

# Universidad de Huelva

Departamento de Educación



## Los equipos de orientación educativa : procesos de constitución y evolución : análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro

Memoria para optar al grado de doctora  
presentada por:

**María Cinta Aguaded Gómez**

Fecha de lectura: 15 de septiembre de 2009

Bajo la dirección del doctor:

**José Ignacio Aguaded Gómez**

**Huelva, 2010**

**ISBN: 978-84-92944-56-9**

**D.L.: H 88-2010**

*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*

*Doctoranda*

*Dña. M<sup>a</sup> Cinta Aguaded Gómez*

*Director*

*Dr. D. José Ignacio Aguaded Gómez*



**Universidad  
de Huelva**

*Departamento de Educación  
Universidad de Huelva, 2009*

Los Equipos de Orientación Educativa: Procesos de constitución y evolución  
*Análisis de la situación actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro*

**Doctoranda: M<sup>a</sup> Cinta Agueda Gómez**

Programa de Doctorado: «Nuevas tendencias de la investigación socioeducativa: elaboración de proyectos socioeducativos»

Bienio: 1999-2001

Universidad de Huelva, 2009

# Índice

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA</b>	
Introducción .....	11
1.1. La situación de la orientación en el período anterior a la Ley General de Educación de 1970	
1.1.1. En la antigüedad.....	18
1.1.2. Anterior al siglo XX .....	20
1.1.3. Principios del siglo XX hasta los años 70.....	23
1.1.3.1. Primeras décadas del siglo XX.....	23
1.1.3.2. Décadas de los cuarenta a los cincuenta.....	27
1.1.3.3. Décadas de los sesenta .....	31
1.2. La orientación en el periodo posterior a la Ley General de Educación de 1970 .....	37
1.2.1. Década de los setenta.....	37
1.2.2. Década de los ochenta.....	54
1.3. La consolidación.....	66
1.3.1. Década de los noventa en adelante.....	66
<b>CAPITULO II. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	
Introducción.....	78
2.1. Las Comunidades Autónomas .....	80
2.1.1. El Ministerio de Educación (MEC).....	80
2.1.2. Canarias .....	84
a. Servicio Técnico de Orientación Educativa Profesional (STOEP) .....	85
b. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica .....	87
c. Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona .....	89
d. Equipos de Orientación y Psicopedagógicos Específicos.....	90
2.1.3. Cataluña .....	93
a. Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).....	93
2.1.4. Extremadura .....	97
2.1.5. Galicia.....	100
2.1.6. Navarra.....	106

a. Los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Escolar (SAPOEs) .....	106
2.1.7. País Vasco .....	108
a. Los Centros de Apoyos y de Recursos (CAR) .....	109
b. Centros de Orientación Pedagógica (COP) .....	110
2.1.8. Valencia .....	114

### **CAPÍTULO III. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EN ANDALUCÍA**

Introducción .....	123
3.1. Aspectos históricos y legislativos .....	124
3.1.1. Institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo anterior a la promulgación del Estado de las Autonomías .....	124
3.1.2. Institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo en el periodo posterior a la transferencia en educación.....	126
a. Creación y sectorización de los equipos en la Comunidad Autónoma de Andalucía .....	127
-.Los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs) ...	127
-.Los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs).....	129
-.Los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAIs).....	131
3.2. Modelo institucional de orientación de Andalucía .....	132
3.2.1. Antecedentes.....	132
3.2.2. Plan de Orientación de Andalucía (1992): documento a debate .....	133
3.2.3. Plan de Orientación de Andalucía (1993) .....	136
3.2.4. Desarrollo normativo posterior al Decreto 213/95.....	154
a. Organización y funcionamiento .....	154
b. Zonificación, plantillas y nombramientos .....	162
3.3. Situación actual .....	163
3.4. Prospectiva.....	164

### **CAPÍTULO IV. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA PROVINCIA DE HUELVA**

Introducción .....	169
4.1. Evolución histórica .....	170
4.1.1. Los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs).....	170
4.1.2. Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs).....	176
4.1.3. Los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs) .....	177
4.1.4. Equipos de Atención Temprana y de Apoyo a la Integración (EATAIs) .....	178
4.2. Situación durante la fusión .....	180
4.2.1. Antecedentes .....	180
4.2.2. Estructura actual.....	181
a. Equipo Técnico. Coordinadores de áreas y específicos .....	181
4.3. Formación y difusión de experiencias .....	193

### **CAPÍTULO V. LA ORIENTACION Y LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

Introducción.....	201
5.1. Justificación de la orientación.....	202
5.1.1. Educación, enseñanza y orientación.....	202
5.1.2. Concepto de orientación.....	203
a. La orientación desde una perspectiva profesional y vocacional .....	207
b. La orientación entendida desde una perspectiva escolar .....	209
c. La orientación desde una perspectiva orientación personal .....	211
5.2. Principios que fundamentan la orientación .....	211
5.2.1. Principio antropológico .....	212
5.2.2. Principio de prevención .....	213

5.2.3. Principio de desarrollo .....	214
5.2.4. Principio de intervención social .....	214
5.3. La orientación como proceso de intervención psicopedagógica .....	215
5.3.1. La orientación como mejora de calidad en educación .....	215
5.3.2. La orientación como parte inherente a la función docente .....	216
5.4. Modelos de intervención .....	218
5.4.1. Definición de modelo .....	218
5.4.2. Explicación de algunos modelos de orientación .....	223
a. Modelo clínico de atención individualizada .....	223
b. Modelo de consulta.....	225
c. Modelo de programas.....	232
d. Modelo institucional .....	237
e. Nuestra propuesta de modelo .....	238

## **CAPÍTULO VI. INVESTIGACIONES ANTERIORES REFERIDAS AL TEMA. SÍNTESIS DE SUS APORTACIONES**

Introducción .....	245
6.1. Resumen de investigaciones anteriores sobre los Equipos de Orientación Educativa .....	246
6.1.1. La orientación en Andalucía .....	246
6.1.2. La orientación en Extremadura .....	249
6.1.3. La calidad de los equipos en la Comunidad Autónoma Andaluza .....	252
6.1.4. La percepción de los profesores de Educación Infantil como usuarios de los Equipos de Orientación.....	255
6.1.5. Los servicios de orientación en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	255
6.1.6. Los Equipos y los Departamentos de Orientación .....	260
6.2. Síntesis de las aportaciones más importantes.....	262
6.3. Planteamiento de nuestra investigación .....	264

## **SEGUNDA PARTE: PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO VII. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO**

Introducción .....	271
7.1. Justificación .....	273
7.1.1. Importancia y naturaleza de la investigación .....	273
7.2. Diseño de la investigación.....	277
7.2.1. Delimitación del tema y fases de investigación.....	277
7. 3. Metodología.....	279
7.3.1. Objetivos de la investigación.....	279
a. Objetivos generales.....	282
b. Objetivos específicos .....	284
c. Variables.....	284
7. 3.2. El proceso investigador: método .....	285
a. Las fases de la investigación .....	285
b. Población y selección de la muestra.....	286
a. Población .....	287
b. Muestra .....	289
c. Acceso al campo.....	290
d. Participantes de la investigación .....	290
e. Profesionales o expertos que han guiado la investigación.....	291
7. 4. Proceso de recogida de datos e instrumentos.....	291
7. 4.1. El cuestionario .....	291
a. Elaboración del instrumento .....	293
b. Descripción del cuestionario.....	294
7.4.2. Grupo de discusión.....	300

7.5. Recogida y tratamiento estadístico de datos .....	303
--	-----

## **CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LOS DATOS**

Introducción .....	311
8.1. Resultados de los cuestionarios .....	312
8.1.1. Tablas y gráficas de frecuencias y porcentajes .....	312
8.1.2. Análisis estadístico de los datos.....	362
8.1.3. Datos de los cuestionarios resultantes del cruce de variables .....	371
8.2. Resultados del grupo de discusión .....	379
8.3. Resultados del análisis cluster .....	394

## **CAPITULO IX. DISCUSIÓN DE LOS DATOS, CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES**

Introducción .....	408
9.1. Discusión de los datos del cuestionario .....	409
9.2. Discusión de los datos del grupo de discusión .....	419
9.3. Implicaciones y futuras líneas de investigación .....	425
9.4. Limitaciones.....	427

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	429
---	-----

<b>REFERENCIAS NORMATIVAS</b> .....	446
-------------------------------------	-----

<b>ANEXOS</b> .....	451
---------------------	-----

Anexo I. Carta de presentación.....	453
-------------------------------------	-----

Anexo II. Cuestionario piloto .....	457
-------------------------------------	-----

Anexo III. Esquema de evaluación del cuestionario por expertos .....	473
--	-----

Anexo IV. Cuestionario.....	477
-----------------------------	-----

Anexo V. Transcripción del grupo de discusión .....	497
---	-----

Anexo VI. Codificación del grupo de discusión .....	507
---	-----

Anexo VII Categorización para el análisis del discurso del grupo de discusión .....	517
---	-----

Anexo VIII. Matrices de contenido del grupo de discusión .....	521
--	-----

## *Agradecimientos*

*Plantearse hacer una tesis doctoral, requiere una decisión complicada, porque no sólo tú te embarcas en el proyecto, sino que muchos de tus familiares, amigos, compañeros y a veces desconocidos deben de ir contigo acompañándote en esa dura travesía.*

*Dicen que es un proyecto en soledad, en mi caso ha sido un trabajo en equipo, que sin el apoyo moral y profesional que me han brindado tantas personas hubiera sido imposible realizarlo.*

*Una tesis debe de ayudarte a aprender a investigar, pero también te enseña a saber pedir ayudas, a limarte como persona y adquirir las habilidades sociales adecuadas para que te la presten. Te ofrece profundizar en las cualidades de ciertas personas que ya conocías y la aventura de acercarte a otras desconocidas.*

*Después de defender una tesis doctoral tienes más conocimiento en tu materia de estudio y en metodología de investigación, pero también, más seguridad para tomar decisiones. Estas aptitudes no sólo son producto de tu propia madurez, sino un compendio de todo lo que te han aportado esas personas que han sido participes de tu investigación.*

*Me es muy difícil empezar a priorizar, pero creo que las primeras palabras de agradecimiento deben de ir dirigidas a las personas que me dieron la vida, mis padres: Ignacio y Cecilia que han sido mis mejores orientadores a lo largo de mi existencia, alabando siempre mi quehacer académico y creyendo siempre en mi valía para emprender cualquier desafío.*

*A mis hermanas, Pilar, Susana e Inma, que han supuesto un halo de juventud, impulso y energía a la hora de tomar decisiones importantes.*

*A mi marido, que siempre ha considerado mi trabajo intelectual y ha permitido que pueda compaginar la difícil tarea de educar y educarme. A Javier y Carlos, mis hijos, por estar siempre a mi lado cuando los necesitaba.*

*A mi querido hermano y director de este trabajo, porque me ha enseñado a apreciar la rigurosidad y la perfección y el gusto por lo bien hecho. A través de la confianza depositada en mi ha permitido marcar un ritmo firme y seguro en el progreso de mi labor.*

*A mi venerada compañera y amiga Ima, la que marcó el comienzo de esta tesis y en la sombra ha permanecido constantemente alerta a su buena evolución.*

*A mi dilectísimo doctor Rus, cuyo encuentro ocasional ha constituido el pilar más importante para el sustento de mi investigación, mil agradecimientos por su aliento, su participación continua y sus constantes ánimos para seguir adelante.*



*Al personal del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Huelva, Juan Manuel, Manolo, Ángel, y Mariola, por su colaboración altruista y generosa y las dosis de motivación. A José Antonio por sus muchas sesiones de SSPS y a Fran por algunas lecciones de análisis Clúster.*

*A Francis, directora del Equipo Técnico, y a todos los responsables de áreas, Antonio, María Dolores, Manolo Rigores, y Manolo Gil, por la documentación que amablemente me han aportado.*

*A Manolo Portana, compañero y responsable del Equipo Específico de Motóricos, por ofrecerme su ayuda y colaboración. A Antonio Soto y José María que han permitido completar mis conocimientos sobre los EPOEs tras encuentros ocasionales. A Manolo Iglesias por las tardes en las que me ha ayuda a hilvanar la historia de los equipos provinciales.*

*A todos mis compañeros y componentes de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva, especialmente a los coordinadores de zona u otras personas que han servido de elementos claves para llevar a cabo este trabajo, Modesto y Carmen, Félix, María Luisa, Damián (Huelva); Elena (Moguer); María José (Bollullos); Manolo Fondón (Isla Cristina); Eugenio (Punta Umbría); José Romero (Cortegana); José María (Aracena); Raúl (Riotinto); Francisca Rescalvo (Valverde) y Alfonso (Puebla de Guzmán).*

*Al grupo de investigación "Ágora", que ha permanecido siempre atento a la evolución de mi trabajo, animándome en el progreso de la misma.*

*A todos los compañeros y compañeras del Departamento de Educación, por la confianza que han depositado en mí y por el interés que han manifestado porque sea doctora.*

*A la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por ofrecerme una licencia que me ha permitido concluir mi tesis.*

*Finalmente, a aquellos que no recojo en este espacio pero que, sin duda, están en algún lugar de mi pensamiento.*

*A todos, muchas gracias de corazón.*

## *Introducción*

El Plan de Orientación de Andalucía plantea tres niveles en el marco de la orientación: tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Orientación Educativa. Este tercer nivel constituye el pilar de esta investigación.

Los equipos de orientación zonales llevan muchos años trabajando en los centros y durante este tiempo se han tenido que adaptar a cambios legislativos y a modelos de intervención diversos. Estos cambios han ido definiendo su perfil, sus funciones, sus contenidos y sus intervenciones, convirtiéndolos en un ente con un gran peso específico.

Desde los equipos se ha contribuido a mejorar la calidad de la enseñanza y han sido un elemento importante para establecer la orientación. Su experiencia y su antigüedad en el sistema les dotan de un prestigio inestimable que en mucho de sus periodos históricos ha permanecido en la sombra.

La administración ha seguido un largo proceso para redefinir la figura de los orientadores de los equipos. Lázaro (1982) plantea que el principal problema en la organización administrativa de estos servicios, se ha caracterizado, desde los años 70, por el solapamiento de sus funciones. La profusión de ellos en el campo de la orientación ha supuesto una multiplicidad de funciones, competencias, rivalidades y desordenes administrativos difíciles de remediar.

En otro momento, Lázaro (1982:149) expresa: "la profusión de equipos desde la creación de los servicios de orientación educativa ha supuesto una multiplicidad de funciones, competencias, rivalidades y en conclusión desórdenes organizativos debido a la incompetencia administrativa para coordinar todas las redes y regular sus actividades técnicas. No obstante como elemento positivo, hay que destacar, dentro del caos funcional, la sensibilización social ante los temas orientadores; la necesidad de orientación como uno de los elementos claves de la educación obligatoria; y la generalización de la tutoría como actividad de asesoramiento de la función docente".

Desde que se hicieron estas afirmaciones han pasado algunos años, y en este momento, donde se vive una gran preocupación por la mejora del sistema educativo, donde la calidad de enseñanza y el proceso de orientación deben de ir al unísono, los equipos de orientación, pueden y deben de aportar un empuje trascendental para conseguirlo. Por tanto, ahora que se han generalizado y consolidado su importancia, pienso que es necesario investigar sobre su práctica en un contexto determinado, concretamente en la provincia de Huelva, y ello, porque urge realizar propuestas de mejora.

El contemplar a los equipos en el tercer nivel del proceso de orientación justificando la existencia de los mismos, es causa más que suficiente para emprender una investigación sobre su situación actual, con la finalidad de utilizar los datos como aportaciones y sugerencia de mejora.

Por tanto, los Equipos de Orientación Educativa actuales son el resultado de la evolución histórica de los servicios de apoyo a los centros. Necesitamos por tanto conocer qué hacen y qué creen que deben de hacer, qué funciones o competencias les definen, qué profesionales los componen, qué fundamenta su trabajo, con qué recursos cuentan y cómo intervienen en los centros.

Estos servicios a pesar de los vaivenes institucionales y legislativos han seguido manteniendo la entidad de equipo con carácter multidisciplinar y con actuación sectorial. Su carácter externo, no siempre bien interpretado, se mantiene en la actualidad y se fundamenta en la necesidad de apoyo y asesoramiento que demandan los centros. La figura del profesor o maestro es insuficiente para dar respuesta a las necesidades que se presentan en el aula (Rus, 1996); e igualmente los centros en su conjunto: docentes, alumnado y familias presentan problemáticas que necesitan de la colaboración de ellos.

Necesitamos pues, investigar sobre su práctica y aportar propuestas. Con este trabajo se pretende conocer qué piensan los integrantes de los equipos sobre su situación actual y qué modificarían. Así, aportaremos nuevos datos al acervo que encontramos en otras investigaciones realizadas por diferentes autores en otros contextos (Nieto, 1993; Rus, 1993; Godoy, 1994; Sanz, 1996; Jiménez, 2000; López, 2000; Fernández, 2003).

El contenido de este trabajo se estructura en dos partes; en la primera se presenta la fundamentación teórica, formada por seis capítulos que recorren

diacrónicamente la concepción de la orientación, tanto desde el punto de vista teórico como legislativo, para acabar con una propuesta de actuación para los orientadores y orientadoras que mejore el desarrollo profesional de los mismos. La segunda parte recoge el estudio empírico estructurándolo igualmente en tres capítulos. El trabajo concluye con las referencias bibliográficas y con la relación de Anexos en los que se recogen los materiales utilizados en la investigación y que se consideran de interés.

De esta forma, dedico el primer capítulo a analizar el origen y desarrollo de la orientación a lo largo de la historia, desde la antigüedad, el periodo anterior a la Ley General de Educación de 1970 y así hasta la actualidad.

Tras realizar el recorrido histórico y ahondar en el marco teórico de la orientación, abordaré el segundo capítulo, donde se describe el desarrollo que han seguido los equipos de orientación en las distintas Comunidades Autónomas, analizando la peculiaridad de cada una de ellas.

En el tercer capítulo me centraré en la Comunidad andaluza; las diferentes normativas, el Plan andaluz de Orientación, la redefinición de sus diferentes equipos que han existido y finalmente han engrosado los actuales EOE (Equipos de Orientación Educativa).

Seguidamente, en el capítulo cuarto se fija la mirada en la provincia de Huelva, contexto y espacio de nuestra investigación

En el quinto capítulo, ofrezco el marco teórico de la orientación: definiciones, conceptualizaciones, modelos de actuación, principios en los que se fundamenta, funciones de los orientadores y características de intervención.

Para finalizar, se incluye el capítulo sexto donde se recensionan y sintetizan las investigaciones inmediatamente anteriores a las nuestras, con la finalidad de dar cuenta de la teoría conformada al respecto.

En la segunda parte, se presenta el diseño de la investigación, así, se especifica el problema, se determinan los objetivos y variables consideradas en la investigación, así como los procesos seguidos en la elaboración del instrumento de recogida de datos, la selección de la muestra y los tratamientos estadísticos utilizados.

El capítulo séptimo se contextualiza la investigación, describiendo la población y muestra estudiada, se señalan las fases, la selección de la muestra y los instrumentos utilizados. Se dedica una parte importante al cuestionario, elemento fundamental de la recogida de información. A través de él hacemos reflexionar a los componentes de los equipos sobre su práctica, lo cual nos ayudará a conocer la concordancia existente entre la teoría y la realidad.

En el capítulo octavo se pasa al estudio de los resultados. Para ello se muestran los datos y se establece la discusión de los mismos.

Últimamente, en el capítulo noveno, se presentan las conclusiones, las implicaciones, futuras líneas de investigación y las limitaciones.

Nuestra investigación desea ser una primera aproximación que refleje la realidad de la situación que viven los equipos de orientación, vista desde sus propios componentes, en un contexto concreto, la provincia de Huelva, con la intención de reflexionar sobre las deficiencias y limitaciones para proceder a plantear propuestas de mejora.

Se trata de hecho de la primera investigación sobre el tema realizada en la provincia y presentada en esta universidad.

Es para mí un gran reto personal y profesional haberme decantado finalmente por este espacio conceptual como objeto de mi investigación, ya que la mayor parte de mi vida profesional se ha desarrollado dentro de los equipos. Durante este tiempo, he vivido grandes satisfacciones laborales, aunque también algunos sinsabores motivados por la gran complejidad de la tarea orientadora y por la incapacidad de satisfacer todas las expectativas que se crean en torno a ella. Por tanto, este trabajo ha venido cargado de ilusión y me ha ayudado a sintetizar y organizar mis experiencias profesionales que sirven de base para enmarcar el presente y proyectar un futuro más lúcido.

---

**Primera Parte:**

**Marco teórico**

---



# **Capítulo I**

## **Origen y evolución de los Equipos de Orientación Educativa en España**





*“Toda organización es producto de su propia historia y el servicio de asesoramiento no es una excepción” (Dean 1997:15).*

En este capítulo hacemos una revisión histórica y una caracterización de los distintos periodos que han ayudado a configurar la orientación en España. Asimismo, se describe la evolución que han experimentado los equipos de Apoyo en las diferentes etapas que han acaecido desde de su creación hasta la actualidad. Este recorrido ha estado condicionado en su mayor parte por los cambios legislativos, los cuales han ido marcando en ellos matices peculiares que han ayudado a integrarlos en una entidad claramente definida.

Para realizar este análisis vamos a tener en cuenta el planteamiento de distintos autores: Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982), Rodríguez Espinar (1986) y Rodríguez, (1987a). Exponen que la fundamentación política viene a ser la instrumentación de recursos y medidas institucionales para conseguir los fines acordes con el modelo de hombre y sociedad dando con ello respuesta a las realidades y demandas sociales, entendidas como exigencia de adaptación, cambio y conquista social. Es, en este contexto donde adquiere sentido la articulación de la orientación educativa institucional, como conjunto de servicios o recursos, como instrumento, dentro del sistema educativo.

No podemos desligar el desarrollo histórico institucional de la orientación de su formulación, pues la consolidación de la orientación en nuestro país es el hilo conductor del origen, creación y desarrollo de los equipos.

La orientación educativa asume la meta principal y prioritaria de favorecer el desarrollo personal del alumnado. No cabe duda, desde la perspectiva de la orientación, que «nivel de calidad de la educación» es sinónimo de «nivel de desarrollo alcanzado por el alumnado», por tanto los Equipos de Orientación Educativa han estado siempre ligados a ese concepto de calidad de la educación.

