonar los estudios**", el cruce de los docentes a los que se les pide consejo y las zonas nos dice que las mayores demandas se producen al profesorado tutor de la Costa y a los de orientación de Condado-Campiña. [$X^2(9) = 39,037, p \leq 0,000$].

c) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce entre las valoraciones a la solicitud de consejo y las zonas geográficas nos muestra que el alumnado de Condado-Campiña considera importante o muy importante solicitar consejo:
 - a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(6) = 17,050, p \leq 0,009$].
 - b. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(6) = 13,814, p \leq 0,032$].
 - c. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas.** [$X^2(6) = 13,861, p \leq 0,031$].
 - d. **Por existir problemas entre profesores y padres.** [$X^2(6) = 13,096, p \leq 0,030$].
 - e. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(6) = 27,622, p \leq 0,000$].

➤ Según los datos de los padres:

No se encontraron coincidencias significativas entre la zona geográfica y a qué docentes se les pide consejo.

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En el ítem "Ha solicitado asesoramiento **por presentar conductas no adecuadas**", el cruce de los datos de haber solicitado consejo y las zonas nos informa de que han solicitado más asesoramiento los padres de la Costa. [$X^2(4) = 10,796, p \leq 0,029$].

b) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En el ítem "Solicitar consejo **por existir problemas entre profesores y los padres**", al cruzar las zonas con las valoraciones realizadas a pedir consejo por este motivo se obtiene que los padres de Huelva capital consideran que esta solicitud es importante o muy importante [$X^2(6) = 14,210, p \leq 0,027$].

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "zona geográfica", **podemos afirmar** qué padres y alumnado destacan significativamente en conocer el desarrollo de las actividades de orientación y en la solicitud de asesoramiento, quiénes son los docentes que más intervienen en las acciones de orientación y a los que se les solicita asesoramiento, así como aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que

solicitar consejo que son consideradas importantes o muy importantes por el alumnado y los padres y que recogemos en las siguientes tablas:

Tabla nº 115. Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Acción orientadora
Andévalo	Alumnado	- Informar alumnos de: - o las actividades de orientación que se van a realizar en las tutorías. - o las convocatorias que les puedan interesar. - Informar a los padres de: - o las actividades de orientación y tutoría. - o las medidas de atención del alumnado con dificultades de aprendizaje. - o otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo laboral. - o programa o charlas de formación para ellos.
	Padres	- Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros.
Sierra	Alumnado	- Informar a alumnos de las convocatorias que les puedan interesar.
Costa	Alumnado	- Informar a los padres sobre los cambios evolutivos que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.
	Padres	- Se realizan actividades cuya finalidad es que se conozcamos mejor los compañeros y compañeras.
Condado-Campiña	Alumnado	- Informar a los padres el apoyo a las familia que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias.

Tabla nº 116. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutor /a	Orientador/a	Otro profesorado
Costa	Alumnado	Técnicas de trabajo intelectual.	X		
		Integración del alumnado con discapacidad.		X	
		Resolución pacífica de conflictos.	X	X	
		Estimulación del alumnado a la participación.	X		X
		Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.	X		
		Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.	X		
		Informar sobre la mejora del rendimiento escolar.	X		

Condado Campiña	Alumnado	Aspectos relacionados con educación para la salud.	X		
		Integración del alumnado con discapacidad.	X		X
		Establecer metas y objetivos.		X	
		Desarrollo y clarificación de valores.	X	X	
		Aceptación de uno mismo y de los demás como son.		X	X
		Resolución pacífica de conflictos.	X	X	
		Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.		X	
		Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.		X	
		Informar sobre la mejora del rendimiento escolar.		X	
Huelva capital	Alum nado	Estimulación del alumnado a la participación.		X	
		Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.			X
		Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.			X

Tabla nº 117. Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con
Condado - Campiña	Alumnado	- Toma de decisiones. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Resolución pacífica de conflictos. - Informar a los padres sobre otros estudios o incorporación al mundo laboral.
Huelva capital	Padres	- Adquisición de habilidades sociales.

Tabla nº 118. Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más consejo según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Asesoramiento solicitado
Sierra	Alumnado	- Por existir dificultades en las relaciones con algún miembro de la familia. - Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas. - Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que su aprendizaje sea muy diferente al de los compañeros y compañeras. - Para la elección de las materias optativas. - Por abandonar los estudios.
Costa	Padres	Asesoramiento solicitado por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal su hijo.

Tabla nº 119. Docentes a los que se les solicita, significativamente, asesoramiento según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
			Tutor/a	Orientador/a
Costa	Alumnado	En la elección de materias optativas.	X	
		Sobre qué hacer después de la E.S.O.	X	
		Ante el abandono de estudios.	X	
Condado - Campiña	Alumnado	Por dificultades en los estudios.	X	X
		Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.	X	X
		En la elección de materias optativas.		X
		Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.		X
		Ante el abandono de estudios.		X

Tabla nº 120. Aspectos sobre los que pedir consejo que se consideran, significativamente, importantes o muy importantes según la zona geográfica

Zona geográfica	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Condado - Campiña	Alumnado	- Problemas con sustancias adictivas.
		- Conductas no adecuadas u otros problemas personales.
		- Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora.
		- En la elección de materias optativas.
		- Problemas entre algún profesor y los padres.
Huelva capital	Padres	- Problemas entre algún profesor y los padres.

B.- Relaciones entre la variable contextual "nº de habitantes de la localidad" y variables de contenido.

1. Relaciones entre nº de habitantes y las acciones de Orientación.

Se ha realizado el análisis de las 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “nº de habitantes de la localidad”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Orientación en sus tres aspectos: conocimiento de su realización, docentes que las desarrollan y valoración que realizan de las mismas, ítems del 10 al 37. Se recogen

seguidamente los 23 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas; 6 corresponde a coincidencias en el conocimiento de su realización, 10 referidas a los docentes que se implican en las mismas y, 7 en relación a la valoración realizada.

➤ **Según los datos del alumnado:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

Al realizar el cruce entre el nº de habitantes de la localidad donde está el I.E.S. y el conocimiento que tiene el alumnado del desarrollo de las actividades de orientación encontramos que:

- En los ítems que referimos a continuación, al alumnado de las poblaciones de menos de 5.000 habitantes tiene mayor conocimiento de las acciones orientadoras a las que se refieren:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(2) = 6,989, p \leq 0,030$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 15,732, p \leq 0,000$].
 - c. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(2) = 8,970, p \leq 0,11$].
 - d. **Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 8,603, p \leq 0,014$].

b) Docentes que intervienen en las acciones de orientación.

- En los ítems que referimos a continuación, el cruce entre el nº de habitantes de la localidad y los docentes que desarrollan las actividades a las que se refieren muestra que el profesorado tutor y de orientación, junto a otro profesorado de las localidades entre 5.000 y 20.000 habitantes son los que más se implican en ellas:
 - a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.** [$X^2(14) = 46,672, p \leq 0,000$].
 - b. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(14) = 56,694, p \leq 0,000$].
 - c. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(14) = 26,355, p \leq 0,023$].
 - d. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(14) = 27,767, p \leq 0,015$].

- e. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(14) = 42,819$, $p \leq 0,000$].
 - f. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(14) = 38,150$, $p \leq 0,000$].
 - g. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(14) = 29,514$, $p \leq 0,009$].
 - h. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(14) = 23,857$, $p \leq 0,048$].
 - i. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(14) = 33,513$, $p \leq 0,002$].
- En el ítem "Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar", el cruce entre el número de habitantes de la localidad y los docentes que desarrollan estas labores nos muestra que el profesorado tutor y de orientación de poblaciones entre 5.000 y 20.000 habitantes y que otro profesorado en las de más de 20.000, son los que más intervienen. [$X^2(14) = 33,326$, $p \leq 0,003$].

c) Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.

- En los siguientes ítems, el cruce del nº de habitantes con las valoraciones de las acciones a las que se refieren cada ítems da como resultado que el alumnado de las localidades de entre 5.000 y 20.000 habitantes consideran el desarrollo de estas actividades importante o muy importante:
- a. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(4) = 10,846$, $p \leq 0,028$].
 - b. **Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos.** [$X^2(4) = 10,626$, $p \leq 0,031$].

➤ **Según los padres:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones de orientación.

- En los ítems que referimos a continuación, el cruce entre el nº de habitantes con los de conocer el desarrollo de las acciones muestra que los padres de las poblaciones de entre

5.000 y 20.000 habitantes tiene mayor conocimiento de las acciones orientadoras a las que se refieren:

- a. **Ayudan a que conozcan sus propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(2) = 6,289, p \leq 0,043$].
- b. Informan a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos.** [$X^2(2) = 7,527, p \leq 0,023$].

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los siguientes ítems, el cruce del nº de habitantes con las valoraciones de las acciones a las que se refieren cada ítems nos muestra que los padres de las localidades de más de 20.000 habitantes consideran el desarrollo de estas acciones importante o muy importante:
 - a. **Realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(4) = 13,629, p \leq 0,009$].
 - b. **Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.** [$X^2(4) = 15,126, p \leq 0,004$].
 - c. **Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(4) = 19,638, p \leq 0,001$].
 - d. Informan a los padres sobre **los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(4) = 9,764, p \leq 0,045$].
 - e. Informan a los padres sobre **programas o charlas para su formación.** [$X^2(4) = 11,464, p \leq 0,022$].

No se han encontrado relación significativa entre los datos de los docentes que intervienen en las actividades de orientación y el nº de habitantes de la localidad.

2. Relaciones entre nº de habitantes y las acciones de Asesoramiento.

Han sido analizadas 72 tablas de contingencia, cruzando la variable “**nº de habitantes de la localidad**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se pide y valoración que realizan del hecho de solicitarlo, ítems del 38 al 49. A continuación se recogen los 24 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas; 8 corresponden a coincidencias en las solicitudes de asesoramiento realizadas, 4 relativas a los docentes a los que se solicita asesoramiento y 12 en relación a la importancia concedida a la petición de consejo en cada caso.

➤ **Según los datos del alumnado:**

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los ítems que referimos a continuación, el cruce entre el nº de habitantes de la localidad donde está el I.E.S. y los datos de solicitud de consejo nos dice que el alumnado de las poblaciones de *menos de 5.000 habitantes* han solicitado más consejo por las causas a las que se refieren:

Has solicitado consejo:

- a. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(2) = 7,862, p \leq 0,020$].
 - b. **La elección de las materias optativas.** [$X^2(2) = 9,176, p \leq 0,010$].
- En el ítem "Solicitar consejo **porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas**", la tabla de contingencia de las solicitudes de asesoramiento y el nº de habitantes de la localidad nos informa de que el alumnado de las poblaciones de *más de 20.000 habitantes* piden más consejos. [$X^2(2) = 14,452, p \leq 0,001$].
 - En el ítem "Has solicitado consejo **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros**", el cruce de los datos de las peticiones de consejo y el nº de habitantes de la localidad nos muestra que el alumnado de las poblaciones en *entre 5.000 y 20.000 habitantes* solicitan más asesoramiento. [$X^2(9) = 6,503, p \leq 0,039$].

b) *Docentes a los que se le solicita asesoramiento.*

- En los ítems que se mencionan a continuación, el cruzamiento entre los docentes a los que se pide consejo y el nº de habitantes nos muestra que el profesorado tutor y el de orientación de las localidades con una población *entre 5.000 y 20.000* personas son los que reciben mayor demanda de asesoramiento.

Has solicitado consejo:

- a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(6) = 12,918, p \leq 0,044$].
- b. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(6) = 17,616, p \leq 0,007$].
- c. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(6) = 56,283, p \leq 0,000$].
- d. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(6) = 18,067, p \leq 0,006$].

c) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los ítems recogidos a continuación, las tablas de contingencia de las valoraciones a la solicitud de consejo en los temas a los que se refieren los ítems y el nº de habitantes de las poblaciones nos señala que el alumnado de las localidades de entre 5.000 y 20.000 habitantes les concede la mayor importancia:

Has solicitado consejo:

- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(4) = 14,622, p \leq 0,006$].
- b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(4) = 11,811, p \leq 0,019$].
- c. **Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo".** [$X^2(4) = 13,286, p \leq 0,010$].
- d. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(4) = 22,474, p \leq 0,000$].
- e. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas.** [$X^2(4) = 14,981, p \leq 0,005$].
- f. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 23,067, p \leq 0,000$].
- g. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(4) = 12,124, p \leq 0,016$].

➤ Según los datos de los padres:

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los ítems que se mencionan a continuación, el cruzamiento entre las solicitudes de asesoramiento y el nº de habitantes nos muestra que los padres de las localidades con una población entre 5.000 y 20.000 personas son las solicitan más consejo.

Ha solicitado asesoramiento:

- a. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(2) = 9,486, p \leq 0,009$].
- b. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(2) = 7,192, p \leq 0,027$].
- c. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(6) = 12,461, p \leq 0,002$].
- d. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(4) = 8,091, p \leq 0,017$].

b) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce del nº de habitantes con las valoraciones a las acciones a las que se refieren estos ítems da como resultado que las consideraciones mayores de importancia las realizan los padres de las localidades de más de 20.000 habitantes:

Solicitar consejo:

- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(4) = 10,492$, $p \leq 0,033$].
- b. **Para mejorar la imagen que tenga de él mismo.** [$X^2(4) = 9,859$, $p \leq 0,043$].
- c. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(4) = 14,375$, $p \leq 0,006$].
- d. **Por existir problemas entre profesores y los padres.** [$X^2(4) = 15,816$, $p \leq 0,003$].
- e. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que su aprendizaje sea muy diferente al de los compañeros.** [$X^2(4) = 11,194$, $p \leq 0,024$].

No se han encontrado relaciones estadísticas significativas al cruzar los datos de los docentes a los que se les pide asesoramiento y el nº de habitantes de la localidad en la que se ubica el I.E.S.

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "nº de habitantes de la localidad", **podemos afirmar** quiénes tienen conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación y quiénes han realizados las mayores peticiones de asesoramiento, qué los docentes intervienen en estas actividades a los que se solicita consejo, así como aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y los padres, y que se recogen en las siguientes tablas:

Tabla nº 121. Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las actividades de orientación según el nº de habitantes de la localidad

Zona geográfica	Sector de la muestra	Acción orientadora
Menos de 5.000	Alumnado	- Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, otras drogas, alimentación, sexualidad,...). - Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial". - Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores. - Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada".
Entre 5.000 y 20.000	Padres	- Ayudan a que conozcan sus propias aptitudes, lo que son capaces de hacer o estudiar. - Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos.

Tabla nº 122. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación según el nº de habitantes de la localidad

Nº de habitantes	Sector	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
Entre 5.000 y 20.000	Alumnado	Técnicas de trabajo intelectual.	X	X	X
		Aspectos relacionados con educación para la salud.	X	X	X
		Toma de decisiones.	X	X	X
		Establecer metas y objetivos.	X	X	X
		Integración del alumnado con discapacidad.	X	X	X
		Desarrollo y clarificación de valores.	X	X	X
		Aceptación de uno mismo y de los otros como son.	X	X	X
		Resolución pacífica de conflictos.	X	X	X
		Estimulación del alumnado a la participación.	X	X	X
		Conocimiento de las propias aptitudes.	X	X	
Más de 20.000	Alumnado	Conocimiento de las propias aptitudes.			X

Tabla nº 123. Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes según el nº de habitantes de la localidad

Nº de habitantes	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con
Entre 5.000 y 20.000	Alumnado	- Habilidades de búsqueda de empleo. - Informar a los padres sobre la marcha en los estudios de hijos.
Más de 20.000	Padres	- Desarrollo y clarificación de valores. - Adquisición de habilidades sociales. - Resolución pacífica de conflictos. - Informar a los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos/as y su actuación ante ellos. - Informar a los padres sobre actividades de formación dirigidas a ellos.

Tabla n° 124. Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el n° de habitantes de la localidad

N° de habitantes	Sector de la muestra	Asesoramiento solicitado
Menos de 5.000	Alumnado	- Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras. - Para la elección de las materias optativas. - Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.
Entre 5.000 y 20.000	Alumnado	- Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas.
	Padres	- Por tener problemas de relación con los compañeros. - En la elección de las materias optativas. - Sobre qué hacer al terminar la E.S.O. - Por querer abandonar los estudios.
Más de 20.000	Alumnado	- Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.

Tabla n° 125. Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran, significativamente, importantes o muy importantes según el n° de habitantes de la localidad

N° de habitantes	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Entre 5.000 y 20.000	Alumnado	- Problemas con sustancias adictivas. - Dificultades en los estudios. - Mejorar la imagen de sí mismo. - Conductas no adecuadas u otros problemas personales. - Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora. - En la elección de materias optativas. - Querer abandonar los estudios.
Más de 20.000	Padres	- Problemas con sustancias adictivas. - Mejorar la imagen de sí mismo. - Conductas no adecuadas u otros problemas personales. - Problemas entre algún profesor o profesora y la familia. - Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.

Tabla nº 126. Docentes a los que significativamente se les solicita asesoramiento según el nº de habitantes de la localidad

Nº de habitantes	Sector	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
			Tutores/as	Orientadores/as
Entre 5.000 y 20.000	Alumnado	Por dificultades en los estudios.	X	X
		Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora.	X	X
		En la elección de materias optativas.	X	X
		Sobre qué hacer después de la E.S.O.	X	X

5.3.2.- Variables sociodemográficas.

Las variables sociodemográficas contempladas son: **sexo**, **edad**, **nivel educativo** y **sector de actividad profesional de padres y madres**.

A.- Relaciones entre la variable clasificatoria "sexo" y variables de contenido.

La variable "**sexo**", ítem nº 1, dicotomiza a la muestra en dos grupos, de un parte a los jóvenes en, alumnos y alumnas, de otra a los participantes de las familias en padres y madres.

1. Relaciones entre sexo y las acciones de Orientación.

Se ha realizado al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable "**sexo**" con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en sus tres aspectos: conocimiento del desarrollo de las acciones, docentes implicados y valoración de las acciones que conforman los ítems de esta dimensión (del ítem 10 al ítem 37).

A continuación se recogen los 35 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas: 9 corresponden a coincidencias en el conocimiento del desarrollo de las acciones, 5 relacionadas con el conocimiento sobre los docentes que intervienen y 21 a la valoración realizada.

➤ Según los datos del alumnado:

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems que referimos a continuación, al realizar el cruce de sexo y el conocimiento que tiene al alumnado del desarrollo de las actividades de orientación, encontramos que las alumnas tienen mayor conocimiento de estas acciones orientadoras:
 - a. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(1) = 9,436, p \leq 0,002$].
 - b. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(1) = 3,953, p \leq 0,047$].
 - c. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(1) = 6,424, p \leq 0,011$].

- d. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.** [$X^2(1)= 6,531, p\leq 0,011$].
- e. Informan al alumnado de **las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(1) = 5,873, p\leq 0,015$].
- f. Informan al alumnado de **las convocatorias que le pueda interesar.** [$X^2(1) = 12,171, p\leq 0,000$].
- g. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(1) = 8,057, p\leq 0,005$].
- h. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.** [$X^2(1) = 6,577, p\leq 0,010$].
- i. Informan a los padres de **la marcha en los estudios de los hijos o hijas.** [$X^2(1)= 6,381, p\leq 0,012$].

b) Docentes que intervienen en las acciones de orientación.

- En los ítem siguientes, el cruce de sexo del alumnado con docentes implicados en las labores de orientación nos muestra que las alumnas señalan en mayor medida al profesorado tutor y de orientación educativa como los que más intervienen:
 - a. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(7) = 14,629, p\leq 0,041$].
 - b. Informa al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar.** [$X^2(7)=19,758, p\leq 0,006$].
- En los siguientes ítems, al realizar el cruce entre el sexo del alumnado y los docentes que desarrollan las acciones referidas en los mismos, encontramos que las alumnas implican en mayor medida al profesorado tutor y a otro profesorado.
 - a. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(7) =14,063, p\leq 0,050$].
 - b. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(7) = 17,200, p\leq 0,016$].
- En el ítem "Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**", la tabla de contingencia sexo del alumnado y docentes que facilitan esta información da como resultado que las alumnas implican al profesorado tutor, como el que más interviene. [$X^2(6)= 18,781, p\leq 0,005$].

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los siguientes ítems, al realizar el cruzamiento de sexo del alumnado con las *valoraciones de las acciones de orientación*, los resultados señalan que en todos los casos son las alumnas quienes consideran el trabajo en estos aspectos de orientación importante o muy importante.
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(2) = 6,316, p \leq 0,043$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 6,075, p \leq 0,048$].
 - c. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(2) = 13,128, p \leq 0,001$].
 - d. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(2) = 16,213, p \leq 0,000$].
 - e. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(2) = 21,562, p \leq 0,000$].
 - f. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(2) = 7,735, p \leq 0,021$].
 - g. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.** [$X^2(2) = 16,273, p \leq 0,000$].
 - h. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(2) = 9,339, p \leq 0,009$].
 - i. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(2) = 6,281, p \leq 0,043$].
 - j. **Informa al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar.** [$X^2(2) = 10,054, p \leq 0,007$].
 - k. **Informan al alumnado sobre los estudios que puede hacer después de la ESO.** [$X^2(2) = 8,667, p \leq 0,013$].
 - l. **Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 17,448, p \leq 0,000$].
 - m. **Informan a los padres sobre las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.** [$X^2(2) = 6,876, p \leq 0,032$].

➤ **Según los padres:**

No se han encontrado coincidencias significativas entre el sexo de los padres del alumnado y el conocimiento que tienen del desarrollo de las acciones de orientación, así como con los docentes que intervienen en las mismas.

a) Valoración realizada al desarrollo de las actividades orientadoras.

- En los siguientes ítems, al realizar el cruce del sexo de los padres con las valoraciones de estas acciones, los resultados señalan que en todos los casos son *las madres* las que consideran estos aspectos orientadores de gran importancia:
 - a. **Tratan de que se acepten ellos mismos y a los demás como son.** [$X^2(2) = 7,153, p \leq 0,028$].
 - b. **Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 6,268, p \leq 0,044$].
 - c. **Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(2) = 11,909, p \leq 0,003$].
 - d. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(2) = 9,435, p \leq 0,009$].
 - e. **Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(2) = 11,486, p \leq 0,002$].
 - f. **Informan a los padres de las medidas de atención a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.** [$X^2(2) = 11,514, p \leq 0,003$].
 - g. **Informan a los padres de programas o charlas de formación para ellos.** [$X^2(2) = 20,064, p \leq 0,000$].
 - h. **Informan a padres del apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias.** [$X^2(2) = 11,798, p \leq 0,003$].

2. Relaciones entre sexo y las acciones de Asesoramiento.

Se han analizado 72 tablas de contingencia, cruzando la variable “sexo”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se pide y valoración que realizan del hecho de solicitarlo. Recogemos los 16 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas: 4 corresponden a coincidencias respecto a haber solicitado

asesoramiento, 1 relacionada con el conocimiento sobre qué docentes se implican en las acciones de asesoramiento y 11 con la valoración realizada.

➤ **Según los datos del alumnado:**

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de haber solicitado consejo y el sexo nos informa que han solicitado más asesoramiento las alumnas:
 - a. **Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras.** [$X^2(1) = 5,247, p \leq 0,022$].
 - b. **Por existir dificultades en las relaciones con otros miembros de tu familia.** [$X^2(1) = 8,685, p \leq 0,003$].
 - c. **En la elección de optativas.** [$X^2(1) = 6,574, p \leq 0,010$].

b) *Docentes a los que se solicita asesoramiento.*

- En el ítem "Has solicitado consejo **por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal**", al cruzar los datos de los docentes a los que se solicita asesoramiento con los de sexo encontramos que las alumnas han solicitado en mayor proporción este tipo de consejo al profesorado de orientación. [$X^2(3) = 9,082, p \leq 0,028$].

c) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los ítems que a continuación se mencionan, las tablas de contingencias entre la variable sexo y la valoración de solicitar asesoramiento por esas circunstancias nos muestran que son las alumnas le dan más importancia que los alumnos a solicitar consejo:
 - a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(2) = 10,802, p \leq 0,005$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(2) = 12,676, p \leq 0,002$].
 - c. **Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras.** [$X^2(2) = 14,732, p \leq 0,001$].
 - d. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(2) = 8,545, p \leq 0,014$].
 - e. **Por existir dificultades en las relaciones con otros miembros de su familia.** [$X^2(2) = 10,788, p \leq 0,005$].

- f. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas.** [$X^2(2) = 6,445$, $p \leq 0,040$].
- g. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(2) = 8,669$, $p \leq 0,013$].
- h. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(2) = 7,691$, $p \leq 0,021$].

➤ **Según los datos de los padres:**

a) *Haber solicitado asesoramiento:*

- En el ítem "Ha solicitado consejo sobre **qué hacer al terminar la E.S.O.**" el cruce del sexo con los datos de haber solicitado consejo nos informa que *las madres han solicitado más asesoramiento*. [$X^2(1) = 4,519$, $p \leq 0,034$].

b) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los ítems que a continuación se mencionan, las tablas de contingencias entre la variable sexo y la valoración de solicitar asesoramiento por esas circunstancias nos muestran que son *las madres* las que otorgan una gran importancia.

Solicitar asesoramiento:

- a. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(2) = 7,502$, $p \leq 0,023$].
- b. **Por existir problemas entre profesores y los padres.** [$X^2(2) = 9,700$, $p \leq 0,008$].
- c. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(2) = 9,274$, $p \leq 0,10$].

No se han encontrado coincidencias significativas entre el sexo de los padres y los datos de los docentes a los que se les pide consejo.

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "*sexo*" **podemos afirmar**, quiénes tienen más conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras o han solicitado más asesoramiento, qué docentes interviene en las actividades de orientación y a los que se solicita consejo, así como aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo, que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y sus padres, que recogemos en las siguientes tablas:

Tabla n° 127. Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el sexo.

Alumnado	Acciones orientadoras
Alumnas	- Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar. - Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.). - Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros. - Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.
	- Informan al alumnado de: - las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría. - las convocatorias que le pueda interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).
	- Informan a los padres de: - las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial. - las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. - la marcha en los estudios de los hijos o hijas.

Tabla n° 128. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación según el sexo.

Sexo	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
		Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
Alumnas	- Conocimiento de las propias aptitudes.	X	X	
	- Informar de las convocatorias que puedan interesar.	X	X	
	- Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.	X		X
	- Realización de actividades de grupo.			
	- Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad.	X		

Tabla n° 129. Alumnado y padres que, significativamente, han solicitado más asesoramientos, según el sexo..

Sector de la muestra	Asesoramiento más solicitado
Alumnas	- Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras. - Por existir dificultades en las relaciones con otros miembros de tu familia. - En la elección de optativas.
Madres	- Qué hacer al terminar la E.S.O.

Tabla nº 130. Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según el sexo.

Sexo	Acciones de orientación
Alumnas	- Aspectos relacionados con educación para la salud. - Integración del alumnado con discapacidad. - Desarrollo y clarificación de valores. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Aceptación de uno mismo y de los demás como son. - Resolución pacífica de conflictos. - Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras. - Realización de actividades de grupo. - Estimulación del alumnado a la participación. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.
Madres	- Aceptación de uno mismo y de los demás como son. - Adquisición de habilidades sociales. - Resolución pacífica de conflictos. - Estimulación del alumnado a la participación. - Informar los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos/as y su actuación ante ellos. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje. - Informar a los padres sobre actividades de formación para ellos. - Informar a los padres sobre el apoyo a familias con hijos con deficiencias o dificultades de aprendizaje.

Tabla nº 131. Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes, según el sexo.

Sexo	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Alumnas	- Problemas con sustancias adictivas. - Dificultades en los estudios. - Problemas de relación con compañeros y compañeras. - Conductas no adecuadas u otros problemas personales. - Dificultades de relación con miembros de la familia. - Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora. - Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar. - Ante el abandono de estudios.
Madres	- Conductas no adecuadas u otros problemas personales. - Problemas entre algún profesor o profesora y los padres. - Ante el abandono de estudios.

Tabla nº 132. Docentes a los que significativamente se solicita asesoramiento, según el sexo.

Sexo	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutores/as	Orientadores/as
Alumnas	Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.		X

B.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*edad*" y las variables de contenido.

La variable "**edad**" clasifica al alumnado en tres grupos correspondientes a **14 años, 15 años y de 16 años o más**. A los padres también los divide en tres grupos: **entre 30 y 40 años, entre 40 y 50 años y mayores de 50 años**.

1. Relaciones entre edad y las acciones de Orientación.

Se analizan 168 tablas de contingencia, cruzando la variable "**edad**", ítem nº 2, con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración a su realización .

A continuación se recogen los 24 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas clasificados en cada una de las categorías establecidas dentro de la dimensión; 10 corresponden a coincidencias en conocer el desarrollo de las acciones orientadoras, 11 relacionadas con el conocimiento de los docentes se implican en las mismas y, 3 con la valoración realizada.

➤ Según los alumnos y alumnas:

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems siguientes, el cruce de la edad del alumnado con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que los jóvenes de 14 años tienen mayor conocimiento.

- a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.** [$X^2(2) = 13,017, p \leq 0,001$].
- b. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc..** [$X^2(2) = 6,873, p \leq 0,032$].

- c. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$\chi^2(2) = 10,361, p \leq 0,006$].
 - d. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$\chi^2(2) = 9,220, p \leq 0,010$].
 - e. **Informan al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$\chi^2(2) = 11,019, p \leq 0,004$].
- En el ítem **"Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno"**, al cruzar la edad del alumnado con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación se obtiene que los jóvenes con mayor conocimiento son los de 16 años o más. [$\chi^2(2) = 6,954, p \leq 0,031$].

b) Docentes que intervienen en las acciones de orientación.

- En los ítems siguientes, el cruce de la edad del alumnado con el profesorado que interviene en las acciones de orientación nos muestra que los jóvenes de 15 años señalan, en mayor proporción al profesorado tutor y de orientación como los que más participan:
- a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.** [$\chi^2(14) = 45,482, p \leq 0,000$].
 - b. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$\chi^2(14) = 25,008, p \leq 0,034$].
 - c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$\chi^2(14) = 39,829, p \leq 0,000$].
 - d. **Informan al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la E.S.O.** [$\chi^2(14) = 39,642, p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, al cruzar la edad del alumnado con los docentes que se implican en las actividades de orientación encontramos que los jóvenes de 15 años involucran más en estas tareas al profesorado tutor, al de orientación y a otro profesorado:
- a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$\chi^2(14) = 34,550, p \leq 0,002$].
 - b. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$\chi^2(14) = 48,601, p \leq 0,000$].
 - c. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$\chi^2(14) = 33,346, p \leq 0,003$].
 - d. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$\chi^2(14) = 28,387, p \leq 0,013$].

- e. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno.** [$X^2(14) = 27,375, p \leq 0,017$].
- f. **Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno.** [$X^2(14) = 28,563, p \leq 0,012$].
- g. **Informan al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(14) = 25,473, p \leq 0,030$].

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los ítems que a continuación se mencionan, las tablas de contingencias entre la variable edad y la valoración de las acciones a la que se refieren nos muestran que son los jóvenes de 15 años los que consideran importante o muy importante las actividades de:
 - a. **Informar al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(4) = 10,550, p \leq 0,032$].
 - b. **Informar a los padres sobre los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(4) = 10,981, p \leq 0,027$].
 - c. **Informar a los padres sobre el apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias.** [$X^2(4) = 12,271, p \leq 0,015$].

➤ Según los datos de los padres:

a) *Conocimiento de la realización de las acciones.*

- En los ítems siguientes, el cruce de la edad los padres con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que aquellos con edades comprendidas entre los 40 y 50 años tienen mayor conocimiento.
 - a. **Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(2) = 9,442 p \leq 0,009$].
 - b. **Se realizan actividades cuya finalidad es que se conozcan mejor los compañeros.** [$X^2(2) = 17,068 p \leq 0,000$].
 - c. **Informan a los padres sobre los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(2) = 6,901, p \leq 0,032$].
 - d. **Informan a los padres de la marchas en los estudios de los hijos.** [$X^2(2) = 7,077, p \leq 0,029$].

No se han encontrado coincidencias significativas entre la edad de los padres del alumnado y los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones orientadoras, así como con la valoración otorgada a su realización.

2. Relaciones entre edad y las acciones de Asesoramiento.

Han sido analizadas 72 tablas de contingencia, cruzando la variable “**edad**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: haber solicitado consejo, docentes que intervienen y valoración a solicitarlo.

Exponemos a continuación los 11 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas: 5 corresponden a coincidencias por haber solicitado asesoramiento, 2 relacionadas con el conocimiento sobre los docentes a los que se pide consejo y 4 con la valoración al hecho de solicitarlo.

➤ En opinión de los alumnos y alumnas:

a) Haber solicitado asesoramiento.

- En los ítems siguientes, las tablas de contingencias entre la variable edad y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que son los jóvenes de más de 16 años los que han solicitado más consejo:
 - a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(2) = 11,080$, $p \leq 0,004$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(2) = 6,203$, $p \leq 0,045$].
 - c. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(2) = 9,959$, $p \leq 0,007$].
 - d. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(2) = 10,443$, $p \leq 0,000$].
 - e. **Qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(2) = 21,522$ $p \leq 0,000$].

b) Docentes a los que se solicita asesoramiento.

- En los ítems que a continuación se mencionan, las tablas de contingencias entre la variable edad y los docentes a los que se solicita consejo nos muestran que los jóvenes de 15 años piden asesoramiento al profesorado tutor y al de orientación:

Has solicitado consejo:

- a. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(6) = 14,746$, $p \leq 0,022$].
- b. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(6) = 32,222$, $p \leq 0,000$].

c) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce entre la variable edad y la valoración del hecho de solicitar consejo nos dice que los jóvenes de 15 años consideran importante o muy importante solicitar asesoramiento por los siguientes motivos:
 - a. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.** [$X^2(4) = 11,972$, $p \leq 0,018$].
 - b. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 12,026$, $p \leq 0,017$].
 - c. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(4) = 10,345$, $p \leq 0,035$].

➤ **Según los padres:**

No se han encontrado coincidencias significativas entre la edad de los padres del alumnado y los datos de haber solicitado asesoramiento y de los docentes a los que se les pide consejo.

a) *Valoración de solicitar asesoramiento.*

- En el ítem "Solicitar asesoramiento **para la elección de las materias optativas**", al cruzar los datos de edad de los padres con la importancia de la solicitud de este tipo de asesoramiento encontramos que los padres de entre 40 y 50 años lo consideran importante o muy importante. [$X^2(4) = 11,338$, $p \leq 0,023$].

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "*edad*" **podemos afirmar** quiénes tienen más conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras o han solicitado más asesoramiento, qué docentes interviene en las actividades de orientación y a los que se solicita consejo, así como aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo, que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y sus padres, que recogemos en las siguientes tablas:

Tabla nº 133. Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según la edad.

Edad	Sector de la muestra	Acciones orientadoras
14 años	Alumnado	- Nos enseñan técnicas para estudiar mejor. - Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc. - Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial". - Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos. - Informan al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.
16 años o más	Alumnado	- Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno.
Entre 40 y 50 años	Padres	- Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros. - Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras. - Informan a los padres sobre los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos. - Informan a los padres de la marchas en los estudios de los hijos o hijas.

Tabla nº 134. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según la edad.

Edad	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutor /a	Orientador/a	Otro profesorado
15 años	Alumnado	- Técnicas de trabajo intelectual.	X	X	
		- Aspectos relacionados con educación para la salud.	X	X	
		- Establecer metas y objetivos.	X	X	
		- Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.	X	X	
		- Toma de decisiones.	X	X	X
		- Conocimiento de las propias aptitudes.	X	X	X
		- Aceptación de uno mismo y de los demás como son.	X	X	X
		- Resolución pacífica de conflictos.	X	X	X
		- Estimulación del alumnado a la participación.	X	X	X
		- Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.	X	X	X
		- Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.	X	X	X

Tabla nº 135. Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramientos, según la edad.

Sector de la muestra	Asesoramiento más solicitado
16 años o más	- Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas. - Por tener dificultades en los estudios. - Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal. - Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas. - Qué hacer al terminar la E.S.O.

Tabla nº 136. Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según la edad.

Edad	Sector de la muestra	Acciones de orientación
15 años	Alumnado	- Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar. - Informar a los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos/as y su actuación ante ellos. - Informar a los padres sobre el apoyo a padres con hijos con deficiencias o dificultades de aprendizaje.

Tabla nº137. Docentes a los que se solicita significativamente asesoramiento, según la edad.

Edad	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
			Tutores /as	Orientadores/as
15 años	Alumnado	- Relaciones no adecuadas con algún profesor.	X	X
		- Sobre qué hacer después de la E.S.O.	X	X

Tabla nº 138. Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes según la edad.

Edad	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que solicitar consejo
15 años	Alumnado	- Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar. - Elección de materias optativas. - Sobre qué hacer después de la E.S.O..
Entre 40 y 50 años	Padres	- En la elección de materias optativas.

C.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*nivel educativo*" variables de contenido.

Con relación al nivel educativo, ítem nº 3, la muestra de alumnado se divide en dos grupos en función del **nivel en el que estén escolarizados**: 3º y 4º de E.S.O.

La muestra de los padres se dividió en diez grupos en base a los **estudios realizados**: universitarios, Ciclos Formativos de Grado Superior, Bachillerato, Formación Profesional de 2º Grado, Ciclos Formativos de Grado Medio, Graduado de Secundaria, Formación Profesional de 1º Grado, E.S.O. incompleta, Graduado Escolar y Educación General Básica incompleta o Educación Primaria. Para un mejor análisis, los datos fueron recodificados en cuatro niveles: *estudios superiores* (universitarios), *estudios medios* (C. Formativo G. Superior, Bachillerato, F. Profesional 2º Grado), *estudios básicos* (C. Formativo de Grado Medio, Graduado en Secundaria, F. Profesional de 1º y Graduado Escolar) y *estudios básicos incompletos* (E.S.O. incompleta, E.G.B. incompleta y Estudios Primarios).

1. Relaciones entre nivel educativo y las acciones de Orientación.

Se procede al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable "**nivel educativo**", y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocimiento del desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de las mismas.

A continuación se exponen los 47 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas clasificados en cada una de las categorías establecidas dentro de la dimensión; 21 corresponden a coincidencias en conocer las actividades desarrolladas, 18 relacionadas con los docentes que se implican en las acciones orientadoras y, 8 con la importancia otorgada.

➤ **En opinión del alumnado:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems siguientes, el cruce de nivel educativo del alumnado con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que los jóvenes de 3º de E.S.O. tienen mayor conocimiento:

a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.** [$X^2(1) = 7,545, p \leq 0,006$].

- b. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(1) = 12,219, p \leq 0,000$].
- c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc..** [$X^2(1) = 28,337, p \leq 0,000$].
- d. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(1) = 20,496, p \leq 0,000$].
- e. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(1) = 4,073, p \leq 0,044$].
- f. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(1) = 4,198, p \leq 0,040$].
- g. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(1) = 20,064, p \leq 0,000$].
- h. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(1) = 8,610, p \leq 0,003$].
- i. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.** [$X^2(1) = 4,257, p \leq 0,039$].
- j. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(1) = 5,261, p \leq 0,022$].
- k. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(1) = 4,093, p \leq 0,044$].
- l. **Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno.** [$X^2(1) = 9,811, p \leq 0,002$].
- m. **Informan al alumnado de cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(1) = 10,484, p \leq 0,001$].
- n. **Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(1) = 4,217, p \leq 0,040$].
- o. **Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(1) = 9,074, p \leq 0,003$].
- p. **Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(1) = 6,521, p \leq 0,011$].
- q. **Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.** [$X^2(1) = 4,782, p \leq 0,029$].
- r. **Informan a los padres sobre los programas o charlas de formación para ellos.** [$X^2(1) = 10,225, p \leq 0,001$].

- s. Informan a los padres del **apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**. [$X^2(1) = 9,693, p \leq 0,002$].

b) Docentes que intervienen en las acciones de orientación.

- En el ítem **"Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos"**, la tabla de contingencia nivel educativo con profesorado que se implica en estas tareas nos muestra que el alumnado de 3º de E.S.O. destaca al profesorado tutor. [$X^2(7) = 40,405, p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de nivel educativo con los docentes a los que se les pide consejo, se obtiene que el alumnado de 3º de E.S.O. señala al profesorado tutor y los de 4º a los de orientación como a los que más se solicita:
 - a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor**. [$X^2(7) = 32,459, p \leq 0,000$]
 - b. **Trabajan aspectos relacionados con la salud**. [$X^2(7) = 22,823, p \leq 0,002$].
 - c. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones**. [$X^2(7) = 28,841, p \leq 0,000$].
 - d. Informan al alumnado de **los estudios que pueden hacer después de la ESO**. [$X^2(7) = 38,173, p \leq 0,000$].
- En los ítems que se mencionan a continuación, el cruzamiento de los datos de nivel educativo con los docentes que trabajan los aspectos en ellos contemplados, da como resultado que el alumnado de 3º de E.S.O. señala al profesorado tutor como el que más interviene en estas acciones, mientras que el de 4º señala a los profesionales de la orientación y a otro profesorado.
 - a. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros**. [$X^2(7) = 34,286, p \leq 0,000$].
 - b. **Se realizan actividades en grupos**. [$X^2(7) = 18,822, p \leq 0,009$].
- En el ítem **"Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno"**, la tabla de contingencia nivel educativo con profesorado que se implica en estas tareas nos muestra que el alumnado de 3º de E.S.O. destaca al profesorado tutor y otro profesorado como los que más intervienen [$X^2(7) = 30,344, p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, el cruce del nivel educativo con los docentes que intervienen en las acciones recogidas en los mismos muestra que el alumnado de 3ª de E.S.O. señalan al

profesorado tutor y al de orientación educativa como los que más intervienen en estas actividades:

- a. Informan al alumnado de **cómo mejorar el rendimiento escolar**. [$X^2(7) = 18,237, p \leq 0,011$].
 - b. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(6) = 13,524, p \leq 0,035$].
- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de nivel educativo con los docentes a los que se les pide consejo, se obtiene que el alumnado de 3º de E.S.O. apunta al profesorado tutor y a otro profesorado como los que más se involucran en estas acciones mientras que para el de 4º es el de orientación educativa:
- a. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar**. [$X^2(7) = 30,948, p \leq 0,000$].
 - b. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)**. [$X^2(7) = 25,643, p \leq 0,001$].
- En los ítems que se mencionan seguidamente, el cruce del nivel de estudio del alumnado y los docentes que intervienen en estos aspectos muestra que el alumnado de 3º de E.S.O. señala al profesorado tutor, de orientación educativa y a otro profesorado:
- a. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(7) = 39,017, p \leq 0,000$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(7) = 38,764, p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de nivel educativo con los docentes que trabajan esos temas, se obtiene que el alumnado de 3º de E.S.O. señala a los profesores tutores y a los de orientación como los que más se involucran en estas acciones mientras que el de 4º señala a otro profesorado:
- a. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores**. [$X^2(7) = 30,964, p \leq 0,000$].
 - b. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros**. [$X^2(7) = 20,496, p \leq 0,005$].
 - c. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro**. [$X^2(7) = 35,791, p \leq 0,000$].

- d. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(7) = 40,998, p \leq 0,000$].

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los ítems siguientes, al cruzar nivel educativo y valoraciones de las acciones propuestas encontramos que son los *alumnos y alumnas de 3º de E.S.O.* los que califican de importante o muy importante aquellas que:
 - a. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(2) = 10,277, p \leq 0,006$].
 - b. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros.** [$X^2(2) = 6,318, p \leq 0,042$].
 - c. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(2) = 6,173, p \leq 0,046$].
 - d. **Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).** [$X^2(2) = 7,129, p \leq 0,028$].
 - e. **"Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos".** [$X^2(2) = 8,947, p \leq 0,011$].
 - f. **Informan a los padres sobre otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo.** [$X^2(2) = 6,123 p \leq 0,047$].
- En el ítem **"Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo"**, el cruzamiento del nivel de estudio con las valoraciones hacia este tipo de intervención muestra que es el alumnado de *4º de E.S.O.* es el que le da más importancia. [$X^2(2) = 17,871, p \leq 0,000$].

➤ **En opinión de los padres y madres:**

a) *Conocimiento de la realización de las acciones.*

- En los ítems que se mencionan seguidamente, el cruce del nivel de estudio de los padres y el conocimiento del desarrollo de acciones orientadoras nos muestra que los que poseen estudios superiores tienen mayor conocimiento de que:
 - a. **Procuran que sean capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(3) = 10,131, p \leq 0,017$].

- b. Se realizan actividades cuya finalidad es que se conozcan mejor los compañeros. [$X^2(3) = 7,953, p \leq 0,047$].

No se encuentran coincidencias significativas entre los estudios de los padres y madres y los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones orientadoras.

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En el ítem "**Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros**", el cruce de nivel de estudios de los padres con las valoraciones realizadas a estas actividades muestra que los padres y madres con *estudios básicos incompletos* lo consideran *importante o muy importante*. [$X^2(6) = 13,032, p \leq 0,043$].

2. Relaciones entre nivel educativo y las acciones de Asesoramiento.

Analizadas las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable “**nivel educativo**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar consejo, docentes a los que se solicita y valoración a pedirlo, encontramos 10 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas clasificados en cada una de las categorías establecidas dentro de la dimensión; 3 corresponden a coincidencias en haber solicitado consejo, 2 relacionadas con el conocimiento de los docentes se implican en las acciones orientadoras y, 5 con la valoración realizada.

➤ Según el alumnado:

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los ítems siguientes, el cruce del nivel educativo y los datos de solicitar asesoramiento, nos muestra han solicitado más asesoramiento el alumnado de 3º de E.S.O.:
 - a. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal**". [$X^2(1) = 9,082, p \leq 0,003$].
 - b. **Por existir problemas entre profesores y los padres**. [$X^2(1) = 6,969, p \leq 0,008$].

- En el ítem "Has solicitado consejo **sobre qué hacer al terminar la ESO**", la tabla de contingencia nivel educativo con haber pedido consejo muestra que ha solicitado mas asesoramiento el alumnado de 4º de E.S.O.. [$X^2(1) = 19,685, p \leq 0,000$].

b) Docentes a los que se solicita asesoramiento.

- En el ítem "Has solicitado consejo **por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal**", la tabla de contingencia nivel educativo con profesorado al que se le pide en este asesoramiento nos muestra que el alumnado de 3º de E.S.O. señala al profesorado tutor y profesionales de la orientación. [$X^2(3) = 11,471, p \leq 0,009$].
- En el ítem "Has solicitado consejo **sobre qué hacer al terminar la ESO**", la tabla de contingencia nivel educativo con profesorado al que se le pide en este consejo nos muestra que el alumnado de 4º de E.S.O. recurre al profesorado de orientación. [$X^2(3) = 30,129, p \leq 0,000$].

c) Valoración de solicitar asesoramiento.

- En los siguiente ítems, al cruzar nivel educativo y valoración de la solicitud de consejo en los temas a los que se refiere cada uno de los ítems se obtiene que son los alumnos de 3º de E.S.O. los que consideran estas peticiones de asesoramiento importantes o muy importantes.

Solicitar consejo:

- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(2) = 11,516, p \leq 0,003$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(2) = 9,641, p \leq 0,008$].
 - c. **Para la elección de las materias optativas.** [$X^2(2) = 6,710, p \leq 0,035$].
 - d. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(2) = 11,893, p \leq 0,003$].
- En el ítem * Solicitar consejo **sobre qué hacer al terminar la ESO**, el cruzamiento de nivel de estudio con la valoración otorgadas a estas acciones nos muestra que los alumnos y alumnas de 4º de E.S.O. realizan las valoración más positivas. [$X^2(2) = 6,386, p \leq 0,041$].

No se han obtenido coincidencias significativas al cruzar los datos del nivel educativo de los padres con los diferentes aspectos estudiados relativos al asesoramiento.

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "nivel educativo" **podemos afirmar** quiénes tienen más conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras o han solicitado más asesoramiento, qué docentes interviene en las actividades de orientación y a los que se solicita consejo, así como aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo, que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y sus padres, que recogemos en las siguientes tablas:

Tabla nº 139. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según el nivel educativo.

Nivel educativo	Sector	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
3º de E.S.O.	Alumnado	- Aceptación de uno mismo y de los demás como son.	X		
		- Técnicas de trabajo intelectual.	X		
		- Aspectos relacionados con educación para la salud.	X		
		- Toma de decisiones.	X		
		- Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.	X		
		- Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras.	X		
		- Realización de actividades de grupo.	X		
		- Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.	X		X
		- Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.	X	X	
		- Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad.	X	X	
		- Conocimiento de las propias aptitudes.	X		X
		- Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.	X		X
		- Establecer metas y objetivos.	X	X	
		- Integración del alumnado con discapacidad.	X	X	
		- Desarrollo y clarificación de valores.	X	X	
		- Resolución pacífica de conflictos.	X	X	
		- Estimulación del alumnado a la participación.	X	X	
		- Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo.	X	X	
4º de E.S.O.	Alumnado	- Técnicas de trabajo intelectual.		X	
		- Aspectos relacionados con educación para la salud.		X	
		- Toma de decisiones.		X	
		- Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O..		X	
		- Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras.		X	X
		- Realización de actividades de grupo.		X	X
		- Conocimiento de las propias aptitudes.		X	
		- Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.		X	
		- Desarrollo y clarificación de valores.			X
		- Resolución pacífica de conflictos.			X
		- Estimulación del alumnado a la participación.			X
		- Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo.			X

Tabla nº 140. Alumnado que tiene, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el nivel educativo.

Nivel educativo	Sector de la muestra	Acciones orientadoras
3º de E.S.O.	Alumnado	- Nos enseñan técnicas para estudiar mejor. - Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones. - Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc. - Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial. - Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores. - Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar. - Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos. - Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros. - Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras. - Se realizan actividades en grupos. - Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro. - Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno. - Informan al alumnado de cómo mejorar el rendimiento escolar. - Informan a los padres de las de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto. - Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos. - Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial. - Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. - Informan a los padres sobre los programas o charlas para la formación de padres. - Informan a los padres del apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias.
Estudios superiores	Padres	- La resolución pacífica de problemas y conflictos con los otros. - Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras.

Tabla nº 141. Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes, según nivel educativo.

Nivel educativo	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con
3º de E.S.O.	Alumnado	- Resolución pacífica de conflictos. - Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras. - Estimulación del alumnado a la participación. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Informar a los padres sobre la marcha en los estudios de hijos/as. - Informar a los padres sobre otros estudios o incorporación al mundo laboral.
4º de E.S.O.	Alumnado	- Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo.
Estudios básicos incompletos	Padres	- Resolución pacífica de conflictos.

Tabla nº 142. Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el nivel educativo.

Nivel educativo	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento
3º de E.S.O.	- Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal. - Por existir problemas entre profesores y los padres.
4º de E.S.O.	- Sobre qué hacer al terminar la ESO.

Tabla nº 143. Docentes a los que el alumnado solicita, significativamente, asesoramiento, según el nivel educativo.

Nivel educativo	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutor/a	Orientador/a
4º de E.S.O.	- Conductas no adecuadas u otro problema personal.	X	X
	- Sobre qué hacer después de la E.S.O.		X

Tabla nº 144. Aspectos sobre los que pedir consejo se consideran por el alumnado, significativamente, importantes o muy importantes, según el nivel educativo.

Nivel educativo	Sector	Aspectos sobre los que solicitar consejo
3º de E.S.O.	Alumnado	- Problemas con sustancias adictivas. - Dificultades en los estudios. - Elección de materias optativas. - Querer abandonar los estudios.
4º de E.S.O.	Alumnado	- Qué hacer al terminar la E.S.O.

D.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*sector productivo en el que trabaja el padre y la madre*" y las variables de contenido.

Para un mejor análisis los sectores productivos en los que trabajan los padres se recodifican atendiendo a los criterios siguientes:

1. En el sector primario se incluyen los que trabajan en agricultura, ganadería y pesca.
2. En el sector secundario están los que trabajan en la industria y en la construcción
3. En el sector terciario los que su ocupación laboral está dedicada al comercio, transporte, administración pública, sanidad, enseñanza y profesiones liberales
4. Desempleados y jubilados.
5. Trabajo en el hogar.

1. Relaciones entre sector productivo en el que trabaja el padre y las acciones de Orientación.

Hemos analizado 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “**sector productivo en el que trabaja el padre**”, y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de las acciones que conforman los ítems de esta dimensión.

A continuación se exponen los 5 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas, 3 corresponden a coincidencias en el conocimiento de la realización de las actividades de orientación y 2 relacionadas con la importancia a su desarrollo.

➤ **Según el alumnado:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En el ítem “**Nos enseñan técnicas para estudiar mejor**”, al cruzar el sector productivo en el que trabaja el padre o la madre con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación se obtiene que los jóvenes con mayor conocimiento son los que sus madres trabaja en el sector secundario. [$X^2(4) = 18,933, p \leq 0,001$].
- En los ítems siguientes, el cruce del sector productivo en el que trabaja el padre o la madre con los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que los jóvenes cuyos padres trabajan en el sector primario tienen mayor conocimiento:

- a. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(3) = 10,016$ $p \leq 0,018$].
- b. Informa al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar.** [$X^2(3) = 8,030$, $p \leq 0,045$].

No se encontraron coincidencias significativa entre los sectores productivos en los que trabajan los padres y las madres y los datos de los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones de orientación.

c) *Valoración realizada de que se desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los siguientes ítems, el cruce del sector productivo en el que trabaja el padre y la valoración del desarrollo de esas acciones nos muestra que el alumnado cuyo padre trabaja en el sector terciario lo valora como importante o muy importante:
 - a. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(6) = 12,916$, $p \leq 0,044$].
 - b. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(6) = 14,330$, $p \leq 0,026$].

2. Relaciones entre sector productivo en el que trabaja el padre y/o la madre y las acciones de Asesoramiento.

Analizadas las 108 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable “**sector productivo en el que trabaja el padre y/o la madre**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se pide y valoración a su solicitud, encontramos dos pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas, relacionada una con el conocimiento sobre qué docentes se implican en las acciones orientadoras y otra con los docentes implicados

➤ **Según el alumnado:**

No se han encontrado coincidencias significativas entre el sector productivo en el que trabaja el padre y/o la madre y los datos sobre el conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras y la importancia otorgada a que se desarrollen.

b) Docentes a los que se pide consejo.

- En el ítem * Has solicitado consejo **sobre qué hacer al terminar la ESO**, la tabla de contingencia sector productivo en el que trabaja el padre con profesorado al que se le pide en este consejo nos muestra que el alumnado cuyo padre trabaja en el sector terciario recurre al profesorado tutor y a los profesionales de la orientación. [$\chi^2(9) = 17,471, p \leq 0,042$].

➤ **Según los padres:**

a) Haber solicitado asesoramiento.

- En el ítem * Has solicitado consejo **por querer abandonar los estudios**, la tabla de contingencia sector productivo en el que trabaja padre o la madre los datos del profesorado al que se le pide consejo nos muestra que el alumnado cuyo padre o madre trabaja en el sector primario ha solicitado más asesoramiento. [$\chi^2(9) = 17,471, p \leq 0,042$].

No se encontraron coincidencias significativas entre el sector productivo en el que trabaja el padre o la madres, y los datos relativos a los docentes a los que se le solicita asesoramiento y la valoración a solicitarlo.

A partir de estas coincidencias significativas, **podemos afirmar** que los jóvenes:

1. cuyas madres trabaja en el sector terciario tienen más conocimiento del trabajo sobre técnicas de estudio.
2. que sus padres trabajan en el sector primario tiene más conocimiento de las acciones sobre:
 - a. el conocimiento mutuo de los compañeros y compañeras.
 - b. la facilitación de información sobre las convocatorias sobre ayudas, becas, etc.
3. cuyos padres trabajan en el sector terciario valoran como importante o muy importante:
 - a. las actividades para el desarrollo de valores.
 - b. las acciones que ayudan a que conozcan mejor sus propios intereses, actitudes, etc.
 - c. recurren al profesorado tutor y de orientación educativa para pedir asesoramiento sobre qué hacer al concluir la E.S.O.

5.3.3.- Variables personales.

Para el alumnado se han contemplado una serie de variables de tipo personal:

- Motivación: motivación para el aprendizaje, motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y miedo al fracaso.
- Nivel intelectual.
- Personalidad: neuroticismo, extraversión y psicoticismo, y
- Rendimiento académico.

En todas las variables personales, a excepción del rendimiento académico, para un mejor análisis, los datos se recodificaron clasificando al alumnado en tres grupos o niveles: nivel alto, nivel medio y nivel bajo, en función de las puntuaciones obtenidas en las pruebas estandarizadas.

En rendimiento académico medido por la calificación media final del curso anterior agrupa a los alumnos y alumnas en cuatro grupos: **suspenso, aprobado, notable y sobresaliente**.

A.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*motivación para el aprendizaje*" y las variables de contenido.