Según Mallart (1974), fueron muchos los factores que favorecieron la creación de una serie de instituciones de orientación:

- La publicación y difusión de numerosas obras de psicología.
- La creación de instituciones privadas o dependientes de organismos legales dedicadas a la orientación.
- El redescubrimiento de las doctrinas de Huarte de San Juan.
- La influencia de autoridades extranjeras (médicos, psicólogos, pedagogos) y sus trabajos prácticos de investigación.
- La intensidad actividad manifestada en conferencias sobre el tema.
- Las noticias que llegaron de otros países del éxito con que se estaba llevando a cabo la orientación profesional a los individuos de la Primera Guerra Mundial.

Nuestra atención va a estar, siguiendo las palabras de Nieto (1993), en los recursos de carácter público, creados oficialmente, sostenidos con fondos públicos y que funcionan en el sistema educativo normalizado no universitario como servicios o equipos externos de asesoramiento y apoyo a los centros escolares.

En la revisión de la legislación sobre orientación y sus sistemas de organización en España, podemos destacar varias etapas claramente diferenciadas que marcan la iniciación, configuración y consolidación (Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982; López, 1990; Nieto, 1993; Rus, 1996; Menéndez, 1997); que nos van a servir como hilo conductor para desarrollar el capítulo y con las que pretendemos entender ¿Cómo surgió la orientación? ¿Cómo se ha producido la transición? ¿Cómo ha tenido lugar el cambio? ¿Cómo se crean los equipos de orientación? Para ello, iniciamos la exposición de las distintas etapas.

## 1.1. LA SITUACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN EL PERIODO ANTERIOR A LA LEY GENERAL DE 1970

### 1.1.1. En la Antigüedad: la orientación como ayuda

*“En realidad vivir como un hombre significa elegir un blanco-honor, gloria, riqueza, cultura- y apuntar hacia él con toda la conducta, pues no ordenar la vida a un fin es señal de gran necedad” (Aristóteles, 325 a.C.).*

La orientación, entendida como apoyo, ayuda o asesoramiento de la persona en sus distintos ámbitos (personal, social y laboral), era ya una práctica habitual en la civilización griega. Filósofos como Sócrates, Platón o Aristóteles tenían en cuenta objetivos básicos de la orientación educativa.

Sócrates (470-399 a.C.) se preocupaba por adecuar la vocación del individuo con la profesión a desarrollar.

Platón (427-347 a.C.), en su obra “La República”, atribuía al profesor-tutor la tarea de adecuar el rol social del individuo a sus aptitudes y rendimiento.

Aristóteles (384-322 a.C.), por su parte, se interesó por el proceso de enseñanza, por la naturaleza del aprendizaje y por las relaciones del profesor-alumno.

El siguiente esquema puede ayudarnos a esclarecer la situación de la orientación en este período:

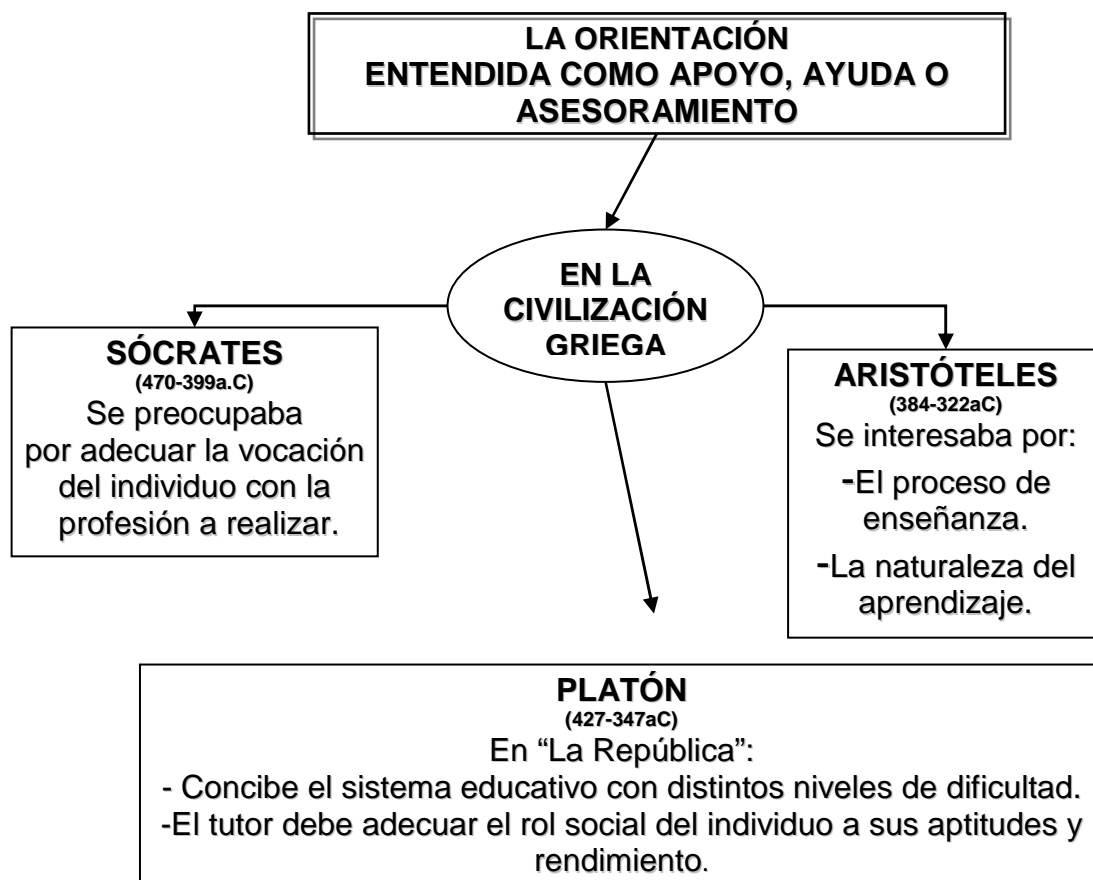


Figura 1. 1: La orientación en Grecia. Pérez, Pozo y Sánchez (2007: 3)

En la Edad Media destacan autores como Santo Tomás o Ramón Llull por sus aportaciones. Santo Tomás (1225-1274) promulgaba la participación activa del profesor en el proceso educativo, así como su adaptación a los alumnos.

Ramón Llull (1235-1316), en su obra “Doctrina Pueri”, indicaba cómo en la educación se debe tener en cuenta la variedad de aptitudes y temperamentos de los alumnos e intentar que cada uno elija la ocupación para la que tenga mejor disposición natural. Sentaba las bases de la orientación profesional y abogaba por tener en cuenta las aptitudes y temperamento de los alumnos para elegir su profesión.

En el siguiente esquema podemos observar cómo la orientación, en su sentido más amplio, ya tenía su importancia en la Edad Media.

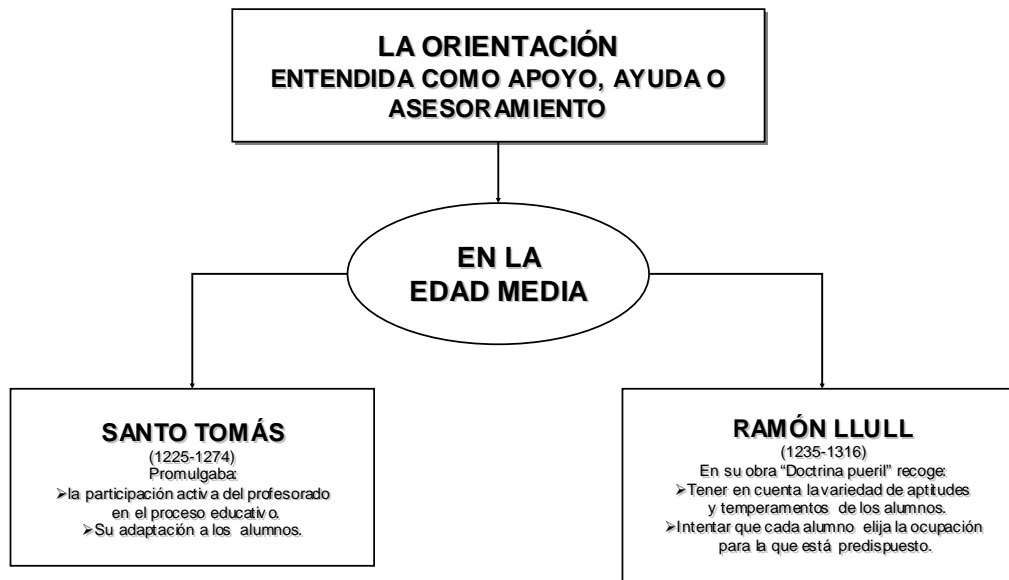


Figura 1. 2: La orientación en la edad media. Pérez, Pozo y Sánchez (2007: 4)

### 1.1.2. Anterior al siglo XX: la orientación como elección

*“Hay ingenios destinados para una ciencia, los cuales para otras son disparatados, y por tanto conviene, antes de que el muchacho se ponga a estudiar, descubrirle la manera del ingenio, y ver cuál de las ciencias viene bien para su habilidad” (Huarte de San Juan, 1989: 149).*

La Edad Moderna aporta precursores de la orientación educativa como Rodrigo Sánchez de Arévalo, Vives y Huarte de San Juan.

En el siglo XV el obispo segoviano, Rodrigo Sánchez Arévalo (1404-1470), puede ser considerado como uno de los primeros teóricos de la orientación. En su obra “Speculum Vitae Humanae” dedicada a describir las profesiones terrenales y celestiales señalaba las cualidades que necesitan los hombres para elegir las. Por tanto, ya apuntaba, aunque vagamente, la necesidad de la orientación en el terreno vocacional y profesional.

El filósofo y educador Juan Luis Vives (1492-1540) se interesaba por el conocimiento de las aptitudes individuales y recomendaba la evaluación de los estudiantes en relación a sus antecedentes, no en comparación con sus compañeros.

Huarte de San Juan, médico de profesión, podemos considerarlo como el padre de la orientación. Estudió cómo las diferencias entre los individuos, en cuanto a habilidades y aptitudes, tenían sus orígenes tanto en causas biológicas, como en influencias ambientales y educativas. Su obra “De tradendis disciplinis”, en 1531 y “De ánima et vita” en 1538 ponían de manifiesto la importancia del conocimiento de las características del alumnado para guiar sus estudios en base a sus aptitudes.

En 1575, publicó en Baeza (Jaén) “Examen de ingenios para la ciencia”, con la que se convierte en un pionero de la psicología diferencial moderna y de la orientación profesional. Con esta obra se sientan las primeras bases para la intervención psicopedagógica. Se tradujo a siete idiomas y se publicaron cuarenta y siete ediciones distintas. Huarte formuló varios principios para analizar la inteligencia y la aptitud y para usar éstas para seleccionar a la persona más adecuada para un determinado trabajo.

A continuación, presentamos de forma esquemática los precursores de la orientación educativa en este periodo (Edad Moderna) y sus aportaciones más importantes.

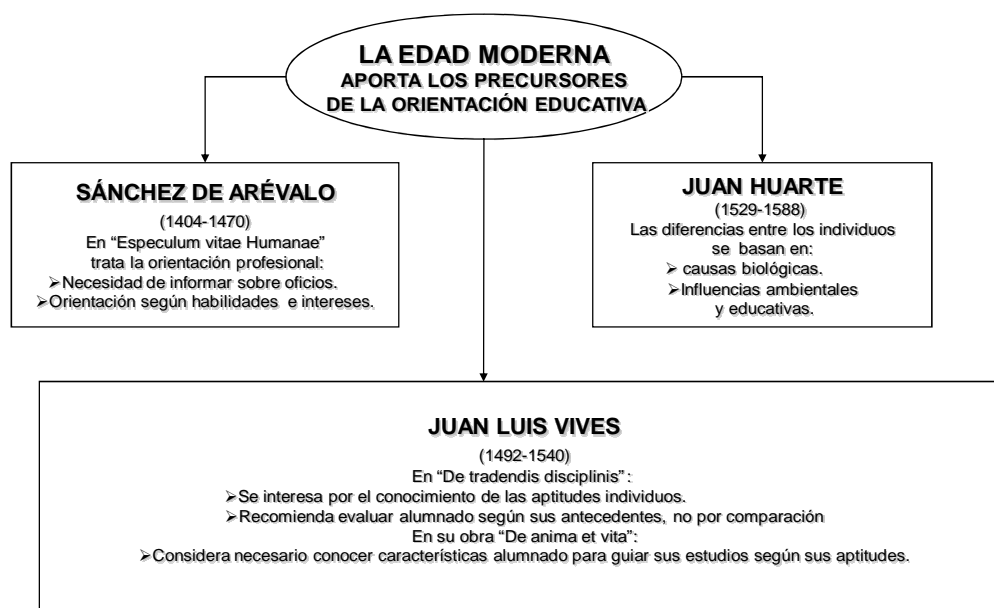


Figura 1. 3: La orientación en la edad moderna. Pérez, Pozo y Sánchez, 2007: 5)

A finales del siglo XVIII y en el siglo XIX se iniciaron cambios en la concepción de la educación. Autores como Rousseau, Pestalozzi o Froëbel van a ser los precursores de los movimientos de renovación pedagógica.

Rousseau (1712-1778) planteaba en su obra “El Emilio” el desarrollo autónomo del niño en un ambiente adecuado. Para ello, el docente debía de conocer

al alumno, sus intereses y motivaciones, y modificar el ambiente, que es el que corrompe.

Para Pestalozzi (1745-1827) no era suficiente la reforma del ambiente y destacaba la importancia de la acción educativa.

Una aportación no menos importante es la de Froëbel (1782-1852). Este autor planteaba cómo la acción es necesaria para el desarrollo intelectual.

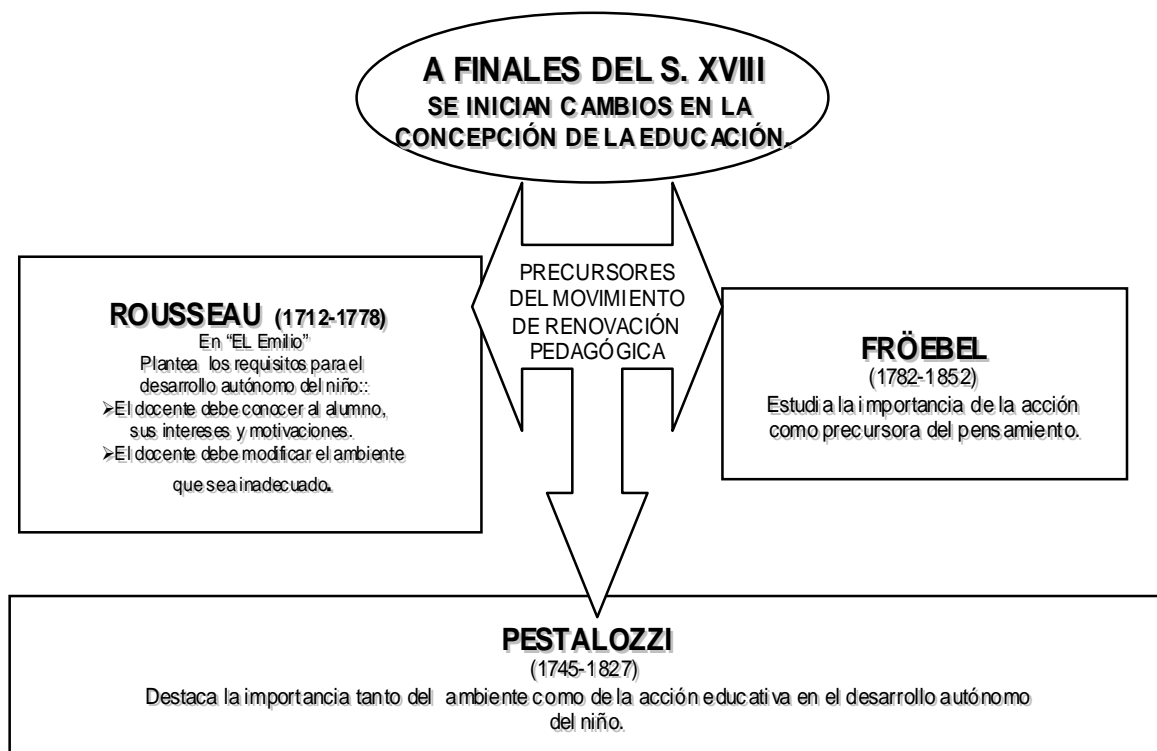


Figura 1. 4: La orientación a finales del S. XVIII. Pérez, Pozo y Sánchez, 2007: 5)

En el siglo XVIII fueron muy célebres las contribuciones de los frenólogos catalanes Mariano Cubí y Antonio Pujadas relativas a los problemas de adaptación profesional.

La Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), no contemplaba el término de orientación; consideraba que estaba implícita en el quehacer educativo. Tampoco lo hacía la Ley de Instrucción Primaria de 1868.

En 1876 se funda la Institución Libre de Enseñanza, ésta propicia la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1882, por parte de la Diputación de Madrid, cuyo principal propósito fue mejorar la enseñanza.

### **1.1.3. Desde principios del siglo XX hasta los años setenta**

#### **a. Primeras décadas del siglo XX: inicios de la orientación profesional**

**En 1902**, en el mencionado Museo Pedagógico, institución renovada que dirigió Manuel B. Cosío, se creó el primer Laboratorio de Psicología Experimental, donde Luis Simarro (primer catedrático de psicología experimental en nuestro país) realizaba trabajos de gran interés psicopedagógico acompañado de sus discípulos Martín Navarro, Santamaría y Flores.

**En 1909**, la Diputación de Barcelona instituyó el “Museo Social”, dirigido por Joseph María Tallada, con la finalidad de ocuparse de los problemas laborales de los trabajadores y preocupándose, sobre todo, de la formación profesional para dar respuestas a las demandas del desarrollo industrial de la zona. Fue un intento de ayuda a las capas sociales más bajas para ofrecerles información sociolaboral.

**En 1913** se produce la creación de la Inspección Médica-Escolar, la cual contaba con una amplia variedad de funciones (higiene en la escuela y aprendizaje escolar, diagnóstico temprano de las alteraciones sensoriales, funcionales y psíquicas, tratamiento de deficiencias, orientación psicopedagógica a padres y maestros...).

La orientación profesional en España se introdujo de modo sistemático gracias a la creación en Barcelona, del Secretariado de Aprendizaje (Secretariat d'aprenentatge) en 1914, con una ampliación de la sección de información del Museo Social (Museu Sòcial) que desarrollará las funciones de orientación y selección profesional, previo conocimiento del alumno y de las distintas profesiones; sobre todo para lograr un adecuado ajuste entre las características personales y las ocupaciones. Este “*Secretariat*” es considerado como el primer servicios de psicología aplicada a la actividad orientadora en España (Rodríguez, 1987).

Su conversión en 1919 en el Instituto de Orientación Profesional (Institut d'Orientació Professional), tuvo plena vigencia hasta 1939 y con tres etapas bien diferenciadas:

**1º Periodo (1919-1923)** Sus intervenciones tienen un carácter psicométrico.

**2º Periodo (1923-1930)** Durante la Dictadura de Primo de Rivera, siendo su director, a partir de 1927 Mira i López que fue un verdadero pionero de la moderna orientación profesional en España y siempre le preocupó -en su doble perspectiva como psiquiatra e ingeniero- la eterna pugna entre la clase obrera y la dirección de las empresas. En este periodo se crea como consecuencia de una política por parte del Ministerio de Trabajo los servicios de orientación en los centros de Formación Profesional trasladándose a la Universidad Industrial



y pasando a ser la sección de orientación y selección profesional de la escuela de trabajo.

Las funciones que les encomendaron pueden resumirse en cuatro puntos:

- Reconocimiento médico-antropométrico y psicológico a todos los alumnos que solicitaban su entrada en el centro con el fin de determinar el tipo y grado de aptitudes para los estudios que querían realizar.
- Examen físico al comienzo y al final de cada curso como control de la salud física de los alumnos.
- Seguimiento del proceso de desarrollo psíquico del alumno a través de diagnóstico psicológico.
- Atención a situaciones anómalas que pudieran presentarse a los alumnos a lo largo de su estancia en el centro.

La influencia que el Instituto había tenido desde su fundación en estas funciones es palmaria. Su perspectiva clínico-médica, apoyada en técnicas psicométricas sigue las tendencias de Europa. Asimismo, y pese a las ideas de Mira y de Ruiz Castella, no se consigue el entronque real con el marco educativo, constituyéndose un apéndice del funcionamiento del centro.

La primera normativa oficial que institucionaliza la orientación es el Real Decreto de 31 de octubre de 1924, por el que se aprueba el Estatuto de Enseñanza Industrial, que fue complementado posteriormente por la Real Orden de 20 de enero de 1927, donde aparecen los institutos y las oficinas de orientación profesional como responsables de la acción orientadora, estableciendo la obligatoriedad de dotar a todas las escuelas de enseñanza industrial de un servicio de orientación.

En 1928, con el Decreto de 21 de diciembre se aprobó el Estatuto de la Formación Profesional que esbozaba el primer sistema de orientación profesional para todo el país, para ocuparse de la determinación preliminar y de la verificación regular del tipo de Formación Profesional más adecuado para cada trabajador (Bureau International du Travail, 1935). También se consideraron las prácticas de orientación en grupo para trabajadores con problemas de desempleo, movilidad o desplazamiento (De Madariaga, 1934).

Asimismo se produjo un avance de las notas distintivas de la orientación, tales como ser concebida como un proceso continuo, la determinación de unos mínimos requisitos materiales para los servicios de orientación profesional, así como la capacitación de las personas que formen el equipo de orientación. De este Estatuto cabe destacar el Libro II y de él algunos artículos relevantes, de los que destacan:

El Art.1º, se especificaba que el objeto de la orientación será el de buscar a una persona que reúna unas características determinadas para el puesto que va a ocupar.

**3º Periodo (1930-1939).** Se produjo un cambio en la denominación adoptando el nombre de Institut Psicotècnic de la Generalitat de Catalunya. En estos momentos tendrá su etapa de máxima difusión y desarrollo, lo que le permitió la ampliación de sus estudios de investigación y el establecimiento de relaciones de intercambio con otros países.

Así, paralelamente, en el resto de España se iba desarrollando el interés por la orientación profesional, lo cual condujo a la creación del Instituto de Orientación Profesional de Madrid en 1924 con José Germain y Mercedes Rodrigo. En 1929 apareció, dependiendo de los Institutos de Orientación Profesional de Madrid y de Barcelona, una red nacional de oficinas laboratorios sobre la orientación profesional y sobre la selección ocupacional.

Es a través de estos Institutos como se organizaban congresos nacionales e internacionales sobre psicología y educación. Así, en Barcelona en 1921 tuvieron lugar la segunda conferencia internacional de psicología aplicada (Mira, 1927) y en 1922 la conferencia internacional de orientación profesional.

Otro congreso sobre psicología aplicada en San Sebastián en 1933 y en Madrid en 1936. En 1947 Mira publicó su libro más vendido, "el Manual de orientación profesional", que fue el primero sobre orientación profesional en español.

A partir de estos encuentros se publicaron revistas, se llevaron a cabo investigaciones y se elaboraron y adaptaron diferentes instrumentos de diagnósticos para su aplicación en el ámbito escolar. En 1922, inició su publicación en Madrid la Revista de Pedagogía, editándose hasta el año 1936. Su grado de difusión y prestigio la convirtieron en una plataforma de primer orden para la exposición de temas de carácter psicopedagógico, entre los que destacaron la psicotecnia y orientación.

La edad de oro de la orientación profesional en Cataluña tuvo lugar entre 1931 y 1936. En ese período el Instituto ofrecía cinco servicios (información, estadísticas, una biblioteca y un laboratorio psicopedagógico y antropométrico) y numerosos intercambios con eminentes psicólogos y organismos (M. Montessori, E. Claparède y el Boston Institute, entre otros).

Estos Institutos pasaron a depender del Ministerio de la Instrucción Pública en 1933 bajo el nombre de Institutos Nacionales de Psicología.

En 1924 se creó en Madrid, el Instituto de Orientación y Selección Profesional, como una sección del Ministerio de Trabajo, surgiendo posteriormente en 1930, el Instituto Psicotècnic de Madrid bajo la dirección de José Germain, con funciones similares a los de Barcelona. En 1935 apareció el Instituto Nacional de Orientación Profesional, con el objetivo de abarcar todos los niveles, desde el Preescolar hasta el universitario. En Madrid, los principales trabajos en el campo de la medicina fueron llevados a cabo por José Germain y por José Mallart en el campo de la psicotecnia, mientras que Mercedes Rodrigo se

ocupó del campo de la orientación haciendo especial hincapié en la orientación de la mujer (Germain y Rodrigo, 1933; Rodrigo, 1927).

Según De la Torre, (1996:86), el Instituto se pondrá en contacto con los directores de los centros de enseñanza para que se lleve a cabo:

- La selección psicotécnica de ingreso.
- Estudio psicotécnico, selección y clasificación de los alumnos de la escuela de la Primera Enseñanza.
- La orientación profesional eficaz de la Segunda Enseñanza; redacción de la ficha psicotécnica antes de cumplir el quinto de Bachillerato para todos los alumnos que pretenden obtener el título universitario de Enseñanza Superior.
- Selección y consulta vocacional de tipo voluntario en relación con los alumnos de las universidades y escuelas superiores y profesionales.
- Selección, orientación profesional y consulta vocacional en centros de enseñanza no oficial.

Los autores españoles de la época, que hemos mencionado, defendieron la importancia de la orientación profesional y de la Formación Profesional en España en un ámbito internacional (Brewer, 1942).

Además de los organismos ya nombrados, en aquel período también funcionaba el Instituto de Orientación Profesional de Sabadell (Barcelona); el Laboratorio de Orientación Profesional del Instituto de Reeducción de Inválidos de Carabanchel (Madrid) y la oficina de orientación profesional del Ayuntamiento de Madrid.

Hasta 1936, el desarrollo institucional de la orientación en España y de los servicios de orientación corre paralelo al resto de los países europeos. El Instituto de Orientación Profesional de Barcelona supone un paso decisivo e innovador y se organizará el entramado de la orientación vocacional de principios de siglo: (Brewer ,1942 y Rodríguez Espinar ,1986 en Rodríguez ,1988a: 313). Este instituto fue visitado por figuras tan importantes en el campo de la psicología y educación como Piaget, Piéron, Bovet, Myers, Giere, entre otros.

Por tanto, el periodo anterior a 1936 constituyó una etapa donde la psicología y pedagogía contaban con una tradición que tenía un cierto reconocimiento internacional. Los profesionales de ambas disciplinas trabajaban la orientación y la psicopedagogía en general. Cobró especial interés el protagonismo de eminentes científicos. Se puede asegurar que la realidad española se asemejaba e identificaba con la de otros países vecinos.

La Guerra Civil (1936-1939) interrumpió todo esta labor pionera e impidió todo tipo de iniciativas posteriores debido, por una parte al exilio político forzoso de muchos profesionales españoles y el desmantelamiento del sistema educativo, y por otra, a las precarias estructuras de orientación existentes. Por tanto, las consecuencias de la Guerra Civil abrieron un largo paréntesis en el que prácticamente desaparece el Instituto de Barcelona y el de Madrid pasó a de-

nominarsse Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, siendo el único órgano estatal con competencias en orientación y autoridad sobre las Delegaciones Provinciales.

Las sucesivas reformas en la enseñanza profesional en este instituto siempre iban a ir acompañadas de disposiciones adicionales a fin de adaptar, como órgano externo, sus funciones de orientación en dichos centros.

La orientación dio un giro acorde con el acontecimiento, convirtiéndose en una orientación adoctrinadora, destacando en 1939 la creación del instituto de pedagogía San José de Calasanz como alternativa al Museo Pedagógico Nacional para una mayor racionalización de los contenidos ideológicos implícitos en la enseñanza; para ello este Instituto programó cursillos para los maestros, controlados en su trabajo por inspectores y catedráticos.

Como resumen podemos destacar de este periodo:

- La orientación es entendida desde su vertiente profesional.
- Surge de la necesidad de seleccionar personal cualificado.
- Se crean muchas instituciones a tal fin.
- Tiene un carácter puramente psicométrico.
- Puede hablarse de un periodo dorado de la orientación desde 1931 hasta 1936.
- La Guerra Civil supuso un estancamiento.
- La orientación en el periodo franquista tiene una función adoctrinadora.

### ***b. Décadas de los cuarenta a cincuenta: inicios de la orientación escolar***

Después de la contienda civil y sus secuelas, la posición pionera que se manifestó en determinados momentos se pierde. Se produjo tanto un aislamiento científico como unas condiciones sociales y políticas que llevaron a España a un periodo de declive, afectando también el ámbito de la orientación, como lo prueba el exilio sufrido por algunos de los principales promotores del desarrollo de la acción orientadora (Mira y López a Brasil, Xirau a México).

No obstante, fue surgiendo un grupo de psicólogos y pedagogos escolares (Secadas, Pinillos, Yela, Sigüán, Villarejo, García Yagüe, Fernández Huerfano) que investigaron, publicaron y dotaron de medios técnicos (test psicológicos, cuestionarios de personalidad, y pruebas pedagógicas) la práctica profesional de pedagogos y psicólogos escolares. Ellos conectaron con los ya veteranos Germain, Mallart, Mira i López y ello fomentó la inquietud científica que sustentó la necesidad de institucionalizar la orientación educativa y los equipos.

La normativa sobre orientación y servicios apareció en la legislación, pero no llegó a materializarse en la práctica por falta de dotación de personas cualificadas. Sólo las Universidades Laborales aparecerán como una excepción.

Entre las manifestaciones para salir de la crisis y que repercuten en la orientación, destacamos las siguientes:

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

Un año después de la Guerra, el Ayuntamiento de Valencia creó la Escuela Especial de Orientación y Aprovechamiento (EEOA). El ilustre patrocinador del proyecto, José Zaragoza, fue su director de 1947 a 1954, y se pudo considerar que su trabajo tuvo el mismo alcance pionero que la labor realizada en Cataluña, centrando su atención en niños excepcionales, mentalmente discapacitados y superdotados (Zaragoza, 1983).

La Ley de Educación Primaria (17/VII/1945) reformada posteriormente por Ley de 21/XII/1965 formulaba que la “Educación Primaria orientará a los escolares según sus aptitudes, para la formación intelectual o para la vida profesional” y ordenaba la creación de un Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional para colaborar a una más eficaz ordenación de la enseñanza. Sus funciones fueron atribuidas posteriormente al Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP) por Orden Ministerial del 6 de agosto de 1968, creando en su seno un Departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional.

Esta recuperación se continúa a partir de los años cincuenta. Así el Instituto San José de Calasanz y la Sociedad Española de Pedagogía, constituida en 1949, fomentó el nombramiento de los primeros psicólogos escolares en 1950. También se creó por Decreto 29/V/1953 y la Orden de 19/XI/1956, la Escuela de Psicología de Madrid donde participaban Yela y Germain.

En 1952 se fundó la Sociedad Española de Psicología donde se integran Germain, Yela, Pinillos y Secadas, entre otros. De ahí surgió la creación en 1953 de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid, donde se impartieron cursos de postgrado dos años: el primero común y el segundo oferta las especialidades de psicología industrial, clínica y pedagógica.

En 1953, el Instituto Municipal de Educación (Institut Municipal d'Educació) empezó a ofrecer en Cataluña asesoramiento pedagógico y profesional a todos los alumnos de centros de Enseñanza Primaria por iniciativa del psicólogo Jesús Ayuda, cuya labor -ligada a las tendencias europeas contemporáneas sobre orientación- supuso unos adelantos extraordinarios, a través de todo el país, en cuanto a la promoción de la intervención psicológica.

La Disposición Legal aprobada el 26 de febrero de 1953 con la Ley de Ordenación de Enseñanza Media (BOE, 27/II/1953) dio lugar a cierta expecta-

ción al establecer, en su Art. 15, la creación de los Servicios de Orientación Psicotécnica (Orden de 28/II/1959, BOE, de 22/IV/1959) dirigidos por profesores de filosofía para alumnos de centros de Enseñanza Secundaria. Desgraciadamente, estos servicios no funcionaron en absoluto. Los problemas con que se encontraron, pueden resumirse en falta de:

- Recursos económicos.
- Personal especializado.
- De convencimiento.

Por tanto, en este periodo, hubo un constante interés oficial por la implantación de servicios de orientación en los centros, aunque la realidad fue otra completamente distinta por falta de medios económicos para su creación, como hemos dicho anteriormente.

En 1953, apareció la higiene mental como contenido del trabajo de los servicios, en consonancia con el auge que el estudio de la Salud Mental experimenta en otros países.

Con el Decreto del 2 de septiembre de 1955 se transformó el Instituto Nacional de Psicotecnia (Decreto del 22 de marzo de 1934, el cual procedía de los Institutos de Orientación Profesional del Real Decreto del 22 de abril de 1927 que básicamente se centraba en lo profesional) en Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, con sus Delegaciones Provinciales y Locales, para atender la vertiente profesional de la orientación.

También los Centros de Orientación Didáctica (el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria de 1958, el Centro de Documentación y Orientación Didáctica creado en el 1955 que quedaba reducido a Enseñanzas Medias, así como la Institución de Formación del Profesorado de Enseñanza Laboral establecida en 1952 en cuanto a la formación profesional) estaban dirigidos al ámbito docente propiciando el asesoramiento didáctico.

Se determina la conveniencia de trabajar en la dedicación a los problemas tanto de la psicología aplicada como de la orientación y la selección profesional.

En el Art. 2 de este Decreto se puede leer:

a) Al estudio de los problemas psicológicos que plantea la enseñanza en sus diversos grados y especialidades; conocimientos de las aptitudes y condiciones del alumnado y por consiguiente, la ordenación escolar, la orientación profesional y el consejo vocacional que en cada caso proceda, en orden al ejercicio más adecuado y eficiente de sus futuras actividades profesionales.

c) Al estudio de las condiciones individuales, desde el punto de vista psicológico y clínico, frente a las tareas escolares, profesionales y sociales.



La novedad de este Decreto estuvo en que por primera vez se hablaba de manera conjunta de orientación profesional, escolar y vocacional.

Con la Orden de 30 de septiembre de 1955 (BOE, de 2/X/1955) se creó el Servicio de Información Escolar y Profesional en la comisaría de protección escolar y asistencia social y en donde se planteaba no sólo la necesidad de asesoramiento que precisen los padres y alumnos para acertar en la medida de lo posible en la elección de su futura profesión sino también divulgar noticias, para quien lo demande, de las salidas profesionales que ofrecen los estudios de la época.

En 1956, aparece la Orden conjunta de 12 de julio de los Ministerios de Educación Nacional y de Trabajo (BOE de 19/VII/1956), por el que se aprobó el Estatuto de las Universidades Laborales y en donde nuevamente apareció de manera palpable en su preámbulo un marcado carácter profesional de la orientación de la época: “la arquitectura docente de la universidad del trabajo se cimienta en torno a su finalidad específica, es decir a la primera de las citadas vertientes, la educación de la juventud a través de sus sucesivos estudios y partiendo de un periodo común de dos años, durante los cuales se explorará con el concurso de modernas técnicas psicopedagógicas, la vocación y capacidad del alumnado, base de su orientación futura”. La nota definitoria de esta Orden estuvo en que por vez primera y en este nivel de enseñanza se institucionaliza un servicio de orientación.

Hasta 1957 se habló de orientación vocacional y de diagnóstico de los alumnos con problemas, ámbito que constituirá la Educación Especial, como dos áreas de trabajo que abordan a través de los tests y con fines clasificatorios y de ajuste de los alumnos al sistema.

El 28 de febrero de 1959 y mediante Orden Ministerial, se crea efectivamente el Servicio de Orientación Psicotécnica para la Enseñanza Media, que preconizaba la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, antes citada, fijando sus actuaciones en tres puntos:

- Selección y orientación escolar y profesional.
- Métodos didácticos y educativos.
- Problemas de adaptación e higiene mental.

El servicio quedará sin efectividad al no contar con personal para hacerse cargo de él, quedando relegado al olvido.

En este mismo año y por Orden de 18 de diciembre apareció la oficina de enlace y coordinación entre Enseñanza Primaria y las Enseñanzas Profesionales de Grado Medio. Destacan las siguientes funciones (Menéndez Martín, 1997):

- Orientación metodológica de los estudios de referencia, tanto para la enseñanza oficial, como para la privada.

- Organización de cursillos de orientación y perfeccionamiento del personal docente encargado de estos estudios.

Como características diferenciales de esta etapa, podemos destacar:

- En la orientación se destaca la vertiente escolar.
- La psicología va adquiriendo importancia.
- Aparece normativas en torno a la orientación.
- Se habla de diagnóstico de los alumnos con problemas.

### **c. Década de los sesenta: Universidades Laborales**

*“A través de sucesivos estudios y partiendo de un periodo común de dos años, durante los cuales se explorará, con el concurso de modernas técnicas psicopedagógicas, la vocación y capacidad del alumno, base de su orientación futura...”. Preámbulo del Estatuto fundacional de las Universidades Laborales (BOE, 19/VII/57).*

En 1963 Miguel Sigüán creó la Escuela de Psicología (Escuela de Psicología) que fue la fuerza motriz de lo que es ahora el Departamento de Psicología de la Universidad de Barcelona. En 1968, el Departamento de Filosofía y Letras de esa Universidad se hizo cargo de organizar completamente los estudios de orientación educativa y profesional, lo que representó un logro pionero en España. Se introdujo la especialidad de psicología en las Universidades de Madrid y Barcelona.

En 1963 cuando se organizaron los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia se les responsabilizaron de la orientación escolar y profesional de los centros de Enseñanza Primaria, Media y Profesional (Cap. 1º, Art. 5º de la OM del 30/IV/1963). Así la Ley de 2 de febrero de 1963 señala: “El Instituto Nacional, los provinciales y locales se pondrán bajo la inmediata dependencia de la Dirección General de Enseñanza Laboral, al servicio de los centros de Enseñanza Media y Profesional y de Formación Profesional Industrial, aunque de sus servicios puedan beneficiarse otros organismos” (Art. 1º)

Se creó en cada centro el Gabinete de Psicología y Psicotecnia. De esta forma, este nivel de enseñanza es el único en el que se consigue institucionalizar un servicio público de orientación dentro del propio centro. Al Gabinete se le asigna las funciones de:

- Elaborar la ficha psicotécnica y pedagógica.
- Colaborar con el profesorado de todas las enseñanzas en la metodología pedagógica y control estadístico de los exámenes, test, pruebas objetivas necesarias para la comprobación del rendimiento escolar.
- Orientación profesional de los alumnos.

Gracias al Decreto 2.265 de 24 de noviembre (BOE, 6/I/1960), por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Universidades Laborales, el Gabinete se configura como Servicio Psicotécnico, especificado en su artículo 97



que el jefe de dicho Gabinete ha de formar parte de un órgano de gran importancia en la organización de las Universidades Laborales: “la Junta del Aula”, cuyas funciones eran:

- Calificar conjuntamente al grupo de alumnos.
- Estudiar, con el asesoramiento del jefe de servicios de psicotecnia, la personalidad del alumno, procurando encontrar los estímulos necesarios para el mejoramiento y el aprovechamiento de sus estudios y conducta.
- Informar a la jefatura de estudios de todos los problemas, tanto docentes como humanos, de los alumnos pertenecientes a su cargo.

Las características de las Universidades Laborales, su escaso número, su dependencia del Ministerio de Trabajo, las peculiaridades de los profesionales que estaban al frente de estos servicios etc. pueden explicarnos la escasa repercusión que su labor ha tenido en el proceso de generalización de la orientación a los otros niveles de enseñanza del país.

En 1963, se promulgó el Decreto 342/1963 de 21 de febrero (BOE, 2/III/1963), por el que se estructuraron los Servicios de Psicología Aplicada y Psicotecnia. De este Decreto hay que destacar los siguientes artículos:

- Art. 4: La orientación escolar y profesional, se implantará en todos los centros dependientes de la Dirección General de Enseñanza Laboral.
- Art. 5: Articula la orientación de la siguiente forma:
  - Orientación escolar y reconocimiento médico-fisiológico.
  - Información profesional.
  - Orientación profesional y consejo vocacional.
  - Reorientación y readaptación en caso necesario.

En 1966, se estableció el Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional para centros de Enseñanza Primaria que teóricamente permitían al personal docente organizar un servicio de orientación pedagógica y profesional en el propio centro, de acuerdo con su estructura y con sus posibilidades. (Salvo algunos colegios privados, prácticamente ningún centro del país creó este prometedor servicio).

La Orden Ministerial de 10 de febrero de 1967 estableció el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria, en su artículo 25, contemplaba la existencia de centros, entre otros servicios y actividades complementarias, de un Servicio de Psicología y Orientación Profesional. Este servicio nunca llegó a funcionar por falta de dotación personal y material.

En 1967 apareció el contenido de orientación personal. Es la evolución que adquirió el término de higiene mental anterior, pero con lo que respecta al trabajo de los servicios, esta función se abordará desde una línea menos médica y más psicoeducativa; aunque eso sí, centrada en el ajuste afectivo y emocional de los sujetos. En 1953 y 1957 se incluyó a la familia, como objeto de información respecto a los contenidos de trabajo de los servicios. Desde 1967

el término de técnicas psicológicas o psicotécnicas se sustituyó por técnicas psicopedagógicas, de modo que ahora se habla de psicopedagogía.

En el mismo año y por el Decreto 497/1967 de 2 de marzo, la Orden de 23 de marzo y la Resolución de 3 de octubre apareció la creación del Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia, los Institutos Provinciales de Psicología Aplicada y Psicotecnia, así como los Servicios de Orientación Escolar en Enseñanzas Medias (que estaban dirigidos a ayudar a los alumnos, orientar a los padres y asesorar al centro) El Ministerio de Educación definía la orientación como "la ayuda que necesitan los alumnos para desarrollar su personalidad de la mejor manera posible y para aprovechar al máximo la ventaja que supone la enseñanza para alcanzar el mayor nivel posible". La ayuda se definía como algo que contribuía a:

- Orientar a los alumnos en sus estudios técnicos.
- Facilitar la integración de los alumnos en el centro de enseñanza.
- Proporcionar orientación profesional enfocada hacia futuros estudios.
- Ayudar a la familia a motivar al niño durante su crecimiento.
- Aconsejar al centro de enseñanza en la selección, promoción, formación y evaluación de los alumnos.

En este Decreto se definían así los fines del servicio:

1. Prestar a los alumnos la ayuda necesaria para el mejor desarrollo de su personalidad y mayor aprovechamiento de sus estudios, teniendo en cuenta sus aptitudes e intereses. Esto se concreta en:
  - Una orientación escolar para guiar a los alumnos en sus estudios y en el uso de las técnicas y de los medios de aprendizaje más adecuados a sus posibilidades y aspiraciones.
  - Una orientación personal para facilitar la integración de los alumnos en la vida escolar y social y ayudarles a resolver sus problemas personales.
  - Una orientación vocacional con vistas a futuros estudios.
2. Orientar a los padres para que estimulen a sus hijos y faciliten la labor educativa.
3. Asesorar al centro en la selección, formación, promoción y evaluación de sus alumnos, mejora de las técnicas de aprendizajes y métodos educativos y en la solución de problemas de motivación, de adaptación y de higiene mental.

En este caso la normativa preveía que el Jefe de Servicio de Orientación Escolar fuera un profesor del centro, pero la no dotación de puestos específicos de psicólogo u orientador escolar para encargarse de su dirección determinaría que las actividades previstas no se llevaran a cabo en la mayoría de los centros (Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

En 1969, según un Decreto de 4 de julio se implantaron los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) con una división de orientación en su organigrama.

En este marco histórico, López (1990) constata desde el punto de vista legal un predominio de la dimensión profesional de la orientación concebida como ajuste entre las aptitudes de los alumnos y las exigencias del puesto de trabajo. Un tipo de orientación que se concreta en las tareas de diagnóstico, valoración, selección, e investigación centrada con exclusividad en los alumnos y priorizando los niveles educativos de Enseñanzas Medias y Enseñanza Industrial y Profesional. Paralelamente se irían perfilando en el tiempo una lenta apertura hacia una concepción más amplia de la orientación en el sentido de incorporar sus dimensiones escolar, personal, vocacional y abarcando, además de los alumnos a la familia y al centro.