1. Relaciones entre nivel de motivación para el aprendizaje y las acciones de Orientación

Se analizan 84 tablas de contingencia del cruce de la variable "**motivación para el aprendizaje**", y cada una de las acciones incluidas dentro de la dimensión Orientación en tres aspectos: conocimiento de su desarrollo, docentes implicados y valoración de dichas acciones.

Exponemos los 7 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas, 1 correspondiente al conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación y 6 relacionadas con la importancia concedida a desarrollar esas acciones.

No se obtuvieron coincidencias significativas entre el nivel del alumnado en motivación para el aprendizaje y los docentes que intervienen en las acciones de orientación.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En el ítem "**Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)**", el cruzamiento de los datos de motivación para el aprendizaje y el conocimiento de la realización de las acciones de orientación da como resultado que el alumnado con *nivel medio* es el que tiene mayor conocimiento. [$X^2(2) = 10,411$ $p \leq 0,005$].

b) Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.

- En los ítems siguientes, el cruce de nivel de motivación para el aprendizaje y valoración de las acciones a las que se refieren los ítems dan como resultado que el alumnado con *nivel medio* en este factor de motivación es el que las considera importantes o muy importantes.
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(4) = 15,684$, $p \leq 0,003$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(4) = 10,725$, $p \leq 0,030$].
 - c. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(4) = 10,959$ $p \leq 0,027$].
 - d. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(4) = 9,700$ $p \leq 0,046$].
 - e. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(4) = 11,214$ $p \leq 0,024$].
 - f. **Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).** [$X^2(4) = 15,607$ $p \leq 0,004$].

2. Relaciones entre motivación para el aprendizaje y las acciones de Asesoramiento.

Se estudian las 36 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable “**motivación para el aprendizaje**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en tres aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se les pide y valoración que realizan de la solicitud de asesoramiento. Encontramos 4 pares de variables en los que hay coincidencias estadísticamente significativas, 2 relacionadas con haber solicitado consejo y otras 2 con los docentes a los que se les pide asesoramiento.

a) *Haber solicitado asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, las tablas de contingencias de motivación por el aprendizaje y los datos de haber solicitado consejo nos informa que el alumnado con *nivel medio* ha solicitado más asesoramiento:
 - a. **Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras.** [$X^2(2) = 6,081, p \leq 0,048$].
 - b. **En la elección de optativas.** [$X^2(2) = 12,528, p \leq 0,002$].

b) *Docentes a los que se les solicita consejo.*

- En el ítem "Has solicitado consejo **porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas**", al cruzar los niveles de motivación para el aprendizaje con los docentes a los que se les pide consejo encontramos que los alumnos y alumnas con *nivel medio* señalan al profesorado tutor. [$X^2(6) = 17,197, p \leq 0,009$].
- En el ítem * Has solicitado consejo **en la elección de las materias optativas**, el cruce de los niveles de motivación para el aprendizaje con profesorado al que se le solicita asesoramiento nos muestra que los alumnos con *nivel medio* indican que el profesorado tutor y el de orientación son a los que más recurren. [$X^2(6) = 13,639, p \leq 0,034$].

No se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre el nivel de motivación para el aprendizaje y la valoración a solicitar asesoramiento.

A partir de las coincidencias significativas **podemos afirmar** que:

El alumnado con nivel medio de motivación para el aprendizaje:

- a. conoce el desarrollo de acciones sobre el conocimiento de sí mismo
- b. ha solicitado más asesoramiento:
 - i. por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras.
 - ii. en la elección de optativas
- c. considera importante o muy importante el desarrollo de acciones relacionadas con:
 - i. La toma de decisiones.
 - ii. La integración del alumnado con discapacidad.
 - iii. El conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.
 - iv. La aceptación de sí mismo y de los demás como son.

- v. La resolución pacífica de los conflictos.
- vi. Informar de las convocatorias que puedan interesar.
- d. solicita consejo por tener relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora a sus tutores y tutoras.
- e. solicita consejo en la elección de materias optativas a sus tutores, tutoras y profesorado de orientación educativa.

B.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia*" y las variables de contenido.

Relaciones entre "motivación hacia el resultado" y las acciones de Orientación.

El cruzamiento de la variable "**motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia**" y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones, dan como resultado 84 tablas de contingencias que son analizadas.

A continuación se exponen los 4 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas, 2 que están relacionadas con el conocimiento del desarrollo de las acciones y otras 2, con la valoración realizada al desarrollo de las mismas.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems siguientes, el cruce de los datos de este factor de motivación y del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, el alumnado con nivel alto o muy alto, en este factor de motivación, es el que tiene mayor conocimiento.
 - a. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(2) = 16,351, p \leq 0,000$].
 - b. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(2) = 6,601, p \leq 0,037$].

b) Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.

- En los siguientes ítems, el cruzamiento del nivel de motivación en este factor y la valoración de las estas acciones produce coincidencias significativas de forma que el alumnado con nivel alto o muy alto otorga mucha importancia a:

- a. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(4) = 13,694, p \leq 0,008$].
- b. **Informar a los alumnos de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(4) = 11,688, p \leq 0,020$].

No se obtuvieron coincidencias estadísticamente significativas entre el nivel de motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia y la valoración de del desarrollo de acciones de orientación

Relaciones entre "motivación hacia el resultado" y las acciones de Asesoramiento.

Se estudian las 36 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable **“motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia”**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en tres aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se les pide y valoración que realizan de la solicitud de asesoramiento. Encontramos un par de variables en el que hay diferencia estadísticamente significativa relacionada la solicitud de asesoramiento..

a) Haber solicitado asesoramiento.

- a. En el ítems, "Has solicitado consejo para **la elección de optativas**", la tabla de contingencia de motivación en este factor y los datos de haber solicitado consejo nos indica que el alumnado con nivel medio ha solicitado más asesoramiento. [$X^2(2) = 12,306, p \leq 0,002$].

No se han encontrado relaciones estadísticamente significativa entre este tfactor de motivación y los docentes a los que se les solita consejo y con las valoraciones de solicitarlo.

A partir de estas coincidencias significativas, **podemos afirmar** que el alumnado con nivel alto o muy alto en el factor de motivación hacia el resultado:

- tiene mayor conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación:
 - la resolución pacífica de los conflictos con los otros.
 - la realización de actividades de grupo.
- valora como importante o muy importante:
 - la adquisición de habilidades sociales.
 - la información sobre las actividades de orientación a desarrollar en la tutoría.

C.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*miedo al fracaso*" y las variables de contenido.

Relaciones entre "motivación por miedo al fracaso" y las acciones de Orientación.

El cruzamiento de la variable "**miedo al fracaso**" y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones, dan como resultado 84 tablas de contingencias que son analizadas.

A continuación se exponen los 4 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas relacionadas con el conocimiento del desarrollo de las actividades de orientación.

a) Conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación.

- En los ítems siguiente, el cruce de los datos de miedo al fracaso y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que el alumnado con *nivel medio* tiene más conocimiento de la realización de estas actividades de orientación:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(2) = 6,977, p \leq 0,031$].
 - b. **Informan al alumnado de los estudios que puede hacer después de la E.S.O.** [$X^2(2) = 9,018, p \leq 0,011$].
- En los ítems siguiente, al cruzar los datos de miedo al fracaso y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación se observa que el alumnado con *nivel alto y muy alto* tiene más conocimiento de la realización de estas actividades de orientación:
 - a. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(2) = 6,266, p \leq 0,044$].
 - b. **Pretenden que se adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 8,785, p \leq 0,012$].

No se encontraron coincidencias significativas entre los niveles de miedo al fracaso y los docentes que intervienen en las acciones de orientación, así como en la valoración otorgada a su realización.

Relaciones entre "miedo al fracaso" y las acciones de Asesoramiento.

Se estudian las 36 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable “**miedo al fracaso**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en tres aspectos: haber solicitado consejo, docentes a los que se les pide y valoración que realizan de la solicitud de asesoramiento. Encontramos un par de variables en el que hay diferencia estadísticamente significativa relacionada la solicitud de asesoramiento y otra con relación a los docentes a los que se le solicita.

a) Haber solicitado asesoramiento

- En los ítems siguiente, el cruce de los datos de miedo al fracaso y los de haber solicitado consejo nos muestra que el alumnado con *nivel alto o muy alto* ha solicitado más asesoramiento:
 - a. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de tus compañeros o compañeras.** $X^2(2) = 7,322, p \leq 0,026$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** $X^2(2) = 7,362, p \leq 0,025$].

b) Docentes a los que se solicita consejo.

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de tus compañeros o compañeras**, el cruzamiento de datos de miedo al fracaso y de los docentes a los que se solicita consejo nos muestra que el alumnado con *nivel alto y muy alto* solicita más consejo del profesorado tutor. $X^2(6) = 14,816, p \leq 0,022$].

No se encontró coincidencias significativas entre el miedo al fracaso y la valoración hecha a solicitar asesoramiento.

A partir de estas coincidencias significativas **podemos afirmar** que:

1. El alumnado con nivel medio en el factor de motivación miedo al fracaso tiene mayor conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación relacionadas con:
 - a. Los temas de educación para la salud.
 - b. Los estudios que se pueden realizar después de la E.S.O.

2. Los alumnos y alumnas con nivel alto y muy alto en este factor:
 - a. tiene mayor conocimiento del trabajo de orientación sobre:
 - i. El conocimiento de sí mismo.
 - ii. Las habilidades sociales.
 - b. han solicitado más consejo por:
 - i. Tener un ritmo de aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.
 - ii. Presentar dificultades de aprendizaje.
 - c. Recurren al profesorado tutor para que le asesore ante los problemas de aprendizaje por tener discapacidad o retraso escolar.

D.- Relaciones entre la variable clasificatoria "<i>Nivel intelectual</i>" y variables de contenido.

1. Relaciones entre "*nivel intelectual*" y las acciones de Orientación.

El cruce de la variable "**nivel intelectual**" y cada una de las acciones incluidas en la dimensión de Orientación tanto en el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones, da como resultado 84 tablas de contingencias en las que se han encontrado coincidencias significativas en 4 pares de variables, 2 relacionadas con el conocimiento de la realización de las actividades orientadoras y, otras 2 a la valoración otorgada desarrollar dichas acciones.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los ítems que se reseñan, las tablas de contingencia entre el nivel intelectual y el conocimiento del desarrollo de las acciones a las que se refiere dichos ítems nos muestra que el alumnado con *nivel intelectual bajo o muy bajo* es el que tiene más conocimiento de la realización de las actividades:
 - a. Informan al alumnado de **las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría**. [$X^2(2) = 6,067, p \leq 0,048$].
 - b. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.)**. [$X^2(2) = 8,045, p \leq 0,018$].

b) *Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.*

- En los ítems que se reseñan, la tabla de contingencia entre el nivel intelectual y las valoraciones a las actividades a las que se refiere dichos ítems nos muestra que el alumnado con nivel intelectual medio es el que concede más importancia a las acciones de:
 - a. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(4) = 15,204, p \leq 0,004$].
 - b. Informan al alumnado de **las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(4) = 13,092, p \leq 0,011$].

No se obtuvieron coincidencias estadísticamente significativa entre el nivel intelectual del alumnado con los docentes que intervienen en las actividades de orientación ni con los datos relativos al asesoramiento.

A partir de estas coincidencias significativas, **podemos afirmar** que el alumnado:

1. Con nivel intelectual bajo o muy bajo tiene mayor conocimiento de la realización de las acciones de facilitación de información sobre:
 - a. las actividades de orientación a desarrollar en la tutoría.
 - b. las convocatorias que puedan interesar. becas, ayudas, etc.
2. Con nivel intelectual medio valora como importante o muy importante:
 - a. la adquisición de habilidades sociales.
 - b. la información sobre las actividades de orientación a desarrollar en la tutoría.

E.- Relaciones entre la variable clasificatoria "neuroticismo" y variables de contenido.

1. Relaciones entre la variable "neuroticismo" y las acciones de Orientación

El análisis de las 84 tablas de contingencia resultantes del cruce de los niveles de "neuroticismo" y del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones pone de manifiesto que se produce coincidencias significativas en dos pares de variables, una relacionada con conocer el desarrollo de las actividades y otra, con la importancia concedida a estas acciones.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- El ítem "**Nos informan de los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno**", la tabla de contingencia de los datos de neuroticismo y los de conocer el desarrollo de las actividades de orientación, nos indica que el alumnado con nivel medio posee mayor conocimiento del desarrollo de estas acciones. [$X^2(2) = 6,401, p \leq 0,041$].

b) Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.

- El ítem "**Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos**", la tabla de contingencia al respecto nos indica que los alumnos y alumnas de nivel medio de neuroticismo califica de importante o muy importante el desarrollo de estas acciones. [$X^2(4) = 10,153, p \leq 0,002$].

No se han encontrado coincidencias estadísticamente significativas entre el nivel de neuroticismo y los docentes que intervienen en las actividades de orientación.

2. Relaciones entre la variable "neuroticismo" y las acciones de Asesoramiento

Una vez realizado el análisis de las 24 tablas de contingencia productos del cruzamiento entre los niveles de "**neuroticismo**" y haber solicitado consejo, los docentes a los que solicitarlo, así como las valoraciones otorgadas al hecho pedirlos, encontramos un par de variables entre las que se hay coincidencias significativas entre los niveles relacionados con las valoraciones realizadas.

a) Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.

- En el ítem "**Solicitar asesoramiento por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal**", la tabla de contingencia nos muestra que el alumnado con nivel bajo de neuroticismo es el que concede mucha importancia a la solicitud de este asesoramiento. [$X^2(4) = 11,328, p \leq 0,023$].

No se hay coincidencias estadísticamente significativas entre el nivel de neuroticismo y haber solicitado asesoramiento, así como con los docentes a los que se solicita.

A partir de estas coincidencias significativas, **podemos afirmar** que el alumnado:

- Con nivel medio de neuroticismo:
 - a. conoce más el desarrollo de acciones para informar de los trabajos y profesiones del entorno.
 - b. valora como importante o muy importante las acciones de orientación para la aceptación de uno mismo y de los demás como son.
- Con nivel bajo de neuroticismo:
 - a. valora como importante o muy importante la solicitud de consejo por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.

F.- Relaciones entre la variable clasificatoria "<i>psicoticismo</i>" y variables de contenido.
--

1.- Relaciones entre la variable "*psicoticismo*" y las acciones de Orientación.

Analizadas las 84 tablas de contingencia productos del cruce la variable "**psicoticismo**" con las actividades de orientación incluidas en esta dimensión de Orientación en los aspectos del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones, encontramos 18 pares de variables con coincidencias significativas entre sus niveles, 3 relacionadas con conocer la realización de las acciones y las otras 15 con la valoración de las mismas.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- El ítem "**Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras**", la tabla de contingencia de los datos de psicoticismo y los de conocer el desarrollo de las actividades de orientación, nos indica que el alumnado con nivel alto o muy alto posee mayor conocimiento de la realización de las mismas. [$\chi^2(2) = 9,930, p \leq 0,007$].
- En los ítems que se reseñan, las tablas de contingencia entre el nivel de psicoticismo y el conocimiento del desarrollo de las acciones a las que se refiere dichos ítems nos muestra que el alumnado con nivel bajo o muy bajo es el que concede más importancia a las acciones de:

- a. Informan a los padres sobre **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(2) = 6,186, p \leq 0,045$].
- b. Informan a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos**". [$X^2(2) = 6,473, p \leq 0,039$].

b) Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.

- En los ítems que se reseñan a continuación el resultado de los cruces de datos ha dado lugar a la coincidencias significativas en cuanto a la valoración de las acciones, de forma que el alumnado con un nivel medio de psicoticismo es el que otorga mayor importancia proporcionalmente que los otros niveles.
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones**. [$X^2(4) = 15,545, p \leq 0,004$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(4) = 15,630, p \leq 0,004$].
 - c. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores**. [$X^2(4) = 12,571, p \leq 0,014$].
 - d. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar**. [$X^2(4) = 12,449, p \leq 0,014$].
 - e. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)**. [$X^2(4) = 9,632, p \leq 0,047$].
 - f. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos**. [$X^2(4) = 21,575, p \leq 0,000$].
 - g. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada**. [$X^2(4) = 10,895, p \leq 0,028$].
 - h. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros**. [$X^2(4) = 17,849, p \leq 0,001$].
 - i. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros**. [$X^2(4) = 16,038, p \leq 0,003$].
 - j. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro**. [$X^2(4) = 12,491, p \leq 0,014$].
 - k. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo**. [$X^2(4) = 17,998, p \leq 0,001$].

- l. Informan al alumnado de **las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría**. [$X^2(4) = 11,228, p \leq 0,024$].
- m. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar**. [$X^2(4) = 11,100, p \leq 0,025$].
- n. Informan a los padres sobre **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(4) = 10,309, p \leq 0,036$].
- o. Informan a los padres sobre **programas o charlas para la formación de padres**. [$X^2(4) = 11,859, p \leq 0,018$].

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre los niveles de psicoticismo y los datos de los docentes que intervienen en las acciones de orientación.

2.- Relaciones entre la variable "psicoticismo" y las acciones de Asesoramiento.

Estudiadas las 36 tablas de contingencia que se originan al cruzar la variable "**psicoticismo**" con haber solicitado consejo, los docentes a los que solicitar asesoramiento por los diferentes motivos recogidos en esta dimensión y con las valoraciones otorgadas al hecho de solicitar esos consejos, hallamos 6 pares de variables entre los que se han encontrado coincidencias significativas 1 relacionada con la solicitud de asesoramiento y las otras 5 a la valoración del hecho de solicitar consejo.

a) Haber solicitado consejo.

- El ítem "**Has solicitado consejo por tener problemas relacionados con sustancias adictivas (tabaco, alcohol, otras drogas, etc.)**", la tabla de contingencia de los datos de psicoticismo y los de conocer el desarrollo de las actividades de orientación, nos indica que el alumnado con nivel medio posee mayor conocimiento de su realización. [$X^2(2) = 6,970, p \leq 0,031$].

b) Valoración de solicitar asesoramiento.

- En los ítems que recogemos a continuación el resultado de los cruces de datos comentados muestra que se producen coincidencias significativas en cuanto a la valoración de las acciones, de forma que es el alumnado con un nivel medio de psicoticismo es el que concede la mayor importancia.

- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(4) = 15,543, p \leq 0,004$].
- b. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(4) = 18,138, p \leq 0,038$].
- c. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(4) = 15,414, p \leq 0,004$].
- d. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(4) = 11,295, p \leq 0,023$].
- e. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(4) = 13,511, p \leq 0,009$].

No se obtuvieron coincidencias significativas entre los niveles de psicoticismo y los docentes a los que se les solicita consejo

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "*psicoticismo*", **podemos afirmar** que las actividades de orientación de las que se tiene mayor conocimiento, los aspectos sobre los que han solicitado más consejo y aquellas acciones y consejos que son considerados de forma significativa como importantes o muy importantes por el alumnado y que se recogen en las siguientes tablas:

Tabla nº 145. Acciones de orientación valoradas, significativamente, como importantes o muy importantes por el alumnado, según el nivel de psicoticismo.

Nivel de psicoticismo	Acciones de orientación relacionadas con
Medio.	- Toma de decisiones. - Integración del alumnado con discapacidad. - Desarrollo y clarificación de valores. - Conocimiento de las propias aptitudes. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Aceptación de uno mismo y de los demás como son. - Adquisición de habilidades sociales. - Resolución pacífica de conflictos. - Conocimiento mutuo de compañeros y compañeras. - Estimulación del alumnado a la participación. - Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. - Informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad. - Informar a los padres sobre actividades de formación para padres y madres.

Tabla nº 146. Alumnado que, significativamente, tiene más conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, según el nivel de psicoticismo.

Nivel de psicoticismo	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento
Alto o Muy alto.	- Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.
Bajo o Muy bajo.	- "Informan a los padres sobre las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial". - "Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos".

Tabla nº 147. Aspectos sobre los que pedir consejo que el alumnado considera significativamente como importantes o muy importantes, según el nivel de psicoticismo.

Nivel de psicoticismo	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Medio	- Problemas con sustancias adictivas. - Problemas de relación con compañeros o compañeras. - Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar. - Sobre qué hacer después de la E.S.O.. - Querer abandonar los estudios.

Tabla nº 148. Alumnado que, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según el nivel de psicoticismo.

Nivel de psicoticismo	Aspecto sobre el que se solicita asesoramiento
Medio	- Has solicitado consejo por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.

G.- Relaciones entre la variable clasificatoria "extraversión" y variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "extraversión" y las acciones de Orientación.

Analizadas las 84 tablas de contingencia productos del cruce la variable "extraversión" con las actividades de orientación incluidas en esta dimensión de Orientación en los aspectos del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, docentes implicados en las mismas y valoración de dichas acciones, no se encontraron coincidencias significativas.

2.- Relaciones entre la variable "extraversión" y las acciones de Asesoramiento.

Estudiadas las 36 tablas de contingencia que se originan al cruzar la variable "extraversión" con haber solicitado consejo, los docentes a los que solicitar asesoramiento por los diferentes motivos recogidos en esta dimensión y con las valoraciones otorgadas al hecho de solicitar esos consejos, no se encontraron coincidencias significativas.

H.- Relaciones entre la variable clasificatoria "rendimiento académico" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "rendimiento académico" y las acciones de Orientación.

Estudiamos las 84 tablas de contingencia productos del cruce entre la variable "rendimiento académico" y las acciones de orientación contempladas en esta dimensión en el aspecto relacionado con los docentes implicados en ellas y en cuanto a la valoración que merece su desarrollo. Encontramos en ellas 12 pares de variables entre los que se producen coincidencias significativas y que se exponen a continuación: 2 corresponden a coincidencias sobre conocer el desarrollo de las actividades de orientación, 1 relacionado con los docentes que intervienen y 9 con la importancia que le concede a su desarrollo.

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En el ítem "Informan a los padres sobre **las medidas de atención al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje**", el cruce de los niveles del "rendimiento académico" con datos sobre conocer el desarrollo de este tipo de actividad nos muestra que el alumnado con calificación de aprobado tiene mayor conocimiento. [$X^2(3) = 10,460, p \leq 0,015$].
- En el ítem "Informan a los padres sobre **programas o charlas dirigidas a ellos**", el cruce de los niveles del "rendimiento académico" con datos sobre conocer el desarrollo de este tipo de actividad nos muestra que el alumnado con calificación de notable tiene mayor conocimiento. [$X^2(3) = 10,002, p \leq 0,019$].

b) *Docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones.*

- En el ítem **"Nos enseñan técnicas para estudiar mejor"**, el cruce de los niveles del *"rendimiento académico"* con los docentes que interviene en este tipo de actividad nos muestra que el alumnado con calificación de aprobado señala al profesorado tutor y de orientación, así como a otro profesorado. [$X^2(21) = 49,743, p \leq 0,000$].

c) *Valoración al desarrollo de actividades orientadoras.*

- En los ítems que seguidamente mencionamos, el cruzamiento entre la variable rendimiento académico y las valoraciones dadas al desarrollo de las acciones a las que se refieren dichos ítems nos señala a los alumnos y alumnas con calificación de sobresaliente las valoran como importantes o muy importantes:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(6) = 17,760, p \leq 0,007$].
 - b. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(6) = 12,823, p \leq 0,046$].
 - c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(6) = 12,574, p \leq 0,050$].
 - d. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(6) = 18,109, p \leq 0,006$].
 - e. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(6) = 20,865, p \leq 0,002$].
 - f. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(6) = 13,894, p \leq 0,031$].
 - g. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(6) = 17,914, p \leq 0,006$].
 - h. **Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos o hijas.** [$X^2(6) = 16,258, p \leq 0,012$].
 - i. **Informan a padres y madres sobre el apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias.** [$X^2(6) = 13,577, p \leq 0,035$].

2.- Relaciones entre la variable "rendimiento académico" y las acciones de Asesoramiento.

De las 36 tablas de contingencia que se producen por el cruce de datos entre la variable **"rendimiento académico"** y las acciones contempladas en la dimensión Asesoramiento,

encontramos coincidencias significativas en cuatro pares de variables: dos corresponden a coincidencias en haber solicitado consejo, una relacionada con los docentes a los que se les pide y, otra, con la importancia que se le da al hecho de pedir el asesoramiento

a) Haber solicitado consejo.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos del rendimiento académico con de haber solicitado consejo nos muestra que el alumnado con rendimiento académico de suspenso ha requerido más asesoramiento:

Has solicitado asesoramiento

- a. Por tener dificultades en los estudios. [$X^2(2) = 8,743, p \leq 0,033$].
- b. Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo. [$X^2(2) = 9,941, p \leq 0,019$].

b) Docentes a los que se les solicita consejo.

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento en la elección de las materias optativas", la tabla de contingencia correspondiente a los docentes a los que se pide consejo nos muestra que el alumnado con rendimiento académico de notable y sobresaliente señala al profesorado tutor. [$X^2(9) = 17,696, p \leq 0,039$].

c) Valoración otorgada a solicitar asesoramiento.

- En este mismo ítem, el cruce con la importancia concedida a solicitar ese consejo nos muestra que los alumnos y alumnas con rendimiento de sobresaliente son los que le dan más importancia, [$X^2(6) = 14,648, p \leq 0,023$].

A partir de estas coincidencias significativas, **podemos afirmar** que el alumnado con calificación media de:

1. Suspenso ha solicitado más asesoramiento:
 - a. por tener dificultades en los estudios.
 - b. para la mejora de su propia imagen.
2. Aprobado:
 - a. Tienen más conocimiento de que se informa a los padres sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje.
 - b. relaciona al tutores y tutoras, profesionales de la orientación y a otro profesorado con la enseñanza de técnicas de trabajo intelectual.

3. Notable tiene más conocimiento de que se informa a los padres sobre programas o charlas de formación dirigidas a ellos.
4. Notable y sobresaliente recurre al profesorado tutor para que le asesore en la elección de materias optativas.
5. Sobresaliente considera importante o muy importante:
 - a. solicitar consejo para la elección materias optativas.
 - b. que trabajen:
 - i. Aspectos relacionados con la salud.
 - ii. La toma de decisiones.
 - iii. Fijar metas y objetivos.
 - iv. La integración del alumnado con discapacidad.
 - v. El desarrollo de valores.
 - vi. Conocimiento de sí mismo.
 - vii. Las habilidades sociales.
 - viii. Informar a los padres:
 1. sobre los estudios de sus hijos e hijas.
 2. sobre el apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con discapacidad o dificultades en los estudios.

5.3.4. Variables relacionadas con la orientación.

Las variables clasificatorias relacionadas con la orientación que se han contemplado son:

1. *Contacto voluntario o mediado con el tutor/ tutora u orientador/orientadora fuera de las sesiones de tutorías ordinarias*, agrupa al alumnado y a sus padres en cuatro grupos: contacto a petición propia, a petición del tutor o tutora, a petición de ambos y no tener contacto.
2. *Experiencia relativa a la orientación con independencia de las sesiones de tutorías ordinarias*, reúne al alumnado que ha tenido contacto en tres grupos: contacto individual, en pequeño grupo, en las propias sesiones de tutoría.
3. *Expectativas académicas y de futuro de los padres respecto a sus hijos o hijas*
 - i. *Expectativas académicas actuales*, los clasifica en dos grupos: que terminen o no la E.S.O.
 - ii. *Expectativas de futuro*, los reúne en cuatro grupos: estudiar bachillerato, estudiar un Ciclo Formativo, que trabaje y que ayude en casa.
4. *Valoración de la formación recibida en el I.E.S.*, forma tres grupos: valoración alta o medianamente alta, media y baja o medianamente baja.
5. *Existencia o no de algún miembro familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar*, da lugar a dos grupos: los que responde si y los que dicen no.

A.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor*" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "*Contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor*" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “Contacto voluntario o medido con el profesorado tutor fuera de las sesiones de tutoría”

con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los siguientes aspectos: conocimiento del desarrollo de las acciones, docentes implicados y valoración de las acciones que conforman los ítems de esta dimensión (del ítem 10 al ítem 37).

A continuación se recogen los 36 pares de variables entre los que existen coincidencias estadísticamente significativas: 19 corresponden a coincidencias en el conocimiento de la realización de las acciones, 9 a coincidencias sobre qué docentes se implican y 8 con relación a la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

a) *Conocimiento de la realización de las acciones.*

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos del contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos informa que el alumnado que contactó *a petición propia* con el tutor o la tutora tiene mayor conocimiento de la realización de esas actividades:
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(2) = 12,004$, $p \leq 0,002$].
 - b. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(2) = 10,309$, $p \leq 0,006$].
 - c. **Informan al alumnado cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(2) = 6,934$, $p \leq 0,031$].
- En los siguientes ítems, el cruce de los datos del contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos informa que el alumnado que *contactó con el profesorado tutor a petición de este profesorado* tiene mayor conocimiento de la realización de esas actividades:
 - a. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(2) = 12,216$, $p \leq 0,002$].
 - b. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(2) = 7,891$, $p \leq 0,019$].
 - c. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 7,433$, $p \leq 0,024$].
 - d. **Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras.** [$X^2(2) = 8,434$, $p \leq 0,015$].
 - e. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(2) = 15,479$, $p \leq 0,000$].

- f. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar**. [$X^2(2) = 7,862, p \leq 0,020$].
 - g. Informan a los padres de **los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos**. [$X^2(2) = 8,034, p \leq 0,018$].
 - h. Informan a los padres sobre **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**. [$X^2(2) = 6,845, p \leq 0,033$].
 - i. Informan a los padres de **programas o charlas de formación dirigidas a ellos**. [$X^2(2) = 8,571, p \leq 0,014$].
 - j. Informan a padres del **apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**". [$X^2(2) = 11,120, p \leq 0,004$].
- En el ítem * Informan a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos o hijas**. el cruce de los datos del contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos informa que el alumnado que *contactó con el profesorado tutor a petición propia y de este profesorado* tiene mayor conocimiento de la realización de dichas acciones. [$X^2(2) = 13,067 p \leq 0,001$].

b) *Docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones.*

- En los ítems siguientes, el resultado de los cruces de datos de contacto con el profesorado que se implica en las acciones de orientación ha dado lugar a coincidencias significativas, de forma que los *alumnos que han contactado con el profesorado tutor* fuera de las sesiones de tutoría *a petición propia*, señalan al profesorado tutor y a otro profesorado:
 - a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor**. [$X^2(14) = 30,901, p \leq 0,006$].
 - b. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones**. [$X^2(14) = 35,146, p \leq 0,001$].
 - c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(14) = 28,892, p \leq 0,011$].
 - d. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos**. [$X^2(14) = 32,847, p \leq 0,003$].
 - e. Informan al alumnado **cómo mejorar el rendimiento escolar**. [$X^2(14) = 54,207, p \leq 0,000$].
- En los ítems siguientes, el cruzamiento de datos da lugar a coincidencias significativas en cuanto a las acciones de orientación, de forma que los *alumnos que ha contactado con el profesorado tutor* fuera de las sesiones de tutoría *a petición propia* señala al profesorado

tutor, y de orientación, así como a otro profesorado como los que intervienen en las acciones a las que se refieren los ítems.

- a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(14) = 38,084$, $p \leq 0,001$].
- b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(14) = 25,487$, $p \leq 0,030$].
- c. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(14) = 34,424$, $p \leq 0,002$].
- d. **Informan al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la ESO.** [$X^2(14) = 31,098$, $p \leq 0,005$].

c) Valoración realizada a desarrollar las acciones.

- En los ítems que se mencionan a continuación, el resultado de los cruces de datos de contacto con la valoración al desarrollo de estas acciones muestra coincidencias significativas, de forma que los alumnos que han contactado con el tutor o tutora fuera de las sesiones de tutoría *a petición propia*, valoran como importante o muy importantes las actividades a que se refieren los ítems:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(4) = 16,026$, $p \leq 0,003$].
 - b. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(4) = 9,512$, $p \leq 0,049$].
 - c. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(4) = 12,390$, $p \leq 0,015$].
 - d. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(4) = 10,862$, $p \leq 0,028$].

➤ **Según los padres:**

a) Conocimiento de la realización de las acciones.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos del contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos informa que los padres que contactaron *a petición propia* con ese profesorado tiene mayor conocimiento de la realización de esas actividades:
 - a. **Se realizan actividades en grupos.** [$X(2) = 8,077$, $p \leq 0,018$].
 - b. **Informan al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la ESO.** [$X(2) = 6,098$, $p \leq 0,047$].

- c. Informan a los padres de **las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto**. [$X^2(2) = 7,970, p \leq 0,019$].
 - d. Informan a padres de **los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos**. [$X^2(2) = 6,199, p \leq 0,045$].
- En el ítem "Informan a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos**", el cruce de los datos del contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los del conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación nos informa que el alumnado que contactó con el profesorado tutor *a petición de éste* tiene mayor conocimiento de la realización de dichas acciones. [$X^2(2) = 8,827 p \leq 0,012$].

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los docentes que intervienen en las actividades de orientación

c) Valoración realizada a desarrollar las acciones.

- En los siguientes ítems, el cruce de datos de contacto con el profesorado tutor y la valoración de las acciones de orientación nos muestra que *los padres que contactaron a petición propia* consideraban importante o muy importante el desarrollo estas actividades:
 - a. **Pretenden la adquisición de habilidades que permitan relacionarse con los demás de forma adecuada**. [$X^2(4) = 11,012, p \leq 0,026$].
 - b. **Se realizan actividades en grupos**. [$X^2(4) = 10,304, p \leq 0,036$].
 - c. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo**. [$X^2(4) = 12,782, p \leq 0,012$].
 - d. Informan a los padres sobre **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**. [$X^2(4) = 11,607, p \leq 0,021$].

2.- Relaciones entre la variable "Contacto voluntario o mediado con el tutor o tutora" y las acciones de Asesoramiento.

Analizadas las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable “**contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor**”, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitudes de consejo realizadas, docentes que asesoran y valoración de solicitar la ayuda, encontramos 32 pares de variables entre los hay coincidencias estadísticamente significativas: 21 corresponden a coincidencias en

la solicitud de asesoramiento, 10 a coincidencias sobre a qué docentes se le pide consejo y 10 con relación a la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

a) *Haber solicitado consejo.*

- En los ítems siguientes, las tablas de contingencia entre la variable contacto voluntario o mediado con el tutor o la tutora y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que los jóvenes que contactaron con el profesorado tutor a petición propia son los que han pedido más asesoramiento:
 - a. **Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo.** [$X^2(2) = 13,347$, $p \leq 0,001$].
 - b. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(2) = 54,656$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Por existir problemas entre profesores y padres.** [$X^2(2) = 21,240$, $p \leq 0,000$].
 - d. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(2) = 56,154$, $p \leq 0,000$].
 - e. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(2) = 32,054$, $p \leq 0,000$].
- En los ítems siguientes, el cruce entre la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que el alumnado que contactó con él a petición de dicho profesorado es el que ha pedido más asesoramiento:
 - a. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(2) = 23,279$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.** [$X^2(2) = 29,890$, $p \leq 0,000$].
- En los ítems siguientes, el cruce entre la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que los jóvenes que contactaron con él a petición propia y de dicho profesorado son los que han pedido más asesoramiento:
 - a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(2) = 70,014$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas.** [$X^2(2) = 171,171$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(2) = 60,319$, $p \leq 0,005$].

b) *Docentes a los que se solicitó asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, el cruce de datos de contacto con el profesorado tutor y la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia señala a dicho profesorado como el docente al que se pidió más consejo:
 - a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(6) = 107,893$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(6) = 27,466$, $p \leq 0,000$].
 - c. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(6) = 110,965$, $p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, las tablas de contingencia del cruce de datos de contacto con el profesorado tutor y la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia señala a dicho profesorado y a los orientadores como los docentes a los que se solicitó consejo.
 - a. **Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo.** [$X^2(6) = 18,506$, $p \leq 0,005$].
 - b. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(6) = 73,960$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas** [$X^2(6) = 196,202$, $p \leq 0,000$].
 - d. **Por existir problemas entre profesores y padres.** [$X^2(6) = 22,740$, $p \leq 0,001$].
- En el ítem "Has solicitado consejo **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros**", el cruzamiento de los datos de contacto con el profesorado tutor con la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia señala a dicho profesorado como los docentes a los que se solicitó consejo. [$X^2(6) = 39,637$, $p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, el cruce de datos de contacto con el profesorado tutor y la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición de dicho profesorado señala a éste y a los orientadores como los docentes a los que se pidió consejo.
 - a. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(6) = 98,851$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(6) = 37,057$, $p \leq 0,000$].

c) *Valoración otorgada a solicitar asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de contacto con el profesorado tutor con la valoración de solicitar asesoramiento en cada caso, se obtuvo que el alumnado que

contactó a petición propia considera importante o muy importante solicitar consejo por estos motivos.

- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(4) = 19,627, p \leq 0,001$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(4) = 21,869, p \leq 0,000$].
 - c. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(4) = 10,850, p \leq 0,028$].
 - d. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(4) = 9,846, p \leq 0,043$].
 - e. **Por existir dificultades en las relaciones con otros miembros de tu familia.** [$X^2(4) = 11,181, p \leq 0,025$].
 - f. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(4) = 21,837, p \leq 0,000$].
 - g. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 20,980, p \leq 0,000$].
 - h. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(4) = 14,825, p \leq 0,005$].
- En el ítem, "Has solicitado consejo **por existir problemas entre profesores y padres**", el cruce de los datos de contacto con el profesorado tutor y la valoración al asesoramiento por este motivo nos muestra que el alumnado que contactó a petición de dicho profesorado piensa que solicitar consejo en este caso es importante o muy importante. [$X^2(4) = 19,972, p \leq 0,001$]

➤ **Según los padres:**

a) *Haber solicitado consejo.*

- En el ítem "Ha solicitado consejo **por las dificultades en los estudios de sus hijos**" la tabla de contingencia entre la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que los jóvenes que contactaron con dicho profesorado a petición propia son los que han pedido más asesoramiento. [$X^2(2) = 26,987, p \leq 0,000$].
- En el ítem "Ha solicitado consejo **sobre qué hacer sus hijos al terminar la E.S.O.**" el cruce entre la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y los datos de haber solicitado consejo nos muestran que el alumnado que contactó con el profesorado tutor a petición de dicho profesorado es el que ha pedido más asesoramiento. [$X^2(2) = 6,630, p \leq 0,036$].

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la variable contacto voluntario o mediado con el tutor o la tutora y los docentes a los que solicitan asesoramiento.

c) *Valoración otorgada a solicitar asesoramiento.*

- En el ítems "Ha solicitado consejo **sobre qué hacer al terminar la E.S.O.**", el cruzamiento de los datos de contacto con el profesorado tutor con la valoración de solicitar asesoramiento en cada caso, se obtuvo que los padres que contactaron a petición propia consideran importante o muy importancia solicitar consejo por estos motivos. [$\chi^2(4) = 10,079$, $p \leq 0,039$].

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "contacto voluntario o mediado con el tutor o tutora", **podemos afirmar** quiénes tiene más conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación, quiénes han solicitado más asesoramiento, qué docentes intervienen en las acciones de orientación y a los que se les solicita asesoramiento, así como valoración de aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo, que recogemos en las siguientes tablas, y que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y sus padres:

Tabla nº 149. Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Contacto	Sector	Acciones de orientación relacionadas con
A petición propia	Alumnado	- Aspectos relacionados con educación para la salud. - Conocimiento de las propias aptitudes. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Aceptación de uno mismo y de los demás como son.
	Padres	- Adquisición de habilidades sociales. - La realización de trabajos de grupo. - Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. - Informar a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo laboral.

Tabla nº 150. Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Sector de la muestra	Contacto	Acción orientadora
Alumnado	A petición propia	- Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones. - Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores: solidaridad, tolerancia, no discriminación, etc. - Informan al alumnado cómo mejorar el rendimiento escolar
	A petición del tutor/a	- Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc. - Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar. - Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada. - Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros y compañeras. - Se realizan actividades en grupos. - Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.). - Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos. - Informan a los padres sobre otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo. - Informan a los padres de programas o charlas de formación dirigidas a ellos. - Informan a padres y madres del apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias.
	A petición de ambos	- Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos o hijas
Padres	A petición propia	- Se realizan actividades en grupos. - Informan al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la ESO - Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto. - Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos.
	A petición del tutor/a	- Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de los hijos o hijas.

Tabla nº 151. Docentes que, según el alumnado, intervienen significativamente en las acciones de orientación considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Contacto	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
		Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
A petición propia	- Técnicas de trabajo intelectual.	X		X
	- Toma de decisiones.	X		X
	- Establecer metas y objetivos.	X		X
	- Aceptación de uno mismo y de los demás como son.	X		X
	- Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.	X		X
	- Aspectos relacionados con educación para la salud.	X	X	X
	- Integración del alumnado con discapacidad	X	X	X
	- Desarrollo de valores.	X	X	X
	- Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.	X	X	X

Tabla nº 152. Aspectos sobre los que alumnado y padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Sector de la muestra	Contacto	Asesoramiento más solicitado
Alumnado	A petición propia	- Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo. - Por presentar conductas no adecuadas (poco respetuoso, agresivo, apático, etc.) u otro problema personal. - Por existir problemas entre profesores y padres. - En la elección de las materias optativas. - Por querer abandonar los estudios.
	A petición del tutor /a	- Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras. - Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.
	A petición de ambos	- Por tener dificultades en los estudios. - Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas. - Sobre qué hacer al terminar la ESO.
Padres	A petición propia	- Ha solicitado consejo por tener dificultades en los estudios.
	A petición del tutor /a	- Ha solicitado consejo sobre qué hacer al terminar la ESO.

Tabla n° 153. Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Contacto	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutores/as	Orientadores/as
A petición propia	- Tener dificultades en los estudios.	X	
	- Problemas de relación con compañeros o compañeras.	X	
	- Elección de materias optativas.	X	
	- Mejorar la propia imagen.	X	X
	- Tener conductas no adecuadas u otro problema persona.	X	X
	- Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora.	X	X
	- Problemas entre algún profesor o profesora y los padres	X	X
	Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.	X	
A petición del tutor/a	- Sobre qué hacer después de la E.S.O.	X	X
	- Querer abandonar los estudios.	X	X

Tabla n° 154. Aspectos sobre los que pedir consejo y que se consideran significativamente importantes o muy importantes, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Contacto	Sector	Aspectos sobre los que solicitar consejo
A petición propia	Alumnado	- Problemas con sustancias adictivas. - Tener dificultades en los estudios. - Problemas de relación con compañeros o compañeras. - Tener conductas no adecuadas u otro problema persona. - Dificultades de relación con miembros de la familia. - Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora. - Elección de materias optativas. - Qué hacer al terminar la E.S.O.
A petición del tutor/a	Alumnado	Problemas entre algún profesor o profesora y los padres.
A petición propia	Padres	Qué hacer al terminar la E.S.O.

B.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación*" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "*Contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación*" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable **“Contacto voluntario o medido con el profesorado de orientación fuera de las sesiones de tutoría”** con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

A continuación se recogen los 35 pares de variables entre los que existen coincidencias estadísticamente significativas: 15 corresponden a coincidencias en el conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras, 8 a coincidencias en el conocimiento sobre qué docentes se implican en las mismas y 12 con relación a la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

a) Conocimiento del desarrollo de las actividades.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de conocer el desarrollo de las acciones orientadora nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia tiene mayor conocimiento de su realización:
 - a. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(2) = 13,002$, $p \leq 0,002$].
 - b. **Informan al alumnado de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(2) = 6,828$, $p \leq 0,033$].
 - c. **Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(2) = 26,093$, $p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, el cruzamiento de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de conocer el desarrollo de las acciones orientadora nos dice que el alumnado que contactó a petición del profesorado tutor tiene mayor conocimiento de su realización:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(2) = 13,633$, $p \leq 0,001$].

- b. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar**. [$X^2(2) = 6,007$, $p \leq 0,050$].
 - c. Informan a los padres de **los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos**. [$X^2(2) = 9,478$, $p \leq 0,003$].
 - d. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(2) = 11,363$, $p \leq 0,003$].
 - e. Informan a los padres de **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**. [$X^2(2) = 6,137$, $p \leq 0,042$].
 - f. Informar a los padres de **programas o charlas de formación para ellos**. [$X^2(2) = 9,845$, $p \leq 0,007$].
 - g. Informan a padres del **apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**". [$X^2(2) = 13,253$, $p \leq 0,001$].
- En el ítem **"Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno"**, al cruzar los datos de contacto con el profesor de orientación con los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación obtenemos que el alumnado que contactó a petición propia y del profesorado tutor tiene más conocimiento de la realización de esas actividades. [$X^2(2) = 11,877$, $p \leq 0,003$].

b) Docentes que interviene en el desarrollo de las acciones.

- En los ítems siguientes, el cruzamiento de datos da lugar a coincidencias significativas en cuanto a las acciones de orientación, muestra que el alumnado no que ha contactado con el profesorado de orientación fuera de las sesiones de tutoría señala al profesorado tutor y a otro profesorado como los que intervienen en las acciones a las que se refieren los ítems.
- a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor**. [$X^2(14) = 45,291$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Trabajan aspectos relacionados con la salud**. [$X^2(14) = 50,542$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(14) = 49,833$, $p \leq 0,000$].
 - d. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores**. [$X^2(14) = 28,773$, $p \leq 0,011$].
 - e. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros**. [$X^2(14) = 31,616$, $p \leq 0,005$].
 - f. **Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno**. [$X^2(14) = 91,164$, $p \leq 0,000$].

- g. Informan al alumnado de **los estudios que pueden hacer después de la ESO.** [$X^2(14) = 149,953$, $p \leq 0,000$].
- h. Informan al alumnado **cómo mejorar el rendimiento escolar** [$X^2(14) = 48,529$, $p \leq 0,000$].

c) *Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los ítems siguientes, al cruzar los datos relativos a las valoraciones del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia con el profesorado de orientación fuera de las sesiones de tutoría considera importante o muy importante el desarrollo de estas acciones:
 - a. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(4) = 13,093$, $p \leq 0,011$].
 - b. Informan al alumnado de **las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(4) = 18,496$, $p \leq 0,001$].
- En los ítems siguientes, el cruce de los datos relativos a las valoraciones del desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que el alumnado que no contactó con el profesorado de orientación educativa fuera de las sesiones de tutoría considera importante o muy importante el desarrollo de estas acciones:
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(4) = 15,436$, $p \leq 0,004$].
 - b. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(4) = 16,288$, $p \leq 0,003$].
 - c. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(4) = 9,599$, $p \leq 0,048$].
 - d. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(4) = 11,754$, $p \leq 0,019$].
 - e. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(4) = 14,571$, $p \leq 0,006$].
 - f. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).** [$X^2(4) = 9,529$, $p \leq 0,049$].
 - g. Informan a los padres de **las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(4) = 13,343$, $p \leq 0,010$].
 - h. Informan a los padres de **los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos.** [$X^2(4) = 12,861$, $p \leq 0,012$].

- i. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(4) = 9,479$, $p \leq 0,050$].
- j. Informan a los padres de **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**. [$X^2(4) = 11,770$, $p \leq 0,019$].

➤ **Según los padres:**

a) *Conocimiento del desarrollo de las actividades.*

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de conocer el desarrollo de las acciones orientadora nos muestra que los padres que contactaron *a petición propia* tiene mayor conocimiento de su realización:
 - a. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(2) = 6,155$, $p \leq 0,046$].
 - b. **Ayudan a que se conozcan mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(2) = 6,046$, $p \leq 0,049$].
 - c. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje**. [$X^2(2) = 6,424$, $p \leq 0,040$].
- En el ítem " Informan a los padres de **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo**, el cruce de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación nos informa de que los padres que contactaron con él *a petición propia y del profesorado tutor* tiene mayor conocimiento de la realización de dichas acciones. [$X^2(2) = 14,593$, $p \leq 0,001$].

No se encontraron relaciones estadísticamente significativas del cruce de los datos sobre el contacto de los padres con el profesional de la orientación y los docentes que intervienen en las acciones de orientación y la valoración de la realización de las mismas.

2.- Relaciones entre la variable "Contacto voluntario o mediado con el orientador u orientadora" y las acciones de Asesoramiento.

Analizadas las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable **"contacto voluntario o mediado con el orientador o la orientadora"**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar asesoramiento,

docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud. Encontramos 21 pares de variables entre los que existen coincidencias estadísticamente significativas; 12 corresponden a coincidencias en la solicitud de asesoramiento, 6 a coincidencias sobre a qué docentes se le pide consejo y 3 con relación a la valoración realizada.

Según el alumnado:

a) Haber solicitado consejo.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de solicitar asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia ha solicitado más consejo:
 - a. **Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo.** [$X^2(2) = 12,694$, $p \leq 0,002$].
 - b. **En la elección de materias optativas.** [$X^2(2) = 60,503$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(2) = 121,089$, $p \leq 0,000$].
- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de solicitar asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición del profesorado tutor ha solicitado más consejo:
 - a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(2) = 6,134$, $p \leq 0,047$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(2) = 50,151$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(2) = 12,975$, $p \leq 0,002$].
 - d. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal,** [$X^2(2) = 14,463$, $p \leq 0,001$].
 - e. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas** [$X^2(2) = 18,026$, $p \leq 0,000$].
 - f. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(2) = 32,579$, $p \leq 0,000$].
 - g. **Por querer abandonar los estudios.** [$X^2(2) = 34,187$, $p \leq 0,000$].

b) Docentes a los que se pide consejo.

- En los siguientes ítems, el cruzamiento de los datos de contacto con el profesorado de orientación con la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a

petición propia señala a este profesorado como los docentes a los que se solicitó consejo por esos motivos

- a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(6) = 106,560$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas** [$X^2(6) = 48,489$, $p \leq 0,000$].
 - c. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(6) = 188,036$, $p \leq 0,000$].
 - d. **Sobre qué hacer al terminar la ESO.** [$X^2(6) = 271,281$, $p \leq 0,000$].
- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros**", la tabla de contingencia del cruce de la variable con docentes a los que se solicita consejo por este motivo nos muestra que el alumnado que contactó a petición del tutor o la tutora con el profesorado de orientación solicita asesoramiento a éste. [$X^2(6) = 43,453$, $p \leq 0,000$].
- En el ítem "Has solicitado consejo **por querer abandonar los estudios, el cruce de los datos de contacto**" con el orientador u orientadora con la solicitud de asesoramiento nos muestra que el alumnado que contactó a petición propia y a petición de tutores y tutoras, señala a los profesorado de orientación como los docentes a los que se solicitó consejo por esta razón. [$X^2(6) = 49,903$, $p \leq 0,000$].

c) *Valoración otorgada a solicitar asesoramiento.*

- En los ítems siguientes, el cruce de los datos relativos a las valoraciones de solicitar asesoramiento nos muestra que el alumnado que no contactó con el profesorado de orientación educativa fuera de las sesiones de tutoría considera importante o muy importante pedir consejo por estos motivos:
- a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$X^2(4) = 11,693$, $p \leq 0,020$].
 - b. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(4) = 17,055$, $p \leq 0,002$].
 - c. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 13,955$, $p \leq 0,007$].

➤ **Según los padres:**

a) *Haber solicitado consejo.*

- En el ítem "Ha solicitado asesoramiento **sobre qué hacer al terminar la E.S.O.**" el cruce de los datos de contacto con el profesorado de orientación y los de solicitar consejo nos

muestra que los padres que contactaron a petición propia han solicitado más asesoramiento: [$X^2(2)= 43,959$, $p\leq 0,000$].

- En el ítem "Ha solicitado asesoramiento **por tener dificultades en los estudios**" al cruzar los datos de contacto con el orientador y los de solicitar consejo nos muestra que los padres que contactaron a petición del profesorado tutor han solicitado más asesoramiento: [$X^2(2)= 15,6009$, $p\leq 0,000$].

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre los datos de contacto de los padres con el profesorado de orientación y los docentes a los que se pide consejo, así como con las valoraciones a la solicitud de asesoramiento.

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación", **podemos afirmar** quiénes tiene más conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación y quiénes han solicitado más asesoramiento, qué docentes intervienen en las acciones de orientación y a los que se les solicita asesoramiento, así como valoración de aquellas actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo, que recogemos en las siguientes tablas, y los que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado.

Tabla nº 155. Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según el contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Sector de la muestra	Contacto	Acción orientadora
Alumnado	A petición propia	- Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo. - Informan al alumnado de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría. - Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.
	A petición del tutor/a	- Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, otras drogas, alimentación, sexualidad,...). - Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.). - Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos. - Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial. - Informan a los padres de otros estudios que pueden realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo. - Informan a los padres de programas o charlas de formación para ellos. - Informa a los padres apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias".
	A petición de ambos	- Informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno

Padres	A petición propia	- Buscan que fijen metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc. - Les ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.). - Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.
	A petición propia y del tutor/a	- Informan a los padres de otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo

Tabla nº 156. Docentes que, según el alumnado, intervienen significativamente en las acciones de orientación considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Contacto	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
		Tutores y tutoras	Orientadores y orientadoras	Otro profesorado
No contactaron	- Técnicas de trabajo intelectual.	X		X
	- Aspectos relacionados con educación para la salud.	X		X
	- Establecer metas y objetivos.	X		X
	- Desarrollo de valores.	X		X
	- Resolución pacífica de conflictos.	X		X
	- Informar sobre trabajos y profesiones del entorno.	X		X
	- Informar sobre estudios a hacer después de la E.S.O.	X		X
	- Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.	X		X

Tabla nº 157. Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes por el alumnado considerando la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Contacto	Acciones de orientación relacionadas con
A petición propia	- Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría.
No contactaron	- La toma de decisiones. - Establecer metas y objetivos. - Adquisición de habilidades sociales. - La realización de trabajos de grupo. - Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría. - Informar a los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos y su actuación ante ellos. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado discapacitado. - Informar a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo laboral.

Tabla nº 158. Aspectos sobre los que el alumnado considera significativamente importantes o muy importantes pedir consejo, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Contacto	Aspectos sobre los que solicitar consejo
A petición del tutor/a	- Problemas con sustancias adictivas. - Tener dificultades en los estudios. - Elección de materias optativas.

Tabla nº 159. Aspectos sobre los que alumnado y padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Sector de la muestra	Contacto	Asesoramiento más solicitado
Alumnado	A petición propia	- Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo. - En la elección de materias optativas. - Sobre qué hacer al terminar la ESO.
	A petición del tutor /a	- Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas. - Por tener dificultades en los estudios. - Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras. - Por presentar conductas no adecuadas. - Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas. - Por tener aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar. - Por querer abandonar los estudios.
Padres	A petición propia	- Sobre qué hacer sus hijos al terminar la ESO
	A petición del tutor /a	- Por tener los jóvenes dificultades en los estudios

Tabla nº 160. Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según la variable contacto voluntario o mediado con el profesorado de orientación.

Contacto	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutores y tutoras	Orientadores y orientadoras
A petición propia	Tener dificultades en los estudios.		X
	Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora.		X
	Elección de materias optativas.		X
	Sobre qué hacer después de la E.S.O.		X
	Querer abandonar los estudios.		X
A petición del tutor/a	Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.		X
	Querer abandonar los estudios.		X

C.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Experiencia relativa a la orientación con profesorado tutor*" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "*experiencia relativa a la orientación con el tutor o tutora*" y las acciones de Orientación.

Hemos analizado 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “**experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor**” con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

A continuación exponemos los 5 pares de variables entre los que hay coincidencias estadísticamente significativas: 1 corresponde a coincidencias en el conocimiento sobre qué docentes se implican en las acciones orientadoras y 4 con relación a la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre la experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor y conocer el desarrollo de las acciones orientadoras.

a) Docentes que interviene en el desarrollo de las acciones.

- En el ítem "**Informan al alumnado sobre cómo mejorar el rendimiento escolar,**" el cruce de esta variable con los docentes que se implican en las acciones de orientación nos muestra que el alumnado que contactó con el profesorado tutor y fue atendido en las propias sesiones de tutoría señala a este profesorado y a los profesionales de la orientación como los que más interviene en estas actividades. [$X^2(14) = 20,019, p \leq 0,026$].

b) Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.

- En los ítems siguientes. al cruzar los datos de esta variable con las valoraciones realizadas al desarrollo de estas acciones encontramos que el alumnado que contactó con el profesorado tutor y fue atendido en las propias sesiones de tutoría considera importante o muy importante estas actividades:
 - a. Informar a los padres sobre **los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos**. [$X^2(4) = 10,685, p \leq 0,030$].
 - b. Informar a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos**. [$X^2(4) = 10,873, p \leq 0,028$].

➤ **Según los padres:**

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre la experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor y conocer el desarrollo de las acciones orientadoras, así como los docentes que intervienen en las mismas.

a) *Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los siguientes ítems, el cruzamiento de los datos de esta variable con las valoraciones realizadas al desarrollo de estas acciones encontramos que los padres que contactaron con el profesorado tutor y fue atendido de forma individual, consideran importante o muy importante estas actividades:
 - a. **Pretenden la adquisición de habilidades que permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 11,187$ $p \leq 0,004$].
 - b. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(2) = 10,007$ $p \leq 0,007$].