Maruny i Curtó (1989: 11) describe de forma sucinta cómo estaba articulada en sus inicios en la práctica esta actividad: “Las primeras intervenciones de psicólogos profesionales en la escuela tienen lugar de forma ocasional y desde el exterior se trata de gabinetes privados, a veces servicios hospitalarios o consultorios psicológicos, que ofrecen actuaciones puntuales sin apenas continuidad. En este marco, que caracteriza los primeros intentos de psicología escolar en los años setenta y hasta mediados de los setenta, las intervenciones que tienen lugar en los últimos cursos de EGB y en Secundaria, están a menudo impulsadas por asociaciones de padres y aparecen centradas en pruebas colectivas, fundamentalmente referidas a orientación profesional o, alternativamente, en intervenciones también puntuales sobre temas como la tutoría, las técnicas de estudio, la dinámica de grupos en la educación sexual etc.”.

Prácticamente, todas las formas concretas de intervención acentuarán desde sus inicios su carácter de externas, compartiendo una influencia ocasional en la vida escolar cotidiana y con una escasa o nula implicación por parte de los Claustros de profesores (Maruny i Curtó, 1989).

En general, desde los años 50, los responsables de la política española en materia educativa se han encargado continuamente de dictaminar numerosas y bienintencionadas disposiciones sobre la orientación, pero sin embargo estas disposiciones generales nunca han ido acompañadas por su financiación.

Los planes de orientación han carecido de una reglamentación sobre ciertos aspectos como por ejemplo: cómo abordar la orientación individual de alumnos y adultos, cómo pagar los servicios ofrecidos, cuál es el organismo legal del que dependen, quién pagaría a los profesionales, etcétera. Las disposiciones legales no especificaban las funciones del consejero de orientación ni tampoco relacionaban de manera concreta las propuestas de las normas de orientación con el ejercicio real del trabajo de los profesionales de la orientación. Es más, desde un punto de vista estructural los objetivos de los centros de formación técnica y profesional y guardaban muy poca relación con las necesidades reales de la empresa (Lázaro y otros, 1982).

El período comprendido entre 1959 y 1970 vio la adopción de cierto número de disposiciones legales, pero el hecho es que fueron inoperativas (Forns y Rodríguez Moreno, 1977)

De este periodo, siguiendo a Rus (1996: 22-23) podemos extraer las siguientes conclusiones que resumimos para nuestro estudio:

1. El periodo anterior a 1936 constituye una etapa donde la psicología y pedagogía española contaban con una tradición que tenía un cierto reconocimiento internacional. Los profesionales de ambas disciplinas trabajan la orientación y la psicopedagogía en general. Cobra especial interés el protagonismo de eminentes científicos. Se puede asegurar que la realidad española se asemeja e identifica con la de los países vecinos.
2. Después de la Guerra Civil, paulatinamente surge un grupo de psicólogos y de pedagogos que conectan con esta tradición anterior. Aparece de nuevo en la normativa sobre orientación y servicios, pero no llega a materializarse en la práctica por falta de dotación y personas cualificadas. Sólo las Universidades Laborales constituyen la excepción, tal como se ha dicho.
3. Desde un principio, los servicios se han compuesto de pedagogos y psicólogos y, en ningún caso, aparecen diferenciadas las funciones. Ambos tipos de profesionales han realizado las mismas tareas.
4. Hasta 1957, se habla de orientación vocacional y de diagnóstico de alumnos con problemas, ámbito que constituirá después la Educación Especial, como dos áreas de trabajo que se aborda a través de los test y con fines clasificatorios y de ajuste de los alumnos al sistema.
5. En 1953, aparece la higiene mental como contenido del trabajo de los servicios, en consonancia con el auge que el estudio de la Salud Mental experimenta en otros países. Posteriormente, en 1967 aparece el contenido de orientación personal. Es la evolución que adquiere el término de higiene mental anterior, pero con lo que respecta al trabajo de los servicios, ésta función se abordará desde una línea menos metódica y más psicoeducativa; aunque, eso sí, centrada en el ajuste afectivo y emocional de los sujetos.
6. En 1953 y 1967 se incluye a la familia, como objeto de información respecto a los contenidos del trabajo de los servicios.
7. En 1957, se sustituye el término técnicas psicológicas y/o psicotécnicas por el de técnicas psicopedagógicas, de modo que se habla de psicopedagogía; de hecho, la denominación que se acuña en las Universidades Laborales es el de Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia, que ha de hacer funciones de la orientación vocacional psicopedagógica.
8. A los servicios cuyo desarrollo histórico estamos estudiando y cuya denominación varia con el tiempo, compete todo: la psicología escolar, la orientación profesional, la información a padres, la higiene mental, aplicar las técnicas psicopedagógicas. No están conceptualizado los términos ni tampoco definidas las funciones.

9. Las funciones asignadas a los servicios serán los propios de la pedagogía y psicología escolar entendidas como profesiones. El contenido del trabajo ha sido, sobre todo, de orientación vocacional y lo que hoy denominamos Educación Especial; abordado desde un enfoque clínico-médico basado en el reconocimiento médico-antropométrico y psicológico de los alumnos, a través de test y con una finalidad fundamentalmente clasificatoria y de distribución ya sea escolar o con fines de orientación profesional y vocacional. El trabajo no se concibe como derivado de las demandas de las aulas de los centros educativos, sino de la tarea de la escuela como institución social. Por tanto, la orientación se concibe como externa al centro y los especialistas eran profesionales ajenos a éstos.
10. Todo se queda en normativa, pues en la práctica en este periodo no hay servicios de apoyo o su incidencia en los centros es prácticamente nula.
11. El diseño institucional y las funciones atribuidas a estos servicios tienen como destinatarios casi exclusivo los alumnos, pero individualmente, no en grupo. No se contemplan los grupos asociativos ni las instituciones, ya sea la escolar o la comunidad.
12. La finalidad es terapéutica y clasificatoria, no se explica la prevención ni el desarrollo. Y el método es el servicio directo no el modelo de consulta. Estrictamente un modelo clínico-médico.
13. A partir de la mitad del siglo ya se habla de la importancia de la familia y se propone intervenir en ella. No se lleva a cabo por falta de recursos humanos y personales.
14. Existe una contradicción entre el modelo que se expone en la iniciativa institucional (modelo clínico médico), con el modelo que ya defienden teóricos y estudiosos ya entrado en los años 70, (modelo de consulta, de asesoramiento) más centrado en lo escolar.
15. El Libro Blanco de la Educación (1969), previo a la publicación de la LGE (Ley General de Educación) sirve de base para el análisis de la institucionalización de la orientación educativa e informa sobre su regulación.

A continuación se adjunta las fechas claves y la creación de instituciones que suponen un antecedente histórico de los Equipos de Orientación de sector en este periodo anterior a la Ley General de Educación de 1970.

1902	Laboratorio de Psicología Experimental (Museo Pedagógico Nacional-Institución Libre de Enseñanza)
1915	Instituto de Psicotecnia de Barcelona
1923	Sección de Orientación Profesional (Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo)
1927	Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid
1930	Instituto Psicotécnico de Madrid
1934	Instituto Nacional de Psicotecnia

1945	Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional (Ley de Enseñanza Primaria)
1955	Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia
1959	Servicio de Orientación Psicotécnica (Enseñanza Media)
1963	Departamento de Orientación Escolar y Profesional Psicología del Niño. Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia
1965	Servicio de Psicología Escolar y Orientación Profesional (Ley de Instrucción Primaria)
1967	Departamento de Psicología Escolar y Orientación Profesional (Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria)

Tabla 1. 1. Fuente: Boza (2000: 24)

## 1.2. LA ORIENTACIÓN EN EL PERIODO POSTERIOR A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

### 1.2.1. Década de los setenta: los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs)

*“La innovación que supone el introducir el derecho de los alumnos a la educación implicará, pues, la necesidad de que el propio sistema educativo genere una serie de recursos para la prestación de los servicios de orientación educativa, a pesar de que estos no se desarrollen de modo sistemático y especializado” (Hernández Pina y otros 1988; Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982: 16).*

Este periodo se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación (1970), de gran importancia para el sistema educativo español, aparece la orientación, a lo largo de su articulado, como un referente de primer orden y con una clara dimensión educativa.

Se reconoce por primera vez el derecho de los alumnos a la orientación educativa como un servicio continuado a lo largo de todo el proceso educativo. Se entiende la orientación como una actividad esencial de éste, dirigida al desarrollo integral del alumno individual y socialmente considerado, y consistente en ayudarle en el conocimiento, aceptación y dirección de sí mismo de acuerdo con sus circunstancias personales para facilitarle la toma de decisiones de un modo consciente y responsable, el desarrollo equilibrado de su personalidad, así como su incorporación comunitaria y al mundo del trabajo.

Es pues, a partir de 1970, cuando se concibe propiamente un planteamiento general e institucional, con su correspondiente cobertura legal, de la orientación educativa en el sistema educativo español (Hernández Pina y otros 1988).

Por tanto, el interés y reconocimiento expreso del derecho de todos a la orientación educativa a lo largo del proceso escolar y la presentación de la mis-



ma como un servicio inherente a la tarea educativa, se recoge en la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, y financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 6/VIII/1970).

Las primeras disposiciones legales que quieren dar forma a la tutoría y al Departamento de Orientación aparece con la Orden Ministerial de 2 de diciembre de 1970 (BOE, 8/XII/1970), y la Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971 (BOE, 24/VIII/1971) En ellas se establece qué profesionales formarán parte del Departamento de Orientación: psicólogo, asistente social, pedagogo, médico, los tutores y el director espiritual; su trabajo estará enfocado al diagnóstico y a la información de los resultados obtenidos del propio alumno, su familia y al profesorado.

Por otro lado, se establece la tutoría en la Primera Etapa de la EGB, recayendo sobre el profesor del grupo. Es misión de la Segunda Etapa de la EGB “el conocimiento de cada uno de los alumnos en todos los aspectos de sus personalidad y la relación individual con los mismos y con sus educadores. Es el tutor quien establece los contactos con los padres, con el Departamento de Orientación, equipo directivo y personal docente” siendo la Orden Ministerial de 25 de abril de 1977 la que establecerá la necesidad de elaborar el consejo de orientación, mientras que la Dirección General de Ordenación Educativa, a través de la Resolución de 20 de mayo de 1975 (BOE, 31/V/75), dictará normas para su aplicación (Rus, 1996: 26-27).

Los planteamientos teóricos de la Ley General de Educación marcan un hito en la historia de España y el comienzo de una etapa en que la orientación educativa adquiere un sentido más claro y coherente. Con esta Ley se configuran los servicios que constituirán el origen de la orientación, porque como bien dice López (1990: 276) si bien en la etapa anterior aparecían algunos recursos específicos de orientación, en esta se configura definitivamente lo que con posterioridad se irá desarrollando y consolidando”.

La Ley General de Educación (LGE) explicita y especifica en diversos artículos el derecho de los alumnos a la orientación educativa en todos los niveles educativos. Se detalla las dos vertientes: educativa y profesional. Por lo que respecta a su proyección temporal se plantea como un servicio continuado que atiende a los problemas personales de aprendizaje y a su realización concreta en determinados momentos prioritarios, como el ingreso en un centro escolar. Pretende establecer un proceso tutorial que permita adecuar el plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de los alumnos, o al término de cada nivel o ciclo, para ayudar en las fases terminales a la elección a sus estudios y actividades laborales por medio de información relacionadas con la situación, opciones y perspectivas de estudio y trabajo, así como actividades orientadoras que faciliten la elección consciente y responsable de los alumnos (Arts. 9.4, 15.2b, 22.3, 125,127).

Asimismo, la LGE hace referencia a que cada alumno tendrá constancia escrita, con carácter reservado, relativa a datos y observaciones sobre su nivel

mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias pertinente para su educación y orientación (Art.11.3). Se hace también mención a la colaboración de los padres en cuanto a la obtención de esos datos y en cuanto a su formación y participación (Art. 11.3).

En este sentido, el artículo 5.4. dispone que: “se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes”.

Se establece las primeras bases legislativas que hacen referencia a la necesidad de orientación escolar no exclusivamente ligada a la dimensión profesional (dominante por la vinculación originaria de la orientación a las exigencias del desarrollo industrial), ni centrada en el diagnóstico de sujetos de Educación Especial (línea que se había desarrollado sobre todo por médicos), y que permitirían el desarrollo de funciones y recursos de orientación en el marco educativo.

Así, entre 1970 y 1985 se realizaron algunos esfuerzos para hacer llegar los Servicios de Orientación Educativa y Psicopedagógica a todo el país. Se adoptaron decretos, ordenes y resoluciones ministeriales, etc., en apoyo del establecimiento, parcial aunque insuficiente, de servicios de orientación para los Ciclos de Enseñanza Primaria y Secundaria. Sin embargo, si consideramos a toda la población estudiantil, estas disposiciones no proporcionaron solución alguna (Rodríguez, 1988a: 313-325; 1989).

En 1973, se establecieron en Cataluña los Equipos Sociopedagógicos Municipales (Equips Sòcio-Pedagògics Municipals: ESPM). Servirían de base para la creación de los Equipos Multidisciplinares

De las contribuciones legales de esta etapa se destacan como las más significativas:

- El Decreto 2480 de 22 de agosto de 1970, por el que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB.
- El Decreto 147/41 de 28 de enero de 1970 que estableció la creación en el Ministerio de Educación y Ciencia de la oficina de orientación educativa y profesional.
- El Decreto de 31 de julio de 1972 (BOE, 24/VIII/1972) que proponía la creación de servicios de orientación para el curso preuniversitario, siendo este el primer intento de ofrecer servicios controlados y gestionados por profesionales cualificados.
- En 1975 se regula la orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

Diversas disposiciones posteriores desarrollaran los artículos de la LGE referidos genéricamente a la orientación educativa y profesional, hasta que aparezcan los SOEVs, que fueron quienes marcaron el inicio de los Equipos de Apoyo Externo.



- El Decreto 2618/1970, de 22 de agosto, sobre el establecimiento de la evaluación continua del rendimiento académico de los alumnos (BOE, 25/XI/1970) se refiere a la exploración inicial de los alumnos como punto de partida de la evaluación comprendiendo los datos personales, familiares y ambientales, los antecedentes académicos, datos psicológicos y médicos. Estos datos de la exploración inicial debían obtenerse utilizando los medios técnicos disponibles en el centro y completarse con las observaciones del equipo docente. En este registro habría que añadir los datos de la evaluación continua y final y el consejo orientador. Se especifica que los datos psicológicos recogidos mediante observaciones se incluirían de modo provisional en tanto se completaran con los derivados de la aplicación de instrumentos de exploración psicológica.
- La Resolución de 25 de noviembre de 1970 de la Dirección General de Enseñanza Primaria (BOE 3/XII/1970) y la Resolución del 17 de noviembre de 1970 de Enseñanza Media y Profesional (BOE, 25/XI/1970) dictaría instrucciones para la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos.
- La Resolución de 21 de mayo de 1971, incluirá para la evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos un documento conocido con las siglas de ERPA (Extracto de Registro Personal del Alumno), donde se recoge los datos antes mencionado, pero según Rus (1966: 26), los resultados de la datos psicológicos no se incluyeron en este documento por carecer de personal especializado.

En un principio, la orientación va a cobrar una especial importancia con el intento de institucionalizarla mediante el Curso de Orientación Universitaria (COU). En este sentido, aparecen

- La Orden de 30 de septiembre de 1970 por la que se dictan normas para la implantación con carácter experimental para el año académico 1970/1971 (BOE, 19/X/1970).
- El Decreto 1485/1971, de 1 de julio, por el que se implanta con carácter general (BOE, 13/VII/1971).
- La Orden del 13 de julio de 1971 por la que se regula (BOE, 29/VII/1971).
- La Orden Ministerial de 20 de septiembre de 1971 (BOE, 25/IX/1971).
- La Orden Ministerial de 31 de julio de 1972 (BOE, 24/VIII/1972).

En estas disposiciones legales se hace referencia al desarrollo de los seminarios de orientación universitaria, a las actividades comunes y materias optativas con la finalidad de contribuir a la orientación académica y profesional, así como a la evaluación final en la que el centro emite a cada alumno el consejo orientador.

La elaboración del consejo de orientación académica y profesional por parte de todos los profesores del curso, en colaboración con el servicio de orientación del Instituto de Ciencias de la Educación correspondiente, debería realizarse en base a los datos psicopedagógicos, los informes del tutor, el rendimiento académico y las preferencias manifestadas por el alumno.

A pesar de la importancia inicial que se le había dado a la orientación con la puesta en marcha del COU (Curso de Orientación Universitaria), su significado irá reduciéndose de modo paulatino (López, 1990) Salvo contadas excepciones, las actividades referidas en el mismo no se llevaron a cabo y el consejo orientador se limitaba a la consignación por escrito de las preferencias de los alumnos.

Posteriormente aparecería la Orden del 31 de julio de 1972 por los que se establecen los servicios de orientación en el COU (BOE, 24/VIII/1972). Esta disposición indicaba que los especialistas colaboradores en el equipo de orientación educativa eran: el psicólogo, pedagogo, médico escolar, el asistente social y los profesores tutores. El servicio debe de coordinar la orientación del COU del centro, explorar objetivamente a los alumnos, celebrar entrevistas con ellos, informar a la comunidad educativa sobre profesiones, colaborar con el profesorado en todo lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuir a la redacción del consejo orientador.

Sin embargo, estos servicios tuvieron escasa incidencia en los alumnos de este nivel pues sólo existieron durante el plan experimental y con carácter provisional durante el curso académico 1972/1973. Finalizado el curso, terminó la experiencia “sin que se prorrogara y se sacaran consecuencias de su aplicación temporal” (López, 1990: 279).

En definitiva el COU, desde el comienzo de su funcionamiento hasta nuestros días, no se ha caracterizado por la función orientadora para la que estaba concebido ni se ha configurado en la realidad escolar la orientación como una tarea de equipo (Bautista, 1991; Caballero, Crespo y Hernández, 1982; Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

El Decreto 160/1975 de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato (BOE, 13/II/1975) y el Real Decreto 264/77, de 21 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (BOE, 28/II/1977), mantienen también la necesidad de que en este periodo la orientación se incorpore al proceso de enseñanza y aprendizaje con un componente diagnosticador y de asesoramiento, pero sin contemplar de modo concreto las actividades orientadoras ni el Departamento de Orientación, de manera que la coordinación de los programas de orientación educativa y vocacional pasan al jefe de estudios.

En el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) no aparece durante este periodo ninguna normativa específica sobre nuevos servicios institucionalizados de orientación ni se derogan los servicios de orientación escolar que se habían creado en la etapa precedente a la LGE, por lo que formalmente se mantiene la situación anterior.

Para la Formación Profesional (FP) a partir de otras disposiciones ya reseñadas de carácter genérico y relativo a las Enseñanzas Medias, aparece la Orden del 14 de febrero de 1972 por la que se dictan normas para la evalua-

ción continua del rendimiento académico de los alumnos de Formación Profesional (BOE, 9/III/1972). Entre ellas alude a la ficha del tutor conteniendo datos sobre la marcha del alumno.

El Decreto 2689/1974 de 13 de septiembre por el que se regula la estructura, funcionamiento y competencia de la Junta Coordinadora de Formación Profesional (BOE, 28/XI/1974) mantiene e integra en este organismo al antiguo Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, que pasa ahora a denominarse Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Profesional, aunque no se menciona en este momento a las Delegaciones Provinciales y Locales del mismo.

Por su parte en la 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 (BOE, 20/XII/1975), se establecen los departamentos generales que han de existir en estos centros y se cita entre ellos el Departamento de Orientación, cuya actuación ha de realizarse en coordinación con la acción desarrollada por los servicios de orientación del MEC.

No obstante, el desarrollo de la orientación en este nivel educativo sería bastante limitado en comparación con el resto de niveles, sin una regulación específica de la orientación y restringida ésta a la adecuación del mundo del trabajo (Lázaro y Asensi, 1987; Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982).

Con la Orden de 25 de abril de 1975 sobre promoción de curso en la EGB y obtención del título de Graduado Escolar (BOE, 30/IV/1975) y la Resolución de 20 de mayo de 1975 (BOE, 31/V/1975) por la que se desarrolla la Orden anterior, se explica en detalle el sentido y realización del consejo orientador: “a pesar del escaso respaldo técnico de las actividades de orientación por la ausencia del personal especializado en los centros” (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982:169).

De carácter obligatorio y responsabilidad del equipo de profesores del alumno, el consejo orientador debía de aparecer en el libro de escolaridad acompañando las calificaciones de cada alumno de la Segunda Etapa. Se establece que esté basado en los datos recogidos a lo largo de todos los cursos realizados y debe figurar en el registro personal y, en todo caso, deben de tener en cuenta sus aptitudes, sus rasgos de personalidad, su nivel de adaptaciones en las clases y, en general, todas sus circunstancias personales significativas.

Se concreta que el consejo orientador debe de recoger todos los datos importantes de la orientación personal y escolar del alumno, especialmente la conveniencia de promocionar o no de curso, los posibles aspectos que dificultan su progresión escolar y las actividades de recuperación o desarrollo a realizar por él mismo.

## LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y VOCACIONAL (SOEVS)

El mayor hito de este periodo es la creación de los SOEV (Servicios de Orientación Educativa y Vocacional) respaldado por la LGE, de 1970. Fueron ellos, los que en definitiva, marcaron el inicio de los equipos externos de sector que posteriormente se difundieron desde distintas instancias.

Los primeros pasos efectivos y reales de institucionalización de la orientación educativa y/o profesional se dan con la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV, 1977), puede considerarse como la institución pionera en la historia de los equipos de apoyo externos.

La Orden de 30 de Abril de 1977 regula con carácter experimental la organización de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional para los alumnos de Educación General Básica (BOE, 13/V/1977).

Implantados en el curso escolar 1977/1978, los Servicios Provinciales de Orientación Educativa y Vocacional (SPOEVs) constituirán un recurso fundamental para asumir a nivel de la Educación General Básica las funciones en materia de orientación educativa y profesional que preveían la Ley General de Educación y las disposiciones complementarias, las cuales habían sido inviable hasta el momento por la inexistencia de cauces técnico-administrativos. En este sentido, aunque la LGE preveía en su exposición de motivos la creación de servicios de orientación en todos los niveles educativos, en consonancia con la concepción orientadora que defendía, el peso de la reforma y, en concreto, la creación de recursos externos, recayó en el nivel de EGB. Esto hace si cabe más notable la organización de estos servicios y las funciones asignadas, puesto que, aunque la Enseñanza Media ya disponía de determinados recursos institucionalizados de orientación, la normativa legal, caracterizada por su transitoriedad y deficiente desarrollo, resalta aún más la poca atención prestada a este nivel educativo (Echevarría, 1988).

### ***Estructura y composición***

En un principio se configuraron como un servicio provincial, creándose uno en cada capital de provincia (Lázaro, Asensi y Gonzalo 1982).