2.- Relaciones entre la variable "experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor" y las acciones de Asesoramiento.

Analizadas las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable **“experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor”**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud. No se encontró coincidencia significativa en ninguno de los aspectos estudiados

A partir de estas coincidencias significativas **podemos afirmar** que:

1. El alumnado que contactó con el profesorado tutor y fue atendido en las propias sesiones de tutoría señalan a este profesorado y a los orientadores y orientadoras como los que les informan sobre cómo mejorar su rendimiento escolar.
2. El alumnado que contactó con el profesorado tutor y fue atendido en las propias sesiones de tutoría consideran importante o muy importante el desarrollo de actividades de informar a los padres sobre:
 - a. Los cambios que evolutivos en los jóvenes y la actuación ante ellos.
 - b. La marcha de los estudios de sus hijos.
3. Los padres que contactaron con el profesorado tutor y fueron atendidas de forma individual consideran importante o muy importante el desarrollo de actividades que:
 - a. Pretenden la adquisición de habilidades sociales.
 - b. Fomentan la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo.

D.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Experiencia relativa a la orientación con profesorado de orientación educativa*" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "*experiencia relativa a la orientación con profesorado de orientación educativa*" y las acciones de Orientación

Se han analizado 168 tablas de contingencia, cruzando la variable **“experiencia relativa a la orientación con el profesorado de orientación educativa”** con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

Exponemos seguidamente los 5 pares de variables entre los que hay coincidencias significativas que corresponden a coincidencias relacionadas con la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

No encontramos coincidencia significativa entre la variable "experiencia relativa a la orientación con el profesorado de orientación" y los aspectos estudiados relativos a conocer el desarrollo de las acciones y los docentes que intervienen en las mismas.

a) Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.

- En los siguientes ítems, el cruce de datos de esta variable de clasificación con la valoración realizada por el alumnado que contactó con los profesionales de la orientación y *fue atendido de forma individual*, valora el desarrollo de estas actividades como importante o muy importante:
 - a. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(4) = 11,803$, $p \leq 0,019$].
 - b. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(4) = 11,570$, $p \leq 0,021$].
 - c. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(4) = 10,043$, $p \leq 0,040$].
 - d. **Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(4) = 12,179$, $p \leq 0,016$].

- e. Informar a los padres de los **cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos**. [$X^2(4) = 10,620$, $p \leq 0,031$].

➤ Según los datos de los padres:

No se encontraron coincidencias estadísticamente significativas entre la "experiencia relativa a la orientación con el profesorado de orientación" y conocer el desarrollo de las acciones orientadoras, así como los docentes que intervienen en las mismas y la valoración de su realización.

2.- Relaciones entre la variable "experiencia relativa a la orientación con el profesorado de orientación educativa" y las acciones de Asesoramiento

Analizadas las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable "**experiencia relativa a la orientación con el profesorado de orientación educativa**", con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud. Encontramos 2 pares de variables entre los que existen coincidencias significativas relacionadas con la valoración a solicitar consejo.

➤ Según el alumnado:

No se encontró coincidencia significativa entre la variable "experiencia relativa a la orientación con el orientador o la orientadora" y los aspectos estudiados relativos a conocer el desarrollo de las acciones y los docentes que intervienen en las mismas.

a) *Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.*

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener problemas relacionados con sustancias adictivas**", la tabla de contingencia del cruce de esta variable con la valoración realizada al hecho de solicitar consejo por este motivo nos muestra que el alumnado, que contactó con el orientador y fue *atendido de forma individual*, considera importante o muy importante pedir este asesoramiento. [$X^2(4) = 12,251$, $p \leq 0,016$].
- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o**

compañeras", el cruce de esta variable con la valoración realizada al hecho de pedir consejo por esta razón nos muestra que el alumnado, que contactó con el orientador y fue atendido en pequeño grupo, considera poco importante o sin importancia pedir este asesoramiento. [$X^2(4) = 10,823$, $p \leq 0,029$].

➤ **Según los datos de los padres:**

No se encontraron coincidencias significativas entre la "experiencia de los padres relativa a la orientación con el orientador o la orientadora" y las variables de contenido en los aspectos estudiados: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud.

Partiendo de estas coincidencias significativa **podemos afirmar** que el alumnado que contactó con los profesionales de la orientación y fue atendido:

1. De forma individual considera sin importancia o poco importante el desarrollo de actividades de orientación relacionadas con:
 - a. La integración del alumnado discapacitado.
 - b. El desarrollo de valores.
 - c. El conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc.
 - d. La información a los padres sobre las actividades de orientación y tutoría.
 - e. La información a los padres sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante los mismos.
2. De forma individual cree que solicitar asesoramiento por tener problemas con sustancias adictivas es importante o muy importante.
3. En pequeño grupo opina que solicitar consejo por tener un ritmo de aprendizaje diferente al de los compañeros causado por una discapacidad o retraso escolar es poco importante o no tiene importancia.

E.- Relaciones entre la variable clasificatoria "Expectativas académicas actuales de los padres " y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "expectativas académicas actuales de los padres" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “**Expectativas académicas actuales de los padres**” con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización. Se encontraron dos pares de variables con coincidencias significativas relacionados con el conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras.

➤ **Según el alumnado:**

a) Conocimiento del desarrollo de las actividades.

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas académicas actuales de los padres respecto de sus hijos o hijas con los datos de conocer el desarrollo de las acciones de orientación encontramos que el alumnado de padres que esperan que no termine la E.S.O. señalan los que mayor conocimiento tienen de la realización de esas actividades:
 - a. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 7,024$, $p \leq 0,030$].
 - b. **Informan a los padres del apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**". [$X^2(2) = 13,253$, $p \leq 0,001$].

No se encontraron coincidencias significativas entre los datos de la expectativas académicas actuales de los padres, según el alumnado, con los de los docentes que intervienen en las actividades de orientación y con valoración a la realización de las mismas. Igualmente no hubo coincidencias significativas en ninguno de los tres aspectos estudiados con relación a los datos de los padres.

2. Relaciones entre la variable "expectativas académicas actuales los padres" y las acciones de Asesoramiento.

En el análisis de las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable **“expectativas académicas actuales de los padres”**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos estudiados: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud. Encontramos 8 pares de variables entre los que hay coincidencias significativas. 7 correspondientes a solicitar consejo y 1 relacionada con la valoración a la solicitud.

➤ Según el alumnado:

a) Haber solicitado consejo.

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras**" se ha hallado coincidencia significativa al cruzar los datos de las expectativas académicas actuales de los padres con los de haber solicitado asesoramiento, así el alumnado cuyos padres *esperan que no terminen la E.S.O.* han solicitado más asesoramiento. [$X^2(1) = 4,060$, $p \leq 0,044$].
- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **en la elección de materias optativas**", al cruzar los datos de las expectativas académicas actuales de los padres con los de haber solicitado asesoramiento, se obtiene coincidencia significativa, así el alumnado cuyos padres *esperan que terminen la E.S.O.* han solicitado más asesoramiento. [$X^2(1) = 4,756$, $p \leq 0,029$].

c) Valoración otorgada a solicitar asesoramiento

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por existir problemas entre profesores y padres**", el cruce de esta variable con la valoración de solicitar consejo por este motivo nos muestra que *el alumnado cuyos padres esperan que terminen la E.S.O.* valoran como importante o muy importante este consejo. [$X^2(2) = 6,302$, $p \leq 0,043$].

No se encontraron coincidencias significativas entre las expectativas académicas actuales de los padres, señaladas por el alumnado, y valoraciones a solicitar consejo.

➤ **Según los padres:**

a) *Haber solicitado consejo*

- En los siguientes ítems, se ha hallado coincidencia significativa al cruzar los datos de las expectativas académicas actuales de los padres con los de haber solicitado asesoramiento, así el alumnado cuyos padres esperan que no terminen la E.S.O. han solicitado más asesoramiento:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(1) = 7,543, p \leq 0,006$].
 - b. **Para mejorar la imagen que tienen de sí mismo.** [$X^2(1) = 8,433, p \leq 0,004$].
 - c. **Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras.** [$X^2(1) = 15,536, p \leq 0,000$].
 - d. **Por existir problemas entre profesores y padres.** [$X^2(1) = 21,501, p \leq 0,000$].
 - e. **Por tener, su hijo, una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(1) = 15,371, p \leq 0,000$].

No se encontraron coincidencias significativas entre las expectativas académicas actuales de los padres y los docentes a los que se pide asesoramiento, así como con las valoraciones a solicitar consejo.

A partir de esta diferencia significativa **podemos afirmar** que:

1. El alumnado cuyos padres no esperan que termine la E.S.O.:
 - a. tiene más conocimiento del desarrollo de actividades relacionada con:
 - i. la integración del alumnado con n.e.e asociadas a discapacidad.
 - ii. la información a los padres y madres del apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o discapacidad.
 - b. ha solicitado más asesoramiento por tener un ritmo de aprendizaje diferente por discapacidad o retraso.
2. El alumnado del que sus padres esperan que termine la E.S.O. considera de gran importancia solicitar asesoramiento cuando hay problemas entre profesores y padres.
3. Los padres y madres que esperan que sus hijos o hijas no terminen la E.S.O. han solicitado más asesoramiento concerniente a :
 - a. problemas de adicción de sus hijo o hijas.
 - b. la mejora de la imagen que de sí mismo tiene su hijo o hija.

- c. problemas de relación con los compañeros.
- d. la existencia de problemas entre profesorado y familia.
- e. por tener su hijo o hija un ritmo de aprendizaje diferente al de los demás.

F.- Relaciones entre la variable clasificatoria "<i>Expectativas familiares de futuro</i>." y las variables de contenido.
--

1.- Relaciones entre la variable "*expectativas familiares de futuro*" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable **“Expectativas familiares de futuro”** con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

A continuación se recogen los 18 pares de variables entre los que existen coincidencias significativas: 2 corresponde a coincidencias sobre conocer el desarrollo de las acciones de orientación, 3 relacionadas con docentes que intervienen en su desarrollo y 13 con la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

No se encontraron coincidencias significativas entre los datos de las expectativas de futuro de los padres, aportados por el alumnado, y los de conocer el desarrollo de las actividades de orientación.

b) Docentes que interviene en el desarrollo de las acciones.

- En el ítem **"Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos"**, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos o hijas con los docentes que intervienen en el desarrollo de estas acciones de orientación encontramos que el alumnado cuyos padres que esperan que estudien Bachillerato señala a los profesores de orientación educativa y a otro profesorado como los que más participan. [$X^2(7) = 14,538$, $p \leq 0,042$].

- En los siguientes ítems, las tablas de contingencia resultado de cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos o hijas con los docentes que intervienen en el desarrollo de estas acciones de orientación encontramos que el alumnado cuyos padres que esperan que estudien Bachillerato señala a tutores, tutoras y otro profesorado como los que más se implican.
 - a. Informan al alumnado sobre **cómo mejorar el rendimiento escolar**. [$X^2(7) = 15,373, p \leq 0,032$]
 - b. Informan a los padres sobre **la marcha en los estudios de los hijos o hijas**. [$X^2(6) = 13,343, p \leq 0,018$].

a) *Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.*

- En los ítems que se recogen a continuación, el cruzamiento de los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos o hijas con las valoraciones sobre el desarrollo de acciones de orientación a las que se refieren, encontramos que los alumnos y alumnas cuyos padres esperan que estudien Bachillerato consideran que llevar a cabo de este tipo de acciones es importante o muy importante:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud**. [$X^2(2) = 8,818, p \leq 0,012$].
 - b. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)**. [$X^2(2) = 7,521, p \leq 0,023$].
 - c. Informar al alumnado **de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría**. [$X^2(2) = 7,048, p \leq 0,029$].
 - d. Informar a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**. [$X^2(2) = 6,033, p \leq 0,049$].

➤ Según los padres :

a) *Conocimiento del desarrollo de las actividades.*

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos o hijas con las valoraciones sobre el desarrollo de acciones de orientación a las que se refieren los ítems encontramos que los padre y madres que esperan que sus hijos o hijas estudien Formación Profesional tiene mayor conocimiento del desarrollo de este tipo de acciones:
 - a. Informar a los padres de **la marcha en los estudios de los hijos**. [$X^2(1) = 8,285, p \leq 0,004$].

- b. Informar a padres del **apoyo a las familias que tienen hijos con dificultades en los estudios o con deficiencias**". [$X^2(1) = 12,544$, $p \leq 0,000$].

b) Valoración a que desarrollen las actividades orientadoras.

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas familiares sobre el futuro de sus hijos con las valoraciones sobre el desarrollo de acciones de orientación a las que se refieren los ítems encontramos que los padre que esperan que sus hijos o hijas estudien Bachillerato consideran que llevar a cabo de este tipo de acciones es importante o muy importante:
 - a. **Trabajan aspectos relacionados con la salud.** [$X^2(2) = 13,012$, $p \leq 0,001$].
 - b. **Procuran la integración con los demás de los alumnos o alumnas que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 7,024$, $p \leq 0,030$].
 - c. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(2) = 6,419$, $p \leq 0,040$].
 - d. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 6,419$, $p \leq 0,040$].
 - e. Informan al alumnado de **las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).** [$X^2(2) = 13,253$, $p \leq 0,001$].
 - f. Informan al alumnado **cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(2) = 14,816$, $p \leq 0,001$].
 - g. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 6,964$, $p \leq 0,031$].
 - h. Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.** [$X^2(2) = 6,175$, $p \leq 0,046$].
 - i. Informan a los padres de **otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo.** [$X(2) = 7,976$, $p \leq 0,019$].

No se encontraron coincidencias significativas entre los facilitados por los padres acerca de sus expectativas de futuro respecto de sus hijos y los docentes que interviene en el desarrollo de las actividades de orientación.

2.- Relaciones entre la variable "expectativas de los padres de futuro" y las acciones de Asesoramiento.

Hemos realizado el análisis de las 72 tablas de contingencia resultante de cruzar de la variable **"expectativas de los padres de futuro"**, con cada una de los motivos que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud.

Se han encontrado 20 pares de variables entre los que hay coincidencias estadísticamente significativas; 13 corresponden a coincidencias en solicitar asesoramiento, 5 relacionadas con los docentes al que se le pide consejo y 2 con la valoración realizada a la solicitud del mismo, que se recoge a continuación.

➤ **Según el alumnado:**

a) Haber solicitado consejo

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con los haber solicitado consejo encontramos que el alumnado cuyos padres esperan que estudien Formación Profesional ha pedido más asesoramiento:
 - a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(1) = 17,443$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo.** [$X^2(1) = 30,877$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(1) = 9,400$, $p \leq 0,002$].
 - d. **Por existir problemas entre profesores y padres.** [$X^2(1) = 4,205$, $p \leq 0,040$].
 - e. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros.** [$X^2(1) = 6,630$, $p \leq 0,010$].
 - f. **Sobre qué hacer después de la E.S.O.** [$X^2(1) = 6,623$, $p \leq 0,010$].
 - g. **Ante el abandono de los estudios.** [$X^2(1) = 8,946$, $p \leq 0,003$].

b) Docentes a los que se pide consejo.

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener dificultades en los estudios**", el cruce de los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos e hijas con los docentes a los que pedir asesoramiento nos muestra que el alumnado cuyos padres esperan

que estudien algún Ciclo Formativo y han pedido consejo señala a tutores y tutoras como los docentes a los que solicitan consejo. [$X^2(3) = 26,237$, $p \leq 0,000$].

- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras**", el cruce de los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con los docentes a los que pedir asesoramiento nos muestra que *el alumnado cuyos padres esperan que estudien Bachillerato* y ha pedido consejo señalan a orientadores y orientadoras. [$X^2(3) = 9,380$, $p \leq 0,025$].
- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con los docentes a los que solicitar consejo encontramos que *el alumnado cuyos padres esperan que estudien Bachillerato* y ha pedido asesoramiento señala al profesorado tutor, orientadores y orientadoras.
 - a. **En la elección de materias optativas.** [$X^2(3) = 10,587$, $p \leq 0,014$].
 - b. **Sobre qué hacer después de la E.S.O.** [$X^2(3) = 8,214$, $p \leq 0,042$].
- En el ítem "Has solicitado asesoramiento **ante el abandono de los estudios**", el cruce de los datos sobre las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con los docentes a los que pedir asesoramiento nos muestra que *el alumnado cuyos padres esperan que estudien algún Ciclo Formativo* y ha solicitado consejo señalan al profesorado tutor y de orientación educativa. [$X^2(3) = 10,188$, $p \leq 0,017$].

No se han encontrado coincidencias significativas al cruzar los datos de las expectativas de los padres y madres sobre el futuro de sus hijos y las valoraciones a solicitar asesoramiento

➤ **Según los padres:**

a) *Haber solicitado consejo.*

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con los haber solicitado consejo encontramos que *los padres que esperan que sus hijos o hijas estudien Formación Profesional* ha pedido más asesoramiento:
 - a. **Por tener dificultades en los estudios.** [$X^2(1) = 24,871$, $p \leq 0,000$].
 - b. **Para mejorar la imagen que tiene de sí mismo.** [$X^2(1) = 4,497$, $p \leq 0,034$].
 - c. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$X^2(1) = 4,832$, $p \leq 0,028$].

- d. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$X^2(1) = 6,725$, $p \leq 0,010$].
- e. **Sobre qué hacer después de la E.S.O.** [$X^2(1) = 11,763$, $p \leq 0,001$].
- f. **Ante el abandono de los estudios.** [$X^2(1) = 6,725$, $p \leq 0,010$].

No se han encontrado coincidencias significativas entre los datos de las expectativas de los padres de futuro de sus hijos o hijas y los de los docentes a los que se pide asesoramiento.

c) *Valoración otorgada a solicitar asesoramiento.*

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de las expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos con las valoraciones al hecho de pedir el consejo encontramos que los padres y madres que esperan que estudien Bachillerato consideran que pedir consejo por estos motivos es importante o muy importante:
 - a. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal,** [$X^2(2) = 7,440$, $p \leq 0,024$].
 - b. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(2) = 7,148$, $p \leq 0,028$].

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "*expectativas de los padres de futuro*", **podemos afirmar** qué acciones de orientación son más conocidas y las solicitudes de asesoramiento realizadas, los docentes que intervienen en las acciones de orientación y a los que se les solicita asesoramiento, y las actividades de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y los padres, se recogen en las siguientes tablas:

Tabla nº 161. Padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según las expectativas de futuro.

Sector de la muestra	Expectativa de futuro	Acción orientadora
Padres	Estudiar F.P.	- Informan a los padres de la marcha en los estudios de los hijos o hijas. - Informan a padres y madres del apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias".

Tabla nº 162. Docentes que más intervienen, significativamente, en las acciones de orientación, según la variable expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.

Expectativas de futuro	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
Estudiar Bachillerato	Alumnado	Aceptación de uno mismo y los demás como son.		X	X
		Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar.	X		X
		Informan a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos o hijas.	X		X

Tabla nº 163. Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según las expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.

Expectativas de futuro de los padres	Sector	Acciones de orientación relacionadas con
Estudiar Bachillerato	Alumnado	- Aspectos relacionados con educación para la salud. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado discapacitado.
Estudiar Bachillerato	Padres	- Aspectos relacionados con educación para la salud. - La integración del alumnado con discapacidad. - Desarrollo de valores. - Adquisición de habilidades sociales. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado discapacitado. - Informar a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo laboral.

Tabla nº 164. Aspectos sobre los que el alumnado y sus padres, significativamente, han solicitado más asesoramiento, según la variable expectativas de futuro respecto de sus hijos o hijas.

Sector de la muestra	Expectativa	Asesoramiento más solicitado
Alumnado	Estudiar F.P.	- Por tener dificultades en los estudios. - Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo. - Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal. - Por existir problemas entre profesores y padres. - Por tener un ritmo de aprendizaje diferente por discapacidad o retraso escolar. - Sobre qué hacer después de la E.S.O. - Ante el abandono de los estudios.

Padres	Estudiar F.P.	- Por tener dificultades en los estudios. - Para mejorar la imagen que tiene de sí mismo. - Por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras. - Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal. - Sobre qué hacer después de la E.S.O. - Ante el abandono de los estudios.
---------------	----------------------	---

Tabla nº 165. Docentes a los que el alumnado solicita significativamente asesoramiento, según las expectativas de los padres hacia el futuro del alumnado.

Expectativas de futuro de los padres	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutores y tutoras	Orientadores y orientadoras
Estudiar Ciclo Formativo	Tener dificultades en los estudios.	X	
	Querer abandonar los estudios.	X	X
Estudiar Bachillerato	Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.		X
	Elección de materias optativas.	X	X
	Sobre qué hacer después de la E.S.O..	X	X

Tabla nº 166. Aspectos que los padres y madres consideran, significativamente, como importantes o muy importante pedir consejo, según sus expectativas hacia el futuro del alumnado.

Expectativas de futuro de los padres	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Estudiar Bachillerato	- Tener sus hijos o hijas conductas no adecuadas u otro problema persona. - Elección de materias optativas.

G.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Valoración de la formación recibida en el I.E.S.*" y las variables de contenido.

1.- Relaciones entre la variable "*Valoración de la formación recibida en el I.E.S.*" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable "**Valoración de la formación recibida en el I.E.S.**" con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

A continuación se recogen los 52 pares de variables entre los que hay coincidencias significativas: 22 corresponden a coincidencias en conocer el desarrollo de las acciones de

orientación, 1 a coincidencias relacionada con los docentes que se implican en dichas acciones y 29 con relación a la valoración realizada.

➤ **Según el alumnado:**

a) *Conocimiento del desarrollo de las actividades.*

- En los ítems relacionados a continuación, las tablas de contingencia entre la valoración de la formación recibida en el I.E.S. y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación, nos informa que el alumnado que valoran la formación recibida en el I.E.S. como baja o medianamente baja tiene mayor conocimiento de ellas.
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(2) = 7,563, p \leq 0,023$].
 - b. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(2) = 10,826, p \leq 0,004$].
 - c. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(2) = 13,749, p \leq 0,001$].
 - d. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(2) = 13,653, p \leq 0,001$].
 - e. **Se realizan actividades en grupos.** [$X^2(2) = 9,579 p \leq 0,008$].
 - f. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(2) = 9,613, p \leq 0,008$].
 - g. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(2) = 8,562, p \leq 0,014$].
 - h. **Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(2) = 12,108, p \leq 0,002$].
 - i. **Informar al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la E.S.O.** [$X^2(2) = 6,911, p \leq 0,032$].
 - j. **Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 14,776, p \leq 0,001$].

b) *Docentes que participan en el desarrollo de las actividades.*

- En el ítem * Informan a los padres de **las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial**, el cruce entre la valoración del

I.E.S. con los docentes implicado en estas acciones, el alumnado que realiza valoraciones altas y medianamente altas señala al profesorado tutor como el que más interviene. [$X^2(12) = 27,882$, $p \leq 0,006$].

c) *Valoración al desarrollo de las actividades orientadoras.*

- En el ítem * **Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, otras drogas, alimentación, sexualidad,...)**, el cruzamiento de los datos de esta variable y la valoración al desarrollo de estas acciones pone de manifiesto que el alumnado que valora la formación recibida en el I.E.S. como media otorga a estas actividades la consideración de importante o muy importante. [$X^2(4) = 28,736$, $p \leq 0,000$].
- En los ítems relacionados a continuación, las tablas de contingencia entre la variable que estamos considerando y la valoración hecha al desarrollo de las acciones a que se refieren los ítems nos muestra que los alumnos que valoran la formación recibida en el I.E.S. como alta o medianamente alta otorga la calificación de importante o muy importante a dichas actividades:
 - a. **Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.** [$X^2(4) = 16,142$, $p \leq 0,003$].
 - b. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(4) = 28,529$, $p \leq 0,000$].
 - c. **Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.** [$X^2(4) = 39,163$, $p \leq 0,000$].
 - d. **Procuran la integración con los demás de los alumnos que tienen problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(4) = 22,293$, $p \leq 0,000$].
 - e. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(4) = 11,155$, $p \leq 0,000$].
 - f. **Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.** [$X^2(4) = 16,444$, $p \leq 0,002$].
 - g. **Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).** [$X^2(4) = 22,712$, $p \leq 0,000$].
 - h. **Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como somos.** [$X^2(4) = 19,285$, $p \leq 0,001$].
 - i. **Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.** [$X^2(4) = 11,128$, $p \leq 0,025$].
 - j. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(4) = 31,014$, $p \leq 0,000$].

- k. Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros. [$X^2(4) = 15,554, p \leq 0,004$].
- l. Se realizan actividades en grupos. [$X^2(4) = 9,924, p \leq 0,042$].
- m. Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro. [$X^2(4) = 20,709, p \leq 0,000$].
- n. Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno. [$X^2(4) = 24,162, p \leq 0,000$].
- o. Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo. [$X^2(4) = 14,702, p \leq 0,005$].
- p. Informan al alumnado de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría. [$X^2(4) = 31,927, p \leq 0,000$].
- q. Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.). [$X^2(4) = 16,915, p \leq 0,002$].
- r. Informan al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la E.S.O. [$X^2(4) = 24,815, p \leq 0,000$].
- s. Informan al alumnado de cómo mejorar el rendimiento escolar. [$X^2(4) = 33,190, p \leq 0,000$].
- t. Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto. [$X^2(4) = 32,784, p \leq 0,000$].
- u. Informan a los padres de los cambios que se producen en los hijos por la edad y la actuación ante ellos. [$X^2(4) = 27,708, p \leq 0,000$].
- v. Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial. [$X^2(4) = 22,594, p \leq 0,000$].
- w. Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. [$X^2(4) = 27,797, p \leq 0,000$].
- x. Informan a los padres de la marcha en los estudios de los hijos. [$X^2(4) = 13,768, p \leq 0,008$].
- y. Informan a los padres de otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo. [$X^2(4) = 19,059, p \leq 0,001$].
- z. Informan a los padres de programas o charlas de formación para ellos. [$X^2(4) = 18,131, p \leq 0,001$].

➤ **Según los padres:**a) *Conocimiento del desarrollo de las actividades.*

- En los ítems relacionados a continuación, las tablas de contingencia entre la valoración de la formación recibida en el I.E.S. y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación, nos informa que los padres que valoran la formación recibida en el I.E.S. como baja o medianamente baja tiene mayor conocimiento de ellas.

- a. **Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores.** [$X^2(2) = 7,905, p \leq 0,019$].
- b. **Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.** [$X^2(2) = 6,959, p \leq 0,031$].
- c. **Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo.** [$X^2(2) = 6,564, p \leq 0,038$].
- d. **Informan al alumnado de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.** [$X^2(2) = 13,456, p \leq 0,001$].
- e. **Informan al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).** [$X^2(2) = 6,815, p \leq 0,033$].
- f. **Informan al alumnado de cómo mejorar el rendimiento escolar.** [$X^2(2) = 7,975, p \leq 0,019$].
- g. **Informan a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto.** [$X^2(2) = 13,312, p \leq 0,003$].
- h. **Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.** [$X^2(2) = 7,534, p \leq 0,023$].
- i. **Informan a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje.** [$X^2(2) = 8,634, p \leq 0,013$].
- j. **Informan a los padres de la marcha en los estudios de los hijos o hijas.** [$X^2(2) = 6,626, p \leq 0,036$].
- k. **Informan a los padres de otros estudios que puedan realizar sus hijos o la incorporación al mundo del trabajo.** [$X^2(2) = 7,360, p \leq 0,025$].
- l. **Informan a los padres de programas o charlas de formación dirigidas a ellos.** [$X^2(2) = 9,553, p \leq 0,008$].

No se encontraron coincidencias significativas al cruzar los datos de valoración de la formación recibida en el I.E.S. y los de los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones de orientación.

b) Valoración al desarrollo de las actividades de orientación.

- En el ítem "Facilitar información al alumnado **sobre las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría**", el cruzamiento de esta variable con la valoración al desarrollo de las mismas nos dice que los padres que valoran la formación recibida en el I.E.S. como alta o medianamente alta consideran esas actividades importantes o muy importantes. [$X^2(4) = 11,781$, $p \leq 0,019$].
- En el ítem "Facilitan información al alumnado **sobre las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.)**", al cruzar los datos de esta variable con la valoración a estas acciones encontramos que los padres que valoran la formación recibida en el I.E.S. como media califican esas actividades importantes o muy importantes. [$X^2(4) = 12,631$, $p \leq 0,013$].

2.- Relaciones entre la variable "Valoración de la formación recibida en el I.E.S. " y las acciones de Asesoramiento.

Hemos realizado el análisis de las 72 tablas de contingencia resultante de cruzar de la variable **"valoración de la formación recibida en el I.E.S."**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento en los aspectos: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud.

Se han encontrado 13 pares de variables entre los que existen coincidencias significativas; 3 corresponden a coincidencias en haber solicitado asesoramiento, 1 a coincidencias sobre docentes a los que se le pide consejo y 9 con relación a la valoración realizada a la solicitud del mismo.

➤ **Según el alumnado:**

a) *Haber solicitado consejo.*

- En los siguientes ítems, al cruzar los datos de la valoración de la formación recibida en el I.E.S. con los haber solicitado consejo encontramos que el alumnado que valora dicha formación baja o medianamente baja ha pedido más asesoramiento:
 - a. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$\chi^2(2) = 6,706$, $p \leq 0,035$].
 - b. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$\chi^2(2) = 15,313$, $p \leq 0,000$].

- 2. En el ítem "Has solicitado asesoramiento **por tener problemas relacionados con sustancias adictivas**, el cruzamiento de la valoración realizada a la formación recibida en el I.E.S. y los de haber solicitado consejo nos muestra que el alumnado que valoró dicha formación como alta o medianamente alta ha solicitado más asesoramiento. [$\chi^2(2) = 11,521$, $p \leq 0,003$].

b) *Docentes a los que se solicita consejo.*

- En el ítem "Has solicitado **asesoramiento sobre qué hacer tras E.S.O.**", el cruce de esta variable con los docentes a los que pedir consejo muestra que el alumnado que valora la formación recibida en el I.E.S. como alta y medianamente alta señala que los docentes a los que solicitan consejo son el profesorado tutor y los profesionales de la orientación. [$\chi^2(6) = 20,283$, $p \leq 0,002$].

c) *Valoración otorgada a la solicitud de consejo.*

- En los siguientes ítems, las tablas de contingencia resultantes de cruzar la variable "valoración del I.E.S." con el valor otorgado al hecho de solicitar consejo nos señala que el alumnado que valora la formación recibida en el I.E.S. como alta o medianamente alta considera que pedir asesoramiento por estas razones es importante o muy importante.
 - a. **Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas.** [$\chi^2(4) = 12,693$, $p \leq 0,013$].
 - b. **Por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal.** [$\chi^2(4) = 18,701$, $p \leq 0,001$].
 - c. **Por existir dificultades en las relaciones con otros miembros de tu familia.** [$\chi^2(4) = 20,592$, $p \leq 0,000$].

- d. **Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.** [$X^2(4) = 10377$, $p \leq 0,033$].
- e. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.** [$X^2(4) = 14,877$, $p \leq 0,005$].
- f. **En la elección de las materias optativas.** [$X^2(4) = 25,376$, $p \leq 0,000$].
- g. **Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.** [$X^2(4) = 11,713$, $p \leq 0,020$].

➤ **Según los padres:**

No se encontraron coincidencias significativas entre los datos de la valoración de la formación recibida en el I.E.S. y los de haber solicitado consejo y de los docentes a los que se le pide.

a) *Valoración otorgada a solicitar consejo.*

- En el ítem "Solicitar asesoramiento **por tener dificultades en los estudios**", el cruce de los datos de esta variable con la valoración a pedir consejo por este motivo nos muestra que los padres que valoran la formación recibida en el I.E.S. como media consideran que solicitar este tipo de consejo es importante o muy importante. [$X^2(4) = 11,543$, $p \leq 0,021$].
- En el ítem "Solicitar asesoramiento **por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras**", la tabla de contingencia de esta variable con el valor dado a solicitar consejo nos dice que los padres que valoran la formación recibida en el I.E.S. como alta o medianamente alta considera que pedir asesoramiento por este motivo es importante o muy importante. [$X^2(4) = 17,781$, $p \leq 0,001$].

A partir de las coincidencias significativas reseñadas según la variable clasificatoria "*Valoración del I.E.S.*", **podemos afirmar** cuáles son las actividades de orientación más conocidas y las solicitudes de asesoramiento realizadas, los docentes que intervienen en las acciones de orientación y a los que se les solicita asesoramiento, y las acciones de orientación y aspectos sobre los que solicitar consejo que son considerados importantes o muy importantes por el alumnado y sus padres, se recogen en las siguientes tablas:

Tabla nº 167. Alumnado y padres que tienen, significativamente, mayor conocimiento de las acciones orientadoras, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.

Valoración	Sector de la muestra	Acción orientadora
Baja o Medianamente baja	Alumnado	- Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones. - Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc. - Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar. - Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada. - Se realizan actividades en grupos. - Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro. - Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo. - Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto. - Informar al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la ESO. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial.
Baja o Medianamente baja	Padres	- Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores. - Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro. - Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo. - Informar al alumnado de las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría. - Informar al alumnado de las convocatorias que nos puedan interesar (becas o ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.). - Informar al alumnado de cómo mejorar el rendimiento escolar. - Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado que presenta problema específico de tipo físico, intelectual o sensorial. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado que tiene dificultades de aprendizaje. - Informar a los padres de la marcha en los estudios de los hijos o hijas. - Informar a los padres de otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo. - Informar a los padres de programas o charlas de formación dirigidas a ellos.

Tabla nº 168. Acciones de orientación valoradas significativamente como importantes o muy importantes, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.

Valoración	Sector	Acciones de orientación relacionadas con
Media	Alumnado	Aspectos relacionados con educación para la salud
Alta o medianamente alta	Alumnado	- Técnicas de trabajo intelectual.. - Toma de decisiones. - Establecer de metas y objetivos. - La integración del alumnado con discapacidad. - Desarrollo de valores. - Conocimiento de las propias aptitudes. - Conocimiento de los propios intereses, actitudes, etc. - Aceptación de uno mismo y los demás como son. - Adquisición de habilidades sociales. - Resolución pacífica de conflictos. - Problemas de relación con compañeros o compañeras. - La realización de trabajos de grupo. - Estimulación del alumnado a la participación. - Informar sobre trabajos y profesiones del entorno. - Adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. - Informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría. - Informar de las convocatorias que puedan interesar. - Sobre qué hacer después de la E.S.O. - Informar sobre cómo mejorar el rendimiento escolar. - Informar a los padres de las actividades de orientación y tutoría. - Informar a los padres sobre cambios evolutivos de sus hijos/as y su actuación ante ellos. - Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad. - Informar a los padres de las medidas de atención del alumnado con dificultades de aprendizaje. - Informar a los padres sobre la marcha en los estudios de hijos/as. - Informar a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo laboral. - Informar a los padres sobre actividades de formación para ellos.
Alta o medianamente alta	Padres	- Informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría.
Media	Padres	- Informar de las convocatorias que puedan interesar.

Tabla nº 169. Docentes que más intervienen significativamente en las acciones de orientación, según la valoración de la formación recibida en el I.E.S.

Valoración	Sector de la muestra	Acciones de orientación relacionadas con	Docentes implicados en estas acciones		
			Tutores/as	Orientadores/as	Otro profesorado
Alta o muy alta.	Alumnado	Informar a los padres de las medidas de atención al alumnado con discapacidad.	X	X	X

Tabla n° 170. Docentes a los que el alumnado solicita, significativamente, asesoramiento, según la valoración del I.E.S.

Valoración del I.E.S.	Aspectos sobre los que se solicita asesoramiento	Docentes implicados	
		Tutores y tutoras	Orientadores y orientadoras
Alta o medianamente alta	Sobre qué hacer después de la E.S.O.	X	X

Tabla n° 171. Aspectos sobre los que el alumnado, significativamente, ha solicitado más asesoramiento, según la variable valoración de la formación recibida en el I.E.S.

Valoración	Asesoramiento más solicitado
Baja o medianamente baja	- Porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas. - Sobre qué hacer al terminar la ESO.
Alta o Medianamente alta	- Por tener problemas relacionado con sustancias adictivas.

Tabla 172. Aspectos sobre los que el alumnado y sus padres consideran, significativamente, importantes o muy importante pedir consejo, según la valoración del I.E.S.

Valoración	Sector de la muestra	Aspectos sobre los que solicitar consejo
Alta o medianamente alta	Alumnado	- Problemas sobre sustancias adictivas. - Tener conductas no adecuadas u otro problema persona. - Dificultades de relación con miembros de la familia. - Relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora. - Aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar. - Elección de optativas. - Qué hacer después de la E.S.O.
Media	Padres	- Dificultades en los estudios de sus hijos o hijas
Alta o medianamente alta	Padres	- Problemas de relación de los jóvenes con compañeros o compañeras.

H.- Relaciones entre la variable clasificatoria "*Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela*" y las variables de contenido.

1. Relaciones entre la variable "*existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela*" y las acciones de Orientación.

Se ha procedido al análisis de 168 tablas de contingencia, cruzando la variable “**existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela**” con todas y cada una de las acciones contempladas dentro de la dimensión Orientación en los

aspectos: conocer el desarrollo de las actividades, docentes implicados y valoración de su realización.

A continuación se recogen los 4 pares de variables entre los que hay coincidencias significativas que corresponden conocer el desarrollo de las acciones de orientación.

➤ **Según el alumnado**

a) Conocimiento del desarrollo de las actividades.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos de la existencia de un familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela y los de conocer el desarrollo de las acciones de orientación nos muestra que los alumnos que no tiene familiares con esas características tienen más conocimiento de las actividades a las que se refiere a esos ítems:
 - a. **Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones.** [$X^2(1) = 3,881, p \leq 0,049$].
 - b. **Procuran que seamos capaces de resolver pacíficamente los problemas o conflictos con los otros.** [$X^2(1) = 8,797, p \leq 0,003$].
- En el ítem, "Informan a los padres de **las actividades de orientación y tutoría que se van a desarrollar en el instituto**", la tabla de contingencia del cruce de los datos nos muestra que el alumnado que tiene algún familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela tiene más conocimiento del desarrollo de las actividades a las que se refiere el ítem. [$X^2(1) = 6,243, p \leq 0,012$].

➤ **Según los padres**

a) Conocimiento del desarrollo de las actividades.

- En el ítem, "**Ayudan a que conozcan sus aptitudes, lo que son capaces de hacer o estudiar**", la tabla de contingencia del cruce de los datos nos muestra que los padres que no tienen algún familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela tiene más conocimiento del desarrollo de las actividades a las que se refiere el ítem. [$X^2(1) = 4,501, p \leq 0,034$].

No se encontraron coincidencias significativas entre los datos de la existencia de familiar que necesite o necesitó ayuda especial en el colegio, aportados por el alumnado y los

padres, y los de los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones de orientación y los de la valoración de las mismas.

2. Relaciones entre la variable "existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela" y las acciones de Asesoramiento.

Se analizan las 72 tablas de contingencia resultante el cruce de la variable **“existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela”**, con cada una de las acciones que se incluyen dentro de la dimensión Asesoramiento referidas a: solicitar asesoramiento, docentes a los que se pide consejo y valoración de hacer la solicitud. Encontramos cuatro pares de variables entre los que existen coincidencias significativas: tres referidos a haber solicitado consejo y uno a la valoración realizada y que se exponen a continuación.

➤ Según el alumnado:

a) Valoración otorgada a solicitar consejo.

- En el ítem ***Solicitar asesoramiento por presentar conductas no adecuadas (poco respetuoso, agresivo, apático, etc.) u otro problema personal**, el cruce de esta variable con la valoración a solicitar consejo por esta razón, el alumnado que no tiene ni ha tenido familiar que haya necesitado ayuda especial en la escuela considera importante o muy importante pedirlo. [$X^2(2) = 6,954$, $p \leq 0,031$].

No se encontraron coincidencias significativas respecto a los entre los datos aportados por el alumnado entre la variable clasificatoria que se esta considerando y los referidos a la solicitud de consejo y a los docentes a los que se le pide.

➤ Según los padres:

a) Haber solicitado consejo.

- En los siguientes ítems, el cruce de los datos sobre la existencia de familiar que precise o haya precisado ayuda en la escuela y los de haber solicitado consejo nos muestra que los padres que tienen algún familiar con esas características han pedido más asesoramiento sobre:

- a. **Por tener problemas de relación con los compañeros.** [$\chi^2(1) = 7,216, p \leq 0,007$].
- b. **Por presentar conductas no adecuadas (poco respetuoso, agresivo, apático, etc.) u otro problema personal.** [$\chi^2(1) = 5,787, p \leq 0,016$].
- c. **Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras.** [$\chi^2(1) = 11,019, p \leq 0,001$].

No se encontraron coincidencias significativas respecto a los entre los datos aportados por los padres de la variable clasificatoria que se esta considerando y los referidos a los docentes a los que se pide consejo y a los de la valoración dada a solicitarlo.

Lo anterior **nos permite afirmar** con relación a la existencia de familiares que precisen o hayan precisado ayuda especial en la escuela que:

En las familias que no tiene miembros con esas características:

1. El alumnado:
 - a. tienen más conocimiento del desarrollo de acciones referidas a:
 - i. la toma de decisiones.
 - ii. la resolución pacífica de conflictos.
 - b. considera importante o muy importante pedir asesoramiento por presentan conductas no adecuadas u otro problema personal.
2. Los padres tienen más conocimiento del desarrollo de actividades para que los jóvenes conozcan sus aptitudes.

Las familias que si tiene miembros con esas características:

- a. El alumnado tiene más conocimiento de la información que se facilita a los padres sobre las actividades de orientación y tutoría.
- b. Los padres han solicitado más asesoramiento por: presentar sus hijos o hijas:
 - i. problemas de relación con los compañeros o compañeras.
 - ii. conductas no adecuadas
 - iii. ritmo de aprendizaje diferente por discapacidad o retraso escolar.

5.3.5. Relación entre el conocimiento de las actividades de orientación y la valoración realizadas de las mismas.

Tratamos de analizar la relación existente entre tener conocimiento de las diferentes acciones orientadoras y la valoración que se hace de las mismas. Para ello mediante las correspondientes tablas de contingencias comprobamos la existencia o no de relación por medio de la prueba de chí cuadrado para cada uno de las categorías establecidas en esta dimensión. Realizadas las 76 tablas de contingencia y ante la presencia de un número significativo de tablas que indicaban que existían un 20% o más de casillas en las que la frecuencia esperada es menor de 5 por lo que los resultados puede que no sean válidos, optamos por recodificar los niveles de las variables correspondientes a la valoración de las acciones de orientación de forma que estuvieran en un solo nivel las valoraciones de "*Muy importante*" e "*Importante*" y en otro "*Poco importante*" y "*Sin importancia*", manteniendo el asignado a "*No sé cómo valorarlo*".

Realizadas las 56 tablas de contingencias se obtiene los resultados que presentamos para cada una de las categorías de la dimensión:

De forma general, podemos observar que existe relación entre el conocimiento del desarrollo de una actividad de orientación y la valoración que se realiza de la misma, pero existen variables en las que esa relación no se da.

- Formación personal.

Alumnado:

1. Al cruzar los datos de "*Conocer que se realizan actividades de orientación sobre técnica de trabajo intelectual*" y la valoración de las mismas se obtiene: [$X^2(2) = 5,339$, $p \leq 0,069$]. El alumnado que conocía el desarrollo de estas actividades realizó proporcionalmente más valoraciones negativas que aquellos no sabía si se trabajaba.
2. En los demás tareas contempladas en esta categoría, el alumnado que conocía las acciones les otorgaba mejor valoración:
 - a. *Orientación sobre temas relacionados con educación para la salud*. [$X^2(2) = 24,737$, $p \leq 0,000$].
 - b. *Orientación para la toma de decisiones*: [$X^2(2) = 32,032$, $p \leq 0,000$].

- c. *Orientación para el establecimiento de metas y objetivos:* $[X^2(2) = 51,621, p \leq 0,000]$.
- d. *Orientación para la integración del alumnado con n.e.e.:* $[X^2(2) = 32,110, p \leq 0,000]$.
- e. *Orientación para el desarrollo y clarificación de valores:* $[X^2(2) = 18,316, p \leq 0,000]$.

Padres:

1. El cruce de datos de "Conocer que se realizan actividades de orientación para el desarrollo y clarificación de valores" y la valoración realizada de estas tareas dio como resultado: $[X^2(2) = 0,283, p \leq 0,868]$. La proporción de familiares que tenían conocimiento de estas acciones que no supieron cómo valorarlas fue superior a la de los padres y madres que no sabían que se trabajaba este tema.
2. En las otras tareas que conforman esta categoría, los miembros de las familias que tenían conocimiento de estas actividades las valoraban mejor que aquellos otros que no las conocían:
 - a. *Orientación sobre las técnicas de trabajo intelectual:* $[X^2(2) = 6,368, p \leq 0,041]$.
 - b. *Orientación sobre temas relacionados con educación para la salud: tabaco, alcohol, drogas, etc.* $[X^2(2) = 19,629, p \leq 0,000]$.
 - c. *Orientación para la toma de decisiones:* $[X^2(2) = 15,776, p \leq 0,000]$.
 - d. *Orientación para el establecimiento de metas y objetivos:* $[X^2(2) = 30,184, p \leq 0,000]$.
 - e. *Orientación para la integración del alumnado con n.e.e.:* $[X^2(2) = 24,848, p \leq 0,000]$.

- Conocimiento de sí mismo y de los demás.

En los dos sectores de la muestra, las mejores valoraciones son realizadas por aquellos sujetos que tienen conocimiento de las actividades que se incluyen en esta categoría.

Alumnado:

- a. *Orientación para el conocimiento de sus propias aptitudes:* $[X^2(2) = 34,976, p \leq 0,003]$.
- b. *Orientación para el conocimiento de sus propios , intereses, actitudes, sentimientos, etc.:* $[X^2(2) = 11,486, p \leq 0,003]$.

- c. *Orientación para la aceptación de sí mismo y los demás como son:* [$X^2 (2)= 13,323, p\leq 0,001$].

Padres:

- a. *Orientación para el conocimiento de sus propias aptitudes:* [$X^2 (2)= 11,472 p\leq 0,000$].
- b. *Orientación para el conocimiento de sus propios, intereses, actitudes, sentimientos, etc.:* [$X^2 (2)= 18,368, p\leq 0,003$].
- c. *Orientación para la aceptación de sí mismo y los demás como son:* [$X^2 (2)= 19,510, p\leq 0,000$].

- Relaciones interpersonales y de grupo.

Alumnado:

- Los jóvenes que han concedido a este tipo de actividades las mejores valoraciones han sido aquellos que tenían conocimiento del desarrollo de las mismas.
- a. *Orientación para la adquisición de habilidades sociales:* [$X^2 (2)= 21,809 p\leq 0,000$].
- b. *Orientación para la resolución pacífica de los problemas y conflicto:* [$X^2 (2)= 26,288, p\leq 0,000$].
- c. *Orientación para el conocimiento mutuo de los compañeros y compañeras:* [$X^2 (2)= 28,422, p\leq 0,000$].
- d. *Realización de actividades de grupo:* [$X^2 (2)= 32,911, p\leq 0,000$].
- e. *Estimular del alumnado a la participación en actividades de clase, centro, entorno y en los órganos de gobierno:* [$X^2 (2)= 48,287, p\leq 0,000$].

Padres:

1. Con relación al conocimiento de la orientación para la *adquisición de habilidades sociales*, el resultado del cruce con la valoración de las actividades que buscan esa adquisición dan como resultado: [$X^2 (2)= 5,819 p\leq 0,054$]. Los padres y madres que no conocen el desarrollo de este tipo de actividades las han valoran proporcionalmente mejor que aquellos que dicen conocer este tipo de acción.
2. El cruce de los datos sobre el conocimiento de las acciones de *estimulación del alumnado a la participación en las actividades del aula, centro, entorno y órganos de gobierno* con la valoración que hacen los familiares de las mismas nos dice que los

padres y madres que conocían estas tareas han valorado, proporcionalmente de forma negativa más que aquellos que manifestaron que no las conocían. [$X^2(2) = 2,856$ $p \leq 0,240$].

3. En los demás tipos de acciones, las valoraciones mejores las ofrecían aquellos y aquellas que decían conocer su desarrollo:
 - a. *Orientación para la resolución pacífica de los problemas y conflictos*: [$X^2(2) = 10,627$, $p \leq 0,004$].
 - b. *Orientación para el conocimiento mutuo de los compañeros y compañeras*: [$X^2(2) = 7,140$, $p \leq 0,028$].
 - c. *Realización de actividades de grupo*: [$X^2(2) = 22,669$, $p \leq 0,000$].

- Orientación vocacional.

Alumnado:

- En todo los casos, las valoraciones positivas las realizan aquellos jóvenes que han expresado conocer el desarrollo de ese tipo de actividades:
 - a. Actividades de información sobre trabajos y profesiones del entorno: [$X^2(2) = 41,243$, $p \leq 0,000$].
 - b. Orientación sobre la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo: [$X^2(2) = 33,721$, $p \leq 0,000$].

Familias:

1. Los padres y madres que conocen las acciones de orientación para *la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo* proporcionalmente no saben como valorarlas más que aquellos otros familiares que señalan no conocer estas actividades: [$X^2(2) = 1,635$, $p \leq 0,441$].
2. Con relación a las acciones *de información sobre los trabajos y profesiones del entorno del centro*, quiénes dicen tener más conocimientos de las mismas ofrecen mejores valoraciones: [$X^2(2) = 7,075$, $p \leq 0,029$].

- Facilitación de información al alumnado.

Se cruzan los datos de las actividades de información al alumnado con las valoración que éstos y sus familias hacen del desarrollo de dichas acciones para saber si existe relación entre ambas variables en cada caso. Los sujetos que manifiestan conocer dichas tareas son los

que otorgan las mejores estimaciones sobre las mismas. A continuación se expresan los resultados de los cruces de las acciones recogidas con las valoraciones de las mismas.

Alumnado:

- a. *Informarles de las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría:* [$X^2(2) = 56,169, p \leq 0,000$].
- b. *Informar al alumnado sobre convocatorias de interés para él: becas, ayudas, plazos de inscripción y matriculación, etc.:* [$X^2(2) = 74,598, p \leq 0,000$].
- c. *Facilitar información sobre la oferta de estudios concluida la E.S.O.:* [$X^2(2) = 43,128, p \leq 0,000$].
- d. *Proporcionar información sobre cómo mejorar el rendimiento escolar:* [$X^2(2) = 53,336, p \leq 0,000$].

Padres y madres:

- a. *Informar al alumnado de las actividades de orientación a desarrollar en las sesiones de tutoría:* [$X^2(2) = 12,682, p \leq 0,000$].
- b. *Informar al alumnado sobre convocatorias de interés para él: becas, ayudas, plazos de inscripción y matriculación, etc.:* [$X^2(2) = 12,255, p \leq 0,002$].
- c. *Facilitar información sobre la oferta de estudios concluida la E.S.O.:* [$X^2(2) = 21,416, p \leq 0,000$].
- d. *Proporcionar información sobre cómo mejorar el rendimiento escolar:* [$X^2(2) = 23,249, p \leq 0,000$].

- Facilitación de información a los padres y madres.

Los resultados X^2 de los cruces entre las diferentes actividades de información a las familias incluidas en esta categoría y la valoración que los familiares hacen de las mismas, se recogen a continuación. Estos resultados expresan que hay coincidencias los sujetos que tiene conocimiento de la facilitación de este tipo de información y los que hacen las valoraciones más positivas.

Alumnado:

- a. *Informar a las familias de las actividades de orientación a desarrollar con sus hijos e hijas en las sesiones de tutoría:* [$X^2(2) = 79,598, p \leq 0,000$].
- b. *Informar a padres y madres de los cambios evolutivos de los adolescentes y su actuación ante ellos:* [$X^2(2) = 61,644, p \leq 0,000$].

- c. *Facilitar información a las familias sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e: $[X^2 (2)= 65,455, p\leq 0,000]$.*
- d. *Proporcionar información sobre las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje: $[X^2 (2)= 47,761, p\leq 0,000]$.*
- e. *Informar a las familias de marcha en los estudios de sus hijos e hijas: $[X^2 (2)= 47,123 p\leq 0,000]$.*
- f. *Informar a padres y madres de otros estudios o su incorporación al mundo laboral: $[X^2 (2)= 21,345, p\leq 0,000]$.*
- g. *Facilitar información a las familias sobre el programa o charlas de formación para padres y madres: $[X^2 (2)= 91,393, p\leq 0,000]$.*
- h. *Proporcionar información sobre los servicios y ayudas a las familias con hijos e hijas con discapacidad o dificultad en los estudios: $[X^2 (2)= 53,730, p\leq 0,000]$.*

Padres:

- a. *Informar a las familias de las actividades de orientación a desarrollar con sus hijos e hijas en las sesiones de tutoría: $[X^2 (2)= 37,807, p\leq 0,000]$.*
- b. *Informar a padres y madres de los cambios evolutivos de los adolescentes y su actuación ante ellos: $[X^2 (2)= 21,204, p\leq 0,000]$.*
- c. *Facilitar información a las familias sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e: $[X^2 (2)= 19,365, p\leq 0,000]$.*
- d. *Proporcionar información sobre las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje: $[X^2 (2)= 14,478, p\leq 0,001]$.*
- e. *Informar a las familias de marcha en los estudios de sus hijos e hijas: $[X^2 (2)= 30,897, p\leq 0,000]$.*
- f. *Informar a padres y madres de otros estudios o su incorporación al mundo laboral: $[X^2 (2)= 21,418, p\leq 0,000]$.*
- g. *Facilitar información a las familias sobre programas o charlas de formación para padres y madres: $[X^2 (2)= 24,228, p\leq 0,000]$.*
- h. *Proporcionar información sobre los servicios y ayudas a las familias con hijos e hijas con discapacidad o dificultad en los estudios: $[X^2(2) = 19,273, p\leq 0,000]$.*

En general, como se comentado anteriormente, existe coincidencia significativa entre el alumnado y los padres que dicen conocer el desarrollo de las actividades de orientación propuestas y las valoraciones más positivas. No hay coincidencia en algunas de las acciones en las que los sujetos que no saben si se trabajan hacen apreciaciones positivas o tienen menor

indecisión al valorarlas que aquellos que manifestaron conocerlas. Las actividades en las que no hay coincidencias son: la orientación para el adquisición de valores (alumnado y padres) y el desarrollo de habilidades sociales, la estimulación a la participación y las habilidades para la búsqueda de empleo (solo en el caso de los padres).

5.3.6. Relación entre haber solicitado asesoramiento en los diferentes temas y la valoración realizadas de poder solicitar los mismos.

Tratamos de analizar la relación existente entre haber solicitado asesoramiento y la valoración que se hace de poder solicitarlo. Para ello mediante las correspondientes tablas de contingencias comprobamos la existencia o no de relación por medio de la prueba de chí cuadrado para cada uno de las categorías establecidas en esta dimensión. Realizadas las 24 tablas de contingencia y ante la presencia de un número significativo de tablas que indicaban que existían un 20% o más de casillas en las que la frecuencia esperada es menor de 5 por lo que los resultados puede que no sean válidos, optamos por recodificar los niveles de las variables correspondientes a la valoración de solicitar asesoramiento de forma que estuvieran en un solo nivel las valoraciones de "*Muy importante*" e "*Importante*" y en otro "*Poco importante*" y "*Sin importancia*", manteniendo el asignado a "*No sé cómo valorarlo*".

Realizadas las 24 tablas de contingencias se obtiene los resultados que presentamos para cada una de las categorías de la dimensión:

De forma general, podemos observar que en el alumnado existe relación entre haber solicitado asesoramiento y la valoración positiva que se realiza de solicitar el mismo en la mayoría de los casos, pero en el caso de las familias esa relación queda circunscrita a un tercio de los temas propuestos.

- **Asesoramiento personal.**

Coinciden los dos sectores en los asuntos en los que la relación significativa entre solicitud de asesoramiento y su valoración: dificultades en los estudios y mejora de la propia imagen.

Alumnado.

Has solicitado asesoramiento:

- a. *por tener dificultades en los estudios* . [$X^2 (2) = 33,435, p \leq 0,000$].
- b. *para mejorar la imagen que tengo de mi mismo*: [$X^2 (2) = 17,435, p \leq 0,000$].

Padres.

Ha solicitado asesoramiento sobre los siguientes aspectos relacionados con su hijo o hija:

- a. *por tener dificultades en los estudios:* $[X^2 (2) = 13,511, p \leq 0,001]$.
- b. *para mejorar la imagen que tenga él de sí mismo:* $[X^2 (2) = 9,865, p \leq 0,007]$.