Se considera una etapa experimental de 1977 a 1982, en la que los medios personales y materiales asignados, no se podía atender en profundidad toda la demanda a nivel de EGB.

Posteriormente, serían sectorizados, con lo que ampliaron sus unidades y se incrementó el número de componentes de las mismas, pasando ya a denominarse Servicios de Orientación Educativa y Vocacional Provinciales (SPOEVs).

A partir de entonces, por tanto, desempeñarán sus funciones dentro de un sector o zona escolar determinados en el ámbito del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

Entre los aspectos significativos de su estructura inicial cabe destacar que la Orden de su creación establecía (apartado 2º y 3º) la dependencia administrativa de los SOEVs de la respectiva Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, mientras que funcionalmente lo era del servicio de inspección técnica de educación.

El artículo 7º establecía que la sede de estos servicios sería determinada por el Delegado Provincial, oído el servicio de inspección técnica de educación.

A nivel central, la coordinación y supervisión de los SPOEVs correspondía al gabinete de orientación escolar y vocacional, dependiente de la Subdirección General de Ordenación Educativa (Dirección General de Educación Básica). Este Gabinete, además de actividades de gestión administrativa y económica también realizaba otras de carácter técnico y cursos de perfeccionamiento para el personal del SPOEVs (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982)

Las modificaciones se han ido produciendo por instrucciones de modo que determinaría la estructura, funcionamiento y actividades realizados por el personal de los SOEVs (López, 1990: 530).

Las Instrucciones de la Dirección General de Educación Básica de 20 de septiembre de 1978 sobre Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de EGB, concretó la composición de estos equipos en tres componentes, más el inspector que será el director.

Así, en sus comienzos estaban dotados con el mismo número de componentes, con independencia de la extensión territorial y educativa. La jornada sería equiparada con la de un profesor de EGB.

Para el acceso se requería las siguientes condiciones:

- Tener la titulación en licenciado en filosofía y letras, sección de psicología y pedagogía, o bien la de licenciado en cualquier facultad o escuela técnica o la de diplomado en psicología escolar.
- Acreditar una experiencia mínima de tres años de docencia en EGB y actividades de orientación en cualquier nivel.

Las condiciones de acceso y el nombramiento en comisión de servicios no cambiaron hasta las Instrucciones de 20 de septiembre de 1988, cuando el MEC procedió a configurar el marco jurídico para la provisión de puestos de trabajos para los orientadores de SOEVs.

## **Funciones**

El modelo de orientación de la EGB que servía de base a la creación de los equipos implicaba que éstos se utilizarían como apoyo a las tareas de orientación que en el centro se ejercían a través del tutor y con el asesoramiento de Departamento de Orientación, teniendo como momentos específicos de intervención, la exploración y evaluación inicial, la evaluación final, la promoción y recuperación y el consejo orientador (López, 1990).

En la exposición de motivos de esta Orden se recoge que” aunque la orientación es tarea cooperativa de todos cuantos intervienen en la educación, ocupan un lugar singularmente importante los padres y el profesorado por su relación personal y continuada con los alumnos, y será eficaz si el profesorado, con apoyo, en su caso, de personal especializado en tareas de diagnóstico y elaboración de programas de recuperación, toma conciencia de su función tutora y acomoda su quehacer pedagógico-didáctico a las exigencias derivadas del estudio hecho en colaboración con el personal técnico”

Las instrucciones técnicas de 11 de enero de 1979 de la Dirección General de Educación especificaron cada una de las funciones aparecidas en la Orden y sirvieron para coordinar las actuaciones de los cincuenta y tres servicios creados, a razón de uno por provincia y además, uno en Ceuta, uno en Melilla y otro en París (Rus, 1996: 27).

- Dirigir y realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de 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 provinciales y nacionales.
- Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas tareas culturales.
- Cooperar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial.

Su intervención tenía el objetivo de atender, por una parte, a los alumnos y profesores de dichos centros y, por otra, de experimentar modelos de actuación que pudieran ofrecerse posteriormente a los profesores y tutores de la provincia. Además estos equipos coordinaban todas las actividades orientadoras que se desarrollaban en los centros de EGB tanto por los profesores como los licenciados en psicología o pedagogía.

Una parte importante de su trabajo se focalizaba en la detección de dificultades de aprendizaje (dislexia, dislalias, disgrafía, disortografía, discalculia, maduración sensorio-perceptiva, psicomotricidad, lateralización, trastornos afectivos o de conducta...) como base para la orientación de los alumnos. Una vez, por medio de pruebas aplicadas en exploraciones psicopedagógicas generales, y otras, atendiendo a demandas individuales que, en base a sus propias



observaciones, formulaban los profesores tutores (Herrero, 1978; Ignacio, 1978; Luján, 1978).

A partir de las dificultades de aprendizaje detectadas en los alumnos, los SPOEVs desarrollaban una serie de actividades de información y asesoramiento (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982) dirigidas a profesores y tutores y centradas en:

- Elaboración de informes escritos en los que sugieren tratamientos adecuados, materiales y documentación bibliográfica.
- Entrevistas personales con los tutores, analizando sus posibles causas en orden a su tratamiento y plan de recuperación y prevención.
- Elaboración de documentos informativos describiendo problemas específicos importantes para facilitar su detección anticipada.
- Reuniones periódicas para abordar el estudio y tratamiento de las dificultades más frecuentes.
- Organización de seminario e impartición de cursos en torno a las principales dificultades de aprendizaje.

Con respecto a esta función, la tendencia de los SPOEVs fue la de procurar hacer extensiva la acción orientadora al mayor número de alumnos en las respectivas provincias, fundamentalmente a partir de la implicación progresiva de los profesores tutores en las tareas de orientación y la puesta en marcha de los departamentos de orientación a nivel de centros, de manera que su actuación en los centros se realizó de forma cada vez más indirecta por medio de la coordinación de éstos y aportándoles ayuda técnica (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982: 121).

La Orden Ministerial de 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15/IX/1982) asigna las siguientes funciones:

**Orientación educativa de alumnos: detección de dificultades de aprendizaje y planes de recuperación:** “Dirigir o realizar en su caso, tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicológica”. Esta función podía concretarse en actividades técnico-orientadoras como las siguientes:

- Exploración operativa de una población representativa en cada una de los sectores de Ciclo Inicial, Medio y Superior (curso 1º, 3º, 6º y 8º). Se seleccionaba, según criterio del consejo de Inspección a propuesta del servicio, un mínimo de colegios estatales de la provincia y la acción se centraba fundamentalmente en estos cursos.
- Estudio etiológico-analítico de alumnos con dificultades de aprendizaje y conducta con indicación de tratamiento, recuperación y seguimiento del proceso educativo.
- Apoyo y seguimiento de las exploraciones de alumnos, realizadas por profesores tutores o profesores técnicos en orientación.
- Información y orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos del Ciclo Superior.

**Asesoramiento a profesores y tutores:** “Asesorar y prestar ayuda al profesorado de Educación General Básica en su función tutora”. La línea de actuación de los SPOEVs en este sentido debía de propiciar la implicación de los tutores en las tareas de orientación, puesto que el reducido número de orientadores no permitía una atención personal y directa a todo el alumnado.

La función de asistencia técnica específica a la función tutorial propició, en ocasiones, la formación permanente del profesorado en el desempeño tutorial, por ejemplo a través de diversas actividades de actualización y perfeccionamiento en forma de cursos (Herrero, 1978; Ignacio, 1978; Lujan, 1978).

Este tipo de tareas fueron prevalentes “consiguiendo elevar el nivel de competencia de algunos autores y posibilitando el que progresivamente aumente el número de ellos interesados y capacitados para abordar las tareas de orientación directa de los alumnos” (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982: 184), aunque ya en sus comienzos se detectaba la “necesidad redescubrir el rol del tutor y en consecuencia construir el currículo para su formación” (Herrero, 1978: 83).

Entre las actividades más comunes, realizaban:

- Sesiones psicopedagógicas de presentación de modelos de acción tutorial por ciclos. Capacitación de los tutores en la elaboración y manejo de técnicas tutoriales.
- Elaboración y distribución de pruebas pedagógicas y documentos de apoyo a la función tutorial. Sesiones técnicas de asesoramiento en la aplicación de sencillas pruebas, interpretación y utilización de datos.
- Apoyo técnico en la aplicación de pruebas psicotécnicas necesarias en la fase de diagnóstico psicopedagógico de alumnos problemáticos.
- Reuniones periódicas para contrastar y comentar resultados de exploraciones psicopedagógicas. Sesiones de seguimiento y evaluación operativa. Seminario para la elaboración conjunta, entre profesores tutores y orientadores, de planes de recuperación o reeducación.
- Seminarios y cursos en torno a diversas temáticas de tutoría (la función del tutor en la orientación, concepto y función del tutor en la EGB, problemas de orientación en el ciclo preparatorio).

La organización de cursos, cursos, seminarios o reuniones dirigidos a los profesores tutores se realizaban en coordinación con el consejo de Inspección. También se realizaban asistencia técnica a los directores de los centros en la organización de actividades de orientación y recuperación, la cooperación con los inspectores técnicos en estudios y acciones sobre orientación educativa y el asesoramiento y participación en charlas coloquio a padres sobre aspectos psicopedagógicos y problemática educativa.

**Información escolar y profesional (a profesores, tutores y padres):** “Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales en los ámbitos provincial y nacional”.



El contacto directo con los padres era realizado por el profesor tutor con el asesoramiento del SPOEV. Éste debía facilitar información a los profesores tutores por medio de charlas, folletos, documentos, etc., relacionados con las características de los estudios y salidas profesionales, así como los aspectos de los procesos madurativos de los alumnos, pero, en ocasiones, las charlas de los orientadores iban destinadas de manera directa a padres y alumnos (Luján, 1978).

Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982) constatan la importante labor informativa de los SPOEVs que, indirectamente, se realizaba a escala provincial por medio de la elaboración y difusión de folletos sobre “oportunidades de estudio y trabajo al término de la EGB”, en los que se recogían datos muy concretos sobre el tema.

**Propuesta de investigación: estudios y trabajos psicopedagógicos:** “Proponer trabajos de investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar en las distintas áreas culturales”

Resaltaba la realización de estudios y trabajos psicopedagógicos como apoyo y ayuda técnica a la labor docente, pues a través de los mismos el profesorado podía extraer pautas de acción.

Así los SPOEVs podían realizar estudios a nivel sectorial o provincial relacionados con características de la orientación que considerarán de mayor incidencia en el contexto escolar y que podían abarcar diferentes aspectos referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje y su problemática, o a la experimentación de modelos de exploración y observación sistemática o intereses profesionales (Luján, 1978).

Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982) citan entre las diversas temáticas abordadas las siguientes:

- Proceso de aprendizaje en técnicas de base.
- Estudios comparativos de las bases culturales.
- Niveles madurativos y psicomotricidad.
- Baremación de test y estudio cualitativo de los mismos.
- Aprendizaje y rendimiento escolar.
- Estudios sobre perspectivas profesionales.
- Análisis de la realidad socioeducativa.
- Técnicas y hábitos de estudios.
- Estudios sociométricos.
- Metodología de la enseñanza.
- Rendimiento y fracaso escolar.
- Elaboración de pruebas, cuestionarios, escalas y fichas de registro.

Las realizaciones fueron modestas debido a las condiciones materiales y humanas limitadoras, y las investigaciones llevadas a cabo estaban principalmente motivadas por la necesidad de “superar algún problema encontrado en

su trabajo, sobre todo instrumentos no encontrados en el mercado o que necesitaban una adaptación a la situación de cada centro” (Herrero, 1978: 84).

**Colaboración con otros organismos: actividades de localización y diagnóstico de alumnos de Educación Especial:** “Colaborar con el Instituto Nacional de Educación Especial en la localización y diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial”. Esta función hace referencia al artículo 50 de la LGE correspondiente al capítulo VII dedicado a la Educación Especial, el cual establecía que: “el Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de Educación Especial. A través de los servicios médicos y escolares y de orientación educativa y profesional elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado”.

Esta coordinación se extiende a otros organismos, así la Orden de regulación de los SPOEVs contempla en su apartado 9º que: “los organismos y entidades que vienen realizando actividades similares a las encomendadas a los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional podrán solicitar la declaración de entidades colaboradoras, de acuerdo con las condiciones que el Ministerio de Educación y Ciencia determine”. Así se establecerá coordinación con los INEMs en orientación profesional, la Subdirección General de Educación Especial, Equipos Multiprofesional de los Ayuntamientos y otras entidades, aunque inicialmente la relación con otros organismos y servicios provinciales y municipales será mínima (Ignacio, 1978).

Los SPOEVs en los centros tenían que localizar alumnos susceptibles de Educación Especial señalando su tipo de dificultad y elaborando un censo que había que remitirlo a los organismos correspondientes a través de la jefatura del servicio de inspección.

Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982) señalan las acciones emprendidas para dar respuesta a las demandas de los centros para la orientación de alumnos y familias de los afectados:

- Elaboración de informe de alumnos detectados, explicando las características y necesidades de cada caso particular.
- Facilitación de información relativa a los centros, Instituciones y, en general, trámites a seguir para la escolarización de estos alumnos atípicos.
- Seguimientos de dichos alumnos (sólo en un reducido número de provincias), mediante un asesoramiento continuo al profesorado para establecer una educación compensatoria, facilitando para ello bibliografía, técnicas y metodología adecuadas a las deficiencias detectadas.

### **Organización del trabajo**

La organización del trabajo de los SPOEVs, según establecía la Orden de su regulación, y como ya hemos comentado, era supervisada, dirigida y coordinada por un inspector. Su artículo 8 recogía: “al finalizar el curso escolar cada uno de los servicios de orientación escolar elevará un informe a la Dire-

cción General de Educación Básica detallando las actividades realizadas y evaluando la experiencia”.

En las Instrucciones Técnicas de la Dirección General de Educación Básica del 11 de Enero de 1979, sobre actuación de los SPOEVs, se indica la elaboración del plan de trabajo o de actuación provincial elaborado anualmente por el personal adscrito al servicio. En él tenía que quedar reflejada la actuación técnica del equipo, consistente en ayudar a la localización y diagnóstico de potenciales alumnos deficientes, en desempeñar tareas de orientación educativa y en supervisar otros equipos encargados directamente de realizar estas tareas.

Para que se aprobara el plan de trabajo debería ser presentado al consejo de inspección provincial por el inspector coordinador y luego ser remitido por el inspector jefe al director provincial y a la Dirección General de Educación Básica. Al finalizar el curso se elaborará la memoria de las actividades realizadas.

Una vez conocida por el consejo de inspección, esta memoria era remitida con el visto bueno de la jefatura correspondiente a la Dirección General de Educación Básica (Gabinete de Orientación) y a la inspección central.

### ***Evolución funcional***

La planificación del trabajo de los SOEVs goza de una gran autonomía, a pesar de que la orden de su creación se planteaba unas funciones generales, la finalidad de cada servicio se formalizaba de modo concreto a partir de la acción (Lázaro, Asensi y Gonzalo, 1982; Luján, 1978).

Lázaro, Asensi y Gonzalo (1982: 177) exponen que: “A partir de la variabilidad de iniciativas y realizaciones concretas desde los SPOEVs en la etapa experimental 1977-1982, destaca como una de las acciones más importantes la de intensificar los procesos cualitativos de la orientación escolar y señalan como líneas recurrentes:

- Poner de relieve el papel prioritario del profesor tutor en el proceso de la orientación a través de la sensibilización de la función, la organización de la red tutorial, su capacitación técnica y reactualización.
- Considerar a los SPOEVs como un recurso de apoyo a la actividad orientadora de los centros escolares, centrados en la animación de la orientación.
- Sintetizar y facilitar las tareas de información profesional a los profesores y centros escolares.

López (1990: 518-519) caracteriza los cinco primeros años de su existencia en un interés particular en delimitar las funciones, crear un discurso teórico en torno a la orientación, unificar criterios y determinar instrumentos de trabajo, así como crear cauces de coordinación interprovincial a través de documentos e informes, diversos seminarios y jornadas de trabajo, en torno a la

orientación. A nivel funcional el trabajo de los SPOEVs podría caracterizarse por:

- Primacía de diagnóstico, fundamentalmente grupal.
- Priorización en la tecnificación de los profesionales que constituyen los servicios.
- Énfasis en aspectos cuantitativos: número de centros en los que se interviene, número de alumnos atendidos, número de reuniones y cursos impartidos a tutores, etc.
- Información fundamentalmente grupal, a los padres.
- Diagnósticos de alumnos sujetos de Educación Especial.

Por otra parte, Ríos (1982: 55) hace un balance de la escasa aplicación real que tuvieron muchos de los aspectos regulados o legislados respecto de realizaciones prácticas, refiriéndose específicamente a la participación de las familias en la orientación de los hijos. En este sentido, señala que no sólo la escuela ha permanecido al margen, cómo realidad en la que hay que actuar (análisis del centro como sistema, sus dinámicas organizativas y de aula, la renovación de programas, objetivos, contenidos y métodos), sino que desde ésta, como institución a través de la cual se canalizan los procesos orientadores de los alumnos, se ha prescindido de las familias como parte corresponsable de dichas tareas y su participación ha sido escasa, mediatizada y cargada de tensiones: “A los padres, en suma, se les margina de un verdadero trabajo en el que no sólo pueden intervenir los expertos”.

Este autor refiere que desde los SPOEVs se aborda muy poco el conociendo de las familias como factor de la orientación, quedando limitado a una recogida de información parcial en torno a aspectos concretos.

Por ello, el programa nacional de formación de padres de alumnos creado por la OM de 28/IV/1982, BOE, 4/V/1982 y los servicios y Equipos de Orientación Educativa Familiar (Resolución de la Dirección General de Personal del MEC del 12/VII/1982 en BOE, 10/VIII/1982 que se constituyeron en algunas provincias (Andalucía y Extremadura) nacieron totalmente desvinculadas de los SOEVs. Por tanto, el autor declara que las intenciones de la administración no se vieron traducidas en realizaciones prácticas y concretas, quedando la intervención con los padres reducida a aportar una información marginal, a recibir una información puntual y no como parte integrante del proceso orientador.

“La amplitud de funciones y del ámbito de actuación junto con la escasa dotación personal y presupuestaria pondrían al descubierto las deficiencias de un sistema de orientación para la escuela no integrado en la misma” (Hernández Pina y otros 1988: 177), centrando su actividad en la tarea de diagnóstico como aplicación de test o en determinados programas de incidencia puntual como la formación de tutores, la información profesional o la orientación profesional al finalizar la EGB; aunque se reconoce, por otra parte, la importante labor de divulgación y sensibilización hacia la orientación entre la comunidad educativa desarrollada, a pesar de sus limitaciones, en toda la jurisprudencia del MEC (Hernández Pina y otros, 1988; Herrero, 1978; Ignacio, 1978; Lujan, 1978).

Muchos aspectos involucrados en la orientación educativa no tendrán cauces de expresión y realización efectiva por falta de un contexto claro y definido de integración y coordinación. Refiriéndose a los SOEVs, Barruecos (1990: 346) estimará que:

“El no diseñar el perfil profesional que debe de tener el orientador, el no haber optado por establecer la especialización que correspondiese a las exigencias de dicho perfil, así como la vaguedad en que fueron creados y su marco de acción definido, más sobre el problema que el marco social que lo genera, han hecho que los esfuerzos de los profesionales que trabajan en dicho servicios no hayan dado los frutos deseados, circunscribiéndose su acción a tareas remediales con fines prospectivos, que, en general, se han dirigido a exploraciones y controles en tres cursos de EGB: 1º, 5º y 8º, de esta manera, la efectividad de la labor realizada es muy escasa o marginal, ya que se concreta en la obtención y la aportación de unos datos cuantitativos de limitada utilidad para los profesionales docentes, quienes, por una parte, ven con recelo, muchas veces, fruto de su deficiente preparación técnica de la Intervención del orientador en el medio escolar”.

A lo largo de los años, los SOEVs no sólo se reforzaron en número, sino que experimentarán cambios notables en aspectos organizativos y funcionales como consecuencia de prioridades de política educativa ante nuevas demandas y necesidades del sistema educativo.

A continuación vamos a concluir con una serie de características del periodo de los setenta, siguiendo a Rus (1996: 32 y ss.):

- Se parte de la consideración de que los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional es un elemento determinante para la calidad del sistema educativo. Se ofrece un marco general de la orientación, explicitando definiciones, finalidades, objetivos, contenidos.
- Se concibe como un derecho de los alumnos enmarcado en el contexto escolar y realizado por los profesores.
- El contenido determinante de estos equipos, se basa en las tres dimensiones clásicas de la orientación: escolar, personal y vocacional.
- El procedimiento de intervención es el psicométrico de valoración de aptitudes. Esto sucede igualmente en la Educación General Básica, como en las Enseñanzas Medias, Formación Profesional y el Bachillerato.
- Con al creación en 1977 de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional es cuando se introduce el término de Educación Especial como contenido y función de los servicios.
- En los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional sólo se contemplan el pedagogo y el psicólogo que además deben de reunir la condición de maestros funcionarios, y en los Equipos Multiprofesionales se prescribe que,

además de las profesiones citadas, se asuma la de médico y la de asistente social.