- **Asesoramiento socio-familiar.**

Encontramos relación significativa entre las cuestiones de esta categoría por la que se solicitó asesoramiento y las valoraciones hechas a solicitar los mismos, en la mayoría de los ítems en el caso de los alumnos y alumnas. No se dio esa relación en el caso de los padres y las madres en ningún ítem.

Alumnado.

Has solicitado asesoramiento:

- a. *por tener problemas de relación con los compañeros o compañeras:* $[X^2 (2) = 9,061, p \leq 0,011]$.
- b. *por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal:* $[X^2 (2) = 33,547, p \leq 0,000]$.
- c. *porque las relaciones con algún profesor o profesora no son adecuadas:* $[X^2(2) = 45,975, p \leq 0,000]$.

- **Asesoramiento escolar-vocacional.**

En todos los ítems de esta categoría encontramos relación con la valoración positiva realizada de solicitar consejo por los temas expresados en los mismos en el caso del alumnado. En las familias esa relación solo se da en la elección de optativas y sobre qué hacer al terminar la E.S.O.

Alumnado.

Has solicitado asesoramiento:

- a. *por existir problemas entre profesores y familias:* $[X^2 (2) = 15,443, p \leq 0,000]$.
- b. *por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que el ritmo de aprendizaje sea muy diferente al de sus compañeros o compañeras:* $[X^2 (2) = 16,892, p \leq 0,000]$.
- c. *en la elección de las materias optativas:* $[X^2 (2) = 70,349, p \leq 0,000]$.

- d. *sobre qué hacer al terminar la E.S.O.:* [$X^2(2) = 68,095, p \leq 0,000$].
- e. *por querer abandonar los estudios:* [$X^2(2) = 21,366, p \leq 0,000$].

Padres.

Ha solicitado asesoramiento sobre los siguientes aspectos relacionados con su hijo o hija:

- a. *en la elección de las materias optativas:* [$X^2(2) = 14,042, p \leq 0,001$].
- b. *sobre qué hacer al terminar la E.S.O.:* [$X^2(2) = 8,714, p \leq 0,013$].

Como **conclusión** podemos decir que, en general, los alumnos y alumnas que pidieron consejo realizan las valoraciones más positivas sobre solicitarlo en los aspectos que lo hicieron. En las valoraciones de los padres, la mayoría de las veces, no hay coincidencias entre éstas y haber solicitado asesoramiento. Solo se da relación cuando hay dificultades en los estudios, el elegir materias optativas, sobre el futuro académico-profesional después de la E.S.O. y para la mejora de la imagen que tiene de sí mismo los hijos e hijas.

5.4. Reducción de la dimensionalidad.

Hasta ahora el estudio de la muestra efectuado así como el análisis descriptivo nos aproximan bastante al grado de conocimiento y valoración del hecho orientador que tienen el alumnado de los últimos niveles de Educación Secundaria Obligatoria y sus padres de la provincia de Huelva. Procederemos seguidamente a continuar con el análisis con la finalidad de reducir la dimensionalidad de la escala y poder obtener las dimensiones básicas que nos permitan la mejor comprensión de la misma.

El procedimiento utilizado ha sido el *Análisis de Correspondencias Múltiples* (A.C.M.) para lo que seguiremos utilizando el programa estadístico SPSS en su versión 20.0

El A.C.M. es un análisis multivariante de gran uso en el tratamiento del conjunto de respuestas de una encuesta. Nos permite, gracias a la capacidad descriptiva y exploratoria, analizar las posibles relaciones entre los sujetos, las variables y las categorías de éstas, por lo que es totalmente apropiado para lograr los objetivos que nos habíamos planteado.

El programa estadístico SPSS nos muestra las dimensiones más representativas del conjunto de datos, el peso o representatividad de cada variable en la dimensión o dimensiones a considerar, tanto de las variables a analizar como de las variables suplementarias o ilustrativas que sin participar en el cálculo de los ejes o dimensiones nos ayudan a interpretar los resultados. Igualmente el programa nos ofrece una representación gráfica del plano que forman las dimensiones con todas las categorías de las variables más significativas y que puede enriquecerse con la proyección de las variables suplementarias.

5.4.1.- Análisis de Correspondencias Múltiples. Alumnado.

En la siguiente tabla nº 173, el resumen del modelo del A.C.M. del alumnado nos muestra las cinco dimensiones o ejes resultantes del análisis. El coeficiente Alfa de Cronbach es alto, con una media de 0.899, señala la alta fiabilidad del cuestionario, al mismo tiempo que nos informa sobre las relaciones entre los elementos individuales de la escala.

Tabla nº 173. Resumen del modelo del A.C.M. del alumnado.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	,946	15,127	,189	18,931
2	,916	10,442	,131	13,112
3	,864	6,806	,085	8,492
4	,847	6,121	,077	7,712
5	,840	5,860	,073	7,289
Total		44,355	,554	
Media	,899 ^a	8,871	,111	11,107

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio.

La tabla también nos ofrece la inercia para cada eje. La inercia es la proporción de la varianza explicada. Las cinco dimensiones representan una inercia total de 0,554, es decir, que explican el 55,4% de la varianza. Las dos primeras dimensiones representan el 34,12% y 23,65% respectivamente de la varianza explicada por las cinco dimensiones, por lo que en el análisis nos centraremos en el estudio de las mismas

Las medidas de discriminación representan el peso o representatividad que cada variable tiene en la dimensión. A continuación recogemos en la tabla nº 174 las medidas de discriminación de las variables relacionadas con dimensiones Orientación y Asesoramiento de los cuestionarios. Subrayamos las variables con mayor y menor peso en cada eje del análisis y marcamos de azul las proporciones de mayor representación y de rojo las de menos peso

Tabla nº 174. Medidas de discriminación de las variables activas del análisis de correspondencias múltiples relativo al alumnado.

	Dimensión		Media
	1	2	
Orientar sobre técnicas de trabajo intelectual	,021	,003	,012
Orientar sobre temas relacionados con la salud	,030	,010	,020
Orientar sobre la toma de decisiones	,064	,021	,042
Orientar para el establecimiento de metas y objetivos	,067	,036	,052
Orientar para la integración de alumnado discapacitado	,027	,012	,020
Orientar para el desarrollo de valores	,028	,002	,015
Orientar para el conocimiento de las aptitudes propias	,055	,015	,035
Orientar para el conocimiento de los propios intereses, actitudes, ...	,036	,007	,022
Orientar para la aceptación de sí mismo y otros como son	,048	,038	,043
Orientar para el desarrollo de habilidades sociales	,021	,037	,029
Orientar para la resolución pacífica de conflictos	,021	,002	,011
Orientar para el conocimiento mutuo de los compañeros/as	,031	,005	,018
Realizar de actividades de grupo	,044	,015	,029
Estimular al alumnado a la participación activ. del centro, del entorno, ...	,023	,004	,014
Información de trabajos y profesiones del entorno	,037	,009	,023
Orientación para la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo	,023	,005	,014
Informar al alumnado de las actividades a realizar en las sesiones de tutoría	,069	,007	,038
Informar al alumnado de las convocatorias que le puedan interesar	,068	,004	,036
Informar al alumnado de la oferta de estudios para después de la E.S.O.	,029	,007	,018
Informar al alumnado sobre la mejora del rendimiento escolar	,035	,020	,028
Informar a los padres sobre las activ. de orientación y tutoría con el alumnado	,038	,008	,023
Informar a los padres sobre cambios evolutivos hijos y la actuación ante ellos	,067	,024	,046

<u>Informar a los padres</u> sobre las medidas de atención del alumnado discapacitado	,084	,030	,057
<u>Informar a los padres</u> sobre las medidas de atención del alumnado con DA	,070	,014	,042
<u>Informar a los padres</u> sobre la marcha en los estudios de sus hijos e hijas	,063	,004	,034
<u>Informar a los padres</u> sobre otros estudios o la incorporación al mundo trabajo	,036	,025	,031
<u>Informar a los padres</u> sobre actividades de formación para padres y madres	,027	,019	,023
<u>Informar a los padres</u> sobre apoyo a padres con hijos/as discapacitado o con DA	,038	,017	,027
Valorar la orientación sobre técnicas de trabajo intelectual	,312	,172	,242
Valorar la orientación sobre aspectos relacionados con la salud: tabaco, alcohol, ...	,308	,201	,255
Valorar la orientación para la toma de decisiones	,395	,293	,344
Valorar la orientación para el establecimiento de metas y objetivos	,354	,224	,289
Valorar la orientación para la integración del alumnado discapacitado	,363	,253	,308
Valorar la orientación para el desarrollo y clarificación de valores	,388	,281	,334
Valorar la orientación para el conocimiento de las aptitudes propias	,341	,245	,293
<u>Valorar la orientación para el conocimiento de los propios intereses, actitudes, ...</u>	,437	,287	,362
<u>Valorar la orientación para la aceptación de si mismo y los demás como son</u>	,467	,337	,402
<u>Valorar la orientación para la adquisición de habilidades sociales</u>	,506	,393	,450
Valorar la orientación para la resolución pacífica de problemas y conflictos	,396	,284	,340
Valorar la orientación para el conocimiento mutuo de los compañeros/as	,400	,274	,337
Valorar la realización de trabajos de grupos	,281	,207	,244
Valorar la orientación sobre la estimulación a la participación del alumnado	,336	,312	,324
Valorar facilitar información sobre trabajos y profesiones del entorno	,250	,201	,226
Valorar la orientación para la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo	,228	,241	,235
Valorar facilitar información alumnado sobre actividades de orientación y tutoría	,312	,282	,297
Valorar facilitar información alumnado sobre las convocatorias de interés	,323	,256	,290
Valorar facilitar información alumnado sobre estudios después de la E.S.O.	,271	,147	,209
Valorar facilitar información alumnado sobre la mejora rendimiento escolar	,362	,263	,313
Valorar facilitar información a padres sobre actividades de orientación y tutoría	,411	,241	,326
<u>Valorar facilitar información a padres sobre cambios evolutivos hijos/as</u>	,438	,329	,383
<u>Valorar facilitar información a padres sobre medidas atención a la discapacidad</u>	,458	,315	,387
Valorar facilitar información a padres sobre medidas atención dificultad aprend.	,412	,336	,374
Valorar facilitar información a padres sobre la marcha en estudios de sus hijos/as	,302	,264	,283
Valorar facilitar información a padres sobre otros estudios o el mundo laboral	,307	,309	,308
Valorar facilitar información a padres sobre activ. formación padres y madres	,374	,264	,319
Valorar facilitar información a padres sobre apoyo a familias alumnos n.e.e.-DA	,339	,243	,291
Solicitar asesoramiento por problemas con sustancias adictivas	,042	,020	,031
<u>Solicitar asesoramiento por dificultades en los estudios</u>	,051	,005	,028
<u>Solicitar asesoramiento para la mejora de la propia imagen</u>	,007	,003	,005
<u>Solicitar asesoramiento por problemas relación con compañeros/as</u>	,018	,008	,013
<u>Solicitar asesoramiento por conductas no adecuadas u otro problema personal</u>	,028	,004	,016
<u>Solicitar asesoramiento por dificultades en las relaciones con familiares</u>	,006	,006	,006
<u>Solicitar asesoramiento por relación no adecuada con algún profesor/a</u>	,068	,009	,039
<u>Solicitar asesoramiento por problemas de relación profesores-padres</u>	,007	,001	,004
<u>Solicitar asesoramiento por aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar</u>	,042	,008	,025
<u>Solicitar asesoramiento en la elección optativas</u>	,067	,004	,035
<u>Solicitar asesoramiento sobre qué hacer al terminar la E.S.O.</u>	,073	,007	,040
<u>Solicitar asesoramiento por querer abandonar los estudios</u>	,043	,003	,023
Valorar solicitud asesoramiento por problemas con sustancias adictivas	,285	,081	,183
Valorar solicitud asesoramiento por dificultades en los estudios	,284	,240	,262
Valorar solicitud asesoramiento para la mejora de la propia imagen	,241	,207	,224
Valorar solicitud asesoramiento por problemas relación con compañeros/as	,375	,242	,308
Valorar solicitud asesora. por conductas no adecuadas u otro problema personal	,377	,256	,317
Valorar solicitud asesoramiento por dificultades en las relaciones con familiares	,325	,220	,273
Valorar solicitud asesoramiento por relación no adecuada con algún profesor/a	,237	,253	,245
Valorar solicitud asesoramiento por problemas de relación profesores-padres	,307	,199	,253
Valorar solicitud asesora. por aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar	,285	,207	,246
Valorar solicitud asesoramiento en la elección optativas	,198	,178	,188
Valorar solicitud asesoramiento sobre qué hacer al terminar la E.S.O.	,234	,175	,205
Valorar solicitud asesoramiento por querer abandonar los estudios	,254	,251	,252

Las variables activas que más discriminan en las dos dimensiones son aquellas que valoran:

- *la orientación para la adquisición de habilidades sociales.*
- *la orientación para la aceptación de si mismo y los demás como son.*
- *facilitar información a los padres sobre medidas atención al alumnado con n.e.e asociada a discapacidad.*
- *facilitar información a los padres sobre cambios evolutivos hijos e hijas y su actuación ante ellos.*
- *facilitar información a los padres sobre medidas atención al alumnado con dificultad aprendizaje.*

En la dimensión 1 hay que incluir como variable discriminante:

- *Valorar la orientación para el conocimiento de los propios intereses, actitudes, ...*

Con relación a las variables ilustrativas, se recogen en la tabla nº175 las medidas de discriminación de las mismas en las dos dimensiones principales del análisis. Como se puede observar, en general no son muy discriminatorias, todas tienen una proporción inferior a 0,1. Las de mayor representación son las que subrayamos y marcamos en la tabla.

Tabla nº 175. Medidas de discriminación de las variables suplementarias del análisis de correspondencias múltiples relativo al alumnado.

	Dimensión		Media
	1	2	
Inteligencia	,006	,005	,006
Motivación para el aprendizaje	,014	,002	,008
Motivación hacia el resultado	,014	,006	,010
Miedo al fracaso	,003	,004	,003
Neuroticismo	,007	,011	,009
Extraversión	,003	,003	,003
Psicoticismo	,030	,007	,019
Zona geográfica	,015	,003	,009
Nº de habitantes de la localidad	,007	,001	,004
<u>Sexo</u>	,031	,006	,019
Edad de los alumnos	,001	,014	,007
Estudios que realiza	,010	,032	,021
<u>Contacto con el tutor o la tutora</u>	,048	,006	,027
<u>Contacto con el orientador o la orientadora</u>	,036	,010	,023
<u>Valoración de la formación recibida en el I.E.S.</u>	,093	,038	,066
Sector profesional del padre	,010	,014	,012
Sector profesional de la madre	,003	,012	,008
Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda en la escuela	,000	,001	,001
Expectativa académica actual de los padres	,006	,007	,007
Expectativa de los padres respecto del futuro de sus hijos o hijas	,019	,012	,015

Como podemos comprobar las variables suplementarias o ilustrativas que más discriminan en la dimensión 1 son:

- *la valoración de la formación recibida en el I.E.S.*
- *el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.*
- *el contacto voluntario o mediado con el orientador o la orientadora.*
- *el sexo.*
- *el nivel de psicoticismo.*

En la dimensión 2 discriminan:

- *la valoración de la formación recibida en el I.E.S.*
- *los estudios que realiza el alumnado.*

Seguidamente, representamos mediante diagramas conjunto de puntos de categoría las variables con mayor representación con cada una de las variables ilustrativas que hemos señalado anteriormente de mayor a menor representatividad.

Analizaremos la valoración que concede el alumnado a la orientación para el conocimiento de si mismo, la aceptación propia y la de los demás como son y para la adquisición de las habilidades sociales. Igualmente se analiza la valoración a la facilitación de información a los padres sobre las medidas de atención al alumnado con discapacidad o con dificultad de aprendizaje, así como de los cambios evolutivos de sus hijos e hijas y la actuación ante ellos.

Observamos en los gráficos siguientes que la *dimensión 1* discrimina los niveles "Importante" o "Muy importante" de las variables activas que sitúan en la **parte positiva**, de los niveles "No sé cómo valorarlo" y "Poco importante" o "Sin importancia" que se encuentran en la **zona negativa**. Con relación a la *dimensión 2* la discriminación que efectúa coloca en la **parte positiva** a las valoraciones "Importante" o Muy importante" y sus extremas "Poco importante" o "Sin importancia", mientras que en la **zona negativa** sitúa al nivel de las variables ilustrativas "No sé cómo valorarlo".

La incidencia de la variable ilustrativa "*Valoración de la formación recibida en el I.E.S.*" está representada en el diagrama de la figura nº 50. Podemos ver como la **dimensión 1** discrimina separando al alumnado que considera "baja o medianamente baja" la formación recibida situándolo en zona positiva, de aquel otro que opina que es "media" y "alta" o "medianamente alta" que lo coloca en la parte negativa.

Podemos **resaltar la discrepancia** que, para la dimensión1, el alumnado que concede la menor valoración a la formación recibida tiende a considerar como "importante o muy importante" el desarrollo de las acciones de orientación que más discriminan y viceversa.

La discriminación que hace la **dimensión 2** coloca en la **parte positiva** a los extremos, es decir, a los que realizan valoraciones de "Baja o Medianamente baja" y "Alta o Muy alta", haciéndolos corresponder con los que conceden las mayores y menores apreciaciones. Sitúa en la **zona negativa** a aquellos que su valoración fue "Media" y señalan que no saben como valorar las actividades que se estudian.

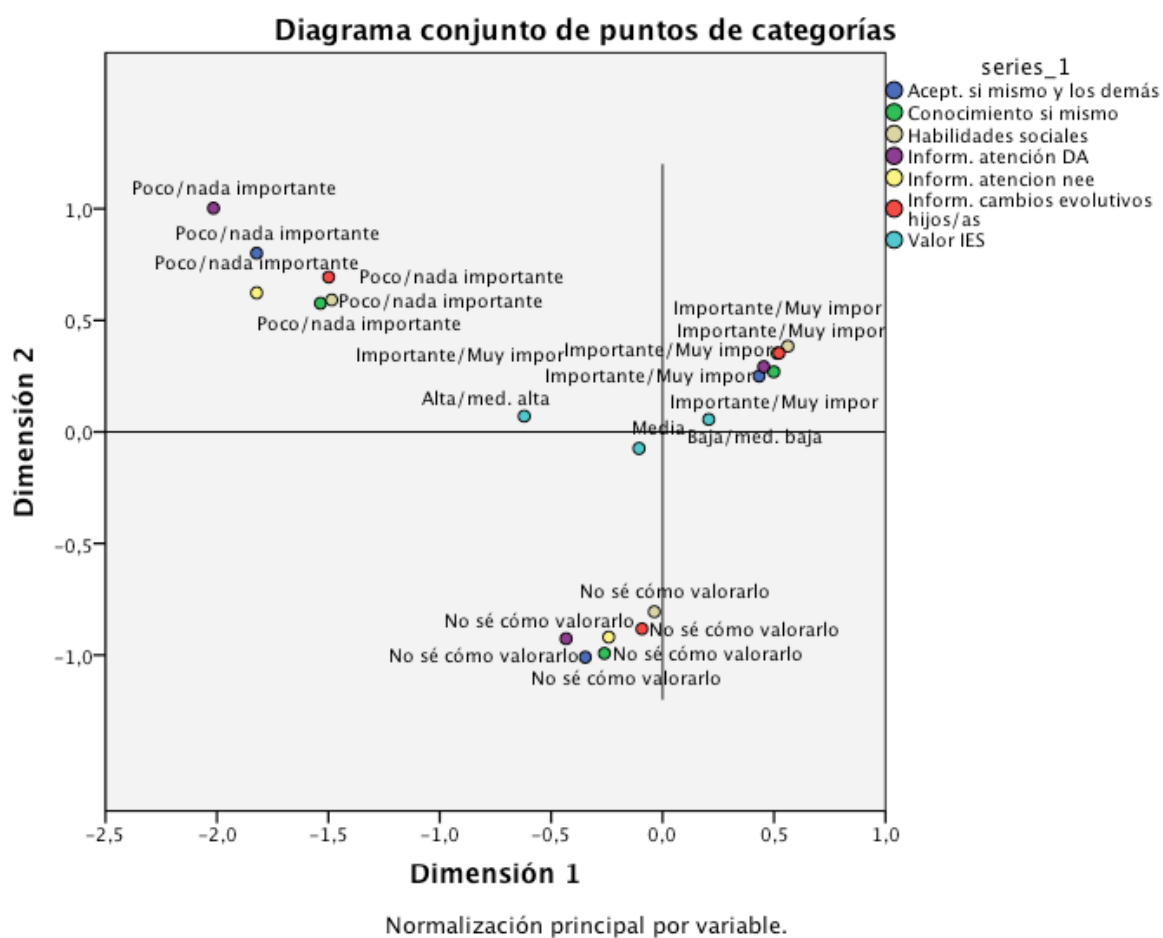


Figura nº 50. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y la valoración del I.E.S.

En el gráfico nº 51, de la página siguiente, podemos observar la correspondencia entre las variables activas y la variable ilustrativa "*Contacto voluntario o mediado con el tutor*". En principio podemos observar como la **dimensión 1** separa al alumnado que contactó con el profesorado tutor "a petición de este profesorado" colocándolo zona positiva, y al que "no contactó" situándolo en la parte negativa.

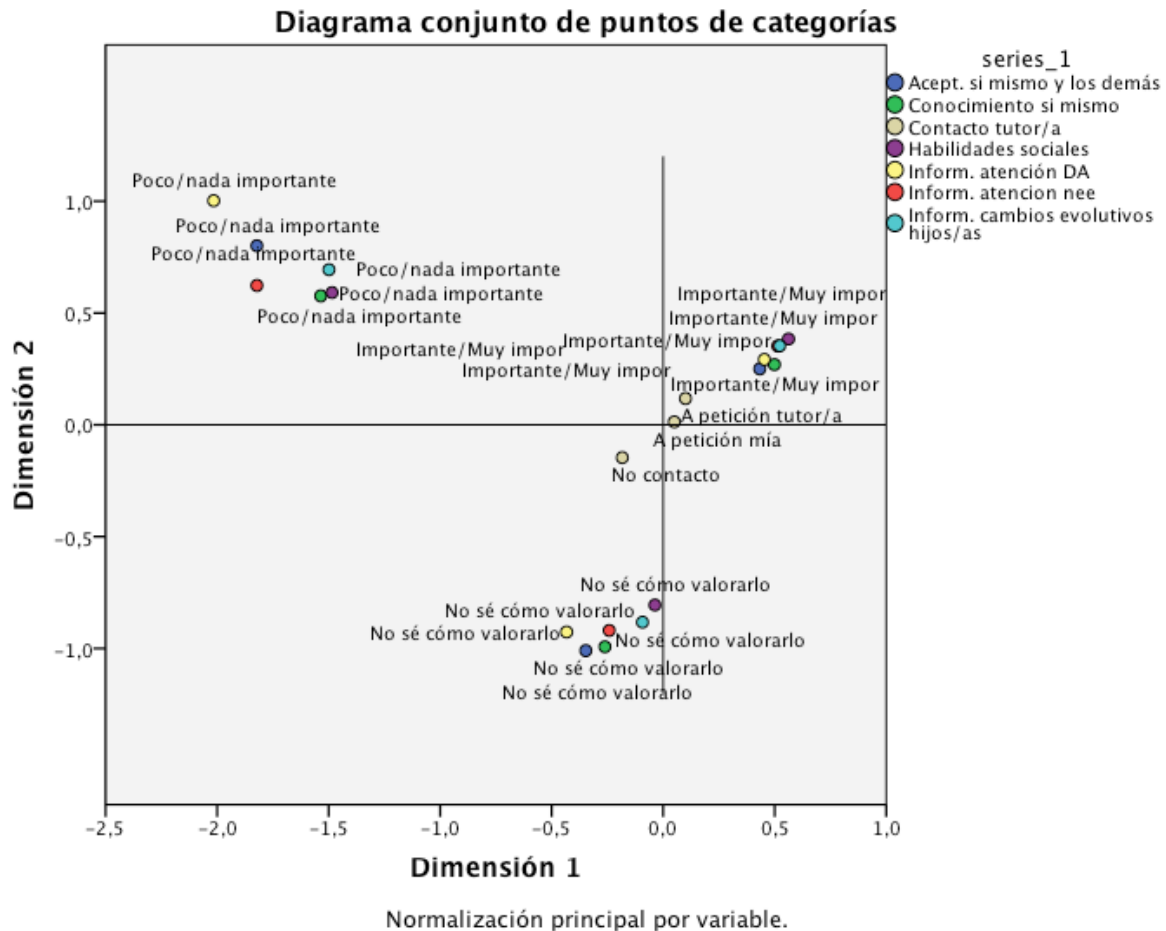
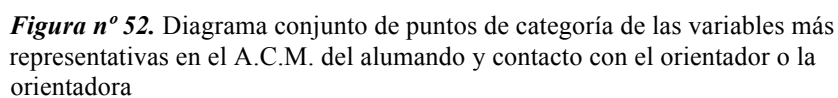


Figura n° 51. Diagrama conjunto de puntos de categoría de variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y contacto con el tutor o la tutora fuera de las sesiones de tutoría.

La **dimensión 1** establece la siguiente correspondencia, en la **zona positiva** sitúa al alumnado que se acercó a hablar con el profesorado tutor a petición de este profesorado con las valoraciones de las acciones de las variables activas como "importante o muy importante". Mientras que aquellos que no contactaron con este profesorado fuera de las horas de tutoría los hace corresponder con "no saber como valorar" las actividades o concederle "poco o nada de importancia" a su desarrollo llevándolos a la **parte negativa** de la dimensión

En la figura n° 52, podemos observar como la **dimensión 1** hace discriminación entre los niveles o categorías de la variable "contacto mediado o voluntario con el orientador", separa los que contactaron a petición propia de aquellos otros que no contactaron. Podemos decir que en la **parte positiva** encontramos a aquellos que contactaron a iniciativa propia con el profesional de la orientación fuera de las horas de tutoría y se corresponden con los que realizan las mejores valoraciones de las variables estudiadas. Por otra parte, en la **zona negativa**



520

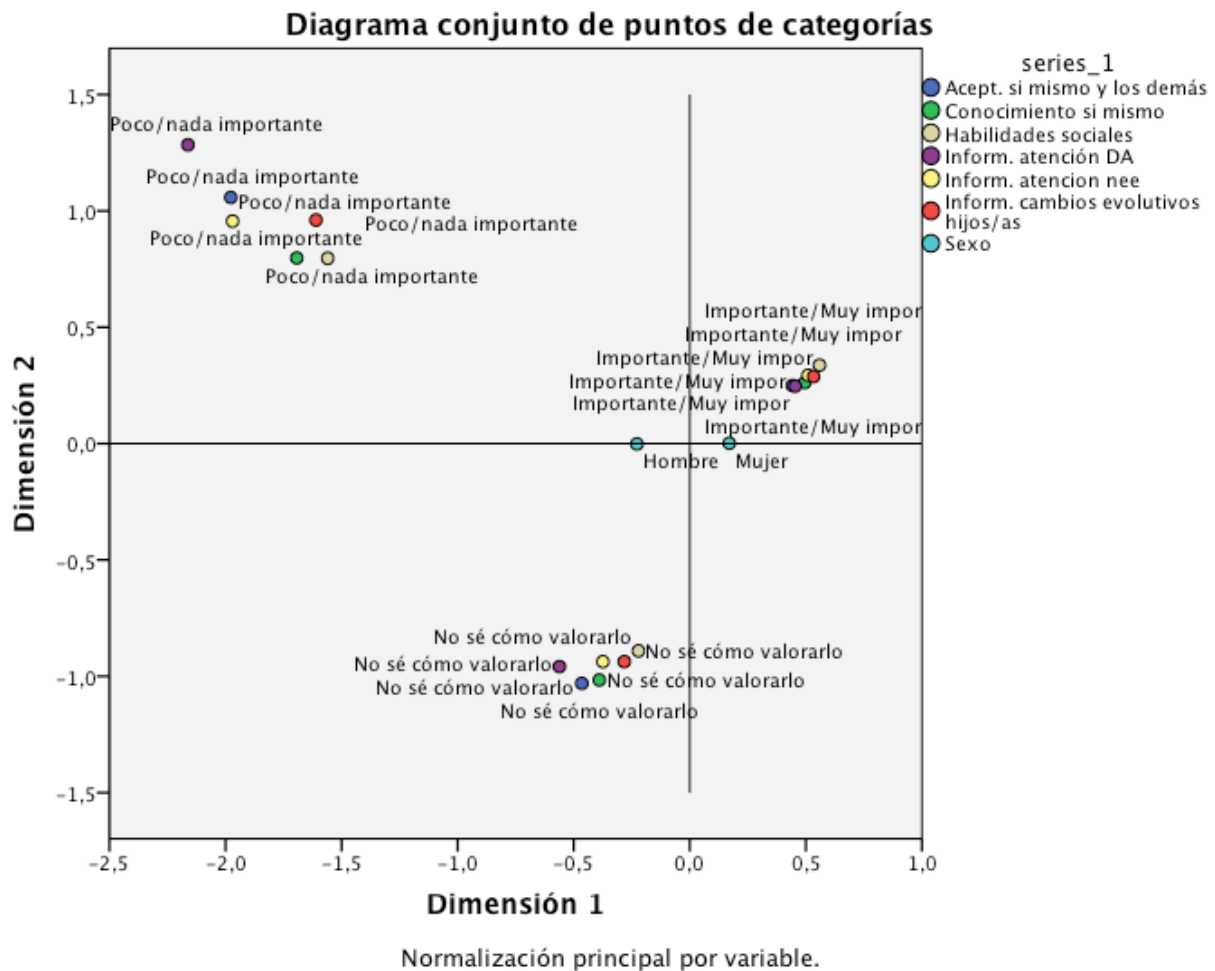


Figura n° 53. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y sexo del alumnado

En la figura n° 54, mostramos el diagrama conjunto de puntos de categoría donde podemos apreciar la incidencia que, sobre las variables activas consideradas, tiene el "*nivel de psicoticismo*" del alumnado. Vemos como **la dimensión 1** separa al alumnado que tiene un nivel bajo o muy bajo de aquellos que su nivel es medio, alto o muy alto. Así, en la **zona positiva** encontramos la correspondencia entre los alumnos y alumnas con un nivel bajo o muy bajo en psicoticismo y la valoración las variables activas consideradas como importante o muy importante. En la **zona negativa**, se encuentran los que tienen un nivel medio y alto o muy alto y los hace corresponder con las apreciaciones de no saber valorarlo o a realizar las valoraciones más bajas.

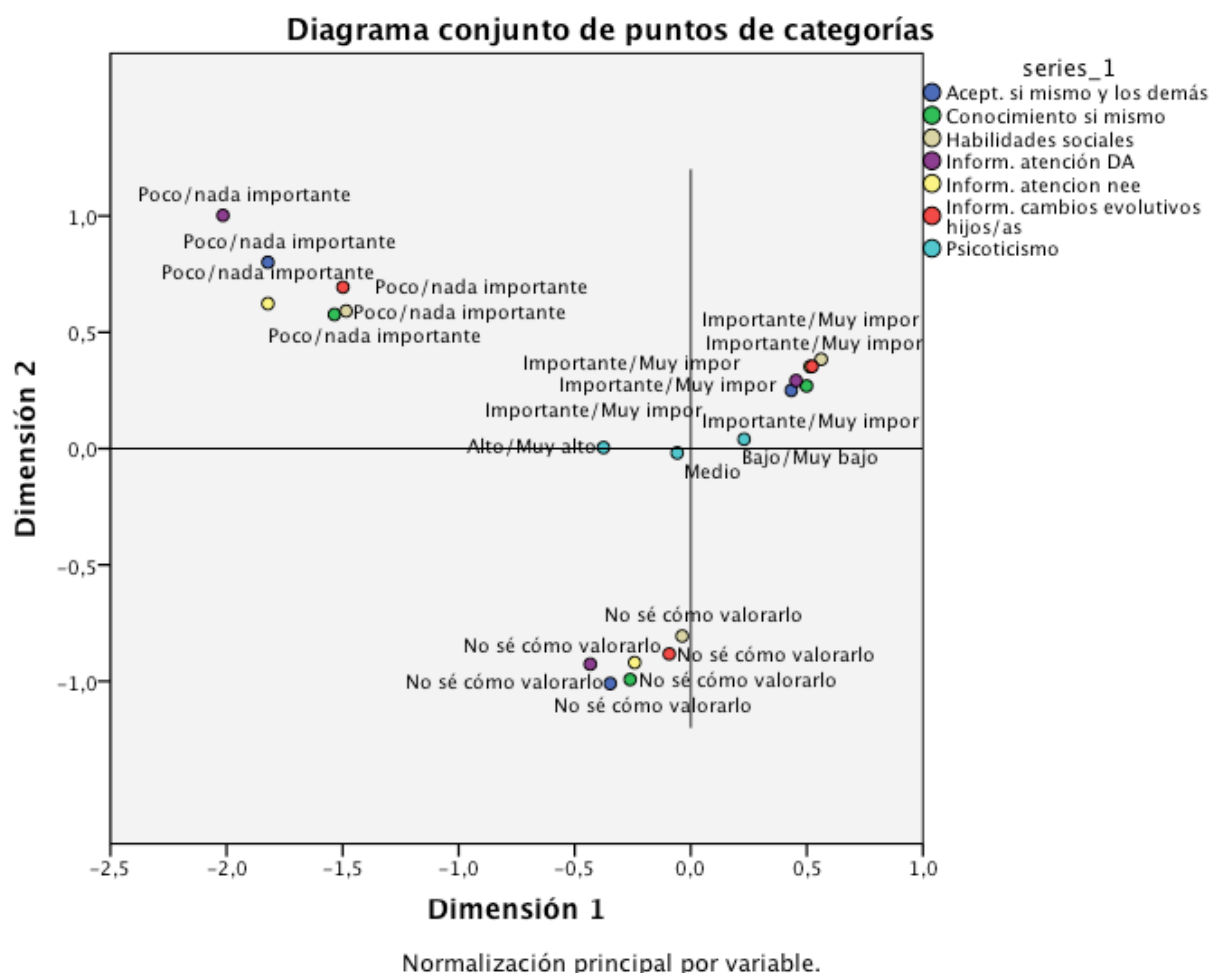


Figura nº 54. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y nivel de psicoticismo

Analizaremos finalmente la correspondencia de la variable ilustrativa "*estudios que realiza*" con los niveles de las variables activas que estamos analizando. En la página siguiente podemos observar, en la figura nº 55, el diagrama de la correspondencia entre las variables citadas.

La **dimensión 2** separa de forma más evidente al alumnado de 3º del de 4º. A los primeros los sitúa en la **rama positiva** relacionándolos fundamentalmente con las valoraciones más favorables del desarrollo de las actividades orientadoras y, con algo más de distancia, con las valoraciones que otorgan menos importancia. A los de 4º, situados en la **parte negativa**, los hace corresponder, de alguna manera, con los que muestran indecisión a la hora de hacer la valoración de las acciones.

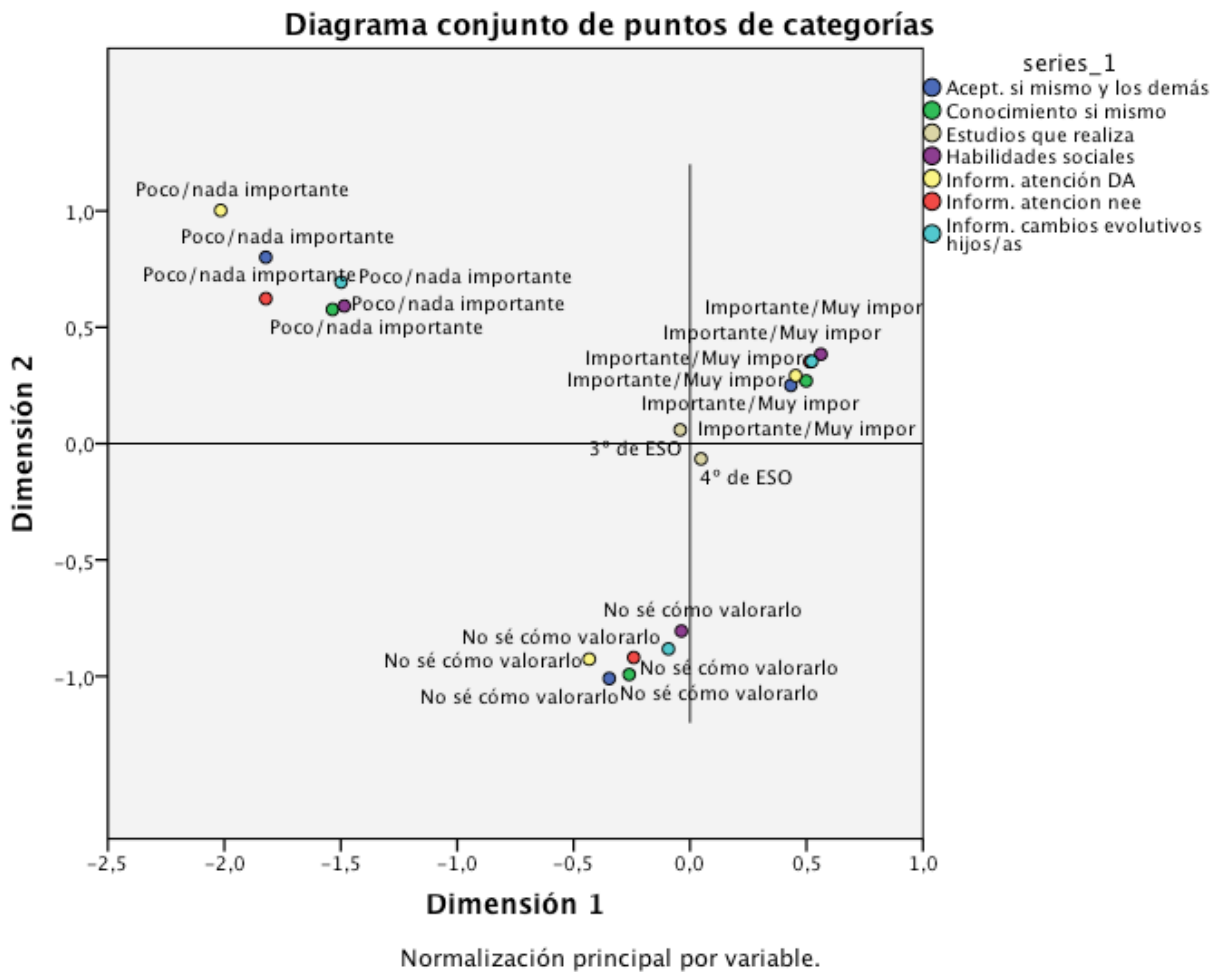


Figura nº 55. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables más representativas en el A.C.M. del alumnado y los estudios que realiza

Podemos concluir, que aunque en algunos casos no existe una gran discriminación, **la dimensión 1** estaría integrada en la *parte positiva* por las alumnas que:

- Conceden poco valor a la formación recibida en el I.E.S.
- Contactan con tutores y tutoras fuera de las sesiones de tutoría a petición del propio profesorado tutor.
- Se entrevistan con el profesional de la orientación fuera de las sesiones de tutoría por propia iniciativa.
- Tienen un nivel bajo o muy bajo de psicoticismo, y
- valoran como importante o muy importante que se oriente al alumnado para que:
 - desarrolle habilidades sociales.
 - se acepte a si mismo y a los demás como son, y
 - conozca sus propios intereses, actitudes, sentimientos,...

- se facilite información a los padres sobre:
 - las medidas de atención al alumnado con discapacidad.
 - sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante ellos.
 - las medias de atención al alumnado con dificultad de aprendizaje.

En la *parte negativa* de la dimensión 1 encontraríamos a los alumnos que cursan 3º de E.S.O. que:

- Otorgan un valor alto y muy alto o medio a la formación que reciben en el I.E.S.
- No contactaron con los tutores o tutoras fuera de las sesiones de tutoría.
- No se entrevistaron con los orientadores u orientadoras fuera de las sesiones de tutoría.
- Que poseen niveles medio, alto o muy alto de psicoticismo, y
- No saben cómo valorar, fundamentalmente, o valoran como poco o nada importante que se oriente al alumnado para:
 - desarrolle habilidades sociales.
 - se acepte a si mismo y a los demás como son,
 - conozca sus propios intereses, actitudes, sentimientos,...
 - se facilite información a los padres sobre:
 - las medidas de atención al alumnado con discapacidad.
 - sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante ellos.
 - las medias de atención al alumnado con dificultad de aprendizaje.

La dimensión 2 hace corresponder en la *parte positiva* al alumnado de 3º de E.S.O. que otorga valores extremos, tanto altos como bajos, a la formación que recibe del I.E.S. a las actividades a las que se refieren las variables activas comentadas anteriormente. Mientras que en la *zona negativa* se sitúan los alumnos y alumnas de 4º de E.S.O. que piensan que la formación recibida en el I.E.S. es de valor medio y no sabe como valorar las acciones de las variables activas discriminantes.

5.4.2.- Análisis de Correspondencias Múltiples. Padres.

El análisis de correspondencias múltiples realizado con los datos ofrecidos por los padres de los alumnos y alumnas referidos a las variables de las dimensiones del cuestionario Orientación y Asesoramiento, junto a las variables clasificatorias sociodemográficas y relacionadas con la orientación nos da como resultado, cuyo resumen del modelo recogemos en la tabla nº 176, cinco dimensiones que tienen una inercia total de 0,731, es decir que explican el 73,1% de la varianza, las variables consideradas del cuestionario nos da un coeficiente medio Alfa de Cronbach de 0,926, lo que da una alta fiabilidad al cuestionario.

Tabla nº 176. Resumen del modelos del A.C.M. de los padres.

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza explicada		
		Total (Autovalores)	Inercia	% de la varianza
1	,954	17,185	,215	21,481
2	,934	12,803	,160	16,004
3	,920	10,912	,136	13,640
4	,904	9,299	,116	11,623
5	,890	8,255	,103	10,319
Total		58,453	,731	
Media	,926 ^a	11,691	,146	14,613

a. El Alfa de Cronbach Promedio está basado en los autovalores promedio.

El análisis lo centraremos en los dos primera dimensiones que de forman conjunta explican 37,6% de la varianza total, es decir, el 29,4% y el 21,9% de esa varianza es explicado por la primera y segunda dimensión respectivamente.

El peso de cada una de las variables en cada dimensión viene representado por las medidas de discriminación. En la siguiente tabla nº 177 recogemos estas medidas referidas a las variables de contenido o activas antes mencionadas. Subrayaremos las variables con mayor y menor peso en cada eje del análisis y marcaremos de azul las proporciones de mayor representación y de rojo las de menor peso.

Tabla nº 177. Medidas de discriminación de las variables activas del análisis de correspondencias múltiples relativo a los padres

	Dimensión		Media
	1	2	
Orientar sobre técnicas de trabajo intelectual	,077	,031	,054
Orientar sobre temas relacionados con la salud	,073	,045	,059
Orientar sobre la toma de decisiones	,086	,037	,062
Orientar para el establecimiento de metas y objetivos	,170	,032	,101
Orientar para la integración de alumnado discapacitado	,111	,030	,070
Orientar para el desarrollo de valores	,061	,020	,041
Orientar para el conocimiento de las aptitudes propias	,148	,051	,100
Orientar para el conocimiento de los propios intereses, actitudes, ...	,117	,040	,078
Orientar para la aceptación de sí mismo y otros como son	,077	,022	,049
Orientar para el desarrollo de habilidades sociales	,096	,024	,060
Orientar para la resolución pacífica de conflictos	,079	,032	,056
Orientar para el conocimiento mutuo de los compañeros/as	,100	,028	,064
Realizar de actividades de grupo	,102	,016	,059
Estimular al alumnado a la participación activ. del centro, del entorno, ...	,055	,007	,031
Información de trabajos y profesiones del entorno	,092	,007	,049
Orientación para la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo	,108	,026	,067
Informar al alumnado de las actividades a realizar en las sesiones de tutoría	,093	,022	,057
Informar al alumnado de las convocatorias que le puedan interesar	,055	,020	,038
Informar al alumnado de la oferta de estudios para después de la E.S.O.	,071	,035	,053
Informar al alumnado sobre la mejora del rendimiento escolar	,091	,049	,070
Informar a los padres sobre las activ. de orientación y tutoría con el alumnado	,055	,021	,038
Informar a los padres sobre cambios evolutivos hijos y la actuación ante ellos	,127	,030	,079
Informar a los padres sobre las medidas de atención del alumnado discapacitado	,070	,034	,052
Informar a los padres sobre las medidas de atención del alumnado con DA	,090	,052	,071
Informar a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos e hijas	,093	,039	,066
Informar a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo trabajo	,047	,021	,034
Informar a los padres sobre actividades de formación para padres y madres	,082	,039	,060
Informar a los padres sobre apoyo a familias con hijos/as discapacitado o con DA	,092	,065	,078
Valorar la orientación sobre técnicas de trabajo intelectual	,345	,108	,226
Valorar la orientación sobre aspectos relacionados con la salud: tabaco, alcohol, ...	,246	,182	,214
Valorar la orientación para la toma de decisiones	,381	,357	,369
Valorar la orientación para el establecimiento de metas y objetivos	,421	,273	,347
Valorar la orientación para la integración del alumnado discapacitado	,471	,373	,422
Valorar la orientación para el desarrollo y clarificación de valores	,462	,364	,413
Valorar la orientación para el conocimiento de las aptitudes propias	,379	,208	,294
Valorar la orientación para el conocimiento de los propios intereses, actitudes, ...	,421	,373	,397
Valorar la orientación para la aceptación de sí mismo y los demás como son	,467	,356	,411
Valorar la orientación para la adquisición de habilidades sociales	,472	,302	,387
Valorar la orientación para la resolución pacífica de problemas y conflictos	,448	,259	,354
Valorar la orientación para el conocimiento mutuo de los compañeros/as	,433	,357	,395
Valorar la realización de trabajos de grupos	,362	,256	,309
Valorar la orientación sobre la estimulación a la participación del alumnado	,352	,313	,333
Valorar facilitar información sobre trabajos y profesiones del entorno	,373	,214	,293
Valorar la orientación para la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo	,347	,333	,340
Valorar facilitar información alumnado sobre actividades de orientación y tutoría	,331	,378	,354
Valorar facilitar información alumnado sobre las convocatorias de interés	,364	,389	,377
Valorar facilitar información alumnado sobre estudios después de la E.S.O.	,306	,270	,288
Valorar facilitar información alumnado sobre la mejora rendimiento escolar	,333	,295	,314
Valorar facilitar información a padres sobre actividades de orientación y tutoría	,339	,293	,316
Valorar facilitar información a padres sobre cambios evolutivos hijos/as	,463	,398	,431
Valorar facilitar información a padres sobre medidas atención a la discapacidad	,403	,422	,413
Valorar facilitar información a padres sobre medidas atención dificultad aprend.	,458	,428	,443

Valorar facilitar información a padres sobre la marcha en estudios de sus hijos/as	,337	,173	,255
Valorar facilitar información a padres sobre otros estudios o el mundo laboral	,420	,291	,355
Valorar facilitar información a padres sobre activ. formación padres y madres	,376	,396	,386
Valorar facilitar información a padres sobre apoyo a familias alumnos n.e.e.-DA	,458	,369	,413
Solicitar asesoramiento por problemas con sustancias adictivas	,025	,001	,013
Solicitar asesoramiento por dificultades en los estudios	,009	,041	,025
Solicitar asesoramiento para la mejora de la propia imagen	,010	,016	,013
Solicitar asesoramiento por problemas relación con compañeros/as	,003	,001	,002
Solicitar asesoramiento por conductas no adecuadas u otro problema personal	,001	,016	,008
Solicitar asesoramiento por dificultades en las relaciones con familiares	,010	,017	,013
Solicitar asesoramiento por relación no adecuada con algún profesor/a	,003	,012	,007
Solicitar asesoramiento por problemas de relación profesores-padres	,000	,003	,002
Solicitar asesoramiento por aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar	,008	,009	,008
Solicitar asesoramiento en la elección optativas	,013	,002	,007
Solicitar asesoramiento sobre qué hacer al terminar la E.S.O.	,012	,018	,015
Solicitar asesoramiento por querer abandonar los estudios	,010	,036	,023
Valorar solicitud asesoramiento por problemas con sustancias adictivas	,309	,399	,354
Valorar solicitud asesoramiento por dificultades en los estudios	,258	,144	,201
Valorar solicitud asesoramiento para la mejora de la propia imagen	,234	,273	,254
Valorar solicitud asesoramiento por problemas relación con compañeros/as	,336	,361	,348
Valorar solicitud asesora. por conductas no adecuadas u otro problema personal	,366	,331	,348
Valorar solicitud asesoramiento por dificultades en las relaciones con familiares	,239	,246	,242
Valorar solicitud asesoramiento por relación no adecuada con algún profesor/a	,251	,343	,297
Valorar solicitud asesoramiento por problemas de relación profesores-padres	,305	,281	,293
Valorar solicitud asesora. por aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar	,322	,286	,304
Valorar solicitud asesoramiento en la elección optativas	,181	,169	,175
Valorar solicitud asesoramiento sobre qué hacer al terminar la E.S.O.	,244	,206	,225
Valorar solicitud asesoramiento por querer abandonar los estudios	,304	,268	,286

Las variables de contenido que más discriminan en la dimensión 1 son aquellas que valoran :

- *la orientación para:*
 - *la integración del alumnado discapacitado.*
 - *el desarrollo y clarificación de valores.*
 - *la aceptación de si mismo y los demás como son.*
 - *la adquisición de habilidades sociales.*
- *la información a los padres sobre:*
 - *los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante ellos.*

En la dimensión 2 las variables de contenido que más discriminan son aquellas que valoran:

- *facilitar información a los padres sobre:*
 - *las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociadas a con discapacidad.*
 - *las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.*

En cuanto a las variables ilustrativas, se recogen en la tabla nº 178 las medidas de discriminación de las mismas en las dos dimensiones principales del análisis. Como se puede observar, en general no son muy discriminatorias, todas tienen una proporción inferior a 0,1. Las de mayor representación son las que subrayamos y marcamos en la tabla.

Tabla nº 178. Medidas de discriminación de las variables suplementarias del análisis de correspondencias múltiples relativo a los padres

	Dimensión		Media
	1	2	
<u>Zona geográfica</u>	,037	,020	,029
<u>Nº de habitantes de la localidad</u>	,043	,008	,026
Sexo	,036	,004	,020
Edad padre/madre	,010	,008	,009
<u>Sector productivo en el que trabaja</u>	,046	,028	,037
Nivel de estudio	,021	,018	,020
Existencia de familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en la escuela	,000	,000	,000
<u>Contacto voluntario o mediado con el tutor o la tutora</u>	,035	,021	,028
Contacto voluntario o mediado con el orientador o la orientadora	,005	,002	,003
<u>Valoración de la formación que reciben sus hijos e hijas en el del IES</u>	,042	,005	,024
Expectativa académica actual de los padres	,003	,016	,010
Expectativa de futuro de los padres	,019	,013	,016

Como podemos comprobar las variables ilustrativas que más discriminan en las dos dimensiones son:

- *sector productivo en el que trabaja.*
- *zona geográfica.*
- *contacto voluntario o mediado con el tutor o la tutora.*

Además en la dimensión 1 también son discriminantes las variables siguientes:

- *nº de habitantes de la localidad.*
- *valoración de la formación que reciben sus hijos e hijas en el I.E.S.*
- *Sexo.*

Seguidamente, representamos mediante diagramas conjunto de puntos de categoría las variables de contenido que más discrimina con cada una de las variables ilustrativas que hemos señalado anteriormente de mayor a menor representatividad.

Analizamos la forma que la variable ilustrativa "*sector productivo en el que trabaja*" incide en los niveles de las variables de contenido a estudiar.

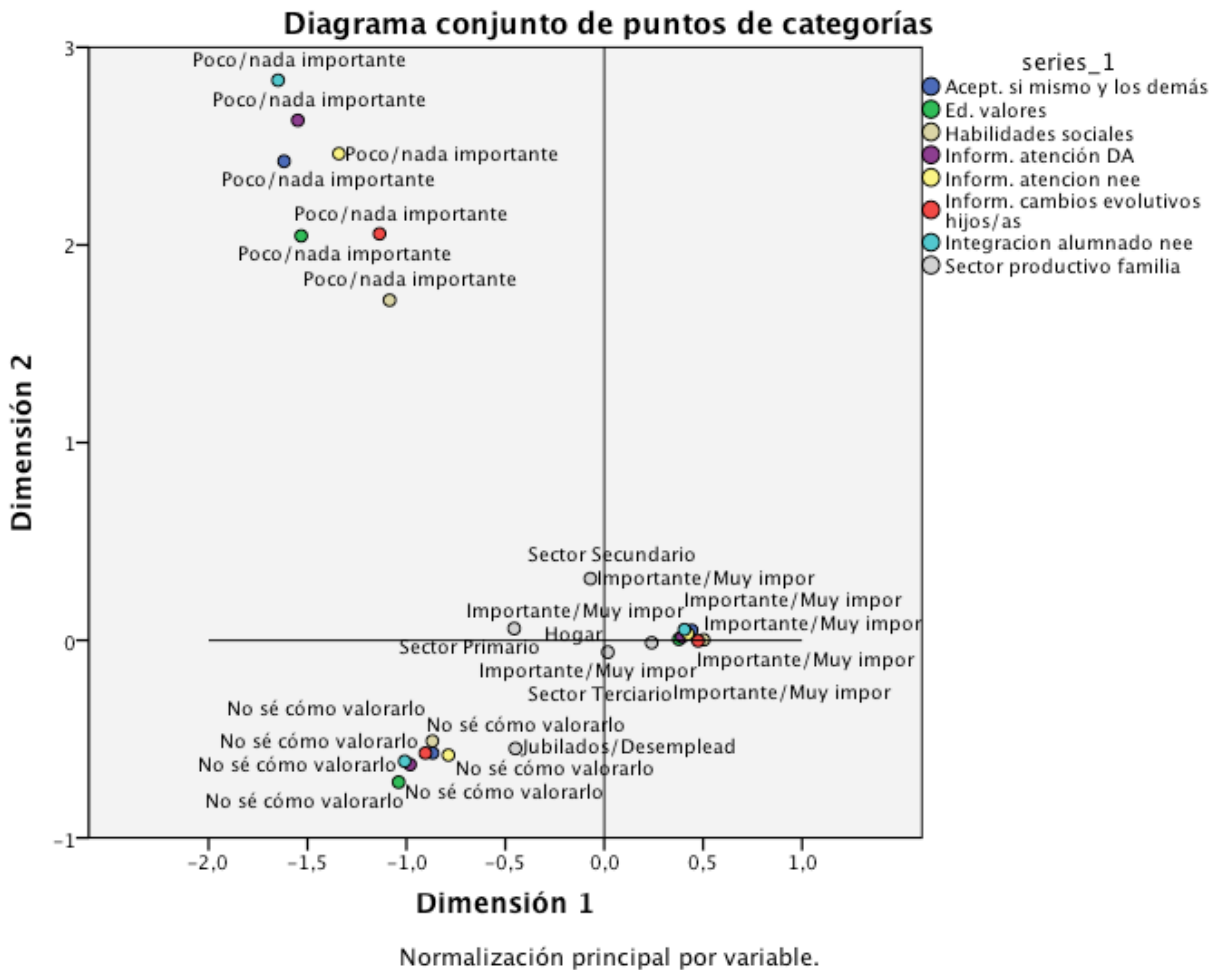


Figura nº 56. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el sector productivo en el que trabajan

Como se puede observar en el diagrama de la figura nº 56, en la **dimensión 1** hace corresponder, en la **parte positiva**, a los padres que trabajan en el sector productivo terciario con las valoraciones más altas de las acciones orientadoras que discriminan en esta dimensión, mientras que en la **zona negativa** sitúa los que trabajan en los sectores primario y secundario o que estén jubilados o sean pensionistas correspondiéndolos con no saber cómo valorarlas o hacerlo como poco o nada importante.

Las variables discriminantes de la **dimensión 2** son: *la facilitación de información a los padres sobre las medidas de atención del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad o que presenten dificultades de aprendizaje*. El análisis sitúa en la **zona positiva** de la dimensión a los padres y madres que trabajan en los sectores primario y secundario y los hace corresponder con los niveles de valoraciones más altas en las acciones de "orientación para la integración del alumnado con ne.e.e" o con la valoración como poco o nada importante en la variable anterior y la facilitarles información sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje.

En la **parte negativa** encontramos a los que trabajan en el hogar, están jubilados o son desempleados que se corresponden con los que señalan que no saben cómo valorar las dos variables indicadas.

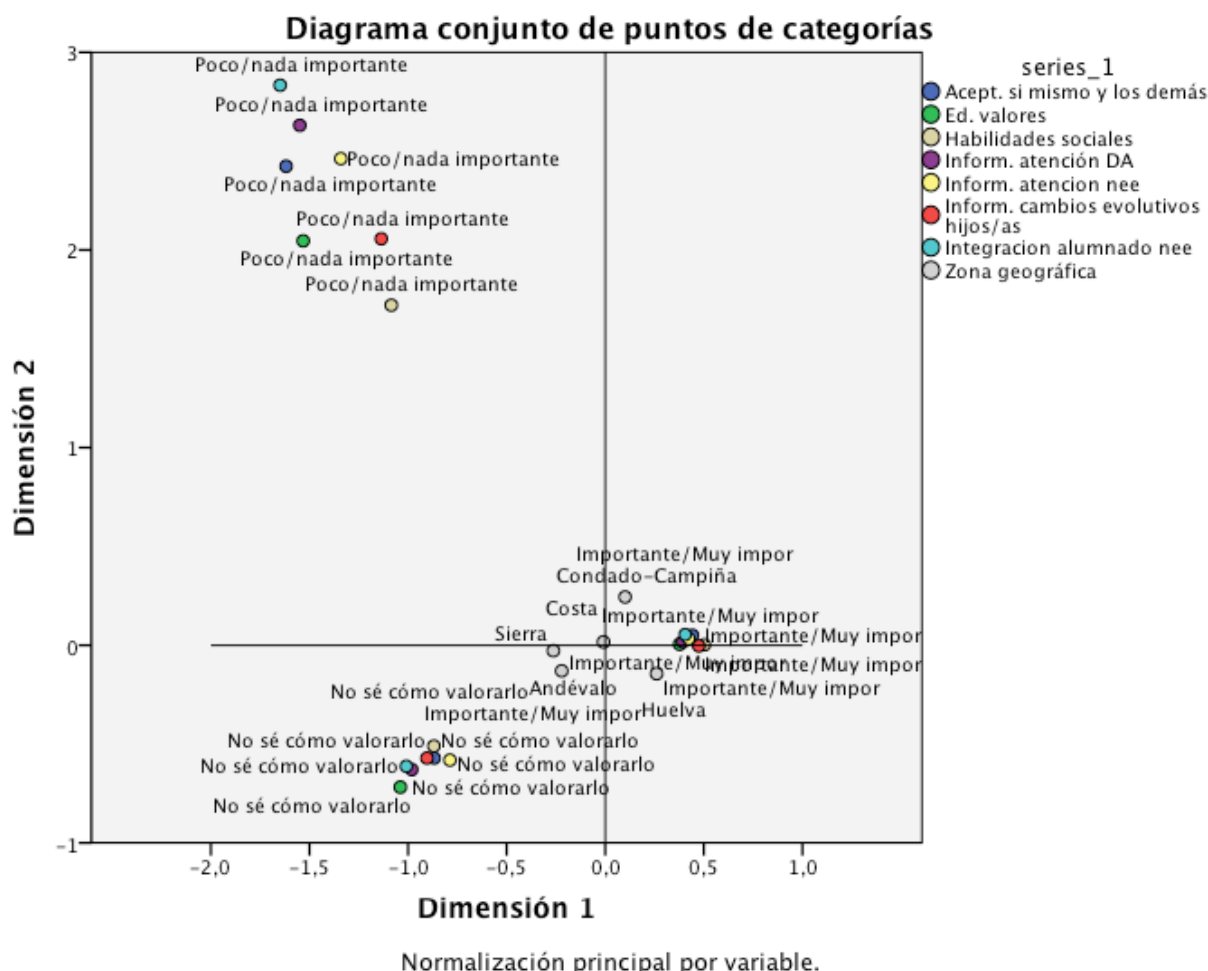


Figura nº 57. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y la zona geográfica dónde se ubica el I.E.S.

En la figura nº 57, podemos observar en el diagrama conjunto que representa las distribución de los diferentes niveles de las variables activas consideradas y la variable ilustrativa "zona geográfica" en la que se sitúa el I.E.S.. donde estudian sus hijos e hijas.

Vemos como en la **zona positiva** de la **dimensión 1** se hace corresponder a los padres y madres de Huelva capital y Condado-Campiña que valoran como importante o muy importante las actividades de orientación e información a los padres que se estudian. En la **parte negativa**, encontramos la correspondencia entre los padres de la zona del Andévalo y de la Sierra y las apreciaciones de no saber cómo valorarlas o con las valoraciones más bajas.

La **dimensión 2** hace corresponder, en la **parte positiva**, a los padres de la zona Condado-Campiña que realiza las valoraciones más positivas en las acciones de facilitación de información sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociada a discapacidad y las apreciaciones más bajas en la misma variable anterior y la de facilitarles información sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje. En la **zona negativa**, encontramos a los padres del Andévalo y de Huelva capital que tienden a no saber como valorar las dos variables mencionadas

La figura nº 58, representa el diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables de contenido que se estudian y la suplementaria *"contacto voluntario o mediado con el tutor o tutora"* y en el podemos observar como se distribuyen.

En la **zona positiva** de la **dimensión 1** se hace corresponder a los padres que contactaron con el profesorado tutor a petición propia y valoran de importante o muy importante el desarrollo de las acciones de orientación e información que se estudian. En la **parte negativa**, encontramos a los padres y madres del Andévalo y de la Sierra que se reunieron con el tutor o tutora a petición de éstos o no contactaron y no saben cómo valorar o lo hace como poco o nada importante las actividades de orientación que estudiamos

La **dimensión 2** hace corresponder, en la **parte positiva**, a los padres que contactaron con el tutor o la tutora a demanda de este profesorado o no contactaron que realizan las valoraciones más positivas en las acciones de *facilitación de información sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociada a discapacidad* y las apreciaciones más bajas en la *misma variable anterior* y la de *facilitarles información sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje.* En la **zona negativa**, encontramos a los padres que se entrevistaron con el profesorado tutor a petición propia que tienden a no saber como valorar las dos mencionadas variables.

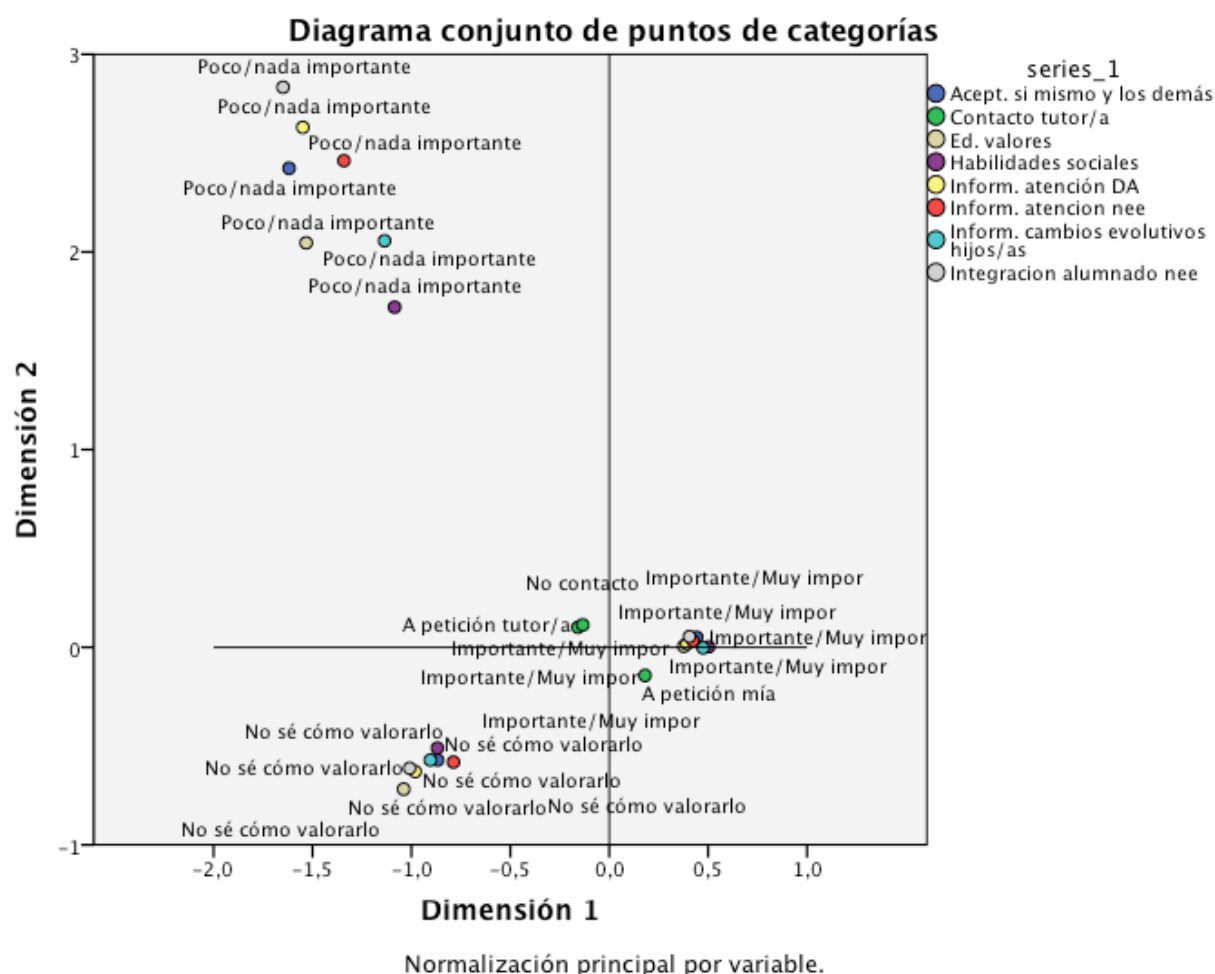


Figura nº 58. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor.

Analizaremos a continuación los diagramas conjuntos de puntos de las categorías de las variables de contenido y sus correspondencias con las variables ilustrativas: "*nº de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S.*", "*valoración de la formación recibida por sus hijos e hijas en el I.E.S.*" y "*sexo*". Estas variables solo discriminan en la dimensión 1

En primer lugar estudiaremos como el análisis de correspondencia ha distribuido los niveles de la variable "*nº de habitantes de la localidad*". La figura nº 59, de la siguiente página, recoge el diagrama de conjunto de puntos correspondiente

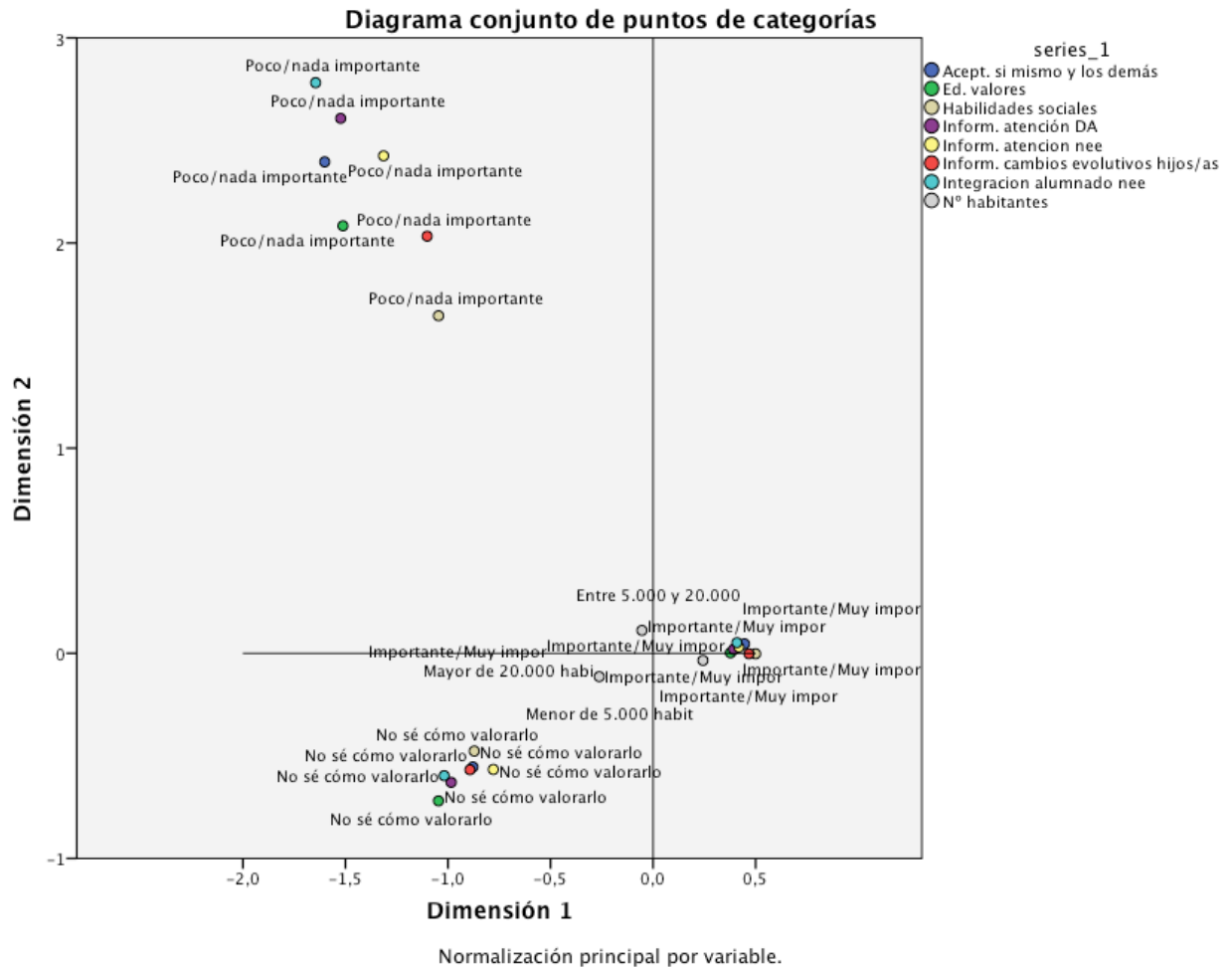


Figura nº 59. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el número de habitantes de la localidad.

Podemos observar que los padres del alumnado que estudia en un I.E.S. ubicado en localidad con una población menor de 5.000 habitantes conceden valoraciones de importante o muy importante a las variables de contenido que discriminan en la **dimensión 1** se sitúan en la **parte positiva**. Mientras que en la **zona negativa** encontramos a los padres y madres del alumnado que estudia en I.E.S. sitios en localidades de entre 5.000 y 20.000 habitantes o de más de 20.000 que se corresponden con las apreciaciones más bajas o no saber como valorarlas acciones de orientación que se contemplan.

La siguiente figura nº 60 con el diagrama de conjunto de puntos de categoría representa la distribución que realiza el análisis de correspondencia de los niveles de la variables activas y la ilustrativa "*valoración de la formación recibida en el I.E.S.*"

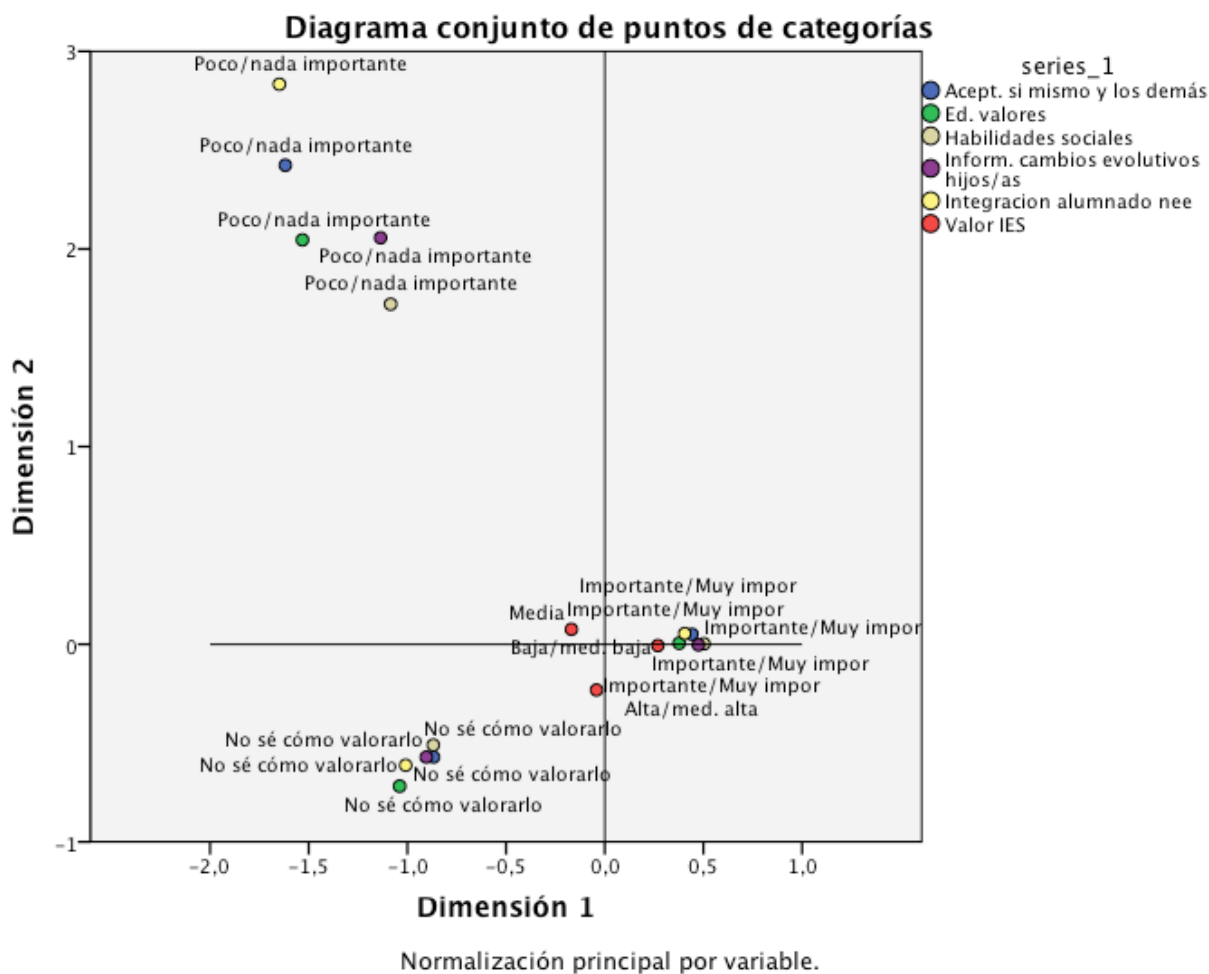


Figura nº 60. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y la valoración de la formación recibida por los jóvenes en el I.E.S.

Observamos que en **parte positiva** de la **dimensión 1** encontramos la correspondencia entre los padres y madres que valoran la formación que reciben los jóvenes de baja o medianamente baja con la estimación de importante o muy importante del desarrollo de las acciones contempladas en las variables de contenidos estudiadas. En la zona negativa, se sitúan los padres del alumnado que otorgan una valoración de media o alta o muy alta y consideran como poco o nada importante o no saben como valorar el desarrollo de las acciones orientadoras que se estudian.

Por último, estudiaremos la forma en la que la variable suplementaria "sexo" se corresponde con las diferentes categorías o niveles de respuesta de las valoraciones de las variables de contenido y que se representa en el diagrama de la figura nº 61, de la página siguiente.

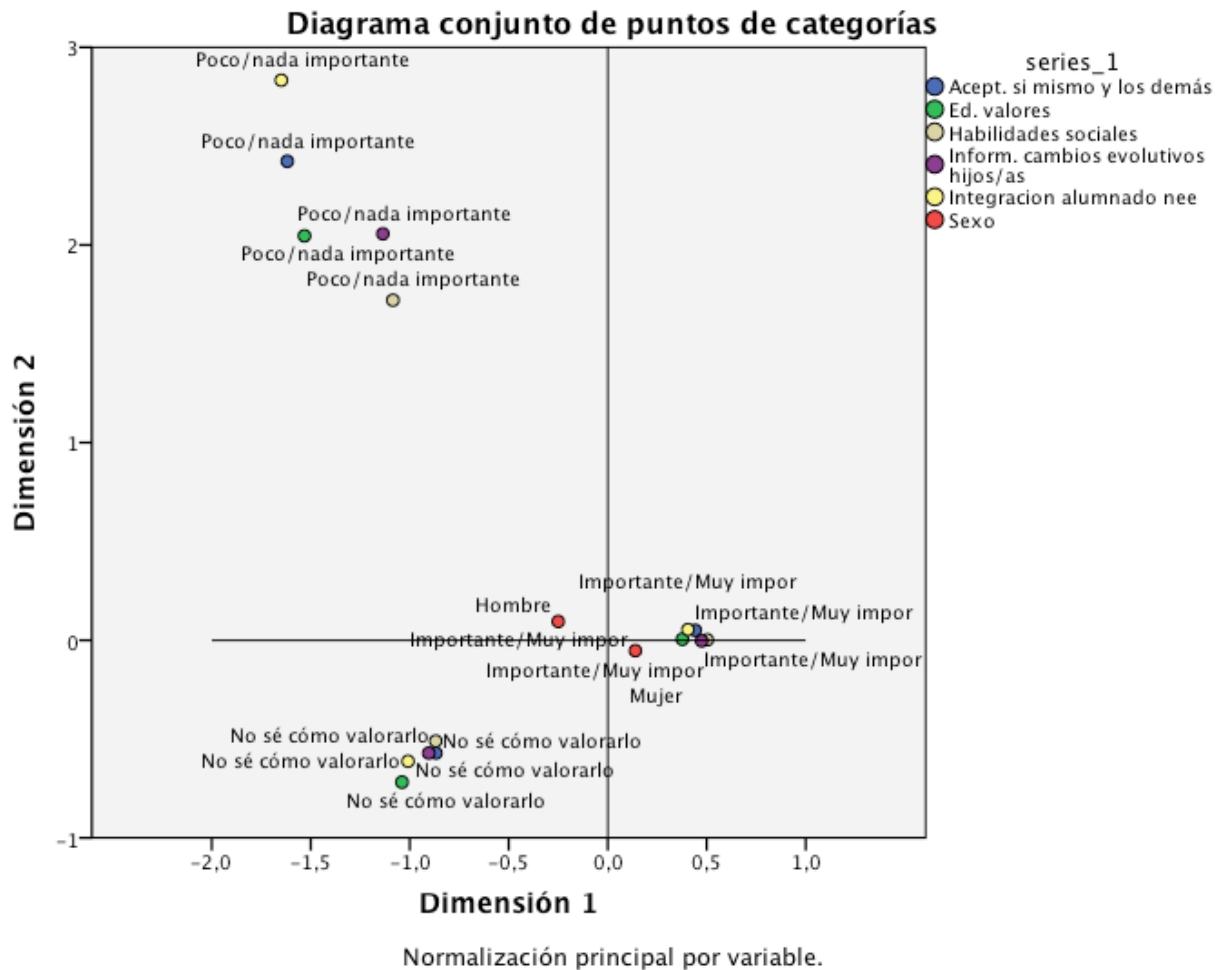


Figura nº 61. Diagrama conjunto de puntos de categoría de las variables que más discriminan en el A.C.M. de los padres y el sexo de éstos.

La **dimensión 1** hace corresponder en la **zona positiva** de la misma a las madres que realizan estimaciones muy positivas de las variables consideradas. Mientras en la **parte negativa** se sitúan los padres que bien no saben cómo valorar el desarrollo de las acciones que se consideran o realizan apreciaciones de poco o nada importante.

Podemos concluir que en la **zona positiva de la dimensión 1** estaría integrada por las madres de:

- las poblaciones de más de 20.000 habitantes de la zona Condado-Campiña.
- que trabajan en el sector de producción terciario.
- que contactan con tutores y tutoras a petición propia.
- que conceden poco valor a la formación recibida en el I.E.S., y
- que valoran como importante o muy importante que:
 - o se oriente al alumnado para:

- la integración del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
- el desarrollo y la clarificación de valores.
- se acepte a si mismo y a los demás como son, y
- que desarrolle habilidades sociales
- se facilite información a los padres sobre:
 - las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
 - sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante ellos.
 - las medias de atención al alumnado con dificultad de aprendizaje.

En la **zona negativa de la dimensión 1** se sitúan los padres de:

- las poblaciones de menos de 5.000 habitantes o de entre 5.000 y 20.000 de las zona del Andévalo y de la Sierra.
- que trabajan en los sectores de producción primario o secundario, son pensionistas o desempleados.
- que se reunieron con el profesorado tutor a petición de éste o no lo hicieron.
- que valoran la formación que reciben sus hijos e hijas en el I.E.S. como media y alta o muy alta, y
- que valoran como poco o nada importante o no saben como valorar que:
 - se oriente al alumnado para:
 - la integración del alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
 - el desarrollo y la clarificación de valores.
 - se acepte a si mismo y a los demás como son, y
 - que desarrolle habilidades sociales
 - se facilite información a los padres sobre:
 - las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad.
 - sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y su actuación ante ellos.
 - las medias de atención al alumnado con dificultad de aprendizaje

En cuanto a la **dimensión 2**, en la **parte positiva** encontramos a los padres y madres que:

- trabajan en los sectores de producción primario o secundario.
- sus hijos e hijas estudian en I.E.S. de la zona de Condado-Campiña.
- se entrevistaron con tutores o tutoras a petición de éstos o no lo hicieron
- valoran la facilitación de información a los padres sobre las medidas de atención a las n.e.e. asociadas a discapacidad:

- bien como importante o muy importante
- bien como poco o nada importante
- Valoran como poco o nada importante el que se facilite información a los padres sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje.

En la **zona negativa** de esta dimensión se sitúan los padres y madres que:

- trabajan en hogar, son pensionistas o desempleados.
- sus hijos asisten a I.E.S. de Huelva capital o del Andévalo.
- se reúnen con el tutor o la tutora a petición propia, y
- saben como valorar la facilitación de información a los padres sobre:
 - las medidas de atención a las n.e.e. asociadas a discapacidad.
 - las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje.

5.5. Estudio de las aportaciones de los Grupos de Discusión.

5.5.1. Proceso de análisis.

Lo primero que tuvimos presente a la hora de analizar los datos que se obtuvieron de los Grupos de Discusión fueron los objetivos del estudio. Como éste tiene un carácter descriptivo no se ha hecho uso de categorías rígidas ni de programa informático alguno.

La dinámica de los grupos de discusión nos aproxima a otra cara de la realidad, ya que la flexibilidad que los caracteriza y la formulación abierta de las cuestiones hace que los intervinientes decidan cómo responder y participar. Además, posibilita la interacción y el intercambio de opiniones con otros padres y madres o compañeros del instituto, en el caso del alumnado.

Pretendemos realizar una exploración centrada en la interpretación y la comprensión de las aportaciones de los alumnos, alumnas y sus familias. Ir más allá de del uso de expresiones descriptivas haciendo uso de las notas recogidas en el desarrollo del grupo sobre el tono de la conversación, lenguaje no verbal y comentarios que acompañan a los discursos emitidos. Este análisis cualitativo vendría a complementar el estudio descriptivo realizado ya que tienen los mismos objetivos.

Para proceder al análisis dispusimos del siguiente material:

- Los guiones preparados para cada modalidad de grupo: alumnado y padres.
- Las grabaciones de los siete grupos y sus transcripciones.
- Los objetivos de la investigación.
- Participantes de cada grupo de discusión y sus características.
- Las notas tomadas sobre el tono de la conversación, lenguaje no verbal, etc.

El procedimiento general se desarrolló de la siguiente forma:

- a. Transcripción de las grabaciones de los siete grupos: cuatro de padres y madres y tres de estudiantes. Se disponía de 7 horas 17 minutos de grabación. de los que 4 horas y 17 minutos correspondían a los familiares y 3 horas al alumnado.
- b. Lecturas de las transcripciones buscando líneas y tendencias de opinión.
- c. Nueva lectura de las transcripciones señalando partes relacionadas con las diferentes preguntas del guión y con las dimensiones contempladas en el estudio.
- d. Escucha de las grabaciones y lectura simultánea de las transcripciones para captar mejor el sentido de las aportaciones. Procedíamos a la lectura/audición de pregunta a pregunta en todos los grupos, es decir, no pasábamos a una nueva cuestión hasta haber escuchado/leído todos los discursos de la anterior.

Para complementar las líneas y tendencias de opinión se valoraron otros aspectos de las respuestas dadas: el nivel de acuerdo en la interpretación de las respuestas, las respuestas no precisas o fuera de contexto, la consistencia de las respuestas o resistencia al cambio de opinión según se desarrolla el intercambio de ideas.

5.5.2. Resultados obtenidos a través de los Grupos de Discusión.

Se han ordenado los resultados tomando como referencia las dimensiones utilizadas en el estudio: orientación, asesoramiento y expectativas. Dentro de ellas se han organizado en función de las categorías seleccionadas una vez revisadas las aportaciones a las diferentes cuestiones y que tienen como centro las ideas claves afloradas en los grupos.

A. Grupos de discusión con el alumnado.

a) Orientación. El trabajo en las sesiones de tutoría.

Los alumnos señalan una serie de temas tratados en las sesiones de tutoría a lo largo de su estancia en el instituto. Observamos que hay una mayor referencia a las *habilidades sociales*, las *técnicas de estudio*, las *adicciones*, y la *convivencia*. Señalan la importancia de estos temas.

G1r1: "En las tutorías hemos tratado temas de convivencia, algunas técnicas de estudios, las relaciones con la familia y con los amigos. A lo mejor, el fumar y las drogas,...".

Gla2: *"Hemos tratado sobre las habilidades sociales, técnicas de estudios, pero no todas las horas de tutoría. También se han tratado sobre alguna "peleilla" que hayamos tenido, algún enfado..."*.

Gla5: *"Se ha trabajado sobre las técnicas de estudio en 1º y 2º, sobre las drogas y como relacionarnos mejor"*.

Gpn4: *"Se han preocupado por que no haya marginación de los inmigrantes, que lo aceptemos y relacionemos con ellos"*.

Gpn2: *"Un tema en el que han puesto mucho empeño son los malos tratos entre los alumnos en el centro"*.

Otro temas tratados se incluyen en la orientación académico-vocacional.

Glr3: *"También de la orientación sobre lo que queremos hacer y hacia el mundo laboral"*.

Gpn4: *"Lo que está relacionado con nuestro futuro, los ciclos que queremos hacer. Esto no lo habíamos hecho en los cursos anteriores, será porque este año terminamos"*.

Gla1: *"Este año hemos hablado sobre si queremos seguir estudiando o hacer un ciclo formativo. Mi hermano el año pasado cuando estaba en 4º estuvo viendo que podía hacer con un programa de ordenador que trajo la orientadora"*.

Destacan la importancia que tiene el tratamiento en tutoría de determinados temas: técnicas de trabajo intelectual, la convivencia y las adicciones:

Glr2: *"Yo creo que es muy importante que se haya trabajado la convivencia"*.

Gpn5: *"Las técnicas de estudio. Veníamos muy mal acostumbrados a estudiar y necesitábamos un poco de ayuda para enfocarnos a más estudio, a más horas de estudio, cómo estudiar"*.

Gla4: *"También las drogas, porque deberíamos estar informados y creo que con la edad que tenemos debemos saber de eso cuanto más mejor"*.

La sexualidad se ha mencionado como un tema tratado en la tutoría. Se hace mención a la participación de un Centro de Salud que colabora con el instituto.

Gpn3: "Hemos tenido charlas sobre sexualidad".

Gla3: "Del Centro de Salud viene todas las semanas una enfermera o médica, no sé lo que es, por lo del Forma Joven. Ella, junto con la orientadora, nos han dado dos charlas sobre sexualidad que han estado interesantes".

En lo que respecta a educación vial, se han desarrollado acciones de prevención de los accidentes.

Gpn2: "También nos han dado charlas sobre los accidentes de tráfico y de los problemas de los accidentes de tráfico, sobre todo con las motos, las lesiones medulares y otras. Una vez vino un hombre en una silla de ruedas que se había quedado así de un accidente de moto".

Otros temas abordados fueron la conducta en el aula y el maltrato a las mujeres.

Gpn3: "Cuando ha habido problemas en la clase, primero el tutor y la orientadora hablan con los implicados. Luego suben y se trata del asunto con toda la clase".

Gpn4: "Se ha hablado y hecho trabajos sobre el maltrato a las mujeres y el machismo".

Gla4: "También si los profesores han dado quejas al tutor".

Señalan que a veces las horas de tutoría grupal se dedican a otras labores, lo que nos pondría de manifiesto la necesidad de formación del profesorado para el ejercicio de la tutoría.

Glr4: "Este tiempo nos ha servido para hacer deberes, ver las faltas, para justificar las faltas de asistencias. Realmente en tutoría se han trabajado pocas horas en los temas que hemos dicho antes".

Gpn2: "De no hacer nada y pasar la clase hablando. A las fechas que estamos no sabemos nada de los estudios y ciclos que hay".

Glr2: "Hablar de cómo nos va con los profesores, cómo va el centro, pero realmente no hemos aprovechado todas las horas para hablar de estos temas".

Gpn1: "Hay muchas horas que no hemos hecho nada, una perdida de tiempo".

El alumnado señala que el trabajo de la tutoría está en función del tutor o tutora que les asignen, no todos los profesores le dan la misma importancia a estas funciones. Manifiestan que hay tutores que no muestran interés por el trabajo de la tutoría.

Gpn3: "Yo tuve en tercero una tutora que no hacía nada, nos dejaba estudiar y algunos días nos íbamos al recreo".

Glr2: "No todos son iguales. Hay tutores y tutores. Yo he tenido suerte los que me han tocado sí han tenido interés por estas cosas, aunque, con uno, algunas veces terminábamos el trabajo de su asignatura".

Gla4: "Hace dos años nos pusieron un libro de tutoría que no nos sirvió, era un poco absurdo: primero, no se trabajaba y, además, las cosas que ponían no eran de interés para nosotros ni para el centro".

Los alumnos y alumnas señalan que hay profesorado de diferentes materias que se preocupan por los temas de orientación y en sus clases hacen incidencia en ellos.

Gla6: "También hay profesores, como la de sociales en 2º, que están siempre encima nuestra preguntando que vamos a hacer, de cómo le fue a ella con lo que eligió, que preguntemos a otros profesores sobre los trabajos que están relacionados con sus asignaturas".

Gla2: "Algunos profesores de 4º nos han hablado de las profesiones en las que son importantes sus materias y nos han propuesto investigar cuáles son las características de estas profesiones y las tareas que realizan, los profesiogramas".

Gpn3: "En el centro le dan mucha importancia al tema de la convivencia y entonces la mayoría de los profesores están encima de estos temas y en sus clases se tratan estos temas. Sobre todo en Sociales y Lengua".

Gpn1: " Otros profesores le dan mucha importancia a las técnicas de estudios y nos ayudan a aplicarlas en sus asignaturas".

Los profesionales de la orientación son vistos muchas veces como alguien ajeno. le reconocen su trabajo con el alumnado que tiene problemas, así como la información sobre la

oferta educativa de bachillerato y de formación profesional básica en los niveles de 3º y 4º fundamentalmente.

Gpn3: "El año pasado y éste la orientadora ha venido algunas veces en las horas de tutoría o en alguna que le haya dejado otro profesor, para hablar sobre las carreras que puede haber, cómo nos podemos orientar para bachillerato, los peligros que hay al conducir y esas cosas".

Glr4: "De los estudios, el orientador nos ha dado una charla sobre los estudios y a animarnos a estudiar".

Gla5: "La orientadora nos ha dado unas páginas de internet para que nosotros busquemos la información sobre los módulos que nos interesan".

Glr2: "El se dirige sobre todo a los que no van bien, a nosotros que estudiamos y vamos bien no suele atendernos. Bueno, si tu le pides hablar con él, te atiende y te aconseja pero tienes que dar el paso tú, él no viene a nosotros".

Gla5: "En todos los cursos que yo llevo en el instituto, una vez en el curso viene con una encuesta para ver nuestra forma de estudiar, pero no nos dice si lo hacemos bien y cómo podemos estudiar".

La información a los padres, en opinión del alumnado, se centra fundamentalmente en comunicarles a comienzos de curso, de forma grupal, aspectos de las clases, profesorado de cada grupo, horarios de clase y de tutoría y algunos aspectos con relación a la convivencia y normas del I.E.S. En algunos centros de forma individual, el tutor o tutora recibe a los padres a final de trimestre para la entrega de notas y hablar de la marcha en los estudios y de aquellos otros aspectos que considere necesario.

El orientador se suele reunir con los padres y madres del alumnado de 4º de E.S.O. para informales sobre las posibles salidas académicas y profesionales para sus hijos e hijas.

Gla3: "A las familias les informa el tutor sobre todo de dos cosas: las notas y el comportamiento con los compañeros y hacia los profesores. El comportamiento cuando es malo, si tu te portas bien, no le dicen nada".

Gla2: "Al empezar el curso hay una tutoría general con todos los padres, pero al final de cada trimestre hay una tutoría individual con cada familia, padre o madre, para

recoger las notas y hablar sobre cómo van los hijos en los estudios. Además de estas citas, si los padres piden otra cita al tutor se las dan y hablan de lo que sea. En mi caso, mi padre pide una cita extra a mediados de curso para ver como voy".

Gpn5: "Prácticamente la única información que le dan a los padres son las notas. A menos que hayas metido la pata y los llamen para decírselo y si han tomado una medida contársela".

Gpn4: "En 4ª el orientador se reúne con los padres para darles información sobre los estudios futuros, del bachillerato y eso".

b. Asesoramiento.

De forma general, son el profesorado tutor y el orientador o la orientadora a quiénes acuden para que les asesore y aconseje. Fundamentalmente la solicitud de asesoramiento se centra en los estudios actuales, si hay dificultades, y, fundamentalmente, sobre los que pueden realizar una vez acabada la E.S.O. Señalan la importancia de poder pedir consejo.

Gpn 2: "Normalmente el tutor y el orientador son los que ayudan o aconsejan a los que se lo piden, pero a veces nos dan consejo y nos asesoran sin pedírselo".

Glr3: "La mayoría de los casos que se pide consejo es sobre los estudios. De los que estamos haciendo y de los que se pueden hacer el curso que viene".

Gla1: "Hay un grupo de amigos que hemos ido a la orientadora a pedir ayuda sobre que hacer el año que viene, para que nos informe según nuestras posibilidades de hacerlos bien".

Glr 6. "También hay quién pide ayuda porque no va bien en los estudios y ha trabajado con él directamente para que mejore su forma de estudiar".

Gpn5: "Normalmente vamos a que nos aconseje con cosas sobre nuestro futuro".

Gpn5: "Es muy importante que nos aconsejen sobre distintos temas, pero también es importante que haya entre el alumno y su tutor una relación de confianza".

No suelen acudir a pedir consejo sobre asuntos personales. Manifiestan que no tienen la confianza suficiente para hacerlo. A veces son los padres y, en la mayoría de los casos, prefieren a los amigos.

Gla2: "En los asuntos personales yo creo que no se pide consejo, eso con los amigos. Si es algo muy grave ya se dará cuenta el tutor. Muchas veces nos falta confianza en el tutor y en el orientador para contarle nuestras cosas".

Gla 7: "Yo acudiría a mis padres para asuntos personales. No acudiría a alguien a quién solo veo por los pasillos. También buscaría amigos de más edad con más experiencia".

Gpn4: "Yo conozco a una persona que le pidió ayuda al orientador sobre un tema personal y le ayudó bastante. Él le pidió ayuda porque si tú no se lo dice el orientador no se enterá".

Gpn6: "En algunos casos, es el tutor quién nos manda al orientador porque él no puede ayudarnos, pero sale de él más que de nosotros. Nos conoce bien porque son muchas horas al cabo del año tratándonos".

Glr3: "Para los asuntos personales hace falta tener confianza en la persona a la que pides consejo. No le vas a contar tus cosas a cualquiera".

Gla5: "Pocas veces el alumno pide ayuda para asuntos personales. En ocasiones, el tutor o la orientadora son los que toman la iniciativa cuando saben del problema".

Glr1: "Cuando hay conflictos de relaciones entre nosotros o con algún profesor acudimos al grupo de mediación de alumnos que han creado los profesores y nos ayudan a resolverlos".

Ponen de manifiesto que para que se solicite consejo a los profesores tutores, los orientadores y orientadoras y profesorado en general. Son muy importantes las cualidades personales, destacan saber escuchar, dar facilidad para que el alumnado pueda hablar con ellos y, sobre todo, el que dé confianza a los jóvenes.

Gla4: "La petición de ayuda depende del tutor o de la orientadora que sea, de la confianza que tenga con ella, que sepas que te va a escuchar y te va a decir como cree ella lo que tú debes hacer. Sobre todo que sepa escuchar y que te dé confianza".

Gpn2: "Es necesario que los profesores, tanto los tutores como los demás, den facilidades para poder acercarse a ellos. Hay algunos que se involucran mucho, te ayudan y te dan consejo. Otros mantienen una distancia entre nosotros y ellos, no se les puede preguntar nada".

Glr5: "Hay tutores que se involucran mucho y se esfuerzan por ayudarte, esto te da confianza y seguridad. A otros le pides ayuda y cuando te escucha lo más que te dice es que le preguntes al orientador".

Exponen la importancia de hablar y pedir consejo cuando el alumnado se plantea abandonar los estudios.

Gla4: "En mi clase dos alumnos han dejado los estudios y se han ido de un día para otro. Yo pienso que hay que pedir ayuda porque dejar de estudiar es quedarte sin nada. Es como tu trabajo, si dejas el trabajo estás en la calle".

c. Expectativas

El alumnado no recuerda haber tenido expectativas o haber pensado alguna vez, antes de ingresar en el instituto, sobre temas de orientación o sobre alguna otra cosa relacionada con la formación a recibir, solo que tendría que estudiar. Manifiestan que tenían cierta inquietud ante la nueva etapa, pero sobre todo señalan que pensaron que tendrían mucha libertad y que estarían con compañeros mayores con los que poder relacionarse.

Gla5: "Cuando estaba en 6º de Primaria tenía cierto miedo al instituto. No porque me fuera a pasar nada, no. Mucha inquietud porque era un mundo nuevo y mis amigos que estaban en 1º de ESO me decían: "el año que viene te vas a enterar".

Glr3: "Yo estaba muy intranquila. No sabía que pasaría".

Gpn3: "Yo recuerdo que lo que pensaba era que iba a tener más libertad, que los profesores no iban a estar encima, Y estaba equivocado, hay más libertad conforme pasan los cursos, nos consideran más responsables, pero los profesores siguen estando tan encima o más que en el colegio".

Gpn1: "Yo deseaba estar con gente más mayor, no estar con niños pequeños. Para poder hablar de muchas cosas".

Glr3: "No había pensado nunca que se trabajara algo diferente a las asignaturas. De la tutoría ni pensarlo. En Primaria no teníamos tiempo de tutoría y no sabía nada de eso".

Gpn6: "Yo pensaba solo los dos temas que se han dicho: estar con los mayores y tener más libertad".

Gpn 3 "Me imaginaba el instituto sería como una miniuniversidad donde tendría toda la libertad del mundo. En las clases tomaríamos apuntes y nada más".

Gla1: "Se imaginaban al profesorado con una actitud distante con relación a ellos no tan encima como los maestros del colegio".

Gpn3: "Creía que los profesores llegaban al aula daban la clase y se iban. No pensaba que se acercarán a ti, te hablaran. Que darían su clase y nada más".

El alumnado considera la necesidad de preparar mejor a los niños y niñas de 6º de Ed. Primaria para su paso al I.E.S.

Gl r 4: "Creo que los niños y niñas de Primaria deberían conocer mejor el instituto, no solo una visita de un día y que nos enseñen la biblioteca o el laboratorio y estemos en el recreo con los de 1º de ESO".

Gla2: "Yo pienso que habría que prepararlos para el cambio al Instituto para que no tuvieran la ansiedad que yo pasé y mis amigas también".

Gpn3: "Piensas que los estudios y la vida en el instituto es de otra forma y creo que a los niños de Primaria hay que hablarles más de cómo es esto para que no se hagan una idea falsa."

B. Grupos de discusión de los padres.

a) Orientación. El trabajo en las sesiones de tutoría.

Los padres y madres conocen el trabajo de tutoría fundamentalmente a través de lo que dicen sus hijos e hijas, o mediante un cuaderno de tutoría en algunos I.E.S. Aunque hay familiares que señalan que no saben lo que trabajan en las sesiones de tutoría. Los que conocen señalan que se tratan temas relacionados con las adicciones (drogas y alcohol), habilidades de búsqueda de empleo y que se conozcan entre ellos.

Glm1: "Los niños no cuentan mucho de lo del instituto pero por lo que hablan entre ellos sé que en clase les hablan de las drogas, de los botellones y eso. Sé que alguien del Centro de salud va todas las semanas al instituto para atender a los niños y niñas que quieren preguntarle cosas".

Glm2: "El año pasado organizaron junto con el Ayuntamiento en el teatro un aula de cine y les pusieron películas de las que luego en clase hablaron".

Glm1: " Si con dieciséis años pueden trabajar es muy importante enseñarles a buscar trabajo y más sepan de esas cosas mejor: currículum, entrevistas y saber buscar en los diferentes sitios" (Dos madres opinan de la misma forma).

Gláp: "Un amigo de mi hijo, que está en cuarto, le estaba comentando que en tutoría había llegado la orientadora y habían leído unos cuantos currículum de los que se entregan para pedir trabajo y después cada uno había hecho el suyo. Otro día rebuscaron entre los anuncios de periódicos las ofertas de trabajo y en internet. A mi me parece muy pronto para enseñarle ese tipo de cosas".

Glm2: "Hacen cosas aquí que a mí me parecen muy interesante para que ellos se conozcan mejor. Yo lo he pensado a veces cuando tiene que hacer trabajos en grupo y se reúnen en mi casa y veo las discusiones entre ellos antes de ponerse de acuerdo de lo que tiene que poner en el trabajo. Aprende a trabajar en equipo que es muy importante. Igual que les ayuda como las convivencias de las visitas y excursiones".

Gjcp2: "No tengo ni idea de lo que hacen en las tutorías".

Grem3: "Algunos cosas sobre el alcohol y de las droga les han hablado en clase. Es muy importante que tengan información suficiente sobre estas cosas como esta el mundo hoy. Deben saber las consecuencias que pueden traer para que se alejen de eso".

Gjcm2: " Les hablan de las drogas y la bebida. De lo que pasa cuando se abusa".

Gdsm1: "Sobre orientación sexual y drogas. Muchas veces nos llevan a casa los cuestionarios que les dan para rellenar".

Gdsp1: "También han trabajado sobre la el tema de los valores: la tolerancia, no discriminar a otros por que sean gitanos o moros".

Gdsm2: "En la clase de 4° del año pasado, mi hija me contó que había estado haciendo simulaciones de entrevistas de trabajo y que el orientador les llevó una serie de periódicos para que clasificaran, por grupos, los anuncios de trabajos. Cada grupo trabajó con un periódico y después comentaron los que les había parecido más interesantes".

Gdsm3: " Si conocemos lo que van a trabajar porque el orientador tiene preparado unos cuadernos de trabajo para la tutoría".

Se abordan en las sesiones de tutoría las técnicas de trabajo intelectual en los primeros cursos y después pasan a un segundo plano. Existen padres que manifiestan que no se enseña a estudiar. Este tema es considerado de máxima importancia.

Glm4: "Al principio de estar en el instituto, en 1° y 2°, en tutoría daban clase de cómo estudiar de saber subrayar lo importante de hacer resúmenes y también hacían como especie de un plano uniendo con flechas las cosas de las lecciones. Después me parece que no hay tutoría para eso".

Grep: "No se preocupan por enseñarles a estudiar y así les va a la mayoría. Es una tarea fundamental, a la que tendrían que dedicarle un poco de tiempo todos los profesores, cada uno en su asignatura porque creo que no es lo mismo estudiar matemáticas que sociales".

Gjcm1: "Yo sé que en los primeros años han trabajado cómo hay estudiar con los tutores y algún profesor".

Conocen que se abordan temas de formación personal y de relaciones con los otros que las familias consideran la necesidad de sensibilización del alumnado ante ellos: la intolerancia, la autoestima, los trastornos alimenticios. Le conceden mucha importancia.

Grem3: " Si conocemos lo que hacen en tutoría. Hablan sobre los exámenes, de como les ha ido. Procuran que participen todos y tratan temas como la intolerancia, el fanatismo, las drogas, de la anorexia, de casos así. También del sexo que son cosas que a veces en las familias no se tocan porque nos da miedo".

Grem2: "Lo último que han trabajado en tutoría ha sido la autoestima. Pienso que es muy importante con esas edades".

Consideran importante en lo referente al conocimiento de si mismo y de los demás que se ayuda al alumnado a conocer sus capacidades y aptitudes, pero existen discrepancias en cuando al conocimiento de los propias actitudes, sentimientos, etc. y a que aceptar como son ellos mismos y los demás.

Grem5: "Es importante que conozcan lo que pueden y no pueden hacer, muchas veces pensamos que tenemos inteligencia para muchas cosas y resulta que no lo es, y también al revés, creemos que no podemos y tenemos posibilidades de hacer eso y mucho más".

Grep: "Que reconozcan su forma de ser, cómo comportarse ante ciertas cosas, y sobre todo que reconozcan sus sentimientos me parece que es algo que debe ser tratado en familia. es algo muy personal".

Grem4: "Yo no estoy de acuerdo, los niños tienen que conocerse bien a si mismo y saber reconocer cuáles son sus sentimiento es importante. Si no se conoce, será más difícil que se acepte como es. Es bueno para su autoestima".

Exponen que algunos tutores o tutoras dedican la hora de tutoría a otras cosas como estudiar.

Glam3: "Algunos días en tutoría lo que hacen es estudiar. Cuando le digo a mi hija, que está en tercero, que se ponga a estudiar un rato me contesta que ya lo ha hecho que el tutor llegó y nos dijo que nos pusiéramos a estudiar". (Otras madres asienten).

Conocen que se facilita información diversa al alumnado relacionada con la orientación académico-vocacional: sobre la oferta educativa después de la E.S.O., visitas a centros de trabajo, el mercado laboral de la localidad, pero señalan imprecisiones o carencias sobre algunas convocatorias.

Glam4: "El año pasado una profesora que no era la tutora se preocupó por llevarlos a ver los sitios de trabajo: cultivos en el campo, oficinas de cooperativas, talleres que arreglan coches. No solo de aquí sino fabricas y comercios de Huelva. Eso a mi me parece muy importante".

Gjcm2: "La orientadora va a las clases y les da información sobre qué pueden estudiar el año siguiente, si bachillerato o módulos. También hablaron de los trabajos que hay por aquí cerca y los animó a seguir estudiando".

Grep; "Los han llevado de visita a la redacción del periódico, a ver unos grandes almacenes por dentro para que conozcan distintos trabajos tanto manuales como de oficinas".

Grem6: " No siempre la información es suficiente. Mi hijo quería hacer un intercambio y él tuvo que ir preguntando para enterarse porque nadie había informado a los alumnos sobre eso".

Gjcm5: "Les han hablado de los trabajos que hay en donde vivimos".

Gdsm4: "El orientador les prepara una especie de cuadernillo de orientación y al final del mismo encuentran información sobre los estudios que pueden hacer después de la E.S.O. Esa información la utilizan en varias sesiones de tutoría".

Con relación a la facilitación de información encontramos discrepancias, mientras unos padres y madres que se quejan de su falta, otros expresan que si le proporcionaron información.

Las solicitudes de información demandada por los padres, relacionada con la orientación y la tutoría, son las relacionadas con la marcha en los estudios y los estudios una vez terminada la E.S.O.

Gláp: "Desde luego nos informan de muy pocas cosas, si queremos saber algo somos nosotros los que tenemos que preocuparnos en venir a preguntar. Nos reúnen cuando empiezan las clases y nos dicen que van a trabajar en las clases, cómo lo van a hacer, y el día y la hora de tutoría".

Glam3: "De lo que nos informan es de como van los estudios de los niños al final de cada trimestre, venimos a por las notas".

Glam3: "En mi caso, como mi hijo el más pequeño está en bilingüe nos reunieron al año pasado un par de veces para contarnos como iban, si los muchachos están contentos con las clases en otro idioma, sobre las cosas y excursiones que iban a hacer. Que tenían un profesor extranjero para que hablaran con él en inglés. A mi me pareció bien que nos informaran".

Gjcm4. "A mi me dijeron que las cosas importantes de las que tenían que informarnos la ponían en internet en el sitio del instituto. Yo no sé nada de ordenadores y cuando le digo a mi hijo que mire en el ordenador me contesta que no hay nada que me interese".

Glaf: "Lo que falla, por regla general, es que la comunicación profesores y padres no funciona. Habría que buscarle entre todos una solución".

Grep: "Yo me he reunido con el tutor varias veces para saber como va mi hijo en los estudios y el año pasado, cuando mi hija estudiaba cuarto, vine a pedir que me informaran sobre los módulos que había para el curso siguiente".

Grep2: "La información que yo tengo es a través de los folletos sobre los estudios que pueden hacer y donde se pueden hacer, sobre todo de los módulos".

Grem2: "A los padres nos deben de informar sobre que pueden hacer nuestros hijos cuando termine 4º. Los niños no lo tiene muy claro y nosotros si no sabemos no podemos ayudarles".

En ocasiones se facilita información a los padres sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y de su actuación ante ellos.

Grlm3: " El año pasado, la tutora de mi hijo nos reunió a los padres, a raíz de un problema surgido en una clase, y estuvimos hablando de los cambios que tiene los muchachos y las muchachas de estas edades. Aclaramos muchas cosas y yo aprendí mucho".

Glm4: "Eso es muy importante, si esa información se diera no sólo en una clase sino a lo mejor en el mismo curso todos los años estaríamos preparadas y así sabríamos como tratarlos mejor".

Con relación a la figura del profesorado tutor, los padres muestran su percepción de que sería conveniente o necesario de poseer unas determinadas cualidades personales: saber escuchar y dar confianza.

Glm2: "Los niños están en una edad muy difícil y para ser tutora no sirve cualquiera; hay que saber llegar a ellos, ganarte su confianza y sobre todo escucharlos".

Grep: "Mi hija ha tenido mucha suerte. El tutor es fabuloso, siempre está disponible para los chavales. Los escucha y aconseja. Además es un excelente profesor en su materia".

Grem2: "Que suerte habéis tenido. Yo en cambio no puedo decir lo mismo de la tutora de mi hijo. Según mi hijo, pocas veces los atiende fuera de clase porque siempre tiene muchas cosas que hacer".

b. Asesoramiento

Los padres, que solicitan asesoramiento, recurren fundamentalmente al profesor tutor a pedir consejo o ayuda. Es el profesor que tienen como referencia para hablar sobre sus hijos e hijas. Acuden en menor grado al orientador u orientadora.

Uno de los temas sobre los padres y madres solicitan más asesoramiento es las dificultades en los estudios.

Gláp: "Yo si he venido a hablar con el tutor, por mi cuenta, de los estudios de mi hijo. No va todo lo bien que debiera y para ver que podemos hacer desde casa para ayudarle y que vuelva a tener ganas de estudiar e interés por los libros".

Glm4: " Desde luego yo si que he venido todos los años a pedirle consejo al tutor o la tutora, depende del año, para que me diga cómo los padres podemos ayudarlos. Me dieron ideas que mi marido y yo hemos aplicado y nos han ido unas veces mejor que otras. Yo no me lo pienso, vengo por que es importante que terminen os estudios".

Glm5: " Yo por mi hija si vendría a pedir consejo. No lo he necesitado porque ella saca muy buenas notas, pero mi hijo cuando dijo de dejar de estudiar lo acepté porque a él no le gusta nada el instituto y siempre tenía notas muy malas, desde el colegio".

Gjcp1: "Yo le he pedido consejo a la tutora de mi hija porque no va bien en los estudios".

Otro aspecto sobre los que padres y madres piden consejo en el apartado académico-vocacional es el relacionado con el futuro inmediato del alumnado que termina la E.S.O.

Glm2: Mi hijo terminaba la E.S.O. y vine a pedir consejo a la tutora. Estuvimos hablando de lo que podía hacer y me aconsejó que hablará con la orientadora para también me aconsejara. Lo hice y me atendió muy bien y me ayudó muchísimo a aclarar mis ideas y a cómo tratar el tema con mi hijo".

Grep: " En mi caso pedí reunirme con el orientador para que me informara y aconsejara sobre qué estudios podía hacer mi hija al año siguiente porque terminaba la secundaria".

Gjcp1: "Yo si he venido a pedir consejo a la orientadora. En mi caso, mi hija no tiene muy claro que quiere hacer el año que viene. He hablado con ella en casa para ver si esta segura de lo que quiere y no lo esta. Vine y hable con la orientadora, estuvimos hablando y me ha ayudado mucho, quedó en hablar con ella y aconsejarla".