- La legislación es abundante, pero los servicios que se institucionalizan sólo con carácter experimental, son los referidos a los servicios de apoyo externo en la Educación General Básica y la Educación Especial, quedando los demás niveles educativos contemplados sólo en el plano legislativo.
- Durante esta etapa los servicios anteriores creados para la Educación Secundaria se diluyen y su actividad se desvanece, pese a la fuerza con la que aparece en la legislación, tal como sucede en los servicios de orientación para el Curso de Orientación Universitaria. Sólo en las Universidades Laborales, se atisba una respuesta adecuada que incluye incluso programas de formación para los pedagogos y psicólogos que trabajan en ellas. Pero la población es muy reducida.
- Pese a la variedad de las funciones encomendadas, tanto al Servicio de Orientación Escolar y Vocacional como al Equipo Multiprofesional dirigen sus esfuerzos casi exclusivamente a la clasificación y distribución de los alumnos con fines de Educación Especial. Son equipos que diagnostican, clasifican y distribuyen. En ningún caso intervienen. De modo general tampoco asumen obligaciones de formación y apoyo al equipo de profesores.
- Con la institucionalización de los servicios de apoyo externo a los centros, se desencadena en los colegios una ingente demanda centrada en los alumnos con problemas de aprendizaje. A estas peticiones se les responde con una petición parcial a los sujetos y los niveles educativos a los que se dirige y sesgada por el análisis técnico en el que se fundamenta, ya que parte de que el alumno es el agente principal de la situación problemática; e incompleta porque sólo se participa en la fase diagnóstica y, en ningún caso, se interviene.
- Los tests son los instrumentos más utilizados para completar el diagnóstico del alumno.
- Respeto a este periodo de los 70, observamos un intento de configurar un cuadro sobre la orientación, los servicios más precisos y técnicos en el plano organizativo. Se opera un avance en la implementación de recursos, siempre con las limitaciones apuntadas anteriormente.
- Se crea la red de apoyo externo y con respecto a las funciones, se observa un énfasis en la Educación Especial.
- Aunque se mantiene el enfoque acerca de la orientación vocacional y profesional a nivel teórico, la orientación personal cobra importancia y se experimenta un retroceso en la intervención sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, al menos como concepto y criterio de actuación. Las técnicas de trabajo, en cambio, permanecen idénticas de nuevo es la psicotecnia, relación cara a cara y el enfoque médico, el dominante.
- Los pedagogos y los psicólogos trabajan y se ocupan en las actividades. Permanece la disfunción en la que profesionales distintos realizan las mismas funciones.



Se incluye a modo de síntesis un cuadro en el que se destacan las fechas más importantes de este periodo que han supuesto un antecedente histórico para la creación de los Equipos de Orientación Educativa.

1970	Ley General de Educación (LGE)
1974	Instituto de Psicología Aplicada y Orientación Profesional
1977	Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV)

**Tabla 1. 2. Fuente (Adaptado de Boza, 2000: 30)**

### **1.2.2. Década de los ochenta: los Equipos Multiprofesionales**

*“Los Equipos Multiprofesionales se configuran para dar una respuesta adecuada a la ordenación educativa de la Educación Especial, y en particular, a la integración a las escuelas ordinarias de niños con Necesidades Educativas Especiales” (Nieto y Botías, 2000: 38).*

Durante el período de plena transición hacia un gobierno democrático, la Constitución española aprobada en 1978 aportó una base para la creación en España de diecisiete Comunidades Autónomas (dividida en 50 provincias más las ciudades del norte de África, Ceuta y Melilla).

Con el diseño de un estado autonómico y la firma por parte del Estado Español de la Carta Social Europea (1986), la orientación educativa empieza a surgir como un modelo institucionalizado de servicio de apoyo diferenciados en consonancia con lo que predomina en la Unión Europea (Rus, 1996).

Los Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas apoyaron la creación de la base de los actuales servicios de orientación, que supuso un movimiento permanente hacia la descentralización, que desembocó en la diversificación y en la reorganización de los servicios de orientación y otros cuerpos (MEC, 1985).

Entonces, el uso del término "Territorio MEC" ("Ministerio de Educación y Ciencia") se utilizaba popularmente al hablar de la zona constituida por las once Comunidades Autónomas restantes que no habían asumido el control de sus correspondientes sistemas educativos. Por lo tanto, la política en materia de orientación, o en otras materias, estaba dividida en siete tipos distintos: la política del "Territorio MEC" y las de los seis Gobiernos autonómicos con plena competencia en materia educativa.

En este período tuvieron lugar algunas acciones (la aparición de ciertas leyes y la creación de organismos) que en cierta medida fueron perfilando y dejando patente la importancia de la orientación en el sistema educativo.

- **Ley 5/1980. Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares: LOECE**

La aprobación de *la Ley Orgánica 5 de 19 de junio de 1980* (BOE de 27/-VI/1980) que regulaba el estatuto de los centros de enseñanza *establecía* que cada estudiante tenía derecho a poder acceder a la orientación, sin embargo desarrolla muy poco esta disciplina, por lo que aporta poco, ni siquiera se menciona el Departamento de Orientación, habida cuenta de la importancia que le había sido concedida en la Ley anterior

Fue declarada inconstitucional en 1981, al entrar en contradicción con aspectos capitales de la regulación de la enseñanza, como los relativos a la ayuda de los poderes públicos a los centros privados y los relativos a la programación general de la enseñanza.

A pesar de ello, cabe destacar aquellos artículos que aluden a la orientación:

**Art. 2.2** “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. 27.2** Son competencias del Claustro de profesores:

- e) Coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.

**Art. 36** Los alumnos tendrán los siguientes derechos:

- e) A la orientación educativa y profesional, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de desarrollo de la responsabilidad, así como a la ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

Cabe destacar como servicios de orientación en este periodo, la **Creación de los IOEP (Institutos de Orientación Educativa y Profesional)** a través del Real Decreto 2689, de 21 de noviembre de 1980, BOE, de 26/XII/1980)

Los *IOEP*, destinados a funcionar solamente en los institutos se encargarán del asesoramiento y orientación de corte institucional para las Enseñanzas Medias.

Se les encomienda la colaboración con el personal docente de los centros de Bachillerato y Formación Profesional para desarrollar tareas de orientación, se les instan a que se coordinen con los SOEVP que operan en la EGB.



Esta iniciativa no tuvo la importancia que se pretendía, ya que fue un recurso poco extendido, y la amplitud de sus actuaciones y de sus funciones junto a la escasa dotación del personal y presupuestaria, les convierte en un servicio muy limitado, especialmente en el terreno de apoyo y asesoramiento escolar.

Los IOEPs dependieron del patronato de la Formación Profesional hasta el año 1985, en que este organismo autónomo se suprime y sus funciones son asumidas por la Dirección General de Enseñanzas Medias en virtud de lo establecido por Real Decreto 504/1985 de 8 Abril, por el que se modifica la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 17/4/1985).

Los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEPs) con ámbito territorial de actuación tanto nacional como provincial son, pues, el resultado de transformaciones fundamentalmente nominativas, más que funcionales (López, 1990), de un recurso existente con respecto al cual, al amparo de lo establecido en materia orientadora por la LGE de 1970 y la LOECE de 1980, se les encomienda la función de la orientación educativa en Enseñanzas Medias.

Por tanto, ya a partir de su última reconfiguración en 1982, los IOEPs, con dependencia funcional de las respectivas Direcciones Provinciales de Educación y Ciencia, desarrollarán para Enseñanzas Medias las tareas de orientación escolar y profesional en los institutos nacionales de Bachillerato y centros oficiales de Formación Profesional en colaboración con el profesorado y personal facultativo y técnicos de estos centros, planteándose previo acuerdo de las respectivas Direcciones Generales, su coordinación con los SOEVs y el Instituto Nacional de Educación Especial

El MEC (1990: 5) cifraría en diecisiete el número de profesionales que trabajaba en este servicio en distintos territorios gestionados por la Administración Central del Estado.

Finalmente los IOEPs serán suprimidos, y su personal destinado a los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional establecidos al amparo de la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo, por medio del Real Decreto 559/1993 de 16 de abril, por el que se deroga el Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, referente a los Institutos de Orientación Educativa y Profesional, integrándose sus efectivos en los nuevos servicios especializados (BOE, 8/V/1993).

#### \* **La Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI)**

Ley 13 de 1982, BOE del 30/IV/82 de Integración Social del Minusválido fomentaba la educación de los minusválidos y su integración en centros de enseñanza tradicionales.

La LISMI (Ley de Integración Social del Minusválido) prevé en su título IV, artículo 10.I, referido al diagnóstico y valoración de las minusvalías, la crea-

ción de “Equipos Multidisciplinares” que, actuando en un ámbito sectorial, aseguren una atención interdisciplinaria a cada persona que lo precise, para garantizar su integración en su entorno socio comunitario”. Se establece la reglamentación de su composición y funcionamiento en un plazo máximo de dieciocho meses a partir de la entrada en vigor de la citada Ley.

También establecía, en el apartado II del citado artículo, las funciones que corresponderían desempeñar a los Equipos Multiprofesionales de valoración:

- a) Emitir un informe diagnóstico normalizado sobre los diversos aspectos de la personalidad y de las disminuciones del presunto minusválido y de su entorno sociolaboral.
- b) La orientación terapéutica, determinando las necesidades, aptitudes y posibilidades de recuperación, así como el seguimiento y revisión.
- c) La valoración y calificación de la presunta minusvalía determinando el tipo y grado de disminución en relación con los beneficios, derechos económicos y servicios previstos en la legislación, sin prejuicios del reconocimiento del derecho que corresponda efectuar al órgano administrativo correspondiente.
- d) La valoración y calificación citadas anteriormente serán revisables en la forma que reglamentariamente se determine. La valoración y calificación definitivas solo se realizarán cuando el presunto minusválido haya alcanzado su máxima rehabilitación o cuando su lesión sea presumiblemente definitiva, lo que no impedirá valoraciones previas para obtener determinados beneficios.

Por otro lado, dentro de la Sección Tercera, dedicada a la Educación General Básica y Especial como proceso de rehabilitación, se menciona expresamente a los Equipos Multidisciplinares.

El artículo 28, hace referencia a que “la Educación Especial, en cuanto proceso integrado de diferentes actividades deberá contar con el personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como Equipo Multidisciplinar, garantice las diversas actuaciones que cada deficiente requiera” (apartado 1). Este aspecto se retoma en el artículo 62, apartado 2, sobre personal de los distintos servicios al afirmar que “este proceso, por la variedad, amplitud y complejidad de las funciones que abarca, exige el concurso de diversos especialistas que deberán actuar conjuntamente como equipo multidisciplinar”. Asimismo, señala que “los Equipos Multidisciplinares previstos en el artículo 10 elaborarán las orientaciones pedagógicas individualizadas, cuya aplicación corresponderá al profesorado del centro. Efectuarán periódicamente el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con dicho centro” (apartado 3).

Los informes de los Equipos Multidisciplinares serán los que determinen las capacidades reales del minusválidos y servirán como base para prestar orientación profesional por los correspondientes servicios (artículo 33), la coordinación con las oficinas de empleo para garantizar la integración laboral del minusválido (artículo 39.3) y la integración en los Equipos Multidisciplinares que

contemplan la Ley de las unidades de valoración existentes en ese momento (Disposición transitoria) constituyen las restantes referencias en la LISMI a este tipo de servicios.

Según las Disposiciones Finales de la LISMI, el sistema de prestaciones así como la concreción de las normativas relativas a Educación Especial y a los Equipos Multidisciplinares se establecen como prioritarios en los dos primeros años de aplicación de la citada Ley.

## **CREACIÓN DE LOS EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES**

El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial hace un nuevo planteamiento contemplando más ampliamente la problemática educativa de los disminuidos, disponiendo la dotación a los centros ordinarios de servicios que garanticen la integración. Entre ellos, la ampliación y desarrollo de estos servicios.

En base a esta disposición legal se crearán, pues Equipos Multidisciplinares centrados en la valoración y calificación de minusvalía “a efectos del reconocimiento de la prestación económica prevista en la Ley en el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO)” (López García, 1990: 521).

Los EM surgen con ámbito de implantación zonal y la organización fijada en la Orden de su regulación se contemplaba una dependencia a nivel central, del Instituto Nacional de Educación Especial y, a nivel provincial, del inspector ponente provincial de Educación Especial, a quien corresponde su dirección y con quien mantiene una relación directa y permanente del coordinador del equipo, elegido entre los integrantes del mismo.

La Orden, en su artículo 2, de regulación marcaba con respecto a la composición básica de un EM:

- Dos pedagogos.
- Dos psicólogos.
- Dos asistentes sociales.
- Un médico.
- Un auxiliar administrativo.

Según las necesidades de cada zona, el número de profesionales de cada equipo se modificará con la finalidad de atender debidamente el sector escolar. La figura del médico se contempla desde el Centro de Salud de la zona en la que actúa.

“La composición multidisciplinar en base a profesionales de distintas disciplinas, venía justificada bajo la consideración de que la atención o el asesoramiento y apoyo en el campo de la Educación Especial no se resuelve abordando tales necesidades como un problema aislado de tipo psicológico, pedagógico, social o médico, sino teniendo presente que es una combinación de todos o de algunos de esos factores; planteamiento que exige una capacitación especí-

fica por parte de los distintos profesionales para hacer posible una comprensión adecuada de la globalidad del niño o del adolescente necesitado de apoyo (Cabadas, 1980; Cabada Álvarez, 1980a).

Las instrucciones de la subsecretaria, de 28 de enero de 1983, contemplarán aspectos organizativos como las funciones de la inspección de EGB en relación con la dirección de los EMs, las funciones de coordinador del equipo y la coordinación con los SOEVs, además de abordar aspectos funcionales y de organización del trabajo.

Posteriormente su composición estará estructurada en torno al pedagogo, psicólogo, asistente social y logopeda en situación de contrato laboral. Se contempla la figura del maestro de apoyo, miembro del cuerpo de profesores de EGB y adscrito funcionalmente al equipo.

### **Funciones**

El apartado 3º de la Orden del 9 de septiembre de 1982, por la que se regulan, especificaba las siguientes funciones:

- La acción preventiva en el medio social, familiar y escolar.
- La detección precoz de las deficiencias, anomalías o trastornos.
- La valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del sujeto de Educación Especial.
- La elaboración de Programas de Desarrollo Individual (PDI) en los que se fijen los objetivos, contenidos, metodologías y recursos necesarios para la solución de la problemática específica de cada niño.
- El seguimiento del Programa de Desarrollo Individual en estrecha colaboración con el profesorado de los centros educativos.
- Contribuir a la elaboración del diseño del cuadro de necesidades concretas en el sector, elevando a las autoridades de la administración pública componentes en la planificación del ámbito sectorial, las propuestas y posibles soluciones técnicas y sugerencias prácticas.

### **A) Prevención**

“La función de prevención se desarrolla en el plano social y educativo con la finalidad de minimizar la aparición de potenciales trastornos o retrasos en el desarrollo de los alumnos. Para ello es necesario operar sobre la modificación y mejora de las condiciones del ámbito familiar y escolar que provocan y pueden ser causantes de problemas. Esta función se concreta en las tareas de información y formación a las familias y profesionales cuya acción incide en el alumno y en el asesoramiento sobre aspectos evolutivos en general y educativos, centrándose en las características propias de cada niño. Asimismo, en la atención directa destinada a adecuar el ambiente familiar y escolar a las necesidades del alumno, lo que implica la orientación a los padres en relación con el propio hijo, apoyado en el caso de que sea necesario, a toda la dinámica familiar”. (Art. 3).

## B) Detección temprana

La función de detección precoz de deficiencias, anomalías, trastornos, es decir, tan pronto como se manifiesten los primeros síntomas de la problemática, supone la selección y/o elaboración de los instrumentos de medida y recogida de información que el equipo considere necesario para su mejor funcionamiento. Una de las funciones más importantes a realizar por ellos es la detección temprana de problemas y necesidades con la finalidad de identificar lo antes posible cualquier tipo de problema, que pueda afectar al proceso madurativo o de desarrollo de los alumnos y canalizar adecuadamente tales necesidades. Por tanto el análisis previo de la población escolar implica:

- Enfoque global y sistematización de la observación y recogida de datos.
- Analizar los datos de exploraciones físicas realizadas previamente, explorar los antecedentes escolares.
- Sintetizar y valorar los datos aportados por los profesores que se relacionan con el niño o sus padres.
- Consideración de las repercusiones que los problemas pueden ocasionar a nivel relacional o individual.
- Establecer el diagnóstico a partir de todos los datos recogidos para determinar las posibles causas y soluciones.

La detección temprana supone explorar, identificar lo antes posible problemas que pueden darse en los distintos niveles:

- Alteraciones congénitas que suelen detectarse desde los primeros días.
- Deficiencias en el desarrollo madurativo durante los primeros estadios de la evolución.
- Alteraciones en el ritmo del desarrollo y de aprendizaje escolares.

## C) Valoración multidisciplinar

Una vez estudiados los casos el EM tiende a estudiarlos y valorarlos interdisciplinariamente. Cada profesional (psicólogo, pedagogo, asistente social...) se centra en su respectiva área de contenido realizando la correspondiente recogida de datos. Este diagnóstico multidisciplinar consiste en:

- Aplicación de instrumentos de medidas fiables y elaboración de pruebas no tipificadas para recogida de datos en el aula.
- Estudio del ambiente y dinámica familiar y del medio sociocultural en el que se desenvuelve y su repercusión en él.

Las áreas de diagnóstico o exploración pluridimensional abarcan, según Hervás (1986):

- El aspecto sociopsicopedagógico, concretándose en la anamnesis, a partir de la recogida de datos de la familia, del sujeto u otras personas.
- La exploración médica en función de la tipología clínica.
- La evaluación psicológica en torno a múltiples facetas (inteligencia, personalidad, adaptación...).

- La valoración pedagógica de los niveles madurativos del campo del lenguaje, psicomotricidad, aptitudes, capacidades, destrezas profesionales.
- Información socioambiental.

Todos los datos de los distintos profesionales se recogen en un informe técnico dirigido al profesorado y a la familia.

#### **D) Elaboración de Programas de Desarrollo Individual (PDIs)**

Una vez hecha la síntesis se elabora el Programa de Desarrollo Individual (PDI), abarca las áreas de desarrollo en las que más hay que incidir. Hervás, 1986: 275) define el PDI como: “Un conjunto de medidas recuperadoras interrelacionadas, que favorece la máxima habilitación posible en las distintas áreas estudiadas en el diagnóstico”, por lo que incluye:

- Objetivos formulados a corto, medio y largo plazo en respuesta a las necesidades de los sujetos.
- Contenidos en función de su nivel de desarrollo, intereses y recursos disponibles.
- Metodologías y estrategias a utilizar para llevar a cabo el programa.

#### **E) Orientación y seguimiento de la aplicación de los PDIs**

Los objetivos del seguimiento son, según Armas y Pérez Atavio (1991):

- Comprobar los objetivos alcanzados y adecuación al PDIs
- Analizar las secuencias del mismo.
- Mantener la interacción del EM con el sujeto y los distintos servicios de apoyo complementarios, profesores y padres.
- Comprobar e ir logrando una progresiva integración socio-educativa del deficiente o inadaptado.
- Evaluar la aplicación del PDIs, su adecuación práctica y las desviaciones que pueda presentar para realizar las modificaciones oportunas.

#### **F) Cooperación en la planificación a nivel sectorial**

El trabajo se realizará partiendo de la realidad socio-educativa del sector y con esta base se llevará a cabo propuestas de intervención fundamentadas en este conocimiento.

##### ***Organización del trabajo***

La Orden de regulación de los EMs en el apartado 7º, especifica estas funciones:

- Informar y elevar, en su caso, a la comisión provincial el proyecto del plan confeccionado por cada Equipo Multiprofesional para su estudio y aprobación.
- Vigilar el cumplimiento de los planes anuales de trabajo de cada equipo.



- Coordinar las acciones de los Equipos Multiprofesionales que existan en cada provincia.

La Orden de regulación recogía, además, la necesidad de que los EMs mantuvieran por medio de la acción del director provincial, la oportuna colaboración con el SOEV, el Instituto de Orientación Educativa y Profesional y cuantas instituciones y organismos de la administración realizaran funciones orientadas al conocimiento y atención de los problemas de los disminuidos (Apartado 8º).

### ***Evolución funcional***

Además de la disposición específica referida a su regulación con la Orden del 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15-IX-82), irá apareciendo otra normativa general, tal es el caso, de las Instrucciones de 28 de enero de 1983 de la subsecretaría del departamento por las que se aprueban las líneas básicas de actuación.

La Orden de 14 de junio de 1983, en los apartados 5º, 6º y 7º se aluden y especifican orientaciones en los programas de intervención.

Como valoración global de los EMs en su análisis histórico, siguiendo a Barruecos (1990: 346) podemos decir:

“Nacen con los mismos defectos que los SOEVs, ya que sumisión ha estado identificada con la parcialidad subyacente de la aplicación estandarizada de pruebas supuestamente universales, pero inoperantes por el escaso valor funcional que representa para la escuela, y no se ha previsto, a su vez, sistemas de coordinación e interacción que suprimiesen las disfunciones observadas en experiencias anteriores. Las aportaciones más importantes que traen consigo son la ampliación y la diversificación de los profesionales que deben integrarlos, así como la explicitación más detallada de sus tareas”

Nieto y Botías (2000) contempla una etapa de configuración de los SOEVs desde su creación en 1977 hasta la regulación de los EMs en 1982, porque hasta esa fecha los SOEVs venían ejerciendo, entre otras, parte de las funciones que a partir de ese momento asumirían los EMs con respecto a la Educación Especial y el diagnóstico de los alumnos, perfilando unos ámbitos de actuación definidos.

El paso más importante en este sentido se toma cuando la Dirección General de Educación Básica y el Instituto Nacional de Educación Especial, apoyándose en el mandato de coordinación con los SOEVs que establecía la Orden de regulación de los EMs, dictan las Instrucciones de 2 de septiembre de 1983 para la coordinación de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional y los Equipos Multiprofesionales.

En estas Instrucciones se plantea la constitución y funciones de una comisión provincial de seguimiento y se aborda el plan de actuación conjunto de

los SOEVs y los EMs, así como de otros equipos de apoyo de actuación en el mismo ámbito (programas de educación compensatoria, entre otros); además de establecer criterios generales para la elaboración, aprobación, desarrollo y memoria del mismo.

La Comisión Provincial de Seguimiento integrada por miembros de ambos colectivos, es la encargada de la elaboración y desarrollo del programa de actuación conjunto que en ese momento supondrá un reparto de tareas en el apoyo psicopedagógico de los centros escolares:

- ✓ Los SOEVs tienen como tarea fundamental apoyar al profesor tutor y realizar el diagnóstico y tratamiento de los problemas psicopedagógicos en el ámbito ordinario.
- ✓ Los EMs tienen como tarea fundamental la atención individual a los programas de valoración y diagnósticos de los alumnos susceptibles de Educación Especial.

Este periodo es una fase de transición a la etapa de convergencia o de encaje funcional de ambos servicios que se producirá en 1985 con la experimentación del programa de integración y la planificación de la Educación Especial.

El Real Decreto 334/1985 de ordenación de la Educación Especial introduciría un nuevo marco conceptual en torno a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y concretaba el camino para hacer posible la integración escolar, estableciendo, siempre que fuera posible, la obligación de que los alumnos afectados por disminuciones psíquicas, físicas o sensoriales o por inadaptaciones se escolarizaran en régimen de integración en centros ordinarios. Como desarrollo a este Decreto se redactaran órdenes y circulares que harán alusión a aspectos relacionados con la escolarización en Educación Especial y desarrollarán los recursos para colaborar con los centros en la integración escolar (Armas, Pérez y Atavío, 1991; Bautista 1991; López García, 1990: 223).

### **Ley 8/1985. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)**

La Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación, polémica en su momento, no destacó precisamente por el impulso a la orientación. En esta Ley no se introdujo novedad alguna, únicamente se cita el derecho del estudiante a la orientación, la tutoría de los alumnos y se obvia el Departamento de Orientación. De ella, podemos destacar los siguientes artículos:

**Art. 6.1.** Se reconoce a los alumnos los siguientes derechos: derecho a recibir orientación escolar y profesional.

**Art. 45.2** Son competencias del Claustro de profesores: coordinar las funciones de orientación y tutoría de los alumnos.



## Proyecto para la Reforma del MEC

El Ministerio de Educación y Ciencia publicó, mientras preparaba la reforma legal del sistema educativo, el Proyecto para la Reforma de la enseñanza: propuesta para debate (MEC, 1987).

Dentro del ámbito de las acciones sobre la calidad de la enseñanza, el Capítulo XVIII y en su Artículo 18 establecía que la orientación es un derecho del alumno y que debe ser ofrecida dentro de un grupo de servicios y de actividades del sistema educativo. Además, definía el concepto de proceso de orientación y de auto-orientación, aconsejaba sobre la participación de los padres, del centro de enseñanza y de los profesionales de la orientación, además el uso de medios y la posibilidad de crear un Departamento de Orientación (DO) en los colegios u otros centros de enseñanza.

Por vez primera, un documento legal contemplaba la creación de una red sectorial de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo: EPA. Sus funciones se resumieron en prevenir, suministrar orientación compensatoria y dar apoyo técnico. La propuesta asume el carácter continuo del proceso de orientación en la escolaridad obligatoria (18.2.a), persigue la implicación de más personas e instituciones (18.2.b) y hace suya la inclinación a considerar el individuo como elemento activo del proceso de orientación (18.2.d): Mantiene una coherencia entre fines generales de la educación y de la orientación. Valoramos, pues, ello como positivo, así como la toma en consideración de la necesidad de la orientación educativa, ya que constituye una ventana abierta a la esperanza.

El proyecto suponía un paso de gigante hacia el establecimiento legal de la orientación y hacia su integración en el sistema educativo. En efecto, preveía realmente la creación de Departamentos de Orientación en los centros de enseñanza y hablaba de los vínculos entre los servicios dentro y fuera de estos centros, y del apoyo y promoción del papel profesional del consejero.

El esquema de organización contempla tres pilares básicos: el profesorado, el Departamento de Orientación y el Equipo Psicopedagógico de Apoyo.

Sí bien fue para la orientación en España un verdadero progreso, el documento estaba lleno de ambigüedades administrativas y de vacíos legales (Sobrado, 1990: 274-275).

## El libro Blanco del MEC (1989)

En 1989 el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo, cuyo capítulo XV estaba dedicado a la orientación educativa. Mantenía básicamente el mismo esquema del capítulo XVIII del Proyecto para la Reforma de la enseñanza del 1987, aunque con algunas modificaciones:

- Altera el orden y la denominación de los tres elementos.

- Iguala a los tres estamentos, dedicándole la misma importancia.
- Avanza en aspectos de infraestructura y medidas de implementación.
- La figura del tutor queda potenciada, considerándola nexa entre la familia y los centros.

Con respecto a la *función tutorial* (antes acción tutorial) en la redacción primera se le trataba en tercer lugar, y se le dedicaba dos apartados, en ésta se le dedica doce apartados y se le trata en primer lugar. Se presenta la tutoría ligada a la función docente; todo profesor es tutor. La función tutorial entraña una relación individualizada con el alumno y pretende integrar la experiencia escolar y extraescolar. Por tanto su función queda potenciada.

Así, los Departamentos Psicopedagógicos y de Orientación (antes, Departamentos de Orientación en los centros) recibe un tratamiento más extenso, al pasar de cuatro apartados en el Proyecto de Reforma de 1987 a los ocho en éste. Constituye en cada centro la garantía de que la orientación forma parte esencial en el proceso educativo. Han de ser nexos de unión entre los equipos docentes y los Equipos de Apoyos Externos (EAE), así como con otros centros e instituciones del entorno. Planificarán la acción tutorial del centro y la orientación de los tutores. Se ocuparán de las Adaptaciones Curriculares, la evaluación de aprendizajes y la correspondiente orientación de los alumnos. Igualmente tendrán que detectar y prevenir problemas de aprendizaje, así como la intervención y tratamiento necesario.

Los Equipos de Orientación y de Apoyo (antes llamados Equipos Psicopedagógicos de Apoyo) constituyen el apoyo técnico externo para determinadas actuaciones de intervención especializadas, concretadas en estas funciones:

- Coordinar la orientación en los centros.
- Apoyar a toda la comunidad escolar.
- Identificar la situación recursos y necesidades del sector.
- Colaborar en la formación permanente y apoyo directo al profesorado en su ámbito de actuación.

Se configura una red con los distintos servicios. A todos se les confiere la atención a aspectos familiares y sociales

Una vez descrito los anteriores periodos nos introduciremos en la orientación educativa en los años noventa, analizando sus repercusiones para los equipos de sector, comenzando con la publicación de la LOGSE.

## 1.3. LA CONSOLIDACIÓN

*“Los distintos servicios de orientación educativa han llegado a realizar funciones análogas centradas en el apoyo a la integración educativa en sus diferentes dimensiones. Esta confluencia ha llevado a la administración educativa a reorganizarlos” (MEC, 1990).*

### 1.3.1. Década de los noventa en adelante

#### La orientación en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo)

En 1990, tras varios meses de debate público y de consultas con expertos en orientación, el Ministerio publicó un documento clave “La orientación educativa y la intervención psicopedagógica” abierto a la opinión pública, compuesto por cinco partes:

- Principios básicos de la orientación.
- Funciones tutoriales.
- Departamentos de Orientación en los centros de enseñanza.
- Equipos Interdisciplinarios.
- Medidas de las autoridades gubernamentales sobre el desarrollo y la organización de los servicios y de la formación de consejeros.

El proyecto de la Reforma del MEC (1987), el Libro Blanco (1989) y este último documento (1990) representaron la base de las disposiciones sobre orientación educativa y profesional que conformarían la LOGSE.

**La Ley 1/1990 de 3 de octubre.** Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, establece un modelo organizativo y funcional estructurado en tres niveles de intervención, que sustenta nuestro actual modelo de orientación:

- *De aula*, a través de la acción tutorial.
- *De centro*, a través de los Departamentos de Orientación.
- *Del sistema escolar*, a través de los profesionales de Equipos Psicopedagógicos que prestan el apoyo técnico a la institución escolar en su conjunto.

La LOGSE, en definitiva, fomenta el desarrollo de la tutoría y del Departamento de Orientación del centro, así como el funcionamiento de Equipos Interdisciplinarios que apoyan y dan soporte técnico a los anteriores.

Por ello, al contrario que las dos leyes anteriores (LOECE y LODE), y al igual que la Ley de 4 de agosto de 1970 (LGE) incide de manera clara e inequívoca en el impulso a la orientación de personas de forma explícita a largo de su redacción.

De su texto resaltamos, aquellos artículos dedicados exclusivamente a aspectos relacionados con la orientación y los equipos:

**Título preliminar**, Sección Tercera. La actividad educativa deberá ser desarrollada conforme a los siguientes principios: atención psicopedagógica y orientación educativa y profesional.

**Art. 22.3** Todos los alumnos, en cualquier caso, recibirán una acreditación del centro educativo donde consten los años cursados y las calificaciones obtenidas en las distintas áreas. Esta acreditación podrá ir acompañada de una orientación sobre el futuro académico y profesional del alumno, ya que en ningún caso tendrá carácter prescriptivo.

**Art. 27.2** Las materias comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de Bachillerato y las materias optativas les proporcionarán una formación más especializada preparándoles y orientándoles hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. Para llevar a cabo estas funciones será necesario contar con un personal cualificado en orientación, para no caer en el error de la LGE del 70 que contaba con buenas intenciones pero con escasos recursos.

**Art. 37.** Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior (36), el sistema educativo deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados así como de “materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje. Asimismo los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de los alumnos”.

La atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se iniciará desde el momento de su detección. A tal fin existirán los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estos alumnos y las administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

**Art. 55** Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza en especial a:

- La orientación educativa y profesional.

En todos estos artículos queda patente la necesidad y prioridad de la orientación.

**Art. 60.** 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.

Las administraciones educativas garantizarán la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se re-

fiere 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 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 desarrollan las administraciones locales en este campo.

Además, la tercera disposición adicional abogaba por la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional en centros dedicados a la enseñanza general (MEC, 1991a, 1991b).

La descripción de la LOGSE, que fue considerada positivamente, fue el resultado de varias disposiciones legales anteriores, desde 1987 hasta 1990, que facilitaron la experimentación de los servicios de orientación escolar.

El Ministerio permitió la introducción de Departamentos de Orientación en centros de Enseñanza Primaria y Secundaria para verificar la eficacia de sus futuras disposiciones. Además pidió en varias ocasiones, mediante varias Órdenes Ministeriales publicadas en el BOE del 6/VI/1987, de I/III/88, de 7/IV/1989, de 20/XI/1990, de 27/II/1990 y otros, que se organizaran departamentos experimentales.

Una vez aprobada la Ley, se publicó el Real Decreto 968/1991 sobre Ordenación del Sistema Educativo, cuyo Artículo 18 informaba sobre el establecimiento de servicios de orientación educativa especializados.

El Real Decreto 1700/1991 (BOE del 2/XII/1992) marcó el inicio de la presencia de personal de orientación profesional en los centros de enseñanza. Este Decreto legislaba la existencia de puestos de trabajo en servicios psicopedagógicos en los centros de Enseñanza Secundaria. Posteriormente, el 21 de enero de 1992, se publicó una nota sobre 400 vacantes para especialistas en psicología y pedagogía (BOE del 29/I/1992). Se iniciaba la creación de los Departamentos de Orientación en Secundaria.

### **Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos. LOPEGCE (1995)**

La presente Ley da nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora.

A continuación destacamos aquellos artículos que consideramos, hacen referencia a la orientación:

**Artículo 6.** Proyecto educativo. Las administraciones educativas establecerán el marco general y colaborarán con los centros para que éstos hagan público su Proyecto Educativo así como aquellos otros aspectos que puedan facilitar información sobre los centros y orientación a los alumnos y a sus padres o tutores, y favorecer, de esta forma, una mayor implicación del conjunto de la comunidad educativa.

**Artículo 7.** Autonomía en la gestión de los recursos económicos en los centros públicos. Sin perjuicio de que todos los centros reciban los recursos económicos necesarios para cumplir sus objetivos con criterios de calidad, las administraciones educativas podrán regular, dentro de los límites que en la normativa correspondiente se haya establecido, el procedimiento que permita a los centros docentes públicos obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar. En cualquier caso, las administraciones educativas prestarán especial apoyo a aquellos centros que escolaricen alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o estén situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas.

### **Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002)**

Esta Ley pretende establecer el marco general de los distintos aspectos del sistema educativo que inciden de modo directo en la calidad de la educación. En este marco, los poderes públicos, estatal y autonómicos, adquieren una responsabilidad que nace no sólo de las obligaciones impuestas por el ordenamiento constitucional sino también, y de modo muy especial, de las continuas demandas de nuestra sociedad, que legítimamente exige de nuestro sistema educativo una respuesta eficaz a los retos y requerimientos que se plantean en los albores de este nuevo siglo.

Sin embargo, la orientación se convierte, en realidad, en un espejismo; debido a la dejadez en la capacidad competencial de los gobiernos central y autonómico, que hacen que el derecho a la orientación no lo disfruten por igual todos.

A continuación exponemos varios de los artículos que consideramos relacionados con la orientación:

**Artículo 2.** Alumnos. Son derechos y deberes del alumno los que se establecen en este artículo y en el resto de las normas vigentes, considerando que:

- Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.
- Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional.

Se reconocen al alumno los siguientes derechos básicos:

- Recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad.
- A la protección social, en el ámbito educativo, en los casos de infortunio familiar o accidente.

El estudio es un deber básico del alumno que se concreta en:

- Participar en las actividades formativas y, especialmente, en las orientadas al desarrollo de los currículos.

**Artículo 3.** Padres. Los padres, en relación con la educación de sus hijos, tienen los siguientes derechos:

- A estar informados sobre el progreso de aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.

Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos, les corresponde:

- Conocer y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.

**Artículo 7.** Ámbito. Las enseñanzas a que se refieren los apartados anteriores se adaptarán a los alumnos con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Para garantizar el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes, se desarrollará una oferta adecuada de educación a distancia.

**Artículo 18.** Evaluación general de diagnóstico. Las administraciones educativas, en los términos establecidos en el artículo 97 de esta Ley, realizarán una evaluación general de diagnóstico, que tendrá como finalidad comprobar el grado de adquisición de las competencias básicas de este nivel educativo. Esta evaluación general carecerá de efectos académicos y tendrá carácter informativo y orientador para los centros, el profesorado, las familias y los alumnos. En esta evaluación se implicará a los equipos de apoyo.

**Artículo 29.** Promoción. Cada curso podrá repetirse una sola vez. Si, tras la repetición, el alumno no ha adquirido los objetivos, asesorado por el orientador, y previa consulta a los padres, podrá decidir su promoción al curso siguiente, en las condiciones que el gobierno establezca en función de las necesidades educativas de los alumnos.

**Artículo 31.** Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al Bachillerato, a la Formación Profesional de Grado Medio (FPGM) y al mundo



laboral. Junto con el título, los alumnos recibirán un informe de orientación escolar para su futuro académico y profesional, que tendrá carácter confidencial. Dicho informe será realizado por el orientador del Departamento de Orientación en Secundaria.

**Artículo 41.** Recursos. Los poderes públicos organizarán y desarrollarán de manera integrada acciones de compensación educativa, con el fin de que las actuaciones que correspondan a sus respectivos ámbitos de competencia consigan el uso más efectivo posible de los recursos empleados.

**Artículo 43.** Principios. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las administraciones educativas. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades. En ello, estarán implicados los Equipos de Orientación Educativa (EOE).

El gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.

Las administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características. Contarán con el asesoramiento de los equipos de orientación.

Corresponde a las administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atienda. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos. Se valora la necesidad de formación del profesorado.

**Artículo 44.** Ámbito NEE. Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y en particular en lo que se refiere a la evaluación, determinados apoyos y atenciones educativas, específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de conducta, tendrán una atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración. A tal efecto, las administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o de la detección de su necesidad y de personal especializado de los equipos.

El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, temporales o permanentes,



puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

**Artículo 48.** Integración social y laboral. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral de los alumnos que no puedan conseguir los objetivos previstos en la enseñanza básica, las administraciones públicas promoverán ofertas formativas adaptadas a las necesidades específicas de los alumnos.

### **Ley Orgánica de Educación (LOE). Ley Orgánica 2/2006 de Educación**

En la presente y actual Ley orgánica educativa, se hace mención a aspectos relacionados con la orientación educativa en los siguientes artículos.

**Artículo 5. El aprendizaje a lo largo de la vida.** Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

Corresponde a las administraciones públicas facilitar el acceso a la información y a la orientación sobre las ofertas de aprendizaje permanente y las posibilidades de acceso a las mismas.

**Artículo 20. Evaluación.** Con el fin de garantizar la continuidad del proceso de formación del alumnado, cada alumno dispondrá al finalizar la etapa de un informe sobre su aprendizaje, los objetivos alcanzados y las competencias básicas adquiridas, según dispongan las administraciones educativas que además establecerán los pertinentes mecanismos de coordinación.

**Artículo 21. Evaluación de diagnóstico.** Al finalizar el Segundo Ciclo de la Educación Primaria todos los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por sus alumnos. Esta evaluación, competencia de las administraciones educativas, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa. Estas evaluaciones tendrán como marco de referencia las evaluaciones generales de diagnóstico que se establecen en el artículo 144.1 de esta Ley.

**Artículo 22. Principios generales.** En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado. Entre las medidas se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

**Artículo 26. Principios pedagógicos.** Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

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.

Asimismo, corresponde a las administraciones educativas regular soluciones específicas para la atención de aquellos alumnos que manifiesten dificultades especiales de aprendizaje o de integración en la actividad ordinaria de los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad.

**Artículo 75. Integración social y laboral.** Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con Necesidades Educativas Especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, las administraciones públicas fomentarán ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas.

Se establecerán una reserva de plazas en las Enseñanzas de Formación Profesional para el alumnado con discapacidad.

**Artículo 78. Escolarización.** Se garantizará que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

**Artículo 79. Programas específicos.** Corresponde a las administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

### Artículo 91. Funciones del profesorado

Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

- 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.
- La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
- La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

Para concluir adjuntamos un cuadro donde se exponen las diferentes normativas y cómo repercuten en la institución y organización de la orientación educativa y más concretamente de los Equipos de Orientación Educativa, objeto de nuestra investigación.

LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO	REPERCUSIÓN EN EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
<b>Ley General de Educación</b> (1970)	Se crean por primera vez en España los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), siguiendo los modelos europeos.
<b>Constitución Española</b> (1978)	Se reconoce la no discriminación por razones personales, culturales o sociales y el derecho de todos a la educación.
<b>Ley Orgánica del Estatuto de Centros de Enseñanza no Universitaria</b> (LOECE) (1980)	Fue declarada inconstitucional en 1981. No aportó nada nuevo.
<b>Ley de Reforma Universitaria</b> (LRU) (1984)	La orientación universitaria se ve privada de un marco legal específico donde sustentarse y de una estructura organizativa que pueda atender las demandas del alumnado.
<b>Ley Orgánica del Derecho a la Educación</b> (LODE) (1984)	No se introdujo novedad alguna sobre orientación escolar, personal y profesional. Se obvia el Departamento de Orientación.
<b>Ley de Ordenación General del Sistema Educativo</b> (LOGSE) (1990)	Establece la creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Establece un modelo organizativo estructurado en tres niveles: aula, centro y sistema escolar.

<b>Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (1995)</b>	No se regula la función orientadora.
<b>Ley Orgánica Universitaria (LOU) (2001)</b>	Se aparta del informe Bricall, en que la información y orientación educativa ocupan un lugar relevante.
<b>Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002)</b>	Se olvida de la orientación educativa.
<b>Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006)</b>	Establece que entre otros aspectos, la orientación educativa y profesional, será prioritaria para los poderes públicos. Contempla la coordinación de ambas en ESO. Aprendizaje permanente. Promoción por las Administraciones Públicas. Regulación de órganos de coordinación docente y orientación. Es competencia de los centros docentes, fijar los criterios referentes a la orientación.

**Tabla 1. 3: Normativa institucional y sus repercusiones en los EOE (Adaptado de Pérez y otros, 2007: 54 y 55)**

Para concluir podemos aportar que la constitución y desarrollo de los equipos ha influido múltiples causas, entre ellas:

1. El desarrollo normativo en torno a la orientación.
2. La conciencia generalizada que la orientación es sinónimo de calidad
3. La institucionalización de la orientación mediante la creación de servicios públicos: SOEVs, IOEP, EM.
4. El impulso de muchos profesionales y estudiosos del tema.
5. La fusión de los servicios para reorganizar el sistema.



## **Capítulo II**

### **Los Equipos de Orientación Educativa en las distintas Comunidades Autónomas**

*“La aprobación de la vigente Constitución española en 1978, representa el cambio de un modelo de Estado centralista a uno de carácter autonómico que se consolida con la aprobación de los Estatutos de Autonomías de las diferentes Comunidades Autónomas” (Bisquerra, 1998: 209).*

La transferencia a las distintas Comunidades Autónomas de las competencias en el campo educativo, y por ende en el campo de la orientación, hace que cada territorio legisle independiente, apareciendo en cada uno de ellos un mosaico de modelos muy diversos (Rus: 1996, 63). Así, comienza la descentralización de la administración en general y del sistema educativo en particular, con la consecuente transferencia de competencia en materia educativa, entre ellas las de orientación educativa y profesional, a algunas Comunidades Autónomas. A partir de ahí, las propias administraciones autonómicas inician sus propias políticas en materia de orientación. Este hecho hace que cada territorio legisle sobre orientación y ello conlleva una reformulación del concepto de orientación educativa.

La institucionalización de los servicios de orientación en las distintas Comunidades se inició, como comentábamos en el capítulo anterior, en la década de los ochenta y se tomaron como precedentes: la Ley General de Educación del 70 con la creación de en los SOEVs en el 77, los IOEP en 1980 y la LISMI en el marco de la Educación Especial, con la creación en 1982, de los Equipos Multidisciplinares.

Por tanto, en España prácticamente no puede hablarse de asesoramiento institucional hasta que en el año 1977 (según la Orden Ministerial, de 30 de abril) se crean a nivel del Estado –inicialmente con carácter experimental– los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional (SOEV), como consecuencia del reconocimiento del valor que la orientación cobra en el desarrollo del individuo y especialmente en su proceso educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970. Aunque la actuación de estos profesionales se centra casi exclusivamente en el ámbito de la orientación, y la intervención es preferentemente directa sobre el alumnado, comienzan a vislumbrarse determinados procesos de trabajo con el profesorado y los centros que tienen una clara fina-



lidad de ayuda, asesoramiento y apoyo profesional en relación con los procesos organizativos y curriculares (Nieto y Botías, 2000).

Posteriormente, con la introducción en el campo de la Educación Especial de los principios de normalización e integración, y el surgimiento del concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), se van a estimular la creación de instituciones y programas que impulsarán las tareas de asesoramiento y apoyo dentro de este ámbito. Así, en 1982 nacen los Equipos Multiprofesionales (EM) en el marco de la Ley de Integración Social del Minusválido (Ley 13/1982, de 7 de Abril) para atender las NEE y favorecer la integración escolar, y aunque su labor principal y preferente –como en el caso de los SOEV– es directa con el alumnado, también realizarán una función de apoyo y asistencia a los centros y equipos educativos, como anteriormente hemos comentado.

Así, las políticas autonómicas en relación con los servicios externos de orientación comenzaron su diseño organizativo y funcional. En un primer momento se partió, como hemos mencionado anteriormente, de los servicios heredados de la administración central (SOEVs y Equipos Multidisciplinares), con posterioridad en el marco de aplicación de la LOGSE, se redefinen para adaptarse a las nuevas exigencias planteadas por el nuevo sistema educativo.