El asesoramiento sobre asuntos personales y familiares no es demandado y en cuanto a la importancia de solicitarlo hay diferencias de opinión, mientras los padres no consideran que sean temas para traerlos al instituto, las madres consideran que existen temas por los que es importante pedir consejo como pueden ser los relacionados la salud y de comunicación entre los padres o madres y los hijos e hijas. Se sugiere la necesidad de una escuela de padres y madres.

Glm3: "A veces los chavales se creen que nos metemos mucho en su vida y no saben que lo único que nos importa es saber como son cuando están fuera de casa. Una vez que salen por la puerta, no sabemos qué hacen. Si les preguntamos malo y si no lo hacemos peor. Es importante que el instituto o quien fuera nos ayudara para que pudiéramos hablar con ellos de todo o casi de todo".

Glm1: "Pienso que sería interesante de tarde en tarde alguna persona preparada nos hablara sobre estos asuntos. Nosotros nos creemos que sabemos muchas cosas de nuestros hijos y los tiempos no son igual que cuando teníamos su edad. Alguien que nos abra los ojos sobre problemas de los niños de hoy y nos den consejo de como llevarlos".

Grem1: " Hay que abrir las puertas del instituto a los padres, que se nos facilite a los padres el venir y hablar de los temas de nuestros hijos con los tutores y el orientador. Muchos padres tiene vergüenza o pudor a venir porque piensan que ellos son menos que los profesores, no están tan reparados. Por eso los institutos se tienen que abrir a los padres".

Grem4: "Hoy día es muy difícil ser madre de niño grande, cuando es pequeño se lleva muy bien, pero cuando son mayores es muy difícil. He venido al tutor a que me aconseje qué puedo hacer para mi hijo y su padre o yo podamos hablar mejor con él. Nos esforzamos para que vean lo mejor de la casa, pero también tiene que darse cuenta de lo que no es tan bueno".

Grep: "Para mi es muy importante la actitud personal que tenga mi hijo en el instituto, que el comportamiento sea correcto, por eso quise saber cómo se comportaba aquí y, a la vez, que se dieran pistas de cómo hablar de este tema con él porque me parecía que la cosa en este sentido no iba muy bien".

Grem1: "Es verdad que en cosas personales de nuestros hijos nos cuesta trabajo contárselo a cualquiera, pero por un hijo una busca ayuda donde sea. Si mi hijo tuviera problemas de ver que va por mal camino, cercano a las drogas o con las comidas como la anorexia por ejemplo, pediría consejo al orientador, porque sé que sería discreto, a que me aconsejara".

Grep: "A veces los problemas los tenemos los padres y repercuten en los hijos, no son problemas de ellos, pero ellos los sufren. Venir a hablar con el tutor, si nos merece confianza, para ver como le está afectando la situación y pedir que nos aconsejen es muy importante, por lo menos para mí".

Gjcm3: "Mi hijo es muy tímido, mucho, se apartaba él solo de los demás por lo que no tenía apenas amigos. Vine a pedir consejo a la orientadora nada más entró en el instituto porque tenía miedo que los compañeros la tomaran con él, para ver cómo se le podría ayudar. Me ayudó mucho. Habló con mi hijo y con los profesores y entre todos la cosa ha ido mejorando. Incluso cuando hay que hacer un trabajo en grupo se reúnen en mi casa. Pero sigue siendo muy tímido".

Grem4: "Cuando hay problemas entre padres e hijos cuesta mucho trabajo pedir consejo, es contar intimidades de la familia y no gusta. Pero los problemas hay que intentar resolverlos y vendría a hablar con la orientadora en privado si la conozco y me siento en confianza con ella, no se me ocurriría ir al tutor".

Grep2: "Cuando los chavales tiene problemas con algún profesor hay que pensarlo bien si venir a hablarlo con el tutor y pedirle consejo. En este instituto, como en otros, hay mucho corporativismo y no se adelanta nada".

Glap1: Hay muchos temas sobre los que los padres no se sienten preparados y demandan que les reúnan, de vez en cuando, y les informen.

c. Expectativas

Los padres y madres señalan que no tenían expectativas sobre temas de orientación y tutoría que se pudieran trabajar en el instituto. En cambio manifiestan que si tenían cierta inquietud o miedo por el cambio que suponía pasar del colegio al instituto.

Grep: " A mi preocupaba si mi hijo se adaptaría bien al instituto, a la forma de enseñanza de aquí, a los profesores, a los compañeros. A mi hijo le cuesta trabajo estudiar y yo, antes de que él viniera, estuve hablando con el orientador de estas preocupaciones. El me explicó como era la atención en el instituto y me convenció. Después me han demostrado que era como me había dicho el orientador y yo estoy muy contento de que mi hijo esté aquí".

Grem2: Yo tenía mucho miedo de que mi hijo viniera al instituto, un niño pequeño con otros que ya tienen hasta bigote. En el colegio cuando pasaba algo acostumbraban a avisarme para que me pasara por la tutoría, si no era urgente y yo creía que en el instituto como es tan grande podría pasar algo y no enterarse los profesores. Me equivocaba, están más pendiente de los niños que en el colegio, será que como son mayores también pueden ser mayores los problemas".

Glm2: "No había pensado que estas cosas se trabajaran en el instituto. Bueno, que me dijeran como iba en el estudio" (los demás asistentes, asienten)

Presentamos en las siguiente tablas un resumen de las aportaciones realizadas por el alumnado y sus padres a través de los Grupos de Discusión. Las aportaciones las organizamos alrededor de las dimensiones establecidas en el estudio: Orientación, Asesoramiento y Expectativas

Grupos de Discusión con el alumnado
Aportaciones de la dimensión Orientación
➤ Los temas tratados en las sesiones de tutoría que más mencionan son <i>habilidades sociales</i>, las <i>técnicas de estudio</i>, las <i>adicciones</i>, la <i>convivencia</i>. ➤ Otros temas mencionados hacen referencia a <i>la orientación académico-vocacional</i>, <i>la sexualidad</i>, <i>la prevención de los accidentes</i>, <i>la conducta en el aula</i>, <i>el maltrato a las mujeres</i> ➤ Destacan la importancia que tiene el tratamiento en tutoría de: las técnicas de trabajo intelectual, la convivencia y las adicciones: ➤ A veces las horas de tutoría grupal se dedican a otras labores. ➤ El trabajo de la tutoría está en función del tutor o tutora que les asignen, no todos los profesores le dan la misma importancia a estas funciones. ➤ Hay profesorado de diferentes materias que se preocupan por los temas de orientación y en sus clases hacen incidencia en ellos ➤ Los orientadores y orientadoras son vistos muchas veces como alguien ajeno. ➤ Reconocen que el orientador se implica fundamentalmente en la atención con el alumnado que tiene problemas, así como la información sobre la oferta educativa de bachillerato y de formación profesional básica en los niveles de 3º y 4º fundamentalmente. ➤ Igualmente en algunos centros el orientador o la orientadora reúne a los padres y madres del alumnado de 4º de E.S.O. para informales sobre las posibles salidas académicas y profesionales para sus hijos e hijas. ➤ La información a las familias, se centra fundamentalmente en la reunión grupal de comienzos de curso, de forma grupal ➤ En algunos centros de forma individual, el tutor o tutora recibe a los padres a final de trimestre para la entrega de notas y hablar de la marcha en los estudios y de aquellos otros aspectos que considere necesario.

Grupos de Discusión con el alumnado
Aportaciones de la dimensión Asesoramiento
➤ Cuando lo solicitan acuden al profesorado tutor y al orientador o la orientadora. ➤ Los temas que suscitan más solicitudes son las dificultades en los estudios que realizan y sobre qué hacer al terminar la E.S.O. ➤ No suelen acudir a pedir consejo sobre asuntos personales. Manifiestan que no tienen la confianza suficiente para hacerlo. ➤ Para temas personales recurren, a veces, a los padres y, en la mayoría de los casos, prefieren a los amigos. ➤ Las cualidades personales de <u>los profesores tutores, los orientadores u orientadoras y profesorado en general</u>, son muy importantes. Señalan: ▪ saber escuchar. ▪ dar facilidad para que el alumnado pueda hablar con ellos y, ▪ sobre todo, el que dé confianza a los jóvenes.

Grupos de Discusión con el alumnado	
Aportaciones de la dimensión Expectativas	
➤	El alumnado no recuerda haber tenido expectativas o haber pensado alguna vez, antes de ingresar en el instituto, sobre temas de orientación o sobre alguna otra cosa relacionada con la formación a recibir. Solo que tendría que estudiar.
➤	Manifiestan que tenían cierta inquietud ante la nueva etapa.
➤	Algunos pensaron que tendrían mucha libertad y que estarían con compañeros mayores con los que poder relacionarse.
➤	Consideran la necesidad de preparar mejor a los niños y niñas de 6º de Ed. Primaria para su paso al I.E.S.

Grupos de Discusión con los padres	
Aportaciones de la dimensión Orientación	
➤	Conocen el trabajo de tutoría fundamentalmente a través de lo que dicen sus hijos e hijas. o mediante un cuaderno de tutoría en algunos I.E.S.
➤	Hay padres que señalan que no saben lo que trabajan en las sesiones de tutoría.
➤	Los que conocen señalan que se tratan temas relacionados con las adicciones (drogas y alcohol), habilidades de búsqueda de empleo y que se conozcan entre ellos.
➤	En los primeros cursos hay sesiones de sesiones de tutoría dedicadas a las técnicas de trabajo intelectual, después pasan a un segundo plano.
➤	Existen padres que manifiestan que no se enseña a estudiar.
➤	Consideran de la máxima importancia enseñar a estudiar.
➤	Otros temas señalados por los que conocen el trabajo de tutoría son: la intolerancia, la autoestima y los trastornos alimenticios, y las relaciones con los otros. Le conceden mucha importancia.
➤	Consideran importante que se ayude al alumnado a conocer sus capacidades y aptitudes, pero existen discrepancias en cuando al conocimiento de los propias actitudes, sentimientos, etc. y a que se acepten como son ellos mismos y los demás.
➤	Exponen que algunos tutores o tutoras dedican la hora de tutoría a otras cosas como estudiar.
➤	Los que conocen el trabajo de tutoría saben que se facilita información diversa al alumnado relacionada con la orientación académico-vocacional: ▪ sobre la oferta educativa después de la E.S.O., ▪ visitas a centros de trabajo, ▪ el mercado laboral de la localidad.
➤	Hay discrepancia en cuanto a la facilitación de información, unos se quejan de su falta y otros señalan que si la proporcionan.
➤	Hay padres que demandan información sobre los estudios una vez terminada la E.S.O.
➤	Algunos profesores han facilitado información sobre los cambios evolutivos del alumnado y cómo actuar ante ellos.

- Señalan las cualidades que debe tener el profesorado tutor:
 - saber escuchar, y
 - dar confianza.

Grupos de Discusión con los padres

Aportaciones de la dimensión Asesoramiento

- Los padres, que solicitan asesoramiento, recurren fundamentalmente al profesora tutor. Acuden en menor grado al orientador u orientadora.
- Uno de los temas sobre los que solicitan más asesoramiento es sobre las dificultades en los estudios.
- Otro aspecto sobre los que padres y madres piden consejo es el relacionado con el futuro inmediato del alumnado que termina la E.S.O.
- El asesoramiento sobre asuntos personales y familiares no es demandado. Hay discrepancia con relación a la importancia de solicitarlo.
- Las madres consideran que existen temas por los que es importante pedir consejo como pueden ser los relacionados la salud y de comunicación entre los padres o madres y los hijos e hijas.
- Se sugiere la necesidad de una escuela de padres y madres u otras formas de formación dirigido a ellos.

Grupos de Discusión con los padres

Aportaciones de la dimensión Expectativas

- Los padres y madres señalan que no tenían expectativas sobre temas de orientación y tutoría que se pudieran trabajar en el instituto.
- Manifiestan que sus hijos o hijas tenían cierta inquietud o miedo por el cambio que suponía pasar del colegio al instituto.

6. Discusión y conclusiones



6.1. Discusión y conclusiones.

Procederemos seguidamente a abordar la discusión de los resultados obtenidos y a presentar las conclusiones que consideramos más destacables teniendo como referencia los objetivos planteados en nuestro estudio, procurando, al mismo tiempo, integrar los resultados obtenidos en la literatura e investigaciones anteriores así como los alcanzado en este trabajo.

La presente investigación es un estudio sobre la Orientación en Educación Secundaria en el que se aborda la percepción, opinión, grado de conocimiento y otros aspectos referidos a funciones y tareas de los orientadores, orientadoras y profesorado tutor en esta etapa educativa tienen el alumnado de los últimos curso de la misma y sus padres. Existe un trabajo anterior de este investigador junto a los profesores Hernando Gómez y Juidías Barroso de 2005 que explora la percepción de alumnado y profesionales de la orientación sobre la Orientación en los centros de secundaria de la provincia de Huelva. Este estudio es una réplica del anterior en lo referente al alumnado y una ampliación del mismo al incluir también a los padres como objeto de estudio.

Utilizaremos como elemento de comparación investigaciones precedentes, pero hay que hacer mención que los sectores estudiados en ellas no son los mismos que los que anteriormente habíamos citado, ya que en unas encontramos solo al alumnado, en otras a los padres y en la mayoría a uno o a ambos junto a otros miembros de la comunidad educativa.

En lo referente a las temáticas que han abordado las investigaciones previas analizadas, la mayoría de las internacionales, se centran en el estudio de la percepción de los roles y funciones de los orientadoras o en el estudio de los programas de orientación. Igualmente en las nacionales también hay estudios de la percepción de los roles y funciones de los orientadores de la etapa educativa en estudio, la mayoría de las consultadas están dirigidas al campo de la orientación vocacional-profesional.

Por otra parte, señalar que aunque nuestro estudio tiene como ámbito geográfico la provincia de Huelva, pensamos que algunas de las conclusiones obtenidas puedan ser aplicables a otras provincias ya que las situaciones y circunstancias en las que se ha desarrollado y se desarrolla el trabajo de Orientación en otros lugares y centros educativos son muy semejantes.

En la exposición de las conclusiones que iremos desarrollando dentro de cada apartado nos referiremos primero al alumnado y posteriormente a los padres.

En primer lugar verificaremos el grado de conocimiento que el alumnado y los padres tienen de las funciones y actividades que tienen encomendadas el profesor de orientación y el profesorado tutor.

a) Conocimiento del alumnado y sus padres sobre las actividades de orientación que se desarrollan en el I.E.S. y los docentes intervienen en las mismas.

El **grado de conocimiento** que el alumnado tiene sobre las actividades de orientación que se desarrollan en sus aulas presenta una gran variabilidad en función aspectos tratados, así **los más conocidos**, con porcentaje superior al 87%, son los referidos a la educación para la salud, las técnicas de trabajo intelectual, el conocimiento de si mismo, el desarrollo y clarificación de valores, así como conocer los trabajos y profesiones del entorno. En cambio, existe, al menos, un 20% del alumnado que **desconoce** si se trabajan aspectos relacionados con la integración del alumnado con n.e.e. asociado a discapacidad, la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo. Se observa que con relación al estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005) se ha producido en los temas señalados un incremento en la proporción de alumnado que conoce su trabajo en el aula. Encontramos coincidencias en los estudios de Torma (1998) al señalar que de forma mayoritaria el alumnado, junto a los padres, manifestó que la orientación les ayudó a entenderse a sí mismo y a los otros.

Por lo que respecta a los padres, destaca que entre el 41% y 68% desconocen la mayor parte de las actividades de orientación que se desarrollan en el centro docente. Las acciones conocidas por más del 60% de este colectivo son las relacionadas con la salud del alumnado (adicciones, sexualidad, trastornos alimentarios, etc.), el desarrollo de valores, la estimulación del alumnado a la participación en diversas actividades y aspectos informativos de la orientación escolar-vocacional.

Algunos de los aspectos señalados son coincidentes con las actividades que alumnos y padres del estudio de Ortega (1993) incluyen en el apartado a qué se dedican los tutores y tutoras de su centro, como son la orientación profesional y enseñar a estudiar.

Coincidente en parte con nuestro estudio, Quast (2003) señala que la mayoría de los padres no percibió que el consejero del instituto realizara tareas de enseñanza de habilidades de toma de decisiones, concienciación sobre el alcohol, el tabaco y otras drogas.

No coincidente con esta investigación, Coogan y DeLucia-Waack (2007), señalan que una abrumadora mayoría de los estudiantes participantes indicaban, entre otras prioridades del rol del consejero, el ámbito de la carrera y la toma de decisiones. Concurrente en parte con nosotros, Ibrahim, Aloka, Wambiya y Raburu (2014) indican que los estudiantes señalaron como funciones de la orientación el desarrollo de una buena personalidad y la conciencia de salud, seguido de la ayuda a la comprensión de sí mismo y la competencia académica.

El alumnado de los Grupos de Discusión manifiesta que las acciones de orientación académico-vocacional se desarrollan fundamentalmente en el último nivel de secundaria y opinamos, coincidiendo con Olivares, León y Gutiérrez (2010), que la orientación profesional no debería estar relegada a 4º de E.S.O., sino que deberían programar actividades que incluyeran a niveles anteriores y la participación en las mismas de otros miembros de la comunidad educativa.

Con relación a los **docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones orientadoras**, el alumnado y los padres señala al *profesorado tutor*, en una proporción del 40% en actividades relacionada con las técnicas de estudio, desarrollo y clarificación de valores, y la facilitación de información al alumnado e informar a los padres de la marcha en los estudios. Por su parte, al alumnado también señala acciones como la toma de decisiones, la aceptación de sí mismo y los demás y el fomento de las relaciones interpersonales y de grupo. Las padres, por otra parte, indican además la participación de los tutores y tutoras en los temas de educación para la salud, la resolución pacífica de conflictos y la estimulación a la participación.

En cuanto a la participación de los *orientadores y orientadoras*, el alumnado indica su intervención, con una proporción entre el 45% y 68% en actividades relacionadas con la orientación académico vocacional como son: conocimiento de sí mismo, información sobre profesiones del entorno, las habilidades de búsqueda de empleo y la información sobre la oferta educativa posterior a la E.S.O. Entre el 42% y el 50% de los padres también los señalan en lo referente a las profesiones del entorno y la información de la oferta educativa.

Los datos anteriores no son del todo coincidente con Torres Barragán (2010) en lo referente a la participación del profesorado tutor y del orientador o la orientadora. Señala la autora que el tutor es una de las figura de mayor participación en el proceso orientador, en lo

que hay cierta coincidencia, y en la información sobre las salidas profesionales quedando el papel del profesional de la orientación a las últimas posiciones, siendo discrepante con nuestros resultados donde es la figura que más interviene en lo referente a la orientación académico-vocacional.

El alumnado indica, con una proporción entre el 38% y el 42% , que los profesionales de la orientación también participan activamente en procurar la integración del alumnado con n.e.e asociadas a discapacidad, el establecimiento de metas y objetivos y que conozcan sus propias actitudes, intereses, sentimientos, etc.

Estos resultados no coinciden con las funciones de orientación que el estudio de Sanz (1999) señala que con mayor frecuencia desarrollaban los orientadores y orientadoras con el grupo clase.

Alumnado y padres resaltan la intervención de otro profesorado en acciones de orientación sobre temas de salud y actividades grupales, 48,8% y 33,6%, y 60,5% y 43,4%, respectivamente. El alumnado también lo señala en otras acciones, con una proporción entre el 36% y el 48,8%, relacionadas con orientación sobre la integración del alumnado de n.e.e., la aceptación de si mismo y de los demás y en la estimulación de los jóvenes a la participación.

b) Conocimiento del alumnado y sus padres sobre las actividades de información que se les facilitan relacionadas con aspectos orientadores y quién las proporciona.

Un porcentaje superior al 75% del alumnado manifiesta que se le facilita información sobre aspecto tales como las actividades de tutoría a desarrollar, la mejora del rendimiento y sobre convocatorias de interés. La proporción sube al 95,6% cuando nos referimos a información sobre la oferta educativa posterior a la E.S.O. En comparación con el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz, antes mencionado, no se han producido cambio significativos. Según Ortega (1993), el 50% de los alumnos y alumnas desconocen la existencia de unos objetivos de tutoría establecidos por el centro, en el caso de los padres ese porcentaje fue del 24%.

Entre el 40% y el 50% del alumnado desconoce si se le facilita información a los padres sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociada a discapacidad o con dificultades de aprendizaje y sobre los cambios evolutivos de los jóvenes y la actuación ante ellos.

Las únicas informaciones que el 50% o más de los padres reconocen que se les facilita desde el I.E.S. son las relacionadas con la marcha en los estudios de sus hijos y con otros estudios o la incorporación al mundo laboral. Con la misma proporción indicada, reconocen que a los jóvenes se les informan sobre las actividades de tutoría, cómo mejorar su rendimiento escolar y, con mayor porcentaje, de la oferta educativa al terminar la E.S.O. Zabel (2007) señala que aunque los padres sean o no conscientes del programa de orientación, quieren más información.

Según el alumnado y los padres en la mayoría de los casos es el profesorado tutor el encargado de facilitar la información a los alumnos, quedando relegado a un segundo plano a la figura del orientador. Es en los temas relacionados con la información sobre los estudios posterior a la E.S.O. cuando los alumnos sitúan el primer lugar al orientador y los padres los coloca en el mismo plano. Otro profesorado también interviene pero de forma casi testimonial.

c) Valoración del alumnado y sus padres de las actividades de orientación e información realizadas en los I.E.S.

Tanto **el alumnado** como **los padres y madres realizan valoraciones muy positivas**, "importantes" o "muy importantes" a que los I.E.S. **desarrollen las acciones orientadoras consideradas en el estudio**, siendo algo más elevadas las realizadas por los padres. Más del 59,5% de los padres frente a más del 44,5 % de los alumnos y alumnas.

En ambos colectivos destacan por su alta apreciación, más del 70%, el desarrollo de acciones orientadoras sobre: temas relacionados con la salud, técnicas de trabajo intelectual y conocimiento por el alumnado de sus propias aptitudes, así como las de facilitación de información al alumnado sobre los trabajos profesiones del entorno, los estudios que pueden hacer después de la E.S.O., la mejora del rendimiento académico y la información a los padres sobre la marcha de los estudios de sus hijos.

Los resultados obtenidos podemos señalarlos como coincidente con los de la investigación de Ibrahim, Helms y Thompson (1983), aunque ésta estaba dirigida a evaluar los roles y funciones de los orientadores de secundaria, al considerar como más importante, por los padres, que se ayudara a los estudiantes con información acerca de la carrera y oportunidades educativas después del instituto, así como que se desarrollaran en el aula actividades de orientación para el desarrollo de la carrera, el conocimiento de sí mismo y la toma de

decisiones. También es coincidente con el trabajo de Sundin (2003) al destacar la importancia de ayudar al alumnado respecto a las técnicas de estudios útiles.

Los padres también valoran como "importante" o "muy importante" por encima del 70% la información sobre las medidas de atención al alumnado que presenta dificultades de aprendizaje y sobre la oferta de estudios a realizar o la incorporación al mundo laboral.

El 25% o más de alumnado y padres **no saben cómo valorar** que se realicen actividades relacionadas con la orientación sobre el conocimiento por el alumnado de sus propios intereses, actitudes, sentimientos, etc., la aceptación de sí mismo y de los demás como son, la adquisición de habilidades sociales, la estimulación del alumnado para la participación en las actividades del centro y del entorno, así como a las actividades de tipo informativo al alumnado sobre las actividades a realizar en las sesiones de tutoría y sobre convocatoria de becas, ayudas, etc. y las acciones informativa a los padres sobre las actividades de tutoría, los cambios evolutivos de los estudiantes y su actuación ante ellos, las medidas de atención al alumnado con n.e.e. asociadas a discapacidad, los servicios de apoyo a las familias con hijos o hijas con n.e.e. y el programa o charlas de formación para padres.

Quast (2003) señala que la mayoría de los padres percibieron que las tareas y funciones del orientador son esenciales dentro del centro educativo.

Los resultados obtenidos son coincidentes con los del estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005) a excepción de las actividades informativas al alumnado sobre las actividades a desarrollar en las sesiones de tutoría que en el estudio previo fue valorada positivamente por el 80,2% del alumnado y ahora esa valoración la otorga un 50%.

Existe coincidencia significativa entre el conocimiento del desarrollo de las de las acciones de orientación e informativa con la valoración realizada al desarrollo de las mismas por el alumnado lográndose coincidencias significativas ($p < 0,011$) a excepción de las actividades sobre técnicas de estudios en las que no hubo coincidencia. En el caso de las familias, la mayoría de las acciones obtiene coincidencias significativas ($p < 0,041$), no lográndose en acciones relacionada el desarrollo de valores, la adquisición de habilidades sociales y de búsqueda de empleo y la animación al alumnado a la participación.

d) Conocimiento del alumnado y sus padres sobre las actividades de asesoramiento que se desarrollan en el I.E.S. y los docentes que lo proporcionan.

Existe una **gran diferencia entre alumnado y sus padres en relación a la solicitud de asesoramiento**. Las mayores demandas de consejo por ambos colectivos se centraron en las dificultades en los estudios de los jóvenes (44,3% del alumnado y 28,1% de los padres), y sobre qué hacer una vez finalizada la E.S.O. (64,4% de los estudiantes y 25,2% de los padres). Los alumnos también requirieron ayuda ante problemas de relación con algún profesor o profesora y para elegir materias optativas, 46,1% y 54,4% respectivamente. Ambos sectores coinciden en requerir, en menor medida, consejo en temas relacionados con sustancias adictivas y dificultades en el ámbito de las relaciones con otros miembros de la familia, y del profesorado-padres (inferior al 7.5% del alumnado y de 2% de los padres).

Los datos relativos al alumnado coinciden con los de Hernando, Juidías y Muñoz (2005).

Wells y Ritter (1979) también encontraron que el 51% de los estudiantes buscaron la ayuda del orientador por tener un conflicto con un profesor, algo superior al obtenido en este estudio. Hughey, Gysbers y Starr (1993) indicaron que alrededor de la mitad de los jóvenes de su estudio dijeron haber recibido ayuda del profesorado y de los consejeros relacionada problemas personales, de los efectos de las drogas y el alcohol. Datos que discrepan con los que hemos obtenido.

Para Hughey, Gysbers y Starr (1993), el 80% de los padres participantes habían hablado a lo largo del año escolar con el consejero, entre otras temas, de asuntos académicos, planificación de la carrera, relaciones con los profesores y asuntos personales. Por otra parte, Sanz (1999) señala que los jóvenes han necesitado más ayuda en acciones relacionadas con la orientación vocacional. Ambos estudios tienen coincidencias parciales con el nuestro.

También hay una gran diferencia entre los adolescentes y sus padres con relación al conocimiento que posee de que otros jóvenes o padres, respectivamente, hayan solicitado asesoramiento; el 76,8 % del alumnado dice conocerlo frente al 29,2% de los padres. Existe coincidencia en los dos grupos en relación a los temas que sobre los que consultaron: que hacer después de terminar la E.S.O., tener dificultades en los estudios y presentar problemas de relación con algún profesor

El profesorado tutor suele ser el docente al que en primer lugar se le solicita asesoramiento en los temas personales y socio-familiar, en un segundo plano se sitúan orientadores y orientadoras. A este profesorado acuden en los temas relacionados con lo escolar-vocacional. Los resultados son coincidentes con los expuestos por Hernando, Juidías y Muñoz (2005). Ortega (1993) señala que uno de los aspectos en los que los tutores y tutoras tienen menos dedicación es a la resolución de problemas familiares.

En los Grupos de Discusión tanto padres y madres como alumnado señalaron que el asesoramiento no suele ser muy demandado por ambos colectivos.

e) Valoración del alumnado y sus padres a solicitar asesoramiento en los I.E.S.

Existen coincidencias entre alumnado y sus padres en relación a la importancia de solicitar asesoramiento al profesorado tutor y/o a los orientadores y orientadoras. Las valoraciones como "importante " o "muy importante" realizada por el mayor número de alumnos y padres hacen referencia, en ambos casos, al hecho de solicitar consejo por las mismas causas: qué hacer al terminar la E.S.O. (82,8% del alumnado y 73,6% de los padres y madres,) tener dificultades en los estudios o problemas con sustancias adictivas (77,4% y 75.8%, y 70% y 69,2% respectivamente). Estos datos concuerdan con los de Hernando Juidías y Muñoz (2005) a excepción de la valoración que realiza el alumnado de solicitar consejo por problemas en las relaciones entre profesores y padres que ha pasado de tener apreciaciones positivas del 44,7% a ser otorgada ahora por el 35,9 %.

Hubo discrepancia en los Grupos de discusión con relación a la valoración de la importancia de solicitar consejo por temas personales.

Ibrahim, Helms y Thompson (1983) valoran como importante el asesoramiento al alumnado sobre problemas personales, educativos y vocacionales.

Existe una relación estadísticamente significativa ($p < 0,011$), entre los alumnos que pidieron consejo y las valoraciones más positivas al hecho de solicitar asesoramiento por los motivos considerados en el estudio.

Con relación a los padres, solo hay relación estadísticamente significativa entre haber solicitado asesoramiento y la valoración al hecho de solicitarlo por los siguientes motivos: cuando hay dificultades en los estudios ($p < 0,001$), elegir materias optativas ($p < 0,001$), sobre el futuro académico-profesional después de la E.S.O. ($p < 0,013$) y para mejorar la imagen que tiene de sí mismo los hijos y las hijas ($p < 0,007$).

f) Relaciones estadísticamente significativas entre las variables clasificatorias contextuales y las variables de contenido relativas a la orientación y el asesoramiento.

1.- Zona geográfica.

La zona geográfica influye, de forma significativa, en el nivel de conocimiento del desarrollo de acciones de tipo informativo que dentro de la orientación se dirige al **alumnado y sus padres**. Destacan los jóvenes del Andévalo por tener conocimiento del mayor número de actividades de información para el alumnado y sus padres. Así, dirigidas a los adolescentes están la información referente a las actividades de orientación a realizar desde la tutoría y a las convocatorias de interés para ellos. Orientadas a los padres está la información relativa a las actividades de orientación y tutoría, las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje, otros estudios que puedan realizar los jóvenes o la incorporación al mundo del trabajo y sobre la actividades de formación de padres y madres.

Destaca igualmente el alumnado de la Sierra, Costa y Condado-Campiña por tener respectivamente, también mayor conocimiento de las actividades informativas de las convocatorias de interés para ellos, sobre los cambios evolutivos que sufren los adolescentes y la actuación ante los mismos y la información de los apoyos a las familias con hijos o hijas con dificultad de aprendizaje o deficiencias, estas dos últimas dirigidas a los padres y madres.

Existe discrepancia con relación al trabajo de Hernando, Juidías y Muñoz (2005) ya que en aquel se mantenía la influencia de la zona geográfica en el conocimiento de prácticamente la totalidad de las acciones propuestas, mientras que en nuestra investigación ese efecto queda circunscrito fundamentalmente a las acciones de tipo informativo.

La zona geográfica también influye en la solicitud de asesoramiento haciendo que haya alguna zona donde destaque su petición de consejo en temas muy requeridos en todo

el ámbito del estudio. Así, las mayores demandas de asesoramiento del alumnado se producían en la zona Sierra centradas en aspectos de relaciones personales dentro del ámbito familiar o con algún docente y en relación con el estudio: la elección de optativas, dificultades en los estudios por discapacidad o retraso y por querer abandonarlos. Los padres que más consejo requirieron fueron las de la zona Costa motivado por conductas no adecuadas u otro problema de sus hijos o hijas. Existe coincidencia entre estos resultados y los obtenidos en 2005 por Hernando, Juidías y Muñoz, pero hay discrepancia con relación a Coogan y DeLucia-Waack (2007) al mantener que no hay relación significativa entre la localización geográfica y el tipo de problema o causa por que se contacta con el consejero.

La zona geográfica también ejerce influencia en el conocimiento de los docentes que se implican significativamente en las acciones orientadoras. El alumnado de la *Costa* y del *Condado-Campiña* resaltan la intervención del profesorado tutor, los orientadores y las orientadoras. En la primera zona, destaca el profesorado tutor por su participación individual, con el orientador y, en algún caso, con otro profesorado en actividades relacionadas con el estudio (técnicas y mejora del rendimiento), información relativa su futuro académico-profesional, la resolución de conflictos y la animación a la participación. Resaltan el papel del orientador en la integración del alumnado discapacitado. En la zona *Condado-Campiña*, el profesorado de orientación educativa es el más señalado por el alumnado, citando en menor medida a los tutores, tutoras y a otro profesorado, que lo relaciona con acciones informativas académico-vocacional, aspecto de formación personal como son el establecimiento de metas y objetivos y la clarificación de valores, de relación con los otros en la aceptación de sí y de los demás y en la resolución de problemas. Los tutores sobresalen en las acciones relacionadas con la educación para la salud y en la integración del alumnado discapacitado junto a otro profesorado.

En Huelva capital el alumnado destaca la labor informativa que hace otro profesorado de temas académico-vocacional. El orientador es citado por la animación a la participación del alumnado.

La zona geográfica también ejerce influencia a la hora decidir a qué docente se le solicita asesoramiento, así en la *Costa* lo demandan del profesorado tutor, mientras que *Condado-Campiña* recurren al profesional de la orientación para más temas. En ambas zonas se pide consejo relacionado con el futuro académico profesional del alumnado y por el abandono de los estudios. A ambos docentes se le solicita consejo ante las dificultades de estudios en *Condado-Campiña*.

También influye la zona en la importancia que se otorga a las acciones de orientación y a los motivos por los que solicitar asesoramiento. Así, el alumnado de *Condado-Campiña* considera importante las acciones relacionadas con la toma de decisiones, el conocimiento de sí mismo, la resolución de los conflictos y la información a familias sobre otros estudios o del mundo laboral. Los jóvenes de *Huelva capital* destacan la importancia de las habilidades sociales. Con relación al asesoramiento los alumnos y alumnas *Condado-Campiña* consideran la importancia de pedir consejo ante problemas de relación con algún profesor o conductas inadecuadas, la elección de materias optativas y aspectos personales como el tema de las sustancias adictivas o la mala relación profesorado-padres. Este último asunto es destacado por los padres de *Huelva capital* como tema importante para solicitar asesoramiento. Fernández García, Peña, Viñuela y Torío (2007) consideran que la zona geográfica donde se ubica el centro no tiene influencia significativa en la importancia concedida a los procesos relacionado con la orientación vocacional. Nuestros resultados son discrepantes con los anteriores al resaltar el alumnado la importancia de algunos aspectos incluidos en la orientación académico-vocacional.

2.- N° de habitantes de la localidad donde se sitúa el I.E.S.

El tipo de localidad en función del número de habitantes influye en el mayor conocimiento que tienen el alumnado y sus padres del desarrollo de algunas acciones de orientación y en solicitar más asesoramiento por determinadas causas. El alumnado de localidades de menos de 5.000 habitantes destacan por conocer que se desarrollan actividades sobre aspectos relacionados con la salud, la integración del alumnado discapacitado, el desarrollo de valores y las habilidades sociales. Mientras los padres y madres de localidades entre 5.000 y 20.000 habitantes tienen significativamente más conocimiento de la realización de actividades con el alumnado para el conocimiento de sus aptitudes ($p < 0,043$) y de la información sobre la marcha en los estudios de los jóvenes ($p < 0,023$). No hay coincidencia con Hernando, Juidías y Muñoz (2005) al afirmar los autores que existía relación del tipo de localidad con todas las acciones que se consideraron cuando en nuestra investigación quedan reducidos a los expuestos.

Con relación a la petición de consejo, los alumnos y alumnas de las localidades pequeñas solicitan más asesoramiento en relación con problemas con los compañeros, elección de optativas y dificultades de aprendizaje por discapacidad o retraso. El alumnado de las localidades entre 5.000 y 20.000 habitantes ha solicitado más consejo por relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora. Los padres de este tipo de localidad por tener su hijo o hija problemas de relación con los compañeros o querer abandonarlos estudios y sobre su

futuro académico vocacional. Los alumnos y alumnas de *las poblaciones de más de 20.000 habitantes* desatacan por haber solicitado más consejo por sus dificultades de aprendizaje por discapacidad o retraso escolar. Estos resultados son análogos a los que obtuvieron Hernando, Juidías y Muñoz (2005).

El número de habitantes de las localidades afecta en la percepción de los docentes que más participan en las actividades de orientación y en los que acudir para el asesoramiento, así el alumnado de las *poblaciones de tipo medio*, entre 5.000 y 20.000 habitantes señala tanto al profesorado tutor, profesorado de orientación educativa y a otro profesorado como los que más intervienen en acciones relacionadas con aspectos de enriquecimiento personal (educación para la salud, la toma de decisiones, establecimiento de metas y objetivos, desarrollo de valores, conocimiento de las aptitudes propias y aceptación de sí mismo), de relaciones con los otros (integración del alumnado con discapacidad, aceptación de los demás, la resolución de problemas y el fomento de la participación) y en las técnicas de estudio. El alumnado de las *poblaciones de más de 20.000 habitantes* destaca a otro profesorado en el conocimiento de las propias aptitudes.

Para asesorarse el alumnado de las *poblaciones de entre 5.000 y 20.000 habitantes* ha realizado más peticiones tanto al profesorado tutor como a orientadores y orientadoras fundamentalmente por tener dificultades en los estudios, por temas relacionados con la orientación académico-vocacional (elección de materias optativas y qué hacer finalizada la E.S.O.) y por problemas de relación con miembros del profesorado.

El tamaño la población donde se ubica el I.E.S. contribuye a poner de manifiesto la diferencias en destacar la importancia que alumnado y sus padres otorgan al desarrollo de las acciones de orientación y a la solicitud de consejo. Los jóvenes de las *localidades de tipo medio* destacan la importancia de las actividades dirigidas a adquirir habilidades de búsqueda de empleo e informar a los padres de la marcha en los estudios de sus hijos o hijas, mientras que los padres de las *localidades de más de 20.000 pobladores* resaltan como importantes o muy importantes las actividades dirigidas en el ámbito personal al desarrollo de valores, de las habilidades sociales y a la resolución de conflictos, y en el campo de la información a los padres los cambios evolutivos de los jóvenes y como actuar ante ellos, así como de las actividades de formación dirigidas a este colectivo.

El alumnado de las *poblaciones de tipo medio* y los padres de las *poblaciones mayores* conceden mucha importancia a solicitar consejo sobre temas personales como los relativos a las sustancias adictivas y a la mejora de la propia imagen, ante problemas en las relaciones

interpersonales como los relacionados con presentar conductas no adecuadas o malas relaciones con algún miembro del profesora. Además los jóvenes citados añaden en relación con el estudio tener dificultades ante él, las materias optativas y el abandono de los mismos, muestras que los padres antes mencionados agregan la importancia de pedir consejo ante el ritmo de aprendizaje diferente que provocan las discapacidades y el retraso escolar.

No hemos encontrado estudios que relacione la localización geográfica donde se ubica el I.E.S. y el tamaño de la población con los docentes que intervienen en el desarrollo de las acciones de orientación en su centro, así como con la importancia en la solicitud de asesoramiento.

g) Relaciones estadísticamente significativas entre las variables clasificatorias sociodemográficas y las variables de contenido relativas a la orientación y el asesoramiento.

1.- Sexo:

Un factor de variabilidad en la percepción de la labor orientadora del alumnado y sus padres es el sexo. Las *alumnas* muestran tener más conocimiento del desarrollo de acciones de orientación y recurren más al asesoramiento que sus compañeros varones. Conocen más el desarrollo actividades dirigidas al conocimiento de sí mismo y, en el ámbito de relaciones interpersonales, las actividades que favorecen el conocimiento mutuo y la resolución de conflictos, así como acciones de tipo informativo dirigido tanto a los jóvenes como a sus padres: a los primeros, las actividades a desarrollar en las tutorías y sobre convocatorias de interés, a las segundas, fundamentalmente sobre las medidas de atención a la diversidad del alumnado.

Con relación al asesoramiento, las alumnas han requerido más consejo relacionado con problemas con los compañeros y con miembros de su familia, y con las materias optativas. Las *madres* acuden diferencialmente a asesorarse sobre el futuro académico-profesional de sus hijos. Hay coincidencia con el estudio de Hernando, Juidías y Muñoz (2005) con relación en que predominan las alumnas sobre el conocimiento de la realización de actividades de orientación y asesoramiento, pero se han ampliado, en nuestro estudio, las acciones en las que sobresale el conocimiento de las jóvenes o de las que han solicitado más consejo.

Otras investigaciones en las que ha estudiado la variable sociodemográfica sexo son las realizadas por Stower (2003) que señala la diferencia significativa en función del sexo en referencia a la capacidad de afrontar problemas difíciles y sobre los problemas de relaciones con los otros y la desarrollada por Fernández García, Peña, Viñuela y Torío (2007) que recoge la posible influencia del sexo del alumnado en la situación ante el futuro profesional.

Fundamentalmente, *en opinión de las alumnas*, los tutores y tutoras junto al profesorado de orientación educativa son los docentes que más intervienen en las actividades sobre el conocimiento de las propias aptitudes y en cuanto a la información sobre las convocatorias de interés. El profesorado tutor y otro profesorado son mencionado en las otras acciones del conocimiento de sí mismo; y solo a tutores y tutoras en cuanto al desarrollo de actividades de grupo y la información a los padres sobre las medidas de atención al alumnado discapacitado. Mientras que en lo relacionado con el asesoramiento, *las jóvenes* recurren a orientadores y orientadoras cuando presentan conductas no adecuadas u otros problemas personales.

También el sexo contribuye a establecer diferencias en la importancia que se concede a las actividades de orientación y al asesoramiento. *Las alumnas y las madres* conceden la mayor importancia a la intervención orientadora en aceptación de sí mismo, aspectos de las relaciones interpersonales (la resolución de conflictos, el fomento de la participación) y en la información a padres y madres de las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje. Las alumnas destacan la importancia también de la intervención en el ámbito de enriquecimiento personal (aspectos de educación parra la salud, desarrollo de valores y el conocimiento de sí mismo), el área de las relaciones interpersonales (integración de alumnado discapacitado, conocimiento mutuo y actividades de grupo) y de tipo informativo (convocatorias, estudios posterior a la E.S.O., medidas de atención al alumnado con n.e.e asociado a discapacidad). Por otra parte, las madres señalan la importancia de la adquisición de habilidades sociales por el alumnado y recibir información relativa a los cambios de tipo evolutivo de los jóvenes y de cómo actuar ante ellos, de las actividades de formación para padres y madres, y del apoyo a las familias con hijos o hijas con deficiencias o dificultad de aprendizaje.

En los estudios revisados encontramos que existe cierta discrepancia respecto al estudio de Sanz (1999) ya que solo coincidimos con relación a la importancia de orientación sobre el desarrollo de valores y el conocimiento de sí mismo, no existiendo concordancia en el resto de funciones apuntadas por el autor y las acciones obtenida en nuestra investigación. Lo mismo ocurre en la funciones más importantes relacionadas con el asesoramiento, solo hay coincidencia en las que se relacionan con problemas de relaciones familiares. Stower (2003)

señala que existen diferencias significativas en función del sexo en la consideración como muy importante la orientación sobre becas y ayudas económicas y sobre los problemas de relación, por lo que hay concordancia con esta investigación. Fernández García, Peña, Viñuela y Torío (2007) señalan que más de la mitad de las alumnas encuestadas en su trabajo calificaron de muy o bastante importante los procesos orientadores mientras que el 50% de los alumnos los calificaron como de poca o ninguna importancia.

2.- Edad.

La edad es una variable sociodemográfica que ejerce influencia en la percepción que alumnado y padres tiene, especialmente, respecto a las actividades de orientación que son más conocidas y los motivos por los que pedir consejo, así como con relación a los docentes que intervienen en las acciones o a los que solicita asesoramiento y, en menor medida, con la importancia dada a ambos aspecto, orientación y asesoramiento. El alumnado de 14 años destaca por tener mayor conocimiento del desarrollo de las actividades relacionadas con la formación personal (técnicas de estudio, fijar metas y objetivos, la aceptación de sí mismo y la mejora del rendimiento), con el ámbito social (integración de discapacitados, aceptación de los demás como son). Los jóvenes de más de 16 años resaltan su conocimiento de las actividades de información sobre trabajos y profesiones del entorno. En los padres y madres de entre 40 y 50 años, predomina el conocimiento de acciones referidas a la resolución de problemas, el conocimiento mutuo entre el alumnado y las informaciones sobre la actuación antes los cambios evolutivos de los adolescentes y de la marcha de los estudios.

Relacionado con el asesoramiento, sobresalen los jóvenes de más de 16 años por haber solicitado más consejo sobre el tema personal de las adicciones, a la presencia de malas conductas y relaciones con miembros del profesorado, la dificultad en los estudios y su futuro académico-vocacional.

Solo hay coincidencia con la investigación de Hernando, Juidías y Muñoz (2005) respecto a la edad del alumnado en el conocimiento de las acciones de orientación relacionadas con las técnicas de estudio y que los jóvenes de mayor edad solicitan más consejo sobre qué hacer al terminar la E.S.O., existiendo discrepancia en los demás temas de orientación y de asesoramiento obtenido en ambos trabajos.

También observamos la influencia de la edad en la percepción de los docentes que más participan en la orientación. El alumnado de 15 años destaca la intervención del profesorado tutor, del profesorado de orientación educativa y de otro profesorado en actividades

de formación personal tales como aceptación de sí mismo, conocimiento de las propias aptitudes y la mejora del rendimiento, de tipo relacional como la aceptación de los demás, la resolución de conflictos y la animación a la participación, de orientación vocacional como la toma de decisiones, la información sobre trabajos y profesiones del entorno. Señala también a tutores, tutoras, orientadores y orientadoras en las acciones relativas a temas de enriquecimiento personal como los temas de educación para la salud, las técnicas de estudio y el establecimiento de metas y objetivos, así como la información sobre la oferta educativa posterior a la E.S.O.

Los jóvenes de 15 años requieren más asesoramiento, tanto a los tutores y tutoras como al profesorado de orientación, por mala relación con algún profesor o profesora y sobre su futuro tras la E.S.O.

Pocos son los aspectos que se destacan por la influencia de la edad en las valoraciones de las acciones orientadoras y de asesoramiento. Los jóvenes de 15 años consideran la importancia de los aspectos informativos relacionados con la mejora del rendimiento escolar y la facilitación de información a los padres sobre los cambios evolutivos que sufren y sobre el apoyo a las familias con hijos deficiencias o dificultades de aprendizaje. En cuanto a la petición de asesoramiento éstos jóvenes han destacado la importancia de pedir consejo por aprendizaje lento debido a discapacidad o retraso escolar y los aspectos vocacionales, elección de materias optativas (aquí destacan también los padres y madres con edad *entre 40 y 50 años*) y su futuro después de la E.S.O.

3.- Nivel educativo:

Otra variable sociodemográfica que ejerce influencia en la percepción de los aspectos estudiados de la Orientación y el Asesoramiento es el nivel educativo de alumnado y padres. Especialmente destaca su contribución con relación a las acciones de orientación más conocidas, los docentes que intervienen y la valoración al desarrollo de dichas acciones, menor es su influencia en los aspectos estudiados en el apartado asesoramiento. El alumnado de 3º de E.S.O. sobresale por tener mayor conocimiento de prácticamente todas las actividades de orientación e información consideradas, exceptuando el conocimiento de sí mismo, las habilidades sociales y de búsqueda de empleo y las acciones informativas dirigidas al alumnado menos la de la mejora del rendimiento.

La influencia del nivel educativo hace que el alumnado de 3º de E.S.O. destaque la intervención del profesorado tutor, siendo menor la participación del profesorado de orientación y a otro profesorado, mientras que los jóvenes de 4º de E.S.O. menciona la participación de

orientadores individual solo o junto a otro profesorado. Las acciones en las que más participan estos docentes están relacionadas con el ámbito de formación personal (las técnicas de trabajo intelectual, aspectos de educación para la salud, el conocimiento de sí mismo y el desarrollo de valores), con la académico-vocacional (la toma de decisiones, la información sobre la oferta educativa posterior a la E.S.O. y las habilidades de búsqueda de empleo) y con las relaciones interpersonales (conocimiento mutuo, actividades de grupo, resolución de conflictos y estimulación a la participación). El alumnado de 3º de E.S.O. señala otras acciones de ámbito personal, vocacional y de tipo informativo. Los padres con estudios superiores conocen más el desarrollo de actividades enfocadas a propiciar la resolución pacífica de los conflictos y el conocimiento mutuo de los jóvenes.

Con relación a la valoración a desarrollar las acciones de orientación, nuevamente es el alumnado de 3º de E.S.O. considera la importancia de acciones de tipo informativo a los padres del curso de los estudios y sobre el futuro académico-vocacional de sus hijos, y aspectos relacionales como el conocimiento mutuo de los alumnos y alumnas, la animación a la participación y la resolución de conflictos, éste último también es destacado por los padres y madres con estudios básicos incompletos.

El nivel de estudios ejerce influencia en menos aspectos con relación al asesoramiento, así el alumnado de 3º de E.S.O. sobresale por haber solicitado más consejo por problemas de conductas y por la existencia de problemas entre profesorado y padres. Igualmente resalta la importancia de pedir asesoramiento por problemas con sustancias adictivas, dificultades en los estudios y su abandono, así como por la elección de optativas. Los jóvenes de 4º de E.S.O. destaca por los aspectos de orientación vocacional, sobresale con relación a qué hace después de terminar la E.S.O. ya que es el tema del que solicita más asesoramiento del orientador y concede más importancia; recurre al profesorado tutor y al de orientación para pedir consejo ante conductas no adecuada u otro problema personal.

4.- Sector productivo:

El sector productivo en el que trabajan los padres ejerce cierta influencia con relación a los aspectos que estudiamos, así los jóvenes cuyas madres trabajan en el sector terciario tienen más conocimiento del trabajo sobre técnicas de estudios, los padres que trabajan en el mismo sector recurren al profesorado tutor o al de orientación para asesorarse sobre que pueden hacer sus hijos al concluir la E.S.O. y también consideran la importancia de actividades sobre el desarrollo de valores y de conocimiento de sí mismo; en cambio, los padres que trabajan en el sector primario tiene mayor conocimiento del desarrollo de las actividades de

conocimiento mutuo y sobre la facilitación de información de convocatorias de interés para el alumnado.

h) Relaciones estadísticamente significativas entre las variables clasificatorias personales y las variables de contenido relativas a la orientación y el asesoramiento.
--

Veamos a continuación la influencia que ejerce diferentes variables de tipo personal de los alumnos y alumnas en la percepción de las tareas de orientación y asesoramiento.

Tenemos que señalar que no hemos encontrado en la revisión bibliográfica realizada, estudio alguno que relacione la motivación, el nivel intelectual y los factores de personalidad con la percepción del hecho orientador.

En general podemos decir que la motivación ejerce influencia en algunas de las acciones consideradas en el ámbito de la orientación y del asesoramiento. Recogemos las actividades de orientación y los motivos de asesoramiento que destacan en los diferentes factores de motivación estudiados.

1.- Motivación:

La motivación por el aprendizaje incide solo en algunos aspectos de la orientación y el asesoramiento, así podemos señalar que el *alumnado con nivel medio* en este factor de motivación muestra mayor percepción del trabajo relacionado con el conocimiento de sí mismo y ha solicitado más asesoramiento por problemas de relación los otros jóvenes y en la elección de materias optativas.

El *mismo alumnado* recurre al profesorado tutor o a algún otro miembro del profesorado cuando presenta conducta no adecuadas con algún profesor o profesora y acude a los tutores, tutoras y profesorado de orientación cuando ha de elegir materias optativas.

Los alumnos y alumnas con nivel medio en este factor resaltan la importancia del desarrollo de acciones relacionadas con la toma de decisiones y el conocimiento de sí mismo, la resolución pacífica de los conflictos, la integración del alumnado con discapacidad y la información sobre diferentes convocatoria que puedan interesarle: becas, ayudas, etc.

En relación con la **motivación por la búsqueda de juicios positivos de competencia**, podemos señalar que su incidencia queda reducida a que los *jóvenes con un nivel alto o muy alto* en este factor motivacional tienen mayor conocimiento del desarrollo de las acciones relativas a la resolución pacífica de conflictos y a la realización de actividades de grupo. Por otra parte, este mismo alumnado valora como importante o muy importante la adquisición de habilidades sociales y la información sobre las actividades de orientación a desarrollar en la tutoría.

El **miedo al fracaso** como factor de motivación contribuye a que el *alumnado con nivel medio* en este factor tenga más conocimiento del desarrollo de acciones relacionadas con la educación para la salud y los estudios que se pueden realizar al concluir la E.S.O. Mientras los *alumnos y alumnas con nivel alto y muy alto* en este factor motivacional conocen más las actividades que se corresponden con las habilidades sociales y el conocimiento de sí mismo. Este mismo alumnado es el que ha solicitado más consejo por dificultades de aprendizaje o porque el ritmo del mismo sea lento causado por discapacidad o retraso y recurre al profesorado tutor para que le asesore en este último tema.

2.- Nivel intelectual:

Otro factor estudiado que produce poca influencia en la percepción de la actividad orientadora y asesora en los centros docentes es el nivel intelectual del alumnado. Podemos señalar que los jóvenes con nivel intelectual bajo o muy bajo conocen más la información relacionada con las actividades a desarrollar en la tutoría y sobre las convocatorias de interés: becas, ayudas, etc., mientras que los alumnos y alumnas con nivel intelectual medio consideran la importancia de la adquisición de habilidades sociales y la información sobre convocatorias de interés.

3.- Personalidad:

Con relación a la contribución que los factores de personalidad realizan en establecer diferencias en cuanto a la percepción de la orientación y el asesoramiento que se desarrollan en los I.E.S. de Huelva capital y provincia, podemos señalar que el factor que ejerce más influencia es el *psicoticismo* y el que menos *extraversión* que no tiene influencia alguna según nuestro estudio. El *neuroticismo* tiene poca contribución en el establecimiento de diferencias el conocimiento del hecho orientador y de asesoramiento. El alumnado con nivel medio en este factor de personalidad es el que más conoce que se informa sobre trabajos y

profesiones del entorno y valora como importante o muy importante la orientación para la aceptación de sí mismo y de los demás como son. En cambio cuando los jóvenes tiene el nivel de neuroticismo bajo concede mucha importancia a la solicitud de asesoramiento por tener conductas no adecuadas u otro problema personal.

La influencia del factor de personalidad es más destacada en relación a la importancia otorgada a las acciones de orientación, siendo algo menor en cuanto a la importancia de las acciones de asesoramiento y al conocimiento del desarrollo de las actividades de orientación y las peticiones de asesoramiento. El alumnado con *nivel alto o muy alto de psicoticismo* muestra mayor conocimiento de las acciones relacionadas con el conocimiento mutuo, mientras que los jóvenes con *nivel bajo o muy bajo* destacan por el conocimiento de las acciones informativa dirigidas a los padres sobre las medidas de atención al alumnado con n.e.e asociado a discapacidad y de la marcha en los estudios de sus hijos e hijas.

En el alumnado con *nivel medio* es donde **destaca la influencia del psicoticismo** en este campo ya que lo hace destacar por ser los que más asesoramiento han solicitado por problemas con sustancias adictivas. Son los que concede la mayor importancia a las acciones orientadoras relacionadas con la formación personal (desarrollo de valores, conocimiento y aceptación de sí mismo), con las relaciones interpersonales (adquisición de habilidades sociales, resolución de conflictos, integración del alumnado discapacitado, aceptación de los otros como son y estimulación del alumnado a la participación), con la orientación vocacional (la toma de decisiones y la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo) y con la información dirigida a la alumnado (de las actividades a desarrollar en tutoría y de las convocatorias de interés) y sus padres (las medidas de atención al alumnado con discapacidad y sobre las actividades de formación para padres y madres). Igualmente consideran importante o muy importante solicitar asesoramiento ante problemas de adicción o de relación con los otros y con relación al ritmo de aprendizaje diferente por discapacidad o retraso escolar, qué hacer después de la E.S.O. o por querer abandonar los estudios.

No hubo influencia estadísticamente significativa en ninguno de los aspectos estudiados del factor extraversión.

4.- Rendimiento académico:

Por último, dentro de las variables personales consideramos que **el rendimiento académico ejerce más influencia sobre el conocimiento de las acciones de orientación que sobre los otros aspectos estudiados.** Así los jóvenes con calificación media de *suspenso* ha

solicitado más asesoramiento por dificultades en los estudios y para la mejora de su imagen. Los que obtienen una calificación media de *aprobado* muestra conocer más las informaciones dirigidas a los padres y madres sobre las medidas de atención a las dificultades de aprendizaje y relaciona al profesorado tutor, al de orientación y a otro profesorado con la enseñanzas de técnicas de trabajo intelectual. Los alumnos y alumnas que obtiene la calificación media de *notable* tienen más conocimiento de la información a los padres sobre las actividades de formación dirigidas a los mismos. Los que su calificación es de *sobresaliente* consideran importante o muy importante solicitar asesoramiento para la elección de materias optativas y que se trabajen en tutoría aspectos relacionados con educación para la salud, el desarrollo de valores, el conocimiento de sí mismo, fijar metas y objetivos, la toma de decisiones, las habilidades sociales, la integración del alumnado discapacitado y se facilite información a las familias sobre los estudios de sus hijos y del apoyo a los padres con hijos o hijas con discapacidad o dificultades en los estudios. Recorre junto a los que obtiene notable al profesorado tutor para que le asesore en la elección de materias optativas.