De esta forma, las distintas regiones al alcanzar la autonomía se legisla de manera diferente y los equipos obtienen características definitorias. Sin embargo, antes de describir las peculiaridades de cada una de ellas detallaremos las características comunes, a modo de resumen, basándonos en Bizquerra (1998).

- Integración de los SOEVs y Equipos Multidisciplinares, dando lugar a los servicios de orientación autonómicos, de composición multidisciplinar y con un ámbito de actuación sectorial, previamente determinado por las respectivas administraciones. Paralelamente a este proceso, en todas las Comunidades se incrementan considerablemente estos servicios.
- En diferentes Autonomías se procede, además a la diversificación de las instituciones orientadoras (Cataluña, Andalucía, Valencia, Canarias), contemplándose explícitamente la posibilidad de crear equipos de apoyo externo de carácter especializado (atención temprana o equipos específicos de alumnos discapacitados, etc.).
- Respecto a su composición, en la mayoría de las Comunidades Autónomas se especifica que los orientadores deberán de ser funcionarios del cuerpo de profesores de Educación Primaria con licenciatura en pedagogía o psicología.
- En relación con los maestros especialistas en audición y lenguaje se contempla expresamente su integración en los equipos de orientación en las Comunidades de Valencia, Andalucía, Canarias y Galicia. En Cataluña no se hallan integrados en los Equipos de Asesoramiento y Orientación psicopedagógica (EAPs), sino en otros servicios educativos como son los Centros de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (CREDAs), con funciones de evaluación

diagnóstica de los escolares con disminuciones auditivas o problemas de lenguaje.

- Los trabajadores sociales se prevé su existencia en los servicios externos de orientación de Cataluña, Andalucía, Galicia, Valencia, Canarias y Navarra. En el País Vasco no se dispone de estos profesionales.
- A nivel organizativo, hay que destacar el establecimiento de cauces institucionales para una eficaz colaboración entre el centro y el equipo sectorial, de forma que a través de la incorporación del orientador del servicio externo a la comisión de coordinación pedagógica se facilite el funcionamiento y coordinación con las actividades del centro.
- Las funciones prescritas son muy similares en las diferentes Comunidades destacando la prevención, evaluación psicopedagógica y orientación del alumnado, el apoyo a las familias, profesorado y centros docentes, el asesoramiento a los diferentes sectores educativos en lo concerniente al diseño y realización de programas formativos y de intervención psicopedagógica y la colaboración y coordinación con otros servicios educativos y sociales. En el rediseño funcional que se opera en la adaptación a las exigencias de la reforma se observa, en general, un gran peso de aquellos cometidos dirigido a la mejora de la propia institución educativa.
- En el proceso de reorganización de los servicios externos de orientación se amplía su campo de trabajo a la Enseñanza Media y Secundaria.

En España, la situación actual de la orientación se caracteriza por la diversidad y peculiaridad estructural que las distintas Comunidades Autónomas han dado al hecho de la orientación especializada.

Desde el momento en que se asumen competencias educativas, las Comunidades adaptan sus microsistemas educativos a la normativa básica que emerge desde el Estado y que confiere unidad en el fondo pero diversidad en las formas. Hasta tal punto, que podríamos considerar la coexistencia en el conjunto del Estado de distintos modelos de intervención al servicio de la orientación.

De forma más detallada describiremos el proceso de evolución de los servicios de orientación del territorio MEC y de algunas Comunidades Autónomas de nuestro país, que destacan por su peculiaridad.

## **2.1. COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

### **2.1.1. *Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)***

La actual estructura organizativa del subsistema de orientación integrado en el sistema educativo español es el resultado de un largo y complejo proceso evolutivo. Fue a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 1970) cuando la orientación alcanza una legislación clara y precisa en to-

dos los niveles del sistema, a la vez que definía la tutoría como elemento integrante de la función docente y establecía el derecho de todos los alumnos a la orientación escolar y profesional. Sin embargo esta formulación de buenas intenciones, no tiene una proyección real en el medio escolar durante la década de los años 70, si exceptuamos algunas iniciativas puntuales que sirven para sentar las bases legales sobre las que se va a emerger el subsistema de orientación educativa actualmente vigente. Será la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional, los que apuntan como el primer antecedente histórico de los actuales Equipos de Orientación con carácter zonal y multidisciplinar.

## **Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)**

### *Situación heredada*

Como hemos comentado, entre las funciones más destacadas de los SOEVs se encontraban el apoyo a la labor de los tutores, la orientación educativa y profesional del alumnado, el diagnóstico de alumnos de Educación Especial y, en general, la atención a los problemas de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, –aunque con un carácter netamente testimonial dadas sus limitaciones– a nivel de las Enseñanzas Medias, con la aparición de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEP; Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre) cuando puede hablarse de asesoramiento y orientación de corte institucional. A los IOEP, como ya se ha mencionado, se le encomendó la colaboración con el personal docente de los centros de Bachillerato y Formación Profesional para desarrollar en los mismos las tareas de orientación, ins-tándose a que realicen su labor en coordinación con los SOEVs que operan en la EGB.

No obstante, se trata –en esta etapa inicial– de un recurso poco extendido, en el que la amplitud de funciones y ámbitos de actuación tanto de los SOEV como de los IOEP, junto a la escasa dotación de personal y presupuesto, los convierten en un servicio muy limitado, especialmente en el terreno del asesoramiento y apoyo escolar (Jiménez y Porras, 1997).

Entre sus funciones, como ya hemos visto, se encuentran la prevención en los medios escolar, familiar y social, la detección precoz de deficiencias, anomalías o trastornos, la valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades de los sujetos con NEE, la elaboración de Programas de Desarrollo Individual para la resolución de la problemática específica de cada niño o niña, el seguimiento de los citados programas en estrecha colaboración con el profesorado, la elaboración del cuadro de necesidades de la zona, y la elevación de propuestas de mejora al respecto a la administración.

A partir de 1985, a medida que aumenta el número de centros que se incorporan al programa de integración de alumnos con NEE, se incrementó tam-

bién la necesidad de contar con más recursos de apoyo externo, lo que es determinante para el crecimiento y homologación de funciones entre SOEV y EM.

En el territorio MEC, las instrucciones del curso 87/88 definieron dos grandes modalidades de actuación comunes de estos profesionales (Nieto y Botías, 2000; Jiménez y Porras, 1997). Por una parte, el apoyo psicopedagógico a los centros de atención preferente (que forman parte del plan de integración), contemplando entre sus funciones la colaboración con el profesorado en la creación de proyectos pedagógicos y el desarrollo de innovaciones y, por otra parte, la realización de actividades generales en el sector (localización y aprovechamiento de recursos, detección y valoración del alumnado para una escolarización adecuada, difusión del programa de integración, etc.).

### **Creación de los EOEP**

En esos momentos, SOEV y EM constituían prácticamente un servicio único, aunque no son integrados formalmente hasta 1992, fecha en la que en el contexto de implantación de la LOGSE, son creados los actuales Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en el ámbito del territorio del MEC (Orden Ministerial, de 9 de diciembre).

En el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo se establecía que las administraciones educativas procederían a la creación progresiva de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional para atender a los centros docentes, de manera que el proceso quedaría completado en el momento de la implantación total de los respectivos niveles y etapas del nuevo sistema.

Desde antes de la última reforma educativa, existían –como se ha ido viendo– diversos servicios especializados para la orientación, pero la nueva ordenación del sistema educativo, la implantación de los nuevos currículos y la necesidad de coordinar las actuaciones de los profesores orientadores de centro con los servicios especializados, aconsejaron la reorganización orgánica y funcional de éstos. Apareciendo los EOEP y los posteriores orientadores de Departamentos de Orientación en Secundaria.

Las ventajas de la creación de los EOEPs pueden resumirse, según Monereo y Solé (1996):

- Desde una perspectiva de máxima generalidad, el esfuerzo realizado por la administración educativa para la creación de una red de apoyo externo, con todo insuficiente ante las necesidades evidentes de asesoramiento psicopedagógico, ha contribuido a la institucionalización de la orientación educativa y a la sistematización de sus intervenciones.
- El papel complementario y subsidiario de ellos con respecto a la actuación de otros elementos del sistema de orientación contribuye al desarrollo de funciones especializadas de la orientación educativa y, en consecuencia, a la atención de un mayor arco de necesidades educativas.

- Los EOEPs contribuyen a incrementar tanto el nivel de coordinación de los servicios de apoyo externo del sistema educativo como de coordinación con otras instituciones asistenciales y culturales de la zona.
- Pese a la condición de asesor externo, la inserción en la estructura organizativa de los centros, de la que es prueba la incorporación del psicólogo o pedagogo del equipo a la comisión de coordinación pedagógica, facilita el desarrollo de la orientación desde una perspectiva institucional y colaborativa.
- La organización de los EOEPs como equipo de trabajo constituido por profesionales de diversa formación, posibilita la intervención en los ámbitos educativo, familiar y social, facilitando esta confluencia interdisciplinar el enriquecimiento de sus miembros.

Como desventajas podemos citar:

- Como sucedía con la acción tutorial y con el Departamento de Orientación, las funciones que la normativa asigna a los EOEPs son excesivamente múltiples y abundantes. Esta diversidad de funciones exige que los orientadores sean expertos en una cuantiosa variedad de campos, lo que puede generar un sentimiento de desbordamiento, cuando no de frustración, lógicamente derivado de la incapacidad de abarcar todas las competencias asumidas. Tal amplitud de funciones no coincide con la formación inicial y las posibilidades de reciclado de los orientadores.
- En la intervención de los EOEPs sigue primando el modelo clínico, quizá porque la mayor parte de la demanda que recibe de los centros se relaciona con la valoración y la atención directa a alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Pese a que en la normativa se preconiza lo contrario, los EOEPs difícilmente pueden ajustar su intervención al modelo de programas. Esta dificultad surge, precisamente, porque tanto la profusión de funciones dictadas por la administración educativa no ajustadas a la realidad de cada centro y sector, como esa demanda constante de intervenciones directas con el alumno, impiden el necesario análisis de necesidades y la correspondiente planificación de las intervenciones.
- Se observa una clara carencia de recursos materiales y, sobre todo, humanos. La proporción de centros que debe atender sus profesionales, en cualquiera de sus tipos, es muy elevada. Con los medios y el tiempo que disponen, se ven obligados a priorizar las situaciones más perentorias, lo que impide su trabajo desde una perspectiva preventiva.
- Se detecta cierta disparidad entre la concepción de las funciones de coordinación previstas y las, en ocasiones, escasas actuaciones de colaboración con otros servicios externos del sistema educativo (otros equipos, centros profesores y recursos), así como otras instituciones.

¿Hacia dónde va la orientación en España? ¿Dónde está el límite entre las competencias del Gobierno Central y las de las distintas Autonomías?

El modelo propuesto por el MEC es mejorable según Pérez Soler (1999). Partiendo de la estructura actual, requeriría algunas modificaciones para mejorar su eficacia:

- La orientación no debe reducirse a unas etapas educativas, sino que se ha de entender como un proceso continuo que debe abarcar la infancia, la adolescencia y la edad adulta, lo que conllevaría la ampliación del ámbito de intervención a la comunidad universitaria y al ámbito laboral.
- La descentralización de la orientación en las diferentes Comunidades Autónomas puede ser eficaz y útil si los responsables de las distintas administraciones educativas toman una mayor conciencia de la dimensión nacional y europea en la prestación de los servicios de orientación.
- El MEC, respetando las peculiaridades de cada Comunidad, debe establecer unas directrices comunes en la estructura organizativa y funcional de estos servicios que garanticen el derecho a la orientación de todos los españoles y permitan niveles de calidad iguales en las distintas Comunidades.
- El servicio de orientación podrá mejorar su estructura organizativa evitando la discontinuidad y la fragmentación en sus actuaciones, desarrollando más las funciones de sector de los Equipos de Orientación. El carácter dinámico, la amplia formación y la experiencia del asesor externo le convierte en el vehículo adecuado para coordinar el conjunto de los servicios de orientación con otros servicios (sanitarios, sociales, municipales, judiciales, laborales, comunitarios, etc.), estableciendo canales de información permanente.
- Los servicios de orientación deberán contar con los recursos humanos y técnicos necesarios que les permitan ejercer con eficacia el asesoramiento y el apoyo técnico a la institución educativa en su conjunto.
- El modelo de intervención de los EOEPs debería ser un modelo híbrido del modelo de servicios y de programas, aunando el carácter correctivo y terapéutico y la prevención y el desarrollo, usando además como recurso el mal llamado modelo tecnológico.

### **2.1.2. Canarias**

En 1982, Real Decreto 2.091/83 de 28 de julio, se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación (BOE, 187, de 6 de agosto).

Los servicios que se traspasan son: los Equipos Multidisciplinares y los Servicios de Orientación Escolar y Profesional, denominados en las distintas disposiciones, Equipos Psicopedagógicos. En todas las convocatorias y hasta la Orden del 13 de agosto de 1990, se hace referencia tanto a los EM como a los SOEVs hasta que esta Comunidad Autónoma, alcanza las competencias en educación.



Así, en la Comunidad Canaria –que a partir de principios de los ochenta comienza a recibir competencias en materia educativa como consecuencia del Estado de las Autonomías– existían desde 1977 tres profesionales del SOEV trabajando en cada provincia, cuyas funciones y supervisión dependían de la administración educativa nacional (Hernández, 2002).

En 1986 sus competencias son transferidas a la administración regional (Decreto 157/86 de 24 de octubre de ordenación de la pedagogía terapéutica en un sistema integrador), dando lugar en 1990 a la creación del Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional (STOEP), pasando de diez a un colectivo de más de doscientos profesionales que ofrecen atención en todo el ámbito no universitario (Orden de 13 de agosto).

Junto con los EM, y los Departamentos de Orientación de los centros, el STOEP constituye el antecedente directo de los actuales EOEP a nivel de la Comunidad, que son formalmente constituidos en 1995 (Decreto 23/1995, de 24 de febrero), algo más tarde que en la zona de influencia del MEC. Como vemos la creación de los EOEPs fueron alrededor de los años 90, como consecuencia de la aplicación de la LOGSE y se generalizaron a todas las Comunidades Autónomas pero con diferentes denominaciones.

Por tanto, la orientación educativa en la Comunidad Autónoma Canaria está regulada por el Decreto 23/1995, de 24 de febrero (BOC, 20/III/96) que tiene como fundamento principal los emanados por la LOGSE en la que se considera la orientación educativa como un elemento imprescindible para alcanzar los objetivos de calidad de la enseñanza y reconociendo además a la orientación educativa y la intervención psicopedagógica como recursos necesarios dentro del sistema educativo en la que la actuación debe ser global, preventiva, cooperativa, continua e integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando al centro escolar como referencia básica de toda intervención.

En ese sentido La Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, sigue manteniendo entre sus principios a la orientación educativa y profesional como medio necesario para el logro de una formación personalizada, y propiciadora de una educación integral; y entre sus fines el que las administraciones garanticen la misma. Además considera dentro de las funciones del profesorado la orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración con los servicios o departamentos especializados.

Los servicios de esta Comunidad más destacados son:

#### **a) Servicio Técnico de Orientación Educativa Profesional (STOEP)**

La denominación de Equipos Psicopedagógicos aparece en el Decreto 151/1986 de 24 de octubre en el Art. 22: "Los Equipos Psicopedagógicos, en los que estarán integrados los servicios de Equipos Multidisciplinares y Servicios de Orientación Escolar y Vocacional ..."



No se establece un modelo propio hasta la Orden de 13 de agosto de 1990, en la cual se define la regulación del Servicios de Orientación Escolar y Vocacional , pasando a denominarse Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional.

Esta regulación se justifica por varios motivos:

- Prestar apoyos a determinados sectores de la comunidad educativa y alumnos en los que incide algún tipo de discapacidad o trastorno.
- Atención a la necesidad educativa del grupo.
- Informando objetivamente sobre las cuestiones que faciliten la labor docente en contacto directo con los alumnos y su contexto escolar, familiar y social.
- Se hacía extensivo al Bachillerato Unificado Polivalente y a la Formación Profesional.

### *Composición*

Los STOEPs están compuestos por personal docente, perteneciente a los cuerpos de profesores de Enseñanza General Básica o Enseñanzas Medias, con destino en la Comunidad Autónoma de Canarias y que cumplan los siguientes requisitos:

- Ser licenciado en filosofía y letras, sección de psicología, pedagogía, o en filosofía o ciencias de la educación, psicología o pedagogía. Ser licenciado en psicología o pedagogía.
- Acreditar tres años de experiencia.

### *Funciones*

- Coordinar o realizar, en caso las tareas de orientación escolar y profesional del alumnado, especialmente en los momentos críticos de su madurez psicobiológica y de su escolaridad.
- Asesorar y prestar ayuda al profesorado en su función tutorial como a los centros en materias relacionadas con asuntos psicopedagógicos.
- Asesorar a los padres o tutores legales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Informar, proponer y asesorar a padres o tutores legales, profesores y alumnos, en asuntos escolares, personales y profesionales que conlleven.
- Proponer y desarrollar trabajos de investigación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y en todas aquellas áreas relacionadas con el ámbito de actuación del orientador.

- Actuar en coordinación con cualquier otro servicio que tenga incidencia dentro del ámbito territorial asignado, en cuanto se refiere a las funciones propias, contempladas en este artículo.
- Participar en la elaboración de los planes de trabajo específicos de orientación.

### *Dependencia orgánica y administrativa*

Este Servicio, según la Orden de 13 de agosto de 1990 se adscribirá provisionalmente a la Dirección General de Promoción Educativa.

### **b) Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEPs)**

La LOGSE reconoce la orientación educativa y la intervención psicopedagógica como recursos necesarios dentro del sistema educativo, tomando al centro escolar como referencia básica de toda intervención. Las actuaciones de los anteriores servicios, creados en momentos distintos y con estructuras y funciones diferentes, pese a sus respuestas positivas a las diversas necesidades del alumnado, hacía necesaria su reorganización, de tal modo que fuera posible alcanzar un nivel de coordinación entre ellos y con los demás servicios que garantizaran la eficacia de su intervención.

Frente a un predominio de los modelos de corte terapéutico en la actuación de SOEV, STOEP y EM (actuación directa centrada especialmente en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales), los EOEPs se centrarán a partir de ahora en la determinación también de las necesidades de las comunidades educativas, con la participación decisiva de las mismas, para apoyar procesos de mejora en situaciones de colaboración (Santana, 1992).

En suma, con la creación de los EOEPs se pretende dar respuesta a las necesidades de los centros educativos en el marco de la LOGSE respecto al asesoramiento organizativo y curricular, colaborando con escuelas y profesorado en el desarrollo de su labor y en la resolución de los problemas cotidianos, estableciendo estrategias de atención a la diversidad y a las NEE, apoyando la acción tutorial y de orientación personal y profesional, y facilitando la relación con las familias.

El proceso de cambio educativo que se inicia con la LOGSE impulsa la reorganización de las estructuras de apoyo existentes, de manera que facilitasen a las escuelas y comunidades educativas lograr la mejora cualitativa de la educación de acuerdo a los nuevos planteamientos curriculares y organizativos. Para Marchesi y Martín (1989), los EOEPs constituyen una pieza clave dentro de ese engranaje que, conjugado con otros recursos externos, coadyugan como factor para la mejora de la calidad de la educación.

Según Nieto y Botías (2000), al enmarcarse su cometido en el contexto global de la Reforma educativa, su modelo de actuación ha de estar en consonancia con los parámetros de mejora de la oferta educativa, de diversificación del currículum, de revalorización del papel de los centros, de la calidad de las

experiencias educativas que éstos deben proporcionar, de cualificación de la función docente o de integración de alumnos con NEE y, en general, de la educación atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades del alumnado.

Así, por el Decreto 2311.995 de 24 de febrero, se regula la orientación educativa de la Comunidad de Canarias y dentro de esta regulación, en el Capítulo 11 Art. 6, se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos de esta Comunidad.

En el año 1995, con anterioridad a la publicación del Decreto canario, la orientación educativa y la intervención psicopedagógica la realizaban el Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional (extinto STOEP), los Equipos Multiprofesionales y los Departamentos de Orientación de centros que anticipaban la ESO. Todos estos servicios quedaron integrados en el nuevo modelo de orientación, compuesto por equipos de orientación de zona y específicos, con preponderancia en su trabajo en centros de Educación Primaria.

En el año 1996 se convoca el primer concurso-oposición para cubrir plazas de profesorado de la especialidad psicología y pedagogía, extendiéndose la cobertura en los institutos de Enseñanza Secundaria, garantizándose así el derecho a la orientación.

El Decreto establece como finalidad de la orientación conseguir el máximo desarrollo de las capacidades del alumnado, su desarrollo integral y su integración social, el respeto a la diversidad, mediante la adecuación progresiva de la atención educativa a sus características particulares, así como el dar respuestas a las necesidades de las comunidades educativas en el asesoramiento organizativo y curricular, en el establecimiento de estrategias organizativas y curriculares de atención a la diversidad y a las NEE, en la colaboración en la acción tutorial y orientación personal y profesional y en el asesoramiento a las familias. Tomando por tanto el centro educativo como unidad de referencia, las características que se resaltan de la orientación educativa es el que sus propuestas de actuación den respuesta de forma global, preventiva, colaborativa y continua; a través de una serie de instrumentos como son los Claustros del profesorado, los Equipos de Orientación Educativos y psicopedagógicos (EOEPs), los Departamentos de Orientación en Secundaria y las Comisiones de Coordinación Pedagógica y Orientación Educativa.

El Decreto crea los EOEPs como servicio que pretende dar respuesta a las necesidades educativas de los centros de Enseñanza no Universitaria, de un modo coordinado; y teniendo como principios básicos su carácter multidisciplinar y una respuesta a partir del análisis de necesidades de cada zona educativa.

Los EOEPs dependen funcional y orgánicamente de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa (DGOIE) de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Su estructura con-

templa dos tipos de equipos en su funcionamiento: los de zona, con un carácter local, y los específicos, de ámbito provincial.

La orientación educativa y la intervención psicopedagógica se desarrollan como respuesta a las necesidades que presentan las comunidades educativas en los aspectos siguientes (Art.2):

- Asesoramiento organizativo y curricular, entendido como una colaboración, mediante la cual, en el marco de debate del propio centro, se plantean propuestas alternativas para el desarrollo de los proyectos educativos y curriculares del centro.
- Cooperación con las comunidades educativas, para que desde el Proyecto