Fernández García, Peña, Viñuela y Torío (2007) señalan que existe diferencia significativa respecto a la importancia concedida a los procesos orientadores y el rendimiento académico de forma que al aumentar éste mejora la percepción de la importancia de la orientación recibida. Hecho con el que hay cierta coincidencia en nuestro estudio.

Según el estudio de Schalesky (1993) los alumnos y alumnas con calificación media entre 2,6 y 3,0 (escala de 0 a 5), de todas las tareas y funciones de los orientadores escolares, la mayor valoración la obtuvo la relacionada con las tareas administrativas y clericales, sobre otras consideradas (consejo, consulta, desarrollo y orientación para la carrera)

i) Relaciones estadísticamente significativas entre las variables clasificatorias relacionadas con la orientación y las variables de contenido relativas a la orientación y el asesoramiento.

Observaremos en este apartado la influencia de variables como el contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor y el de orientación, la experiencia relativa a la orientación con independencia de las sesiones ordinarias de tutoría, las expectativas académicas y de futuro de las familias respecto de sus hijos e hijas, la valoración de la formación recibida en el I.E.S., así como la existencia o no de algún miembro familiar que necesite o haya necesitado ayuda especial en su etapa escolar.

➤ **Que el alumnado haya hablado con el profesorado tutor fuera de horario previsto para las sesiones de tutoría sobre orientación o asesoramiento y los padres y madres en momentos distintos al de las reuniones organizadas por los I.E.S. es un factor que influye en el conocimiento y valoración de las acciones de orientación y consejo.** Así, los jóvenes que lo han hecho *a petición propia* tienen mayor conocimiento de las actividades relacionadas con la toma de decisiones, el desarrollo de valores y de la información sobre la mejora del rendimiento y han solicitado más asesoramiento sobre cómo mejorar su imagen, por problemas de conducta y de relaciones profesores familias, sobre la elección optativas o por abandono de los estudios. Mientras que los padres que se entrevistaron *a petición propia* dicen conocer más la realización de actividades de grupos, que se informa al alumnado de los estudios que pueden hacer después de la E.S.O. y a los padres de los cambios evolutivos en los adolescentes y cómo actuar ante ellos y de las actividades de orientación a desarrollar en las tutorías, también han solicitado más consejo por las dificultades en los estudios de sus hijos o hijas.

Aquellos alumnos y alumnas que *contactan con el profesorado tutor a petición de éste* señalan tener más conocimiento de actividades relacionadas con el desarrollo personal (fijar metas y objetivos y el conocimiento de sí mismo), con las relaciones interpersonales (habilidades sociales, conocimiento mutuo y realización de actividades de grupo) y de tipo informativo a los padres (estudios que pueden hacer los jóvenes tras la E.S.O., las actividades de formación para los padres y las de apoyo a las familias con hijos deficientes o con dificultades en los estudios) y al alumnado sobre las convocatorias que les puedan interesar. También solicitan más asesoramiento sobre problemas de relación con los otros o por tener un ritmo de aprendizaje diferente causado por discapacidad o retraso escolar. *Los padres que fueron llamados por los tutores* dicen conocer mejor la facilitación de información sobre la marcha en los estudios de sus hijos o hijas y han solicitado más consejo sobre qué pueden hacer éstos al terminar la E.S.O.

Cuando las entrevistas se producen *a petición de ambos*, alumnado y profesorado tutor, los jóvenes tienen mayor conocimiento de las acciones informativas a los padres sobre su evolución en los estudios y han pedido más asesoramiento por tener dificultades en los estudios, por relaciones no adecuadas con algún miembro del profesorado y qué hacer una vez finalizada la E.S.O.

➤ **También ejerce influencia con relación a la percepción del profesorado interviniente en las actividades de orientación y asesoramiento.** Los alumnos y alumnas que contactan con el profesorado tutor *a petición propia* señalan a éste y a otro profesorado por su intervención en actividades relacionadas con la adquisición de técnicas de estudio, la toma de

decisiones, el fijar metas y objetivos y la aceptación de sí mismo y de los demás como son, y añaden al profesorado de orientación por su participación junto a los citados en labores de orientación sobre aspectos relacionados con educación para la salud, el desarrollo de valores, estudios a realizar después de la E.S.O. y sobre la integración del alumnado con discapacidad. Recurren al profesorado tutor, los orientadores y las orientadoras para el asesoramiento para la mejora de la imagen, ritmo diferente de aprendizaje por discapacidad o retraso, y por problemas de relación con algún miembro del profesorado o entre éste y los padres. También acuden a los tutores y tutoras para pedirle consejo por dificultades de estudios elección de optativa y problemas de relación con los otros.

➤ **La contribución del contacto voluntario o mediado con el tutor o la tutora en la valoración de las acciones de orientación y de asesoramiento da lugar a que jóvenes y padres valoren aspectos distintos de la orientación y de asesoramiento.** Mientras que *el alumnado* que lo hizo *a petición propia* concede más importancia a las acciones de desarrollo personal (conocimiento y aceptación de sí mismo de sí mismo, aspectos de educación para la salud) y de aceptación de los otros como son, y consideran también la importancia de solicitar consejo por asuntos de índole personal como los problemas de adicciones, relacionados con los estudios (dificultades en ellos y elección de optativas), de relaciones interpersonales (problemas de relación con los otros, presentar conductas no adecuadas y dificultades de relación con otros miembros de la familia o algún profesor o profesora) y sobre su futuro académico-vocacional, en ese motivo coincide con los padres y madres. Los padres, que contactaron de la misma forma, consideran importante o muy importante las actividades de relaciones interpersonales (habilidades sociales y trabajos de grupo) y de orientación académico-vocacional (habilidades de búsqueda de empleo y la información a los padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo del trabajo).

Cuando el contacto se produce *a petición del profesorado tutor* la importancia solo se concede a la solicitud de asesoramiento por problemas con algún profesor o profesora.

➤ **El contacto con el profesorado de orientación ejerce influencia con relación al mayor conocimiento de las acciones de orientación y asesoramiento por el alumnado que lo hizo a petición de tutores y tutoras, y en señalar la implicación de docentes en las actividades de orientación así como su valoración por los jóvenes que no se entrevistaron con los orientadores y orientadoras.** Los alumnos y alumnas que se entrevistaron con el profesorado de orientación a petición de los tutores y las tutoras dicen tener mayor conocimiento de las acciones relacionadas con aspectos de educación de la salud y las de tipo informativo dirigidas a los padres (los cambios evolutivos en los jóvenes y su actuación ante

ellos, las medidas de atención al alumnado discapacitado, otros estudios que pueden realizar sus hijos o hijas, las actividades de formación para padres y madres, el apoyo a las familias con hijos o hijas deficientes o con dificultades en los estudios) y de información al alumnado sobre convocatoria de su interés. Igualmente son los que solicitan más consejo motivado por asuntos relacionado con lo personal (problemas de adiciones, abandono de estudios), escolar (dificultades en los estudios y aprendizaje lento por discapacidad o retraso) o de relación (problemas con los otros, conductas inadecuadas y problemas con algún profesor o profesora). Los padres y madres que se entrevistan con el profesorado de orientación a petición de tutores y tutoras requieran más asesoramiento por presentar sus hijos o hijas dificultades en los estudios.

Cuando la entrevista se produce a petición del propio alumnado, éstos muestran mayor conocimiento del desarrollo de acciones encaminadas a la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo y a informar a los jóvenes y familias de las actividades de orientación a realizar en el instituto. Los alumnos y alumnas que contactaron de este forma han solicitado más asesoramiento para la mejora de la imagen, la elección de materias optativas y sobre su futuro académico vocacional, éste último motivo llevo a las familias también a pedir más consejo.

Si la entrevista con el orientador o la orientadora se produce a petición de ambos, por el propio alumnado y el profesorado tutor o éste y los padres, en el primer caso el mayor conocimiento es sobre los trabajo y profesiones del entorno y, en el segundo caso, es de las actividades informativas sobre los estudios que pueden realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo.

El *alumnado que no se entrevistó con el profesorado de orientación* señala la intervención de tutores, tutoras y otro profesorado en las acciones de orientación de desarrollo personal (establecimiento de metas y objetivos, desarrollo de valores y aspectos de educación para la salud), escolar (técnicas de estudios y mejora del rendimiento), de resolución pacífica de los conflictos y académico-vocacional (información sobre trabajo y profesiones del entorno, y estudios a hacer después de la E.S.O.). Este alumnado destaca la importancia del desarrollo de acciones informativa dirigidas a los padres (las actividades de orientación a desarrollar en el centro, los cambios que se producen en la adolescencia y como enfrentarlos, las medias de atencional alumnado discapacitado), del ámbito académico-vocacional (la toma de decisiones, las habilidades de búsqueda de empleo y la información a padres sobre otros estudios o la incorporación al mundo del trabajo de los jóvenes), al desarrollo personal (habilidades sociales y fijar metas y objetivos), así como la realización de actividades de grupo.

Para la solicitud de consejo recurren a los orientadores y orientadoras tanto los que lo hacen a petición propia como derivados por el profesorado tutor. Los primeros han pedido más asesoramiento sobre las dificultades en los estudios o el abandono de éstos, la elección de optativas, no adecuadas relación con algún miembro del profesorado o sobre qué hacer al terminar la E.S.O. Los segundos, pidieron consejo por tener un aprendizaje lento debido a discapacidad o retraso y por querer abandonar los estudios.

Destacan a la hora de otorgar importancia a las solicitudes de consejo el alumnado que contactó a petición del profesorado tutor, que valora como importante o muy importante solicitar ayuda ante los problemas de adicción, las dificultades en los estudios o la elección de optativas.

➤ ***La experiencia relativa a la orientación con el profesorado tutor y con los orientadores y orientadoras no ejerce influencia destacable en la percepción de la orientación y el asesoramiento por parte del alumnado y sus padres.*** Nos referimos a la incidencia de cómo fueron atendidos por los profesionales citados aquellos que jóvenes, padres y madres cuando solicitaron entrevistarse a petición propia o de los tutores y tutoras. Así tenemos que el alumnado que fue atendido en las propias sesiones de tutorías señala al profesorado tutor y al de orientación como los docentes que le informas sobre cómo mejorar su trabajo. Esos mismos alumnos y alumnas señalan la importancia de informar a los padres sobre el progreso o no de sus hijos o hijas en los estudios. Mientras que los padres que fueron atendidas de forma individual por el tutor o la tutora consideran la importancia de las acciones relacionadas con las habilidades sociales y de búsqueda de empleo.

En cuanto a la influencia derivada de cómo fueron atendidos por el profesorado de orientación podemos decir que aquel alumnado que fue atendido de manera individual considera sin importancia o poco importante el desarrollo de acciones dedicada a la integración del alumnado discapacitado, al desarrollo de valores, al conocimiento de sí mismo y a facilitar información a los padres sobre las actividades de orientación y los aspectos evolutivos de los adolescentes y la forma de afrontarlos. Este resultado llamativo puede estar condicionado por los motivos que causaron la entrevista con estos profesionales fuera del horario de tutoría.

Con relación a la importancia de pedir asesoramiento, señalamos que los jóvenes que recibieron atención individual por los orientadores y orientadoras consideran importante o muy importante pedir consejo ante problemas de adicción, mientras que los que fueron atendidos en pequeño grupo creen que no tiene importancia o es poco importante solicitar asesoramiento cuando se tiene un ritmo de aprendizaje diferente motivado por una discapacidad o retraso

escolar. Puede esta última valoración esté relacionada con la valoración de las acciones de orientación mencionadas anteriormente.

➤ **Existe cierto grado de influencia de las expectativas académicas de los padres sobre los estudios que realizan sus hijos e hijas en las acciones de orientación y asesoramiento, destacan cuando los padre y madres esperan que no terminen sus estudios de secundaria.** Cuando las expectativas de los padres no son favorables a la finalización de los estudios con éxito, los jóvenes muestran tener más conocimiento de las actividades relacionadas con la integración del alumnado con discapacidad y de la información facilitada a padres y madres sobre el apoyo a familias con hijos deficientes o con dificultades en los estudios. Por otra parte, los padres y madres que mantiene estas expectativas han solicitado más asesoramiento sobre aspectos relacionados con problemas de adicción de sus hijos, con la mejora de la imagen de éstos, problemas de relación con los otros y entre el profesorado y los padres, así como por tener su hijo o hija un ritmo de aprendizaje.

El alumnado cuyos padres esperan que termine la E.S.O. considera de gran importancia solicitar consejo cuando hay problemas entre el profesorado y los padres.

➤ **Otra variable que incide en la percepción de las actividades de orientación y asesoramiento que tiene el alumnado y sus padres son las expectativas sobre el futuro de sus hijos o hijas. La influencia de este factor hace que el mayor conocimiento relacionado con el desarrollo de acciones de orientación lo tienen aquellos que esperan estudiar Bachillerato, mientras que solicitan más asesoramiento cuando la esperanza es de estudiar Formación Profesional.** Cuando la expectativa es *estudiar Bachillerato*, los jóvenes y sus padres señalan tener más conocimiento de las actividades relacionadas con educación para la salud y de la información a padres y madres de las medidas de atención al alumnado discapacitado. Por su parte, los alumnos y alumnas manifiestan conocer más las acciones sobre el conocimiento de sí mismo y de la información de las actividades de orientación de la tutoría, mientras que sus familias dicen conocer más las acciones que pretenden el desarrollo de valores, la adquisición de habilidades sociales, la integración del alumnado discapacitado, mejorar el rendimiento escolar, informar sobre las convocatorias de interés y sobre el futuro académico-vocacional de los jóvenes.

El alumnado cuyos padres y madres esperan *que estudie Bachillerato* con relación a los docentes que intervienen en las acciones de orientación, señalan a los tutores y tutoras junto a otro profesorado en las acciones informativas de cómo mejorar el rendimiento escolar y sobre la marcha en los estudios de los jóvenes, y al profesorado tutor y de orientación en la aceptación

de sí mismo y de los demás como son. Han pedido más consejo a tutores y orientadores en la elección de optativas y sobre qué hacer después de secundaria y solo a los últimos cuando el ritmo de aprendizaje es diferente por discapacidad o retraso escolar. Los padres de estos alumnos y alumnas consideran de gran importancia solicitar asesoramiento cuando presentan conductas no adecuadas u otro problema personal y para la elección de materias optativas.

Cuando las *expectativas son de estudiar Formación Profesional*, los padres dicen conocer más las acciones informativa sobre la evolución de sus hijos e hijas en el estudio y del apoyo a aquellos padres y madres que tienen hijos con deficiencias o dificultades en los estudios.

Existen coincidencias en las solicitudes de asesoramiento realizadas por el alumnado y sus padres, cuando la esperanza de futuro es *que estudien Formación Profesional*, los motivos que las causan son las dificultades en los estudios, la mejora de la imagen de sí mismo, conductas no adecuadas, problemas entre profesores y los padres, qué hacer después de la E.S.O. o el abandono de los estudios. Los jóvenes también piden más consejo ante un ritmo de aprendizaje lento por discapacidad o retraso escolar.

Este alumnado señala que cuando la petición de consejo es por querer abandonar los estudio acude tanto al profesorado tutor como al de orientación, recurriendo solo a tutores y tutoras cuando la solicitud de asesoramiento está motivada por las dificultades en los estudios.

➤ ***La valoración de la formación recibida en el I.E.S. es un factor de influencia en cómo ven los alumnos y sus padres la orientación y el asesoramiento que ofrecen los centro educativos, destacando la incidencia en el conocimiento del desarrollo de las acciones orientadoras y, fundamentalmente, en la valoración que hace el alumnado sobre el desarrollo de estas actividades.*** Los jóvenes y sus padres que consideran la *formación recibida baja o medianamente baja* señalan que conocen más la realización de actividades relacionadas con la estimulación del alumnado a la participación, la adquisición de habilidades de búsqueda de empleo y la información a los padres sobre las actividades de orientación y tutoría a desarrollar en el centro. Por su parte, los alumnos y alumnas señalan tener más conocimiento de acciones relacionadas con la formación personal (toma de decisiones, fijar metas y objetivos, y conocimiento de sí mismo), con las relaciones interpersonales (habilidades sociales y realización de actividades de grupo) y con lo académico-vocacional, al informa al alumnado de los estudios que puede hacer después de la E.S.O.

De otra parte, los padres que *valoran la formación recibida de baja o medianamente baja* también señalan conocer más en el ámbito de la formación personal, el desarrollo de valores, y las de tipo informativo al alumnado, las convocatorias de interés, y a los padres (medidas de atención a la diversidad del alumnado, sobre la marcha en los estudios de los jóvenes, otros estudios que puedan realizar sus hijos o hijas o la incorporación al mundo laboral y de las actividades de formación para padres y madres).

Con relación a la importancia del desarrollo de las acciones de orientación el alumnado que califica de *alta o medianamente alta la formación recibida* considera importante o muy importante el desarrollo de la práctica totalidad de las acciones consideradas en el estudio a excepción del trabajo sobre técnica de estudios y la información a padres y madres del apoyo a familias con hijos con discapacidad o dificultades en los estudios.

Los padres que hacen una valoración de la formación recibida por los jóvenes de *alta o medianamente alta* considera la *importancia* de informar sobre las actividades de orientación a desarrollar en las tutorías. Los que califican la *formación recibida como media* destacan la importancia de informar al alumnado sobre las convocatorias que puedan interesar.

El alumnado que hace una *valoración muy positiva de la formación recibida* implica en mayor medida a profesorado tutor, de orientación y otro profesorado en la labor de información a los padres sobre las medidas de atención al alumnado discapacitado.

Con relación al asesoramiento la influencia es bastante menor, así los jóvenes que consideran la *formación recibida de baja o medianamente baja* han solicitado más consejo motivado por las relaciones no adecuadas con algún profesor o profesora y sobre qué hacer al terminar la secundaria.

Por su parte, los alumnos y alumnas que consideran *la formación recibida como alta o medianamente alta* han solicitado más consejo por problemas de adicción. Recurren tanto al profesorado tutor como al de orientación para que les aconseje sobre qué hacer al terminar la E.S.O. y considera importante o muy importante solicitar consejo ante problemas con sustancias adictivas, con relación a las relaciones interpersonales (conductas no adecuadas u otro problema personal, dificultades con otros miembros de su familia y relaciones no adecuadas con algún miembro del profesorado), ritmo de aprendizaje lento, elección de materias optativas y sobre el futuro académico-profesional.

Los padres que consideran *como media la formación recibida* por sus hijos e hijas, valoran como importante o muy importante el consejo ante dificultades en los estudios de sus hijos, mientras que aquellos que la estiman como alta o medianamente alta la formación que reciben otorgan la mayor importancia al asesoramiento por problemas de relación de sus hijos o hijas con los otros.

➤ **La variable existencia o no de familiar que necesite o haya necesita ayuda especial en a escuela tiene alguna influencia sobre el mayor conocimiento de algunas acciones de orientación y de asesoramiento.** En las familias con miembros que si necesitan o han necesitado ayuda especial, los jóvenes dicen tener más conocimiento del desarrollo de las acciones relacionadas con la toma de decisiones y la resolución pacífica de los conflictos y han solicitado más asesoramiento por presentar conductas no adecuadas u otro problema personal. Mientras que sus padres y madres señalan conocer más el desarrollo de actividades para que los sus hijos e hijas conozcan sus aptitudes.

En las familias que existe algún miembro que necesite o haya necesitado de ayuda especial en la escuela, el alumnado manifiesta tener más conocimiento de la información a los padres y madres de las actividades de orientación y tutoría a desarrollar en el centro. En cambio, sus padres han solicitado más consejo por problemas de sus hijos o hijas en las relaciones con los compañeros y presentar conductas no adecuadas, así como por el aprendizaje lento de los jóvenes por tener deficiencias o dificultades en los estudios.

j) Aportaciones de los Grupos de Discusión no recogidas en los apartados anteriores.

Los Grupos de Discusión con el alumnado hacen aportaciones referentes al ejercicio de la tutoría y cualidades personales que deben tener los docentes que realicen labores de asesoramiento, respecto a la figura de los orientadores en algunos I.E.S. y a la orientación en Educación Primaria. Hay discrepancias relacionadas con los resultados de los cuestionarios respecto a la dimensión Expectativas.

Los Grupos de Discusión con los padres y madres realizan aportaciones sobre el ejercicio de la tutoría y las cualidades que debe tener el profesorado tutor. Existen también discrepancias con los resultados de los cuestionarios relativos a la dimensión Expectativas

Los jóvenes indicaron que:

- A veces, la hora de tutoría se dedica a otras labores y que el trabajo en la tutoría está en función del tutor o tutora asignada, no todos le dan la misma importancia.
- El profesorado orientación es visto muchas veces como alguien ajeno.
- No suelen acudir al asesoramiento por temas personales al no tener confianza en los docentes a los que pueden recurrir.
- Señalan como cualidades del profesorado tutor y de orientación, aunque se pueden generalizar a todo el profesorado: saber escuchar, dar facilidad para que el alumnado pueda hablar con ellos y, fundamentalmente que den confianza a los jóvenes.
- No habían tenido expectativas alguna respecto al trabajo en el I.E.S. antes de su incorporación, si se exceptúa tener que estudiar.
- Consideran necesario preparar mejor a los niños y niñas de 6º de Educación Primaria en su paso al I.E.S. para reducir la inquietud y ansiedad que dijeron haber tenido, logrando que tengan una visión realista de la vida en el instituto.

Los padres y las madres manifestaron:

- Algunos tutores y tutoras dedican la hora de tutoría a otras cosas como estudiar.
- Demandan más información sobre los estudios una vez terminada la E.S.O.
- Señalan que el profesorado tutor debe saber escuchar y dar confianza.
- No habían tenido ningún tipo de expectativas respecto del instituto antes de que su hijo o hija se incorporara a él.
- Indicaron la inquietud o miedo de sus hijos o hijas por el cambio que suponía pasar del colegio al instituto.
- La necesidad de atender a la formación de padres y madres.

6.2 Conclusiones destacables.

Se presentan finalmente, las conclusiones destacables generadas en nuestra investigación y posibles investigaciones que quedan abiertas.

- ◆ El grado de conocimiento que el alumnado tiene de las acciones de orientación presenta una gran variabilidad en función de los aspectos tratados. Las más conocidas, por más del 87% de los jóvenes, se relacionan con temas de educación para la salud, las técnicas de estudios, aspectos de desarrollo personal y de la orientación vocacional. Con relación al asesoramiento, solicitan más consejo con relación a las dificultades en el estudio y su futuro académico-profesional y problemas de relación interpersonal.
- ◆ Una gran parte de los padres desconocen la mayoría de las actividades de orientación que se desarrollan en el I.E.S., pero solicitan asesoramiento mayoritariamente por mismos temas que el alumnado aunque en menor proporción que ellos.
- ◆ El profesorado tutor es considerado por el alumnado y sus padres como el que más participa en la acción orientadora, solo o junto al profesorado de orientación educativa y, en ocasiones, por otro profesorado. Igualmente es señalado con relación al asesoramiento.
- ◆ Los orientadores y orientadoras destacan por su intervención en lo relativo a la orientación académico-vocacional, y en la integración del alumnado con n.e.e asociada a discapacidad y el asesoramiento que le demandan también es del ámbito escolar-vocacional.
- ◆ La gran mayoría de los jóvenes reconocen recibir información desde el I.E.S. relacionada con las actividades a desarrollar en las tutorías, sobre la mejora de su rendimiento y sobre las convocatorias de beca, ayudas, etc. En una proporción superior al 95% reciben información sobre la oferta educativa posterior a la E.S.O.
- ◆ Algo más de la mitad de los padres reconocen recibir información sobre la evolución de sus hijos e hijas en los estudios y sobre otros estudios que pueden hacer o de su incorporación al mundo del trabajo.

- ◆ Los jóvenes y sus padres consideran importante o muy importante el desarrollo de las acciones de orientación valorando más del 70% acciones relacionadas con técnicas de estudio y la mejora del rendimiento, conocimiento de si mismo, aspectos de la orientación académico-vocacional y de información sobre la marcha en los estudios. Las valoraciones de las familias fueron, en general, algo más elevadas que las del alumnado, aunque hay un 25% o más de las familias que no saben cómo valorar muchas de las acciones propuestas.
- ◆ La *zona geográfica* establece diferencias en el conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación destacando el Andévalo por las actividades de tipo informativo, junto a Sierra, Costa y Condado-Campiña, pero en menor medida. Sierra y Costa destacan en la solicitud de asesoramiento, el alumnado en la Sierra sobre temas de relaciones interpersonales y de estudio, y los padres en Costa por problemas comportamentales. Costa y Condado-Campiña con relación a los docentes que interviene en la orientación y el asesoramiento, en la Costa la intervención principal es para el profesorado tutor, mientras que Condado-Campiña es del profesorado de orientación. Esta última zona destaca en la valoración de la actividades de orientación y asesoramiento relacionadas con el ámbito personal, de las relaciones y la orientación vocacional, y algo alejada Huelva capital por la mayor valoración de las habilidades sociales y de problemas en la relación profesorado-padres.
- ◆ El *tipo de localidad* en función del número de habitantes resalta la diferencia entre las distintas localidades, destacando las de tipo medio (entre 5.000 y 20.000 habitantes) donde el alumnado señala las acciones de orientación y asesoramiento del ámbito personal y de tipo relacional, mientras sus padres señala aspectos de relaciones con los otros y de la orientación vocacional. En las localidades pequeñas se relaciona con intervenciones en el ámbito personal, mientras las poblaciones mayores (más de 20.000 habitantes) destacan problemas escolares. Las poblaciones pequeñas resaltan la intervención de profesorado tutor, de orientación y otro profesorado en temas de orientación, mientras que las localidades mayores predomina el otro profesorado, en la localidades de tipo medio recurren a tutores y orientadores en petición de consejo. En cuanto a la valoración en las poblaciones de tipo medio y las mayores se concede mucha importancia a actuaciones en el ámbito personal, de las relaciones con los otros y de tipo informativo, los jóvenes añaden aspectos relacionados con el estudio.
- ◆ La variable *sexo* influye de forma que destaca a las alumnas y a las madres. Las alumnas muestra tener más conocimiento de las acciones de orientación que sus compañeros, las mayores peticiones de consejo se centran en las relaciones con los otros o con miembros de

su familia. Las madres requieren asesoramiento sobre el futuro académico-profesional de sus hijos o hijas. Ambas conceden importancia a intervenciones del ámbito de las relaciones interpersonales y de tipo informativo, las alumnas añaden aspectos del ámbito del enriquecimiento personal. Destacan al profesorado tutor en la intervención, también las del profesorado de orientación y a otro profesorado en función de las acciones.

- ◆ Con respecto a la *edad*, el alumnado de 14 años es el que muestra más conocimiento del desarrollo de las acciones de orientación relacionadas con la formación personal y en ámbito social, mientras que los de más de 16 años destacan intervenciones sobre su futuro académico-vocacional, problemas de adicciones y conducta. los familiares de entre 40 y 50 años resaltan aspectos de relaciones interpersonales e informaciones sobre el desarrollo evolutivo de los adolescente. Los de 15 años destacan la intervención de tutores, orientadores y en algunas tareas incorporan a otro profesorado. Este mismo alumnado considera la importancia de aspectos que inciden en el rendimiento escolar y vocacional, este último aspecto también es considerado importante por los padres y madres de entre 40 y 50 años.
- ◆ El *nivel educativo* ejerce influencia en la percepción, principalmente, de los aspectos estudiados relacionados con la orientación, es menor su influencia en las labores de asesoramiento. El alumnado de 3º de E.S.O. sobresale por tener mayor conocimiento de prácticamente todas las actividades de orientación e información consideradas, destaca la intervención del profesorado tutor, siendo menor la participación del profesorado de orientación y otro profesorado, mientras que alumnado de 4º señala al de orientación solo o junto a otro profesorado. Los familiares con estudios superiores conocen más importancia al trabajo sobre aspectos de las relaciones interpersonales. Lo jóvenes mencionados resaltan la importancia de acciones de tipo informativo a los padres sobre los estudios actuales y el futuro académico-vocacional de los adolescentes y aspectos de tipo relacional. Los padres con estudios básicos incompletos les dan importancia a la resolución de conflictos.
- ◆ El *factor de personalidad psicoticismo* muestra más influencia que los otros factores. Sobresale en relación a la importancia otorgada a las acciones de orientación, siendo menor en los otros aspectos que se han estudiado. El alumnado con nivel medio de psicoticismo concede la mayor importancia a las acciones orientadoras relacionadas con aspectos relacionados con los siguientes ámbitos: personal, de relaciones interpersonales, de orientación vocacional y de tipo informativo, considerando más aspectos del ámbito

relacional con los otros. Destaca también la importancia que concede al asesoramiento por problemas de adicción y aspectos escolares del futuro académico vocacional.

- ◆ Con relación a la *influencia del rendimiento académico* destacar que influye en el conocimiento del desarrollo de las acciones, así el alumnado con calificación media de sobresaliente conoce la realización de mayor número de actividades de orientación e informativas que los que tienen calificaciones más bajas.
- ◆ El *contacto voluntario o mediado con el profesorado tutor* influye de forma destacada en el conocimiento de las acciones de orientación y en la valoración que hacen de las mismas. Las acciones conocidas son prácticamente del mismo volumen tanto si el contacto fue voluntario o mediado, teniendo distinto carácter dentro de los diferentes campos estudiado. El alumnado y los padres que contactaron de forma voluntaria concede más importancia a las acciones de orientación que los que lo hicieron de forma mediada. En función de las acciones señalan la intervención del docente implicado sobresaliendo el profesorado tutor y otro profesorado, siendo algo menor la participación del de orientación.
- ◆ El *contacto voluntario o mediano con el profesorado de orientación* también ejerce influencia. El alumnado que contacto de forma mediada tiene conocimiento de más acciones que los que lo hicieron de forma voluntaria, centrándose éstos, fundamentalmente en aspectos de orientación vocacional. Los jóvenes que no se entrevistaron señalan la intervención del profesorado tutor y de otro profesorado, y es el que concede más importancia, sobre todo, a acciones relacionadas con el ámbito académico-vocacional, el desarrollo personal y de tipo informativo dirigidas a los padres.
- ◆ Las *expectativas familiares sobre el futuro del alumnado* incide en la percepción de las actividades de orientación y asesoramiento. La influencia de este factor hace que el mayor conocimiento relacionada con el desarrollo de acciones de orientación lo tienen aquellos que esperan estudiar Bachillerato, mientras que solicitan más asesoramiento cuando la esperanza es de estudiar Formación Profesional.
- ◆ La influencia del *valor de la formación recibida en el I.E.S.* se ejerce sobre en el conocimiento del desarrollo de las actividades de orientación, pero destaca en la valoración que hacen los jóvenes de la implementación de dichas acciones. El alumnado y los padres que valoran la formación recibida de baja o medianamente baja tiene más conocimiento de esas actividades y ha solicitado más consejo sobre problemas de relación y su futuro tras la E.S.O. En cambio, el alumnado que valora la formación con alta o medianamente alta

considera importante la práctica totalidad de las actividades consideradas así como solicitar consejo, destacando los problemas de adicción, las relaciones interpersonales y de orientación vocacional.

- ◆ Otras *aportaciones de los Grupos de Discusión*, no recogidas hacen referencia al ejercicio de la tutoría, a las cualidades que debe tener el profesorado tutor o los docentes que realicen labores de asesoramiento y a discrepancias con los resultados de los cuestionarios respecto a la dimensión Expectativas, pero los padres indicaron su preocupación por el paso del colegio al instituto y los jóvenes la necesidad de preparar a los niños para ese cambio, y la necesidad de atender a la formación de padres y madres.

Futuras líneas de investigación:

Como posibles propuestas de futuras investigaciones proponemos las siguientes:

- La ampliación de este estudio a otras provincias cercanas. Nos aportaría, por comparación, conocimiento de la realidad del momento actual de la Orientación vista por el alumnado, tanto desde dentro del centro, y los padres, como desde fuera del mismo, dos visiones que pueden ser complementarias.
- Otra línea de investigación que queda abierta es la orientación que desde los centros de Educación Primaria y desde los I.E.S. se hace para afrontar el tránsito de los alumnos y alumnas de 6º nivel al I.E.S. Acciones con alumnado, padres y profesorado de ambos centros.
- Igualmente, esta investigación manifiesta claramente las necesidades de formación que presenta el profesorado de educación secundaria para el ejercicio de la función tutorial, así como el análisis de las dinámicas de orientación más destacables el propio profesorado.

Bibliografía



- Adame Obrador, M.T., Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2010). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 41-52). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Adell i Cueva, M.A. (2009) La tutoría, assignatura pendent del sistema. *e:edu21*. Butletí, 25. Disponible en http://www.edu21.cat/ca/butleti_edu21/25 (Consultado el 18-03-13)
- Aguaded Gómez, M.C. (2009). *Los equipos de orientación educativa: procesos de constitución y evolución: análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación.
- Aguaded Gómez, M.C., Rus Arboleda, A. y Ávila Fernández, J.A. (2010). Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad andaluza: análisis de la situación actual en la provincia de Huelva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (1) nº 20, 429-456. Disponible en www.investigación-psicopedagogica.com/revista/articulos/20/espagnol/Art_20_389.pdf (Consultado el 06-07-12)
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. En *Actas del Congreso Guztientzako Eskola*. Victoria-Gasteiz, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. (19-36). Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r432459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf. Consultado el 12-02-13.
- AIOSP/ONISEP (2001). *Glosario de términos de orientación*. Association internationale d'orientation scolaire et professionnelle (AIOSP) and Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP).
- Alonso Martín, Pilar (2004). *El test de Bender como detector de problemas emocionales y comportamentales en niños de 4º y 5º de primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso Tapia, J. (Dir). (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Alonso Tapia, J. (1997). La motivación en el grupo-clase. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría*. (pp. 210/1-210/24). Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. (1991). Modelos y Programas de intervención en Orientación. *Actas del VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora de Pedagogía* (pp. 1-38). Albacete.
- Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. (2004). La acción tutorial como factor de calidad de la educación. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Contextos educativos y acción tutorial*. (pp. 71-109). Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Álvarez González, M. (2009). Modelos explicativos de la Orientación Profesional. En Sobrado Fernández, L.M. y Cortés Pascual, A. (Coords.). *Orientación Profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. (pp. 47-72). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2005). *Manual de orientación y tutoría*. Publicación digital. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M., Fernández Rebert, A., Fernández Valentín, R., Flaquer Badell, T., Moncosi Rocandio, J. y Sulla Moreno, T. (2000). *La Orientación Vocacional a través de currículum y de la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: Graó-ICE.
- Álvarez González, M., Riart Vendrell, J., Martínez Muñoz, M. y Bisquerra Alzina, R. (2010). El modelo de programa. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelo de orientación e intervención psicopedagógica*. (85-102). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Álvarez González, M. y Sánchez García, M.F. (2012). Concepto, evolución y enfoques teóricos de la orientación profesional. En Sánchez García, M.F. (Coord). *Bases teóricas-prácticas de la orientación profesional* (pp. 7- 54). Madrid: UNED.
- Álvarez Pérez, L., Martínez Fernández, M.J., Viñuela Hernández, M.P., Peña Calvo, J.V., González-Pineda García, J.A., González Castro, P. y Núñez Pérez, J.C. (2006). *¡Oriéntate bien!... para que elijas mejor*. Madrid: CEPE
- Álvarez Rojo, V. (1987). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. y Hernández Fernández, J. (1998). El modelo de intervención por programa. *Revista de investigación educativa*. Vol.16, nº 2, 74-124.
- Álvarez Rojo, V. et al. (1992). *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Sevilla: Universidad (Grupo de investigación MIDO)
- Álvarez Rojo, V y Romero Rodríguez, S. (2007). Formación basada en competencias para los profesionales de la orientación. En *Educación XXI*, nº 10, 15-37.
- Álvarez Vallina, N. (2010). La tutoría, el tutor y el plan de acción tutorial. *Pedagogía Magna*. nº 8, 176-186. Disponible en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628050 (Consultado el 19-03-13)
- Amor Almedilla, M.I. (2012). *La Orientación y la Tutoría Universitaria como elementos para la calidad y la innovación en la Educación Superior. Modelo de Acción Tutorial*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Departamento de Educación.
- Arnaiz Pascual, P. e Isus Barrado, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Arnaiz Pascual, P. y Riart Vendrel, J. (Coords.) (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. Méjico: Trillas.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Morata. (original en inglés, 2007)
- Barreira Arias. A. J; Sobrado Fernández, L. M. y Ocampo Gómez, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educacions ecundaria. *Tendencias pedagógicas*, 10 125-143

- Barrera Dabrio, A; Durán Delagado, R.; González Japón, J. y Reina Reina, C.L. (2008). *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en Educación Infantil y Educación Primaria. Materiales para la Orientación Educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Equidad en Educación.
- Batalloso Navas, J.M. (2011). *Dimensiones de la orientación educativa hoy. Una visión transdisciplinar*. Archidona: Aljibe.
- Bausela Herrera, E. (2006). Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención psicopedagógica. *Revista electrónica diálogos educativos*, nº 12. 16-28. Disponible en www.umce.cl/~dialogos/nº12_2006/bausela.swf (Consultado el 10-01-13).
- Bayot Mestre, A., Rincón Igea del, B. y Hernández Pina, F (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 8, nº1 66-87. Disponible en www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm (Consultado el 18-03-13)
- Beck, C.E. (1973). *Orientación educacional. Sus fundamentos filosóficos*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Benavent Oltra, J.A. (1996). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde sus orígenes hasta 1939*. Valencia: Promolibro.
- Benavent Oltra, J.A. (2000a). *La Orientación Psicopedagógica en España. Desde 1939 hasta la Ley General de Educación 1970*. Valencia: Promolibro.
- Benavent Oltra, J.A. (2000b). La orientación a través de la tutoría, Departamentos de orientación y equipos de orientación educativa y psicopedagógica. En Ruiz Carrascosa, J. y Medina Gómez, A. *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. (pp. 33-67) Jaén: Universidad de Jaén. Servicio de publicaciones.
- Benavent Oltra, J.A.(2008a). Documento histórico. Del “Museo Social” al “Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya”: Origen, evolución y desaparición de una institución pionera y modélica de orientación psicopedagógica (1909-1039). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 19, nº 1. 79-100.
- Benavent Oltra, J.A.(2008b). Documento histórico. II Parte. Del “Museo Social” al “Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya”: Origen, evolución y desaparición de una institución pionera y modélica de orientación psicopedagógica. (1909-1039). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 19, nº 2, 212-234.
- Benavent Oltra, J.A. (2010) El Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (INPAP), posterior Instituto de Psicología Aplicada y orientación Profesional (INPAOP) y sus red de Institutos Provinciales y Locales durante la implantación de la Ley General de Educación (1970-1978). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21, nº 2. 480-502.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: CAC
- Bisquerra Alzina, R. (1992) *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu.
- Bisquerra Alzina, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra Alzina, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona. Praxis.

- Bisquerra Alzina, R (2005). Marco Conceptual de la Orientación Educativa. *Revista mexicana de orientación educativa (REMO)*. Vol III, nº 6, 2-8
- Bisquerra Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*. nº 11, 9-25.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En J. Santos Yañez (Coord.) *Funciones del departamento de educación* (p. 11-37). Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaria General de Educación.
- Bisquerra Alzina, R, (1998-2010), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R. (2010a). El constructivismo. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 551-555). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R. (2010b). Contextos de intervención. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 377-390). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (1996). Modelos de intervención en orientación. En R. Bisquerra y M. Álvarez (coords.) *Manual de orientación y tutoría* (pp. 331-351) Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2010a). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 9-22). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R. y Álvarez González, M. (2010b). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 55-65). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra Alzina, R. y Oliveros Martín Varés, L. (2010). Contextos de intervención. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 377-390). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A.(2012). *Enfoques y aplicaciones prácticas en Orientación y Acción Tutorial*. Valencia: Nau Llibres.
- Bloomfield, M. (1911). *The Vocational Guidance of Youth*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bodas, E. (1996). Acción tutorial y evaluación formativa. En L. Amador, y J. Domínguez (Coords.). *Evaluación y calidad en la enseñanza*. Consultado en [redescपालcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/EVALUACION/EVALUACION Y CALIDAD\(UNED\)/\(UNED\)_6/webdoc1.htm](http://redescपालcala.org/inspector/DOCUMENTOS_Y_LIBROS/EVALUACION/EVALUACION_Y_CALIDAD(UNED)/(UNED)_6/webdoc1.htm). (Consultado el 24-7-14)
- Boronat, J. y Cano, R. (2010). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 167-192). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Boza Carreño, A. (2003). *Roles y funciones de los orientadores de educación secundaria de Huelva*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Educación
- Boza Carreño, A.; Salas Tenorio, M.; Ipland García, J; Aguaded Gómez, M.C.; Fondón Jesús, M.; Monescillo Palomo, M. y Méndez Garrido, J.M. (2001): *Ser profesor, ser tutor: orientación educativa para docentes*. Huelva: Hergué.
- Brewer, J. M. (1932). *Education as Guidance*. Nueva York: McMillan Co.
- Brewer, J. M. (1942). *History of vocational guidance*. Nueva York: Harper-

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Biocological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. y Morris P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R.M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (6ª Ed.), Vol. 1 *Theoretical models of human development* (pp 793-828). New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J.S. (1972). *El proceso de educación*. México: Uteha.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Selección de textos por J. Palacios. Madrid: Morata
- Buendía Eisman, L. (2000). La investigación sobre evaluación educativa. *Andalucía Educativa* 22. Sevilla: CEJA
- Buendía Eisman, L, Colás Bravo, P y Hernandez Pina, F (1997). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel Precticum.
- Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. (coords.). (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza
- Cantón Mayo, I. (2013). La tutoría en Secundaria: estrategias y recursos. En L. E. Santana Vega (Coord.). *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*. (pp. 167-192) Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive Psychiatry*. Nueva York: Basic Books.
- Carda Ros, R. M. y Larrosa Martínez, F. (2007). *La organización del centro educativo. Manual para maestros* (2ª ed). San Vicente (Alicante):Editorial Club Universitario
- Carpintero, H. (2011) La Psicología Educativa en España. Unas notas históricas sobre sus primeros pasos. *Psicología Educativa*. Vol. 17, 1, 13-25.
- Castellano, F., Delgado, J.A. y Sanz, R. (2010). Materiales curriculares. En R. Bisquerra, *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 325-340). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. (2009). *Factor "g". Escalas 2 y 3*. (10ª ed). Madrid: TEA-Ediciones-Sau.
- CEDEFOD. (2006). *Mejorando las políticas y sistemas de orientación continua: El uso de herramientas de referencias comunes en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Ceinos Sanz, M. C. (2008). *Diagnóstico de las competencias de los orientadores laborales en el uso de las tecnología de la información y de la comunicación*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Cloninger, S. C. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación. (original 3ª edición en inglés, 2000)
- Cobos Cedillo, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 9. Nº 3. 334-338

- Cobos Cedillo, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Coleman, J. S. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona Abierta* 94-95, 47-81.
- Coll Salvador, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio perofesional. En Isabel Solé y Carles Monereo (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 33-58). Madrid: Alianza Psicología.
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a los largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2005). Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Documento de Trabajo de la Comisión, SEC (2005) 957. Bruselas: Comisión Europea. En http://ec.europa.eu/languages/documents/european-qualification_en.pdf (Consultado el 13-12-2013)
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1993). *Plan de Orientación Educativa de Andalucía. Criterios básicos para su ordenación*. Consejería de Educación y Ciencia.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (1995). *La Acción Tutorial. Materiales Curriculares. Educación Secundaria Obligatoria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Instrucciones de 22 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Participación y Solidaridad para la aplicación de lo establecido en 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.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Instrucciones de 28 de julio de 2006, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación para la aplicación de lo establecido en 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.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007). *Guía para la elaboración del Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria. Materiales para la Orientación Educativa*. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Participación y Solidaridad en Educación
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Circular de 12 de septiembre de 2012 de la Dirección General de Participación y Equidad por la que se establecen la estructura y las líneas de actuación prioritarias a incluir en los planes provinciales de orientación educativa para el curso 2012-2013.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía. Instrucciones conjuntas de 21 de mayo de 2014, de la Secretaría General de Educación y de la Secretaría General de Formación Profesional y Educación Permanente sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de educación primaria y formación profesional básica y otras consideraciones generales para el curso escolar 2014/15.
- Conyne, R. K. (1983). Two critical Issues in primary prevention: What it is and How to do it. *Personel and Guidance Journal*, 61, 6, 331-334.
- Conyne, R. K. (1987). *Primary Preventive Counseling. Empowering People and Systems*. Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.

- Coogan, T. y DeLucia-Waack, J. (2007). Students' reported contact with and perceptions of role high school counselor: An examination of the ASCA role standard domains. *Journal Of School Counseling*. Vol 5. N° 5. En <http://www.jsc.montana.edu/article/v5n5.pdf> (Consultado el 18-01-2015).
- Corominas Rovira, E. (2006). Nuevas perspectivas de la orientación profesional para responder a los cambios y necesidades de la sociedad de hoy. *Estudios sobre Educación*, 11. 91-110
- Crites, J. O. (1974). *Psicología Vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Decreto 2265/1960, de 24 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales. (B.O.E. nº 292, de 6-12-1960).
- Decreto 497/1967, de 2 de marzo, por el que se establecen los Servicios de Orientación Escolar. (B.O.E. nº 67, de 20-3-1967).
- Decreto 238/1983, de 23 de noviembre, por el que se crean los Equipos de Promoción y Orientación Educativa. (B.O.J.A. nº98, de 3-12-1983).
- Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria (B.O.J.A., nº 56, de 20-6-1992)
- Decreto 106/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria (B.O.J.A., nº 56, de 20-6-1992).
- Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. (B.O.J.A. nº 153, de 29-11-95).
- Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.J.A. nº 104, de 6-9-1997).
- Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de las Escuelas de Infantil y Colegios de Educación Primaria (B.O.J.A., nº104. de 6-9-1997).
- Decreto 147/2002, e 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. (B.O.J.A. nº 58, de 18-5-2002).
- Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de los puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales. (B.O.J.A. nº 36, de 21-2-2003)
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Instituto de Educación Secundariaa (B.O.J.A. nº 139, de 16-7-2010).
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico e segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (B.O.J.. nº 139, de 16 de julio de 2010).
- Domínguez Alonso, J. y Pino Juste, M. R. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia, impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 20, nº 2 (123-134).
- Drapela, V.J. (1983). *The Counselor as Consultat and Supervisor*. Springfield Il, Charles C. Thomas.

- Eades Gadson, M. D. (2012). *A mixed method study assessing the level of satisfaction of a high school counselor program as perceived by stakeholders: Implications for educational leaders*. Tesis doctoral. Department of Educational Leadership. Faculty of Clark. Atlanta University. En digitalcommons.auctr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1811&context=dissertations (Consultado el 18-01-2115).
- Escolano, A. (1995). La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En R. Sanz Oro, F. Castellano Moreno y J. A. Delgado Sánchez, *Tutoría y Orientación*. (pp. 55-92). Barcelona: Cedecs.
- Escudero Muñoz, J., M. (1986a). Innovación e investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación educativa*, 1, 5-44.
- Escudero Muñoz, J. M. (1986b). Orientación y cambio educativo. Actas de las III Jornadas de Orientación Educativa: *La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE.
- Eysenck, H. J., Eysenck, S. B. G., Cordero Pando, A., y Seisdedos Cubero, N. (2007). *EPQ: Cuestionario de personalidad para niños (EPQ-J) y adultos (EPQ-A) : manual* (12a ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández Barroso, A. (2011). Evolución y desarrollo de los modelos de intervención psicoeducativa en España. *Psicología Educativa*. Vol. 17, nº 2, 27-37.
- Fernández Gálvez, J. D. (2003). *Los equipos y los departamentos de orientación: claves para el desarrollo de sus profesionales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Fernández García, C. M.; Peña Calvo, J. V.; Viñuela Hernández, M. P. y Torío López, S. (2007). Los procesos de orientación escolar y la toma de decisiones académica y profesional. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 18, 87-103.
- Fernández Rey, E. (2012). Teorías y modelos explicativos de la orientación en Educación. En Sobrado Fernández, L.M.; Fernández Rey, E. y Rodicio García, M.L. *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas*. (pp. 43-62). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Sierra, J. y otros (1990). *Orientación e intervención educativa*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Fernández Sierra, J. (1992). La orientación profesional en la Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 3(3), 31-46.
- Fernández Sierra, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (Coord.) (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación Secundaria*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Fernández Sierra, J. (1996). La orientación profesional integrada en el currículum: una oportunidad para aproximar los aprendizajes escolares a la vida. *Kikiriki*, 41, 44-48.
- Fernández Sierra, J. (1998). Elaboración de programas de orientación profesional integrados en el currículum. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona (pp. 382/1-382/10). Barcelona: Praxis.
- Fernández Sierra, J. (2006). Educación para la carrera y globalización: ¿atrapados en las contradicciones socio-laborales neoliberales?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* Vol. 17 nº 2, 261-272.
- Fernández Sierra, J. y Carrión Martínez, J.J. (2010). La formación de los profesionales de la orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 415-425). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.

- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *ESE. Estudios sobre educación* nº 11. 45-62.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid: Didascalía/M.E.C.
- Fossati Marza, R. y Benavent Oltra, A. (1996). El departamento de orientación. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp.55-57). Barcelona: Praxis.
- Fossati Marza, R. y Benavent Oltra, A. (2010). El modelo clínico y la entrevista. En R. Bisquerra (coord.) *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. (pp. 71-83). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Gairín Sallán, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación* nº 22-23, 239-267.
- Galve Manzano, J.L. y Ayala Flores, C.L. (2002). *Orientación y acción tutorial: educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y formación*. Madrid: CEPE
- García Escobar, E., García Ponce, F., Hernando Gómez, A., Montilla Coronado, Cecilia. y Muñoz Rigos, M. (1998a). *Práctica educativa: Orientación e intervención*. Huelva: Hergué.
- García Escobar, E., García Ponce, F.J., Hernando Gómez, A., Montilla Coronado, C. y Muñoz Rigos, M. (1998b). *Orientación Educativa: El tratamiento de las áreas transversales, de las N.E.E. y de la evaluación*. Huelva: Hergué.
- García Escobar, E., García Ponce, F.J., Hernando Gómez, A., Montilla Coronado, C. y Muñoz Rigos, M. (1998c). *Fundamentación estructural del actual Sistema Educativo*. Huelva: Hergué.
- García Hoz, V. (1982). La orientación como quehacer pedagógico. *Revista de Educación*, 270, 7-22.
- García Márquez, N. (1994). *La programación de la tarea psicopedagógica : una propuesta para asesores externos*. Madrid: Centro de Desarrollo Curricular - Ministerio de Educación y Ciencia.
- García Nieto, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. *Revista complutense de educación*, Vol. 7, nº 1, 29-50.
- García Nieto, N. (1998). La orientación en grupos. R. Bisquerra (Coord.): *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 341-361). Barcelona: Praxis.
- García Nieto, N. (1999). Técnicas de dinámica de grupos. En R. Bisquerra y M. Álvarez (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp.). Barcelona: Praxis.
- García Nieto, N. (2002). La orientación educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores. *Revista complutense de educación*, Vol. 13, nº 1, 251-279.
- García Nieto, N. (2011). La función tutorial en el ámbito educativo. *Revista Padres y Maestros*, nº 34, 5-9.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico*. Madrid: EOS.

- García Yagüe, J. (2007). La larga, difícil y mal conocida aventura de la orientación escolar y profesional tecnificada en España. *Tendencias Pedagógicas*. 12, 23- 49.
- Gibson, R.L. y Mitchell, M.H. (1986). *Introduction to counseling and guidance*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Giner Tarrida, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. *En Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, n.2, 95-102. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/giner/index.html en (17 -10-2013).
- Ginzberg, E. (1972). Toward a Theory of Occupational Choice: A Restatement. *Vocational Guidance Quartetly*, 20. 169-179.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., Herma, J.L. (1951). *Occupational Choise: An Approach to Theory*. Nueva York: Columbia University Press.
- González Benito, A. M. y Vélaz de Medrano, C. (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: UNED.
- González Ferrera, J. y Wagenaar, R. (2003). Tunin Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno. Recuperado desde http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf. Consultado el 14 -1-2014
- González Gómez, J. P. (2003). *Orientación profesional*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- González Rodríguez, B. y Díaz Mora, M. (Coords). (1997). *Orientación profesional. Programa Elige*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Gómez de Benito, J. L. (2000). Paradigmas cognitivo y psicosocial del aprendizaje. En J. Carrillo, J.L. Gómez de Benito, J.C. González y M. Monescillo (Eds.), *Bases psicopedagógicas para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria*. (pp.171-195). Huelva: Hergué.
- Gómez-Castro, J.L. y Ortega, M.J. (1991). *Programa de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Enseñanza Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- Gómez Fajardo y otros (1996). El proyecto de acción tutorial como herramienta de formación integral. En C. Monereo y I. Solé (Coords), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (págs. 207-222) Madrid: Alianza..
- Gordillo Álvarez-Valdés, M.V. (1984). *La Orientación en el proceso educativo*. Pamplona: Eunsa.
- Gordillo Álvarez-Valdés, M.V. (1986). *Manual de Orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Grañeras Pastrana, M. y Parras Laguna, A. (Coords) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSD. Secretaría General Técnica.
- Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencia*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Guillamón Fernández, J. R. (2002). La acción tutorial. En E. Repetto. *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Vol. I. Marco Conceptual y Metodológico*. (349-371). Madrid: UNED.
- Hernández Pina, F. (1997). Conceptualización del proceso de investigación educativa. En L. Buendía, M.P. Colás y F. Hernández. *Métodos de investigación en Psicopedagogía* (pp. 2-60). Madrid: McGraw-Hill.
- Hernando Gómez, A. (2005). *La intervención de los Orientadores de Secundaria y la forma en que ellos la describen y justifican. La situación actual*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología.

- Hernando Gómez, A.; Juidías Barroso, J. y Muñoz Rigores, M. (2005). La orientación en los centros de enseñanza secundaria de la provincia de Huelva. la percepción de alumnos y orientadores. En F. Vicente Castro y M. I. Fajardo Caldera (coords). *Nuevos contextos Psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. Badajoz: Psicoex. (pp. 305-322).
- Hernando Gómez, A.; Martín Montilla, A. y Montilla Coronado, C. (2009). *Psicología de la orientación escolar*. Huelva: Universidad de Huelva. Servicio de Publicaciones.
- Hernando Gómez, A. y Montilla Coronado, C. (2009). Estudio de los roles y funciones de los Orientadores de Secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol 20, Nº 1, 1^{er} Trimestre, 29-38.
- Herr, E. (1979). *Guidance and counselling in school*. Falls Church, Vi: A.P.G.A.
- Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambios*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hill, G. (1965). *Managment and improvement of guidance*. Trad. al cast. Buenos Airss: Pax
- Hoyt (1977). *A primer for career education*. Washington, DC: US Office of Education.
- Hoyt, K. B., Evans, R. N., Making, E. F., Mangum, G.L. (1972). *Career education: What it is and how to do it*. Salt Lake City, Utah: Olypums Publishing Company.
- Huffman, J.L.; Fasco, D. J.; Weikel, W.J. y Owen D. W. (1993). *Perceptions of the role of middle school counselor*. (ERIC Document Reproduction Service No ED360586) (Consultado el 18-11-2014).
- Hughey, K. F.; Gysbers, N. C. y Starr, M. (1993). Evaluating comprehensive school guidance programs: assessing the perceptions of students, parents and teachers. *School Counselor*. Vol. 41, 1. 31-35.
- Ibrahim, F. A.; Helms, B. J. y Thompson, D. L. (1983). Counselor role and functions: An appraisal by consumers and counselor. *The peronnel and guidance journal* Vol 61. 10. 597-601.
- Ibrahim, F. R.; Aloka, P. J. O.; Wambiya, P. y Rabutu, P. (2014). Perceptions on the role of guidance and counseling on Kenyan secondary school students' career decision makig. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 4 n° 6. 313-323.
- Isús Barrado, S. (2008). Orientación profesional en el ámbito académico. En B. Echeverría (Coord.). *Orientación Profesional*. (pp. 173-222). Barcelona: Editorial UOC
- Jepsen, D.A. y Dilley, J.S, (1974). Vocational decisión models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, 47, 331-334.
- Jimenez Gámez, R.A., Bisquerra Alzina, R., Álvarez González, M. y Cruz Martínez, J.M. (2010). El modelo de consulta. En R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Jiménez Gámez, R.A. y Porras Vallejo, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Jiménez Navarro, M. J. (2007). Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orientación educativa. En A. Lledó (Coord.) *La orientación educativa desde la práctica*. (361-384). Sevilla: Fundación ECOEM.
- Jiménez Ruiz, S, (1998) *La violencia escolar. Aproximación al problema*. Opúsculo editado por CSI-CSIF, Granada, Colección Divulgación Educativa, 7.
- Kelley, J.A. (1914). *Educational Guidance*. Tesis Doctoral. Universidad de Columbia.

- Krueger, R. (1991). *El grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide
- Krumboltz, J. D. y Schroeder, W. W. (1965). Promoting Career Planning Through Reinforcement. *The Personnel and Guidance Journal*. Vol. 44, nº 1, 19-26.
- Kuhn, L. (2004). *Students perceptions of school counselor role and functions*. Master theses. Faculty of the Graduate School University of Maryland. College Park. En drum.lib.umd.edu/bistream/1903/1843/umi-umd-1836.pdf (Consultado el 18-03-2010).
- Lázaro Martínez, A. (2007). Orígenes y Diseño de la Acción Diagnóstica en Educación (Perspectiva histórica desde los servicios de Orientación Educativa en España). *Tendencias Pedagógicas*. 12, 51-69.
- Lázaro Martínez, A. y Asensi Díaz, J. (1989). *Manual de orientación escolar y tutoría*. 2ª ed. Madrid: Narcea.
- Lázaro Martínez, A.; Asensi Díaz, J. y Gonzalo Ugarte, M.L. (1982). El desarrollo de la orientación institucional en España. *Revista de Educación*. Nº 270. 159-187.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. (B.O.E. nº 199, de 18-7-1945).
- Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de las Enseñanza Medias. (B.O.E. del 27-2-1953).
- Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria. (B.O.E. nº 306, de 23-12-1965)
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E. nº 187, de 6-8-1970).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación en Andalucía. (B.O.J.A. nº 252, de 26-12-2007).
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (B.O.E. nº 154, de 27-6-1980).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (B.O.E. nº 159, de 4-7-1985).
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4-10-1990).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. (B.O.E. nº 278, de 21-11-1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E. nº 307, de 24-12-2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (B.O.E. nº 106, de 4-5-2006).
- Lledó Becerra, A. I. (2007). *La orientación educativa desde la práctica*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- López Blasco, A. y Hernández Aristu, J. (2004). *Jóvenes más allá del empleo. Estructura de apoyo a las transiciones de los jóvenes*. Valencia: Nau Llibres.
- López Gómez, E. (2013). Aproximación a la percepción y satisfacción del profesor tutor de Secundaria Obligatoria respecto de su labor. *Revista de investigación en educación*. Vol. 1 nº 11, 77-96
- Mallart, J. (1974). Cincuentenario del originalmente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 131, 929-1008.

- Mañú Noain, J. M. (2006). *Manual de tutorías*. Madrid: Narcea.
- Marchesi Ullastre, A; Coll Salvador, C. y Palacio Gonzalez, J. *Desarrollo psicológico y educación. (Volumen III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar)*. Madrid. Alianza.
- Marchesi Ullastre A. y Martín Ortega, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacio. *Desarrollo psicológico y educación. (Volumen III: Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar)* (pp. 15-33). Madrid. Alianza.
- Marín Gracia, M. A. y Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectivas del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa. Vol.19 n° 29*, 315-362.
- Mariño Castro, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación educativa, n° 22*, 217-228.
- Martín del Buey, F. (1996). Coordinadas individuales y acción orientadora: Modelo cartográfico. *Revista de orientación educacional. n° 17-18*, 62-84.
- Martín del Buey, F.; Marín Palacios, E. y Juárez González, A. (2000). *Orientación orientada: conceptos básicos*. Oviedo:Fmb
- Martín Montilla, A. (2012). *Orientación educativa: claves actuales*. Bubok Publishing. España.
- Martín Ortega E. y Solé i Gallart, I. (2011) *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. Barcelona: Editorial Grao y Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica.
- Martín Sampedro, E.; Castro Pañuela, P. y Martín del Buey, F. (1996). El rol del profesro en el umbral del siglo XXI. *Magister. Revista miscelánea de investigación, n° 17*, 205-215
- Martín Toscano, J y Cobos Cedillo, A, (Coords.). *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación:educar y orientar en la diversidad*. Málaga [s.n.].
- Martínez Clarés, P. (2002). *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: Editorial EOS.
- Martínez Díaz, M. (1990). *Actividades de Tutoría con alumnos de EEMM*. Madrid: MEC
- Martínez Mediano, C. (2014a). Procedimiento para la recpgida de información I. La observación sistemática, el cuestionario, la entrevista y las pruebas de rendimeinto. En C. Martínez Mediano (Coord). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*.Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Mediano, C, (Coord). (2014b). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*.Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Vicente, J. M. y Valls, F. (2008). Aplicación de la teoría de Holland a la clasificación de ocupaciones. Adaptación del Inventario de Clasificación de Ocupaciones (ICO). *Revista Mexicana de Psicología. Vol. 25, n° 1*, 151-164.
- Martínez Vicente, J. M., Valls Fernández, F. y Álvarez, J. (2003). Personalidad y conducta vocacional. En F. Rivas (Ed.). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación* (pp. 279-311). Barcelona: Ariel.
- Mateo Andrés, J. (2007). Interpretando la realidad, construyendo nuevas formas del conocimiento: el desarrollo competencia y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa. Vol. 25, n° 2*, 513-531
- Mathewson, R. H. (1949). *Guidance policy and practice*. Nueva York: Harper& Row.

- Mellouki, M. y Lemieux, N. (1995). Le partage du champ scolaire au Québec: reconversión et invention de domaines de pratique au sein de l'organisation scolaire, 1930-1990. *Journal of Educational Thought*, 2(1), 45-80.
- Menacker, J. (1974). *Vitalizing guidance in urban schools*. New York: Dod, Mead.
- Menacker, J. (1976). Toward a theory of activist guidance. *Personnel Guidance Journal*, nº 51, 318-321.
- Miller, F.W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para el debate*. Madrid: MEC
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *La orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Documentos MEC, Dirección de Renovación Pedagógica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Colección de Materiales Curriculares para la ESO*. Madrid: Servicio de Publicaciones
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). Orientación y tutoría. En Ministerio de Educación y Ciencia. *Colección de Materiales Curriculares para la ESO*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *La orientación es los centros educativos*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2004). *Contextos educativos y acción tutorial*. Madrid: Ministerio de Educación, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Monereo Font, C. (2002). El asesoramiento psicopedagógico en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. E J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico* (357-373). Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Monescillo, M. (1998a). El reto de la evaluación educativa en Educación Secundaria. Aportaciones desde el Departamento de Orientación. En J. Domingo y otros (Eds). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma* (pp. 340-342). Granada: FORCE
- Monescillo, M. (1998b). La acción tutorial como herramienta para la atención a la diversidad. En J.J. Pallarés (Coord.). *Estrategias de atención a la diversidad*. (pp. 125-132). Huelva: Regué
- Monescillo, M. (2000). *Evaluar para investigar y tomar decisiones. Diseño, experimentación y evaluación de un programa de orientación para enseñar y aprender a evaluar*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Monescillo Palomo, M.; Méndez Garrido, J.M. y Bisquerra Alzina, R. (2010). Orígenes y desarrollo de la orientación. En Bisquerra Alzina, R. (Coord) *“Modelos de orientación e intervención psicopedagógica”* (23-39). 7ª ed. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Montaigne, M. (1992). *Ensayos/Michael de Montaigne*. Madrid: Cátedra. (edición y traducción de Mª Dolores Picazo y Almudena Montojo).
- Montané Capdevila, J. (1991) ¿Cómo tratar la inserción laboral? *Herramientas. Revista de formación para el empleo*. Nº 14. 36-41

- Montané Capdevila, J. y Martínez Muñoz, M. (1994). *La orientación escolar en la educación secundaria*. Madrid. PPU.
- Montanero Fernández, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. *Educación XXI: Revista de la facultad de Educación*. Nº 5, 153-168.
- Montanero, Fernández M. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Cáceres: Universidad de Extremadura. Servicio de Publicaciones.
- Montanero Fernández, M. (2010). La acción tutoría. En R. Bisquerra Alzina *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. (7ª ed.) (pp. 149-166). Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Montero I. y Alonso Tapia, J. (1992). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso Tapia (Dir). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma (pp.205-231)
- Montilla Coronado, C. (2006). *Caracterización de la orientación educativa en secundaria por profesores de dicho nivel educativo: equipos directivos y profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva. Departamento de Psicología.
- Montilla Coronado, C. (2012). *Tras casi dos décadas, nuevas competencias en orientación Educativa*. Bubok Publishing. España.
- Morril, W. H. (1980). Program Development. En U. Delwort, Hanson, G. R. y asociados, *Student Services: A Handbook for the Profession* (2ª ed.). (pp. 420-439). San Francisco: Jossey-Bass.
- Myrick, R.D. (1987). *Development guidance and counseling: A practical approach*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Nieto Cano, J. M. y Botías Pelegrín, F. (2000). *Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. El asesoramiento a centros escolares desde un análisis institucional*. Barcelona. Ariel
- Ocampo Gómez, C. I. (2012). Tutoría Educativa en los diversos niveles y escenarios pedagógicos. En L.M. Sobrado Fernández, E. Fernández Rey y M.L. Rodicio García (Coords). *Orientación Educativa. Nuevas perspectivas*. (pp. 217-243). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oliva Delgado, A y Parra Jiménez, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz Feijoo (Coord.). *Familia y desarrollo psicológico*. (pp. 96-122). Madrid: Pearson Educación.
- Oliva Delgado, A.; Parra Jimenez, A.; Antolín Suárez, L. y Arranz Feijoo, E. (2010). Diversidad familiar y desarrollo psicológico: un estudio pionero realizado en España. En E. Arranz Feijoo y A. Oliva Delgado (Coords.). *Desarrollo Psicológico en las Nuevas Estructuras Familiares*. (pp. 143-157). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Olivares García, M.; León y Huertas, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de Orientación Profesional en los Institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21, nº 1, 81-92.
- Orden conjunta de los Ministerios de Educación Nacional y Trabajo, de 12 de julio de 1956, por la que se aprueba, con carácter provisional, el Estatuto de las Universidades Laborales. (B.O.E. nº 201, de 19-7-1956).
- Orden de 10 de febrero de 1967 por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria. (B.O.E. nº 43, de 20-2-1967).
- Orden de 2 de diciembre de 1970 por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (B.O.E. nº 293, de 8-12-1970).

- Orden de 6 de agosto de 1971 por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. (B.O.E. nº 202, de 24-8-1971).
- Orden de 31 de julio de 1972 por la que se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria. (B.O.E. nº 203, de 24-8-1972).
- Orden de 30 de noviembre de 1975 por la que se aprueba el Reglamento provisional de los Centros de Formación Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Orden de 30 de abril de 1977 por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de Educación General Básica. (B.O.E. nº 114, de 13-5-1977).
- Orden de 9 de septiembre de 1982 por la que se regula la composición y funciones de los equipos multiprofesionales dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial. (B.O.E. nº 221, de 15-9-1982).
- Orden de 4 de junio de 1987, por la que se convocan para el curso 1987/1988, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en los Centros públicos docentes de Enseñanzas Medias. (B.O.E. nº 135, de 6-6-1987).
- Orden de 25 de febrero de 1988, por la que se convocan, para el curso 1988/89, con carácter experimental, Proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica. (B.O.E. nº 54, de 3-3-1988).
- Orden de 25 de febrero de 1988 por la que se prosigue en el curso 1988/89 la experimentación de proyectos de orientación educativa en Centros públicos docentes de Enseñanzas Medias. (B.O.E. nº 54, de 3-3-1988).
- Orden de 28 de marzo de 1989, por la que se convocan para el curso 1989/90 con carácter experimental, proyectos de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica. (B.O.E. nº 83, de 7-4-1989).
- Orden de 28 de marzo de 1989, por la que se prosigue en el curso 1989/90 el Programa de Orientación Educativa en Centros Públicos Docentes de Enseñanzas Medias. (B.O.E. nº 83, de 7-4-1989).
- Orden de 19 de febrero de 1990 por la que se convoca para el curso 1990/1991, con carácter experimental, programas de intervención psicopedagógica y orientación educativa en Centros de Educación General Básica. (B.O.E. nº 50, de 27-2-90).
- Orden de 19 de febrero de 1990 por la que se prosigue en el curso 1990/91 el programa de orientación educativa y profesional en Centros Públicos Docentes de Enseñanzas Medias. (B.O.E. nº 50, de 27-2-90).
- Orden de 21 de marzo de 1991 por la que se convocan, para el curso 1991/1992 con carácter experimental, programas de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa en Centros de Educación General Básica. (B.O.E. nº 74, de 27-3-91).
- Orden de 17 de julio de 1992, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EEMM y educación secundaria. (B.O.J.A. nº 76, de 6-8-92).
- 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. (B.O.J.A. nº 155, de 13-8-2003).
- Orden de 27 de julio de 2006, por la que se regula determinados aspectos referidos al Plan de Orientación y Acción Tutorial en los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 175, de 9 de septiembre de 2006)

- Orden EDU/3498/2011, de 16 de diciembre, por la que se modifica la Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (B.O.E. nº 310, de 26 de diciembre de 2011).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París: OCDE. Consultado el 18-12-2013 en www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/em/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.dpf
- Ortega Ocampo, M.A. (1993). *La función de la orientación y de la tutoría en el educación secundaria en España*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación
- Pantoja Vallejo, A. (2002). El modelo tecnológico de intervención psicopedagógica. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*. Vol.13, nº 2, 189-210.
- Pantoja Vallejo, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información*. Madrid: EOS.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Londres: Gay and Hancock.
- Pascal, B. (1967). *Pensamientos/Pascal*. Madrid: Espasa-Calpe. (traducido por X. Zubiri).
- Patterson, C. H. (1978). *Teorías del counseling y psicoterapia*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Pelletier, D. y Bujold, C. (Eds.) (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. Québec: Gaëtan Morin.
- Pelletier, D. Noiseaux, G. y Bujold, G. (1974). *Development vocational et croissance personnelle*. Montreal: Mc. Graw-Hill.
- Pereira González, M. (1995). Las necesidades de la educación para la carrera de los estudiantes. *Bordón*. Vol. 47 Nº 1, 67-78.
- Pérez Boullosa, A. (1986). *La Orientación educativa: un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Valencia: Promolibro.
- Pérez Escoda, N.; Filella Guiu, G. y Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la Orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Curriculum*, 22, 55-71.
- Pérez Ferrando, M. V, (coord.) (2004). *La formación ocupacional hacia la inserción laboral de la juventud de Córdoba*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pérez Ferrando, M. V. y Luengo García, J. (coords.) (2009). *Escuela obligatoria y mundo laboral*. Archidona: Aljibe.
- Pérez Juste, R. (1992). Evaluación de programas de Orientación. En *V Seminario Iberoamericano de Orientación. Tenerife: AEOEP*
- Pérez Juste, R. (1997). La evaluación de programas. En H. Salmerón. (Ed.): *Evaluación educativa* (pp. 111-150) Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de análisis multivariante de datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Madrid: Garceta.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Madrid.

- Pérez Solís, M. (2005). Importancia de la orientación educativa en la escuela del siglo XXI. En Rivera Otero, A. y Pérez Solís, M. (Coords): *Orientación escolar en centros educativos* (pp. 9-77). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Pérez-Santamarina Picón, E. (2006). Modelos de intervención en orientación. *Actas de las II Jornadas de orientación educativa de la asociación de orientadores de secundaria de Granada*. ASOSGRA.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (Trad. J. Andreu). Barcelona: Editorial GRAÓ. (Original en francés, 1999).
- Piaget, J. (1971). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Planas Domingo, J. A. (2002). La acción tutorial en un centro educativo. En R. Bisquerra (Coord.) *La práctica de la orientación y la tutoría*. (181-230). Barcelona. Praxis.
- Plata Villamuelas, E. (1992). Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en Educación Secundaria. En R. Bautista y otros, *Orientación e intervención educativa en secundaria*. (13-36). Archidona: Aljibe
- Pozo Municio, J. I. y Monereo Font, C. (2002). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, Aula XXI
- Proctor, W.M. (1925). *Educational and vocational Guidance*. Nueva York: Houghton Mifflin Co.
- Proctor, W.M., Benefield, W. y Wrenn, C.G. (1931). *Workbook in vocation*. Nueva York: Houghton Mifflin Co.
- Quast, C. (2003). *Parents' perceptions of the role and functions of a high school guidance counselors*. Master thesis. The Graduate College University of Wisconsin-Stout. En www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003quastc.pdf (Consultado el 20-01-2015)
- Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato. (B.O.E., nº 50 de 28-2-1977).
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. (B.O.E. nº 112, de 12-5-1983).
- Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo B.O.E. nº 151, de 25-6-1991).
- Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los Profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo. (B.O.E. nº 288, de 2-12-1991).
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (B.O.E. nº 45, de 21-2-1996).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (B.O.E. nº 293, de 8-12-2006).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (B.O.E. nº 5, de 5-1-2007).
- Real Decreto 1834/2008, de 4 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. (B.O.E. nº 287, de 28-11-2008).

- Repetto Talavera, E. (1977). *Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador*. Madrid: Morata.
- Repetto Talavera, E. (1987). Evaluación de programas de Orientación. En V. Álvarez Rojo. *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar
- Repetto Talavera, E. (1994a). Antecedentes históricos. En Repetto Talavera, E., Puig Balaguer, J y Rus Anega, V. *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (21-36). Madrid. UNED.
- Repetto Talavera, E. (1994b). Principios que fundamentan la orientación educativa. En Repetto Talavera, E., Puig Balaguer, J y Rus Anega, V. *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (51-74). Madrid. UNED.
- Repetto Talavera, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233-252.
- Repetto Talavera, E. (Direc.) (2002a). *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Vol I Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (2002b). Modelo de programa. En E. Repetto (Direc.) *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Vol I Marco conceptual y metodológico* (297- 318). Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (2002c). Áreas temáticas y contextos de la orientación. En E. Repetto (Direc.) *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Vol I Marco conceptual y metodológico*. (154-195). Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (Direc.) (2002d). *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Vol II Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E. (2002e). Perspectiva de las intervenciones en las organizaciones. En E. Repetto (Direc.) *Modelos de orientación educativa e intervención psicopedagógica. Vol II Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. (360-390). Madrid: UNED.
- Repetto Talavera, E., Ballesteros Velázquez, B. y Malik Liévano, B. (1999). Hacia una formación de los orientadores en Europa: estudio empírico de las áreas de competencias más relevantes. *Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, Vol. 10, nº 17, 149-162.
- Repetto Talavera, E., Puig Balaguer, J y Rus Anega, V. (1994). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Madrid. UNED.
- Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la Orientación. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría*, (34-52). Barcelona: Praxis.
- Riart Vendrell, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnaiz y J. Riart. *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. (21-30) Barcelona: EUB.
- Rivas Martínez, F. (1988). *Psicología vocacional: enfoques de asesoramiento*. Madrid: Morata.
- Rivas Martínez, F. (2003.). *Asesoramiento vocacional. Teoría, práctica e instrumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rivera Otero, A. y Pérez Solís, M. (Coords): *Orientación escolar en centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica.
- Rincón Igea, D., Latorre Beltrán , A. Arnal Agustín, J. y Sans Martín, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Rincón Igea, D. y Vidal García, J. (1998). La investigación en Orientación Psicopedagógica. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* (pp. 437-448). Barcelona: Praxis.
- Rodicio García, M.L. (1997): *Proyecto Docente e Investigador*, Facultad de Educación, Universidad de La Coruña.
- Rodicio García, M.L. (2012). Funciones y competencias orientadoras y tutoriales en el marco educativo. En Sobrado Fernández, L.M.; Fernández Rey, E. y Rodicio García, M.L. *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas*.(pp. 63-87). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rodríguez Diéguez, A. (1990). Aproximación a la educación vocacional. Una perspectiva desde la reforma educativa. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 8, 125-143.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). Un reto profesional: La calidad de la intervención orientadora. En R. Sanz. *Tutoría y Orientación*. Barcelona: CEDECS.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. En *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 5-23.
- Rodríguez Espinar, S. (2002). Tareas y funciones educativas: la orientación y la acción tutorial. En *Seminario 2002 "Los educadores en la sociedad del siglo XXI"*. Madrid: MEC. Consejo Escolar del Estado. Secretaría General Técnica.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro
- Rodríguez Espinar, S.; Álvarez, M; Echevarría, B y Marín, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1983). *Modelos de intervención en orientación educativa y vocacional*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1986). *Teorías y procesos de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador: fundamentos y propuestas formativas*. Barcelona: Editorial Barcanova, S.A.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1993). *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995a). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995b). Aplicaciones de la educación para la carrera al contexto de las reformas de la enseñanza. En M. L. Rodríguez Moreno (Coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular* (125-221). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Rodríguez Moreno, M.L. (Coord.) (1995c). *La educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: U.B.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1996). Modelos organizativos de orientación en España. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 28/1-28/22). Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998a). Modelos organizativos de orientación de la Unión Europea. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 28-32). Barcelona: Praxis.

- Rodríguez Moreno, M.L. (1998b). Modelos organizativos de orientación en España. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp.). Barcelona: Praxis.
- Romero Rodríguez S. (2000). *De gira hacia el trabajo. Programa de orientación para la toma de decisiones y la transición a la vida activa para el final de la ESO*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Roe, A. (1984). Personality Development and Career Choise. En D. Brown y L.Brooks (Eds.) *Career Choise and Development*. S. Francisco: Jossey Bass. pp. 31-60.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston, Houghton Mifflin. (Traducida al castellano. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós, 1981).
- Ruiz Carrascosa, J. y Medina Gómez, A. (2000). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía*. Jaén: Universidad de Jaén. Servicio de publicaciones.
- Rus Anega, V. (1994a). La orientación en los tratados y el acervo comunitarios. En Repetto Talavera, E., Puig Balaguer, J y Rus Anega, V. *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (147-199). Madrid. UNED.
- Rus Anega, V (1994b). Aspectos institucionales y funcionales de la orientación. En Repetto Talavera, E., Puig Balaguer, J y Rus Anega, V. *Orientación e Intervención Psicopedagógica*, (21-36). Madrid. UNED
- Rus Arboledas, A. (1995). La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 6(10), 89-102.
- Rus Arboleda, A. (1996). *Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Rus Arboleda, A. y Justicia Justicia, F. (1997). Estudio sobre los equipos de promoción y orientación educativa en Andalucía (EPOEs). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 10, 203-224.
- Sampascual Maicas, G.; Castejón Costa, J.L. y Navas Martínez, L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria*. Madrid: Alianza.
- Sánchez García, M. F. (Coord). (2004). *Orientación laboral para la diversidad y el cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- Sánchez García, M. F. (Coord). (2012). *Bases teóricas-prácticas de la orientación profesional*. Madrid: UNED.
- Sánchez Pérez, F. J. (2001). *Y el año que viene ¿qué?. La orientación académica y profesional desde Primaria al Bachillerato*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Sánchez Sánchez, S. (1997). *La tutoría en los centros de educación secundaria. Manual del profesor tutor*. Madrid: Escuela Española.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació y Publicacions.
- Sanchiz Ruiz, M. L. (2011). El currículum en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En I. Cantón y M. Pino (coords.) *Diseño y desarrollo del currículum*. (121-140). Madrid: Alianza.
- Santana Bonilla, P. y Santana Vega, L. E. (1998). El modelo de consulta/asesoramiento en orientación. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 16 (2), 59-77.

- Santana Vega, L.E. (1990). La orientación desde las perspectivas psicométrica, médico-clínica y humanística. *Qurriculum*, 1, 79-92.
- Santana Vega, L.E. (1993). *Los dilemas en la orientación educativa*. Buenos Aires: Cincel.
- Santana Vega, L.E. (1997). La formación del profesorado en su función tutorial: una de las asignaturas pendientes de la reforma educativa. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords). *Manual de Orientación y Tutoría* (pp. 485-493). Barcelona: Praxis.
- Santana Vega, L.E. (1998). Los orientadores como agentes de cambio. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 427-436). Barcelona: Praxis..
- Santana Vega, L. E. (2005). Orientación educativa, tutoría y transición sociolaboral. En Ministerio de Educación y Ciencia. *La orientación es los centros educativos*. (243-285). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Santana Vega, L.E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3ª ed). Madrid: Pirámide.
- Santana Vega, L. E. (Coord.) (2013). *Educación en Secundaria. Retos de la tutoría*. Las Rozas: Wolters Kluwer España.
- Santana Vega, L. E., Brito Fernández, M. y González Alonso, M. C. (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral*. Madrid: EOS
- Santos Guerra, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Santos Yañez, J. (Coord.). (2008). *Funciones del departamento de educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Secretaria General de Educación.
- Sanz Oro, R. (1987). Metodología de la Orientación preventiva. En V. Álvarez Rojo. *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Sanz Oro, R. (1990). El diagnóstico pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en orientación educativa. *Bordón*, 42(1).
- Sanz Oro, R. (1995a). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1995b). Las funciones de la. orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro. En R. Sanz; F. Castellano y J.A. Delgado (Eds.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Sanz Oro, R. (1999). *Los Departamentos de Orientación en Educación Secundaria: Roles y funciones*. Barcelona. Cedecs
- Sanz Oro, R. (2000). El orientador como investigador de la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 509-519.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Sanz Oro, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 21, nº 2, 2º Cuatrimestre. 346-357.
- Sanz Oro, R., Castellano, Moreno, F. y Delgado Sánchez, J.A. (1995). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.
- Sanz Oro, R. y Sobrado, L. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 25-57.
- Satulovsky, S. R. y Theuler, S. ((2010). *Tutoría: un modelo para armar y desarmar*. Madrid: CEP.

- Saúl Gutiérrez, L. A., López González, M.A. G. Bermejo, B. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: De la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, vol. 6, n° 1, 7-15.
- Schalesky, D. E. (1993). *A local study of the roles and functions of the secondary school counselor*. (ERIC Document Reproduction Service n° ED359464). Master thesis. Fort Hays State University. (Consultado el 15-12-2014).
- Sears, S. (1982). A definition of Career Guidance Terms: A National Vocational Guidance Association Perspective. *The vocational Guidance Quarterly*, 30, 137-143.
- Sebastián Ramos, A. (Coord.) (2003). *Orientación Profesional: un proceso a lo largo de toda la vida*. Madrid: Dykinson.
- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment*. Thousand Oaks, CA: SAGE (2.ª ed.).
- Selvini, M. (1986). *Al frente de la Organización. Estrategias y tácticas*. Barcelona: Paidós.
- Selvini, M. (1987). *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Shertzer, B. y Stone, S. (1972). *Manual para el asesoramiento psicológico (Counseling)*. Buenos Aires: Paidós.
- Shoben, E. J. Jr. (1962). Guidance: Remedial functions or social reconstruction. *Harvard Educational Review*, n° 32, 430-443.
- Sobrado Fernández, L. M. (1990). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Sobrado Fernández, L. M. (1996a). *Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa*. (4ª edición). Barcelona: EUB
- Sobrado Fernández, L. M. (1996b). Formación y profesionalización de orientadores: modelos y procesos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa* 2(23)--
- Sobrado Fernández, L. M. (1996c). *Servicios de Orientación en los centros educativos*. Santiago de Compostela: Ediciones Laivento.
- Sobrado Fernández, L. M. (1999). Servicios internos de orientación en el sistema educativo español. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 10(17), 207-226.
- Sobrado Fernández, L. M. y Barrerira Arias, A. (2012). Los servicios de orientación: organización y funcionamiento. En L.M. Sobrado, E. Fernández y M. L. Rodicio (Coords.). *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas*. (pp. 187-214). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado Fernández, L.M.; Fernández Rey, E. y Rodicio García, M.L. (2012). *Orientación Educativa: Nuevas perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sobrado Fernández, L.M. y Ocampo Gómez, C.I. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- Sobrado Fernández, L.M. y Ocampo Gómez, C.I. (1998). Los modelos de orientación en las comunidades autónomas. En R. Bisquerra. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 209-218). Barcelona: Praxis.
- Sobrado Fernández, L.M. y Ocampo Gómez, C.I. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. 3ª ed. Barcelona: Estel.
- Solé i Gallart, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona: ICE Horsori.

- Solé i Gallart, I. y Colomina Álvarez, R. (1999a). Intervención psicopedagógica en centros educativos. Un espacio profesional polémico. *Infancia y aprendizaje*, 87, 1-8.
- Solé i Gallart, I. y Colomina Álvarez, R. (1999b). Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- Solé i Gallar, I. y Monereo Font. C. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Psicología.
- Soriano Sancha, G. (2006). Marco Fabio Quintiliano: La educación del ciudadano romano. *Iberia*, 9, 107-124.
- Stower, C.J. (2003). *Post-secondary perceptions of secondary school counselors and their functions at the high school level*. Tesis doctoral Virginia Polytechnic Institute and University. Falls Church. En scholar-lib.vt.edu/theses/available/etd-04232003-083307/unrestricted/cstoweretd.pdf. (Consultado 10-01-2015).
- Suárez Ortega, M. (2005): *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona, Laertes.
- Sundin, K. (2003). *Developmental guidance program needs as perceived by students and staff at Falls High School in International Falls*. Master theses. The Graduate College. University of Wisconsin-Stout. En citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.3164&rep=rep4&type=pdf. (Consultado el 18-01-2015)
- Super, D. E. (1951). Vocational Adjustment. Implementing a Self-Concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- Super, D.E. (1953). A Theory of Vocational Development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. Nueva York: Haper & Row.
- Super, D.E. (1963). The definition and measurement of early career behavior. *A first formulation and guidance Journal*, 41.
- Super, D.E. (1977). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General Aplicada*, 147, 663-682.
- Super, D.E. (1979). The babble that is Babel: A basic glossary for career education. *Journal of Career Education*, 5, 156-157.
- Super, D.E. (1988). Travail et loisir dans une economie en flux. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 17(1), 23-32.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa
- Tena Rosa, M.; Ceballos García, M. J. y Sevilla Arispón, A. (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid: Bruño.
- Torma, S. C. (1998). *The perceptions of elementary guidance in the Virginia Beach City public schools*. Tesis doctoral. Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg. En scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-020399-109239/unrestricted/Disserta2_3_99.PDF (Consultado el 27-12-2014).
- Torres Barragán, M. N. (2010). *Las percepciones sectorizadas del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la orientación y la acción tutorial en los I.E.S. de Granada*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Torres del Moral, C. (2005). *Análisis y estudio de los departamentos de orientación de los IES de Granada y la periferia*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

- Tyler, L.. (1977). *La función del orientador*. Méjico: Trillas.
- Valdivia Sánchez, C. (1992). *La orientación y la tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Valdivia Sánchez, C. (1995). Evaluación y análisis de las necesidades tutoriales en los centros educativos. En R. Sanz y otros. *Tutoría y orientación*. Barcelona: CEDECS.
- Valdivia Sánchez, C. (1998): *La orientación y la tutoría en los centros educativos: Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao: Mensajero.
- Valdivia Sánchez, C. y Martínez de la Hidalga, Z. (1998). Justificación del modelo teórico del MEC. En R. Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 141-148). Barcelona: Praxis.
- Vallés Arándiga A. y Álvarez Hernández, J. (1998), *Orienta Plus: Programa de orientación vocacional*. Madrid: Escuela Española
- Vanrell Moreno, C., y Giner Tarrida, A. (2011). El perfil del "buen tutor". Un análisis comparativo de la opinión subjetiva del alumnado, familias y docentes. En Martín Toscano y Cobos (Coords.) *Actas del V Encuentro Nacional de Orientación: educar y orientar en la diversidad*. (214-225). .Málaga [s.n.].
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e Intervención Psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. En *Educación XXI*, nº 11 155-181.
- Vélaz de Medrano (2011) La orientación académica y profesional en la educación secundaria. En E. Martín Ortega e I. Solé i Gallart (Coords). *Orientación educativa: Modelos y estrategias de intervención*. (pp. 129-149). Barcelona: Editorial Grao y Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica.
- Vicente Castro, F. y Fajardo Caldera, M. I. (coords) (2005). *Nuevos contextos Psicológicos y sociales en educación. Buscando respuestas*. Badajoz: Psicoex.
- Villayandre Corellano, A., Pérez Cuervo, J. C. y Rodicio García, M. L. (2000). La investigación en orientación como factor de calidad. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 6, 830-837
- Vuelvas Salazar, B. (2004): "La investigación en orientación educativa. Elementos para una reflexión". En Revista mexicana de orientación educativa nº 3, octubre. Disponible en <http://www.remo.ws/revista/n3/n3-vuelvas.htm>. (Consultado el 18-01-2015).
- Vygotski, L. S. (1956). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En A.N. Leontiev y A.R. Luria (eds). *Escritos escogidos de psicología*. Moscú (pp. 438-452). (*Infancia y Aprendizaje*, 1984, nº 27/28, 105-116)
- Vygotski, L.S. (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Watts, A.G. (1986). The role of the computer in Careers Guidance. *International Journal for the Advancement of Counselling*. 9, 145-158.
- Watts, A.G. (Coord) (1992). *Ocupational Profiles of vocational counselors in the European Community*. Berlin: European Centre for the Development of Vocational training (CEDEFOP).
- Watts, A.G. y otros (1993). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Watts, A.G. (1994). Occupational profiles of vocational Counselors in Europe. *Journal of Counseling & Development*, 73(1), 44-52.
- Watts, T. (1997). Careerquake. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8(14), 217-221.
- Wells, C. E. y Ritter, K. Y. (1979). Paperwork, pressure, and discouragement: student attitudes toward guidance services and implications for the profession. *The personnel and guidance journal*. Vol. 58. 3 170-175.
- Williamson, E.G. (1939). *How to counsel students*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Williamson, E.G. (1950). *Counseling Adolescents*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Wrenn, C.G. (1962). *The Counselor in a Changing World*. Washington D.C.: APGA.
- Zabalza Beraza, M.A. (1984). Un modelo de orientación plenamente integrado en el proceso didáctico. *Educadores*. 132, 377-395.
- Zabel, C (2007). *Parents' perceptions of the role and functions of school counselors: A literature review*. Master thesis. The Graduate School. University Wisconsin-Stout. En www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2007/2007zabelc.pdf (Consultado el 20-01-2015)
- Zaccaria, J. y Bopp, S. (1981). *Approaches to guidance in contemporary education*. Cranston, R.I: Carroll Press.

Anexo



“La Orientación en Educación Secundaria”

Cuestionario para el alumnado

El presente cuestionario trata de obtener datos para conocer y analizar la situación actual de la Orientación en Educación Secundaria desde la perspectiva de las familias. A la luz de los resultados se quieren proponer mejoras sobre la misma con la finalidad de que la Orientación sea lo más útil y eficaz posible. Sin su ayuda no será posible.

Te agradecemos de antemano la colaboración.

Instituto en el que estudias: I.E.S. _____

Localidad: _____

NOTA.- Las expresiones alumno, hijo, tutor, padres, etc. se utilizan de forma general y no tratan en ningún momento de manifestar discriminación ni minusvaloración hacia la mujer.

Señala con una cruz la respuesta correcta o completa

- 1.- Sexo: ☐ Hombre 2.- Edad: _____ años
☐ Mujer

3.- Estudios que realizas:

- ☐ 3º de E.S.O. ☐ 4º de E.S.O. ☐ Diversificación Curricular

4.- Profesión de tus padres: Padre: _____

Madre: _____

5.- ¿Algún miembro de su familia necesita o ha necesitado de ayuda especial en la escuela?

- ☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

6.- ¿Qué esperan tus padres con relación a tu futuro más cercano? Señala una opción de cada columna

- | | |
|---|--|
| ☐ Que termine la ESO. | ☐ Que estudie Bachillerato. |
| ☐ Que no termine la ESO. | ☐ Que estudie un ciclo formativo. |
| | ☐ Que trabaje. |
| | ☐ Que ayude en casa |

7.- Has sido atendido por el tutor para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con tu futuro académico o profesional?

- ☐ a) Sí, a petición mía.
☐ b) Sí, a petición del tutor.
☐ c) No, habiéndolo pedido.
☐ d) No

En caso afirmativo, señala cómo fue la atención recibida por parte del tutor:

- ☐ a) De forma individual.
☐ b) Con otros padres y madres.
☐ c) Conjuntamente con su hijo/a
☐ d) Ninguna

8.- Has sido atendido por el orientador para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con tu futuro académico o profesional?

- ☐ a) Sí, a petición mía.
- ☐ b) Sí, a petición del tutor o del orientador.
- ☐ c) No, habiéndolo pedido.
- ☐ d) No.

En caso afirmativo, señala cómo fue la atención recibida por parte del orientador:

- ☐ e) De forma individual.
- ☐ f) Con otros padres y madres.
- ☐ g) Conjuntamente con su hijo/a.
- ☐ h) Ninguna.

9.- ¿Cómo valoras la formación y atención que recibes en el Instituto?

- ☐ Baja
- ☐ Medianamente baja
- ☐ Media
- ☐ Medianamente alta
- ☐ Alta

En las sesiones de tutoría o de otras materia se trabajan los aspectos que se señalan a continuación?

Señala con una cruz en la columna A quién imparte esas sesiones:

Tutor, orientador, otro profesor o no sé si se trabaja.

En la columna B, rodea con un círculo el número del 1 al 5 que indique la importancia que usted le da en cada caso a trabajar esos aspectos.

1= No sé como valorarlo 2= Sin importancia 3= Poco importante 4 = Importante 5 = Muy importante

Nº		A				B
		Tutor	Orientador	Otro profesor	No sé si se trabaja	Valoración
10	Nos enseñan técnicas para estudiar mejor.					1 2 3 4 5
11	Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, drogas, alimentación, sexualidad,...).					1 2 3 4 5
12	Se proponen que seamos capaces de tomar nuestras propias decisiones					1 2 3 4 5
13	Buscan que nos fijemos metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a sus relaciones con otros, etc.					1 2 3 4 5
14	Procuran la integración con los demás del alumnado que tiene problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.					1 2 3 4 5
15	Se realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores: solidaridad, tolerancia, no discriminación, etc.					1 2 3 4 5
16	Ayudan a que conozcamos nuestras propias aptitudes, lo que somos capaces de hacer o estudiar.					1 2 3 4 5
17	Nos ayudan a conocernos mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).					1 2 3 4 5
18	Buscan que nos aceptemos a nosotros mismos y a los demás como son.					1 2 3 4 5
19	Pretenden la adquisición de habilidades que nos permitan relacionarnos con los demás de forma adecuada.					1 2 3 4 5
20	Procuran que seamos capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros.					1 2 3 4 5
21	Se realizan actividades cuya finalidad es que nos conozcamos mejor los compañeros.					1 2 3 4 5
22	Realizan actividades en grupos.					1 2 3 4 5
23	Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.					1 2 3 4 5
24	Nos informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno.					1 2 3 4 5

Nº		A				B
		Tutor	Orientador	Otro profesor	No sé si se trabaja	Valoración
25	Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo: valoración de anuncios de trabajo, técnica de entrevistas, elaboración de currículum, etc.					1 2 3 4 5
<i>¿Quién informa a los alumnos sobre?:</i>						
		Tutor	Orientador	Otro profesor	No sé si se trabaja	Valoración
26	Las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.					1 2 3 4 5
27	Las convocatorias que nos puedan interesar (becas, ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).					1 2 3 4 5
28	Los estudios que podemos hacer después de la E.S.O. (bachillerato, ciclos formativos, programas de cualificación profesional inicial).					1 2 3 4 5
29	Cómo mejorar el rendimiento escolar					1 2 3 4 5
<i>¿Quién se reúne con los padres para informarles sobre?:</i>						
		Tutor	Orientador	Otro profesor	No sé si se trabaja	Valoración
30	Las actividades de orientación y de tutoría que se van a desarrollar en el centro.					1 2 3 4 5
31	Los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos.					1 2 3 4 5
32	Las medidas de atención al alumnado que presenta problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.					1 2 3 4 5
33	Las medidas de atención a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.					1 2 3 4 5
34	La marcha en los estudios de los hijos e hijas.					1 2 3 4 5
35	Otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo.					1 2 3 4 5
36	Programas o charlas para la formación de padres.					1 2 3 4 5
37	Apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias.					1 2 3 4 5

Asesorar, aconsejar o ayudar es una de las funciones de la orientación. ¿Ha solicitado consejo o ayuda en el instituto sobre los siguientes aspectos relacionados con su hijo?

Señale con una cruz en la columna A a quién se ha solicitado consejo o si no lo ha pedido:

Tutor/a, orientador/a o no solicitado.

En la columna B, rodee con un círculo el número del 1 al 5 que indique la importancia que usted le da en cada caso a solicitar ese tipo de consejo o ayuda.

1= No sé como valorarlo 2= Sin importancia 3= Poco importante 4 = Importante 5 = Muy importante

Nº		A			B
		Tutor	Orientador	No solicitado	Valoración
38	Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas (tabaco, alcohol, otras drogas, etc.).				1 2 3 4 5
39	Por tener dificultades en los estudios.				1 2 3 4 5
40	Para mejorar la imagen que tengo de mí mismo.				1 2 3 4 5
41	Por tener problemas de relación con los compañeros (dificultades para hacer amigos, no ser aceptado, no querer relacionarse, etc.).				1 2 3 4 5
42	Por presentar conductas no adecuadas (poco respetuoso, agresivo, apático, etc.) u otro problema personal.				1 2 3 4 5
43	Por existir dificultades en las relaciones con algún miembro de la familia				1 2 3 4 5
44	Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.				1 2 3 4 5
45	Por existir problemas entre profesores y los padres				1 2 3 4 5
46	Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que su aprendizaje sea muy diferente al de los compañeros y compañeras.				1 2 3 4 5
47	Para la elección de las materias optativas.				1 2 3 4 5
48	Sobre qué hacer al terminar la E.S.O.				1 2 3 4 5
49	Por abandonar los estudios.				1 2 3 4 5

50.- ¿Tienes conocimiento que otros alumnos o alumnas hayan solicitado consejo o ayuda?

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, sobre qué temas:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Antes de estudiar en el Instituto qué aspectos de los siguientes creía que se iban a trabajar en él. Señálelos con una cruz

51	Que enseñaran a estudiar.
52	Que trabajaran aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, drogas, alimentación, sexualidad) y como prevenir problemas.
53	Que nos enseñaran a tomar sus propias decisiones.
54	Que ayudaran a los alumnos para que puedan establecer metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.
55	Que trabajaran para que el alumnado adquiriera valores como solidaridad, tolerancia, no discriminación, etc.
56	Que ayudaran a los jóvenes a conocer sus propias aptitudes, lo que son capaces de hacer o estudiar.
57	Que ayudaran a los alumnos y alumnas a conocerse mejor a sí mismo (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)
58	Que ayudaran a los chicos y a las chicas a aceptarse a sí mismo y a aceptar a los demás como son.
59	Que ayudaran al alumnado a adquirir habilidades para relacionarse con otras personas.
60	Que trabajaran con los alumnos y alumnas la resolución pacífica de los problemas o conflictos.
61	Que facilitaran que los compañeros y compañeras se conozcan mejor unos a otros.
62	Que estimularan la participación de los jóvenes en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno y en los órganos de gobierno del centro.
63	Que trabajaran para que los alumnos que tiene problemas de tipo físico, intelectual o sensorial se integren con sus compañeros.
64	Que les informaran a los alumnos sobre los trabajos y profesiones de su entorno.
65	Que el alumnado adquirieran habilidades de búsqueda de empleo: valoración de anuncios de trabajo, técnica de entrevistas, elaboración de currículum, etc.
66	Que informaran al alumnado de las actividades de orientación y tutoría.
67	Que informaran a los jóvenes de las convocatorias que les puedan interesar (becas, ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matricula, etc...)

68	Que informaran al alumnado sobre los estudios que pueden hacer después de la E.S.O. (bachillerato, ciclos formativos, programas de cualificación profesional inicial).
69	Que informaran a los padres de las actividades de orientación y tutoría.
70	Que informaran a los padres de los cambios que por la edad se producen en sus hijos, así como de la mejor actuación ante ellos.
71	Que informaran a los padres de las medidas de atención a las necesidades educativas específicas por presentar problemáticas específicas físicas, intelectuales o sensoriales.
72	Que informaran a los padres de las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.
73	Que informaran a los padres sobre otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o sobre la incorporación al mundo del trabajo.
74	Que informaran a los padres sobre la marcha en los estudios de sus hijos e hijas.
75	Que crearan un clima cordial en las relaciones padres-instituto.
76	Que apoyaran a las familias que tienen hijos con deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales

“La Orientación en Educación Secundaria”

Cuestionario para los padres

El presente cuestionario trata de obtener datos para conocer y analizar la situación actual de la Orientación en Educación Secundaria desde la perspectiva de las familias. A la luz de los resultados se quieren proponer mejoras sobre la misma con la finalidad de que la Orientación sea lo más útil y eficaz posible. Sin su ayuda no será posible.

Le agradecemos de antemano la colaboración.

Instituto en el que estudia su hijo: _____

Localidad: _____

NOTA.- Las expresiones alumno, hijo, tutor, padres, etc. se utilizan de forma general y no tratan en ningún momento de manifestar discriminación ni minusvaloración hacia la mujer.

Señale con una cruz la respuesta correcta o completa

1.- Sexo: ☐ Hombre
☐ Mujer

2.- Edad: ☐ Entre 30 y 40 años
☐ Entre 40 y 50 años
☐ Mayor de 50 años

3.- Estudios que posee:

- | | |
|--|---|
| ☐ Universitarios | ☐ Graduado en Educación Secundaria |
| ☐ Ciclo Formativo de Grado Superior | ☐ Formación Profesional 1º Grado |
| ☐ Bachillerato | ☐ Educación Secundaria incompleta |
| ☐ Formación Profesional 2º Grado | ☐ Graduado Escolar |
| ☐ Ciclo Formativo de Grado Medio | ☐ E. G. B. incompleta o Ed. Primaria |

4.- Trabajo que realiza: _____

5.- ¿Algún miembro de su familia necesita o ha necesitado de ayuda especial en la escuela?

☐ Sí ☐ No ☐ No lo sé

6.- ¿Qué esperan con relación al futuro más cercano de su hijo? Señale una opción de cada columna

- | | |
|---|--|
| ☐ Que termine la ESO. | ☐ Que estudie Bachillerato. |
| ☐ Que no termine la ESO. | ☐ Que estudie un ciclo formativo. |
| | ☐ Que trabaje. |
| | ☐ Que ayude en casa |

7.- Ha sido atendido por el tutor de su hijo para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con su futuro académico o profesional?

- ☐ a) Sí, a petición mía.
☐ b) Sí, a petición del tutor.
☐ c) No, habiéndolo pedido.
☐ d) No

En caso afirmativo, señala cómo fue la atención recibida por parte del tutor:

- ☐ a) De forma individual.
- ☐ b) Con otros padres y madres.
- ☐ c) Conjuntamente con su hijo/a
- ☐ d) Ninguna

8.- Ha sido atendido por el orientador del I.E.S. para tratar asuntos personales, relacionados con los estudios o con el futuro académico o profesional de su hijo?

- ☐ a) Sí, a petición mía.
- ☐ b) Sí, a petición del tutor o del orientador.
- ☐ c) No, habiéndolo pedido.
- ☐ d) No.

En caso afirmativo, señale cómo fue la atención recibida por parte del orientador:

- ☐ e) De forma individual.
- ☐ f) Con otros padres y madres.
- ☐ g) Conjuntamente con su hijo/a.
- ☐ h) Ninguna.

9.- ¿Qué valoración hace usted de la formación y atención que recibe su hijo en el Instituto?

- ☐ Baja
- ☐ Medianamente baja
- ☐ Media
- ☐ Medianamente alta
- ☐ Alta

¿Conoce usted si en la clase de su hijo o hija , o en otras clases, en las sesiones de tutoría o de alguna materia, los alumnos trabajan los aspectos que se señalan a continuación?

Señale con una cruz en la columna A quién imparte esas sesiones:

Tutor/a, orientador/a, otro profesor/a o no sé si se trabaja.

En la columna B, rodee con un círculo el número del 1 al 5 que indique la importancia que usted le da en cada caso a trabajar esos aspectos.

1= No sé como valorarlo 2= Sin importancia 3= Poco importante 4 = Importante 5 = Muy importante

Nº		A				B
		Tutor/a	Orientador/a	Otro profesor/a	No sé si se trabaja	Valoración
10	Les enseñan técnicas para estudiar mejor.					1 2 3 4 5
11	Trabajan aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, drogas, alimentación, sexualidad,...).					1 2 3 4 5
12	Pretenden que los jóvenes sean capaces de tomar sus propias decisiones					1 2 3 4 5
13	Procuran que sus hijos e hijas establezcan metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a sus relaciones con otros, etc.					1 2 3 4 5
14	Procuran la integración con los demás del alumnado que tiene problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.					1 2 3 4 5
15	Realizan actividades que favorecen el desarrollo de valores: solidaridad, tolerancia, no discriminación, etc.					1 2 3 4 5
16	Les ayudan a que conozcan sus propias aptitudes, lo que son capaces de hacer o estudiar.					1 2 3 4 5
17	Les ayudan a que se conozcan mejor (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.).					1 2 3 4 5
18	Tratan de que se acepten ellos mismos y a los demás como son.					1 2 3 4 5
19	Pretenden que adquieran habilidades que les permitan relacionarse con los demás de forma adecuada.					1 2 3 4 5
20	Procuran que sean capaces de resolver adecuadamente los problemas o conflictos con los otros.					1 2 3 4 5
21	Desarrollan actividades cuya finalidad es que se conozcan mejor los compañeros.					1 2 3 4 5
22	Realizan actividades en grupos.					1 2 3 4 5
23	Estimulan la participación del alumnado en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno, así como en los órganos de gobierno en el centro.					1 2 3 4 5
24	Les informan sobre los trabajos y profesiones que se pueden desarrollar en nuestro entorno.					1 2 3 4 5

Nº		A				B
		Tutor/a	Orientador/a	Otro profesor/a	No sé si se trabaja	Valoración
25	Fomentan la adquisición de habilidades en la búsqueda de empleo: valoración de anuncios de trabajo, técnica de entrevistas, elaboración de currículum, etc.					1 2 3 4 5
¿Quién proporciona a los alumnos información sobre?:						
		Tutor/a	Orientador/a	Otro profesor/a	No sé si se trabaja	Valoración
26	Las actividades de orientación que se van a realizar en las sesiones de tutoría.					1 2 3 4 5
27	Las convocatorias que les puedan interesar (becas, ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc.).					1 2 3 4 5
28	Los estudios que pueden hacer después de la ESO (bachillerato, ciclos formativos, programas de cualificación profesional inicial).					1 2 3 4 5
29	Cómo mejorar su rendimiento escolar					1 2 3 4 5
¿Quién se reúne con los padres para ofrecerles información sobre?:						
		Tutor/a	Orientador/a	Otro profesor/a	No sé si se trabaja	Valoración
30	Las actividades de orientación y de tutoría que se van a desarrollar en el centro.					1 2 3 4 5
31	Los cambios que se producen en los hijos e hijas por la edad y la actuación ante ellos.					1 2 3 4 5
32	Las medidas de atención al alumnado que presenta problemas específicos de tipo físico, intelectual o sensorial.					1 2 3 4 5
33	Las medidas de atención a alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje.					1 2 3 4 5
34	La marcha en los estudios de los hijos e hijas.					1 2 3 4 5
35	Otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o la incorporación al mundo del trabajo.					1 2 3 4 5
36	Programas o charlas para la formación de padres.					1 2 3 4 5
37	Apoyo a las familias que tienen hijos o hijas con dificultades en los estudios o con deficiencias.					1 2 3 4 5

Asesorar, aconsejar o ayudar es una de las funciones de la orientación. ¿Ha solicitado consejo o ayuda en el instituto sobre los siguientes aspectos relacionados con su hijo?

Señale con una cruz en la columna A a quién se ha solicitado consejo o si no lo ha pedido:

Tutor/a, orientador/a o no solicitado.

En la columna B, rodee con un círculo el número del 1 al 5 que indique la importancia que usted le da en cada caso a solicitar ese tipo de consejo o ayuda.

1= No sé como valorarlo 2= Sin importancia 3= Poco importante 4 = Importante 5 = Muy importante

Nº		A			B
		Tutor/a	Orientador/a	No solicitado	Valoración
38	Por tener problemas relacionados con sustancias adictivas (tabaco, alcohol, otras drogas, etc.).				1 2 3 4 5
39	Por tener dificultades en los estudios.				1 2 3 4 5
40	Para mejorar la imagen que tenga de él mismo.				1 2 3 4 5
41	Por tener problemas de relación con los compañeros (dificultades para hacer amigos, no ser aceptado, no querer relacionarse, etc.).				1 2 3 4 5
42	Por presentar conductas no adecuadas (poco respetuoso, agresivo, apático, etc.) u otro problema personal.				1 2 3 4 5
43	Por existir dificultades en las relaciones con algún miembro de la familia				1 2 3 4 5
44	Porque las relaciones con algún profesor no son adecuadas.				1 2 3 4 5
45	Por existir problemas entre profesores y los padres				1 2 3 4 5
46	Por tener una discapacidad o retraso escolar que da lugar a que su aprendizaje sea muy diferente al de los compañeros y compañeras.				1 2 3 4 5
47	Para la elección de las materias optativas.				1 2 3 4 5
48	Sobre qué hacer al terminar la ESO.				1 2 3 4 5
49	Por abandonar los estudios.				1 2 3 4 5

50.- ¿Tiene conocimiento que otros padres hayan solicitado consejo o ayuda?

☐ Si ☐ No

En caso afirmativo, sobre qué temas:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Antes de empezar su hijo o hija los estudios en el Instituto qué aspectos de los siguientes pensaba usted que se iban a trabajar en él. Señálelos con una cruz

51	Que les enseñaran a estudiar.
52	Que trabajaran aspectos relacionados con la salud (tabaco, alcohol, drogas, alimentación, sexualidad) y como prevenir problemas.
53	Que les enseñaran a tomar sus propias decisiones.
54	Que ayudaran a los alumnos para que puedan establecer metas u objetivos con relación a los estudios, vida personal, a nuestras relaciones con otros, etc.
55	Que trabajaran para que el alumnado adquiriera valores como solidaridad, tolerancia, no discriminación, etc.
56	Que ayudaran a los jóvenes a conocer sus propias aptitudes, lo que son capaces de hacer o estudiar.
57	Que les ayudaran a conocerse mejor a sí mismo (intereses, actitudes, forma de ser, sentimientos, etc.)
58	Que ayudaran al alumnado a aceptarse a sí mismo y a aceptar a los demás como son.
59	Que les ayudaran a adquirir habilidades para relacionarse con otras personas.
60	Que trabajaran con el alumnado la resolución pacífica de los problemas o conflictos.
61	Que facilitaran que los compañeros y compañeras se conocieran mejor unos a otros.
62	Que estimularan la participación de los jóvenes en las actividades de clase, otras que se organicen en el centro o en el entorno y en los órganos de gobierno del centro.
63	Que trabajaran para que el alumnado que tiene problemas de tipo físico, intelectual o sensorial se integren con sus compañeros.
64	Que les informaran sobre los trabajos y profesiones de su entorno.
65	Que los alumnos y alumnas adquirieran habilidades de búsqueda de empleo: valoración de anuncios de trabajo, técnica de entrevistas, elaboración de currículum, etc.
66	Que les informaran de las actividades de orientación y tutoría.
67	Que les facilitaran información de las convocatorias que les puedan interesar (becas, ayudas, concursos, plazos de preinscripción y matrícula, etc...)
68	Que informaran al alumnado sobre los estudios que pueden hacer después de la E.S.O. (bachillerato, ciclos formativos, programas de cualificación profesional inicial).
69	Que informaran a los padres de las actividades de orientación y tutoría.

	70	Que informaran a los padres de los cambios que por la edad se producen en sus hijos, así como de la mejor actuación ante ellos.
	71	Que informaran a los padres de las medidas de atención a las necesidades educativas específicas por presentar problemáticas específicas físicas, intelectuales o sensoriales.
	72	Que informaran a los padres de las medidas de atención al alumnado con dificultades de aprendizaje.
	73	Que informaran a los padres sobre otros estudios que puedan realizar sus hijos e hijas o sobre la incorporación al mundo del trabajo.
	74	Que informaran a las familias sobre la marcha en los estudios de sus hijos e hijas.
	75	Que crearan un clima cordial en las relaciones padres-instituto.
	76	Que apoyaran a las familias que tienen hijos con deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales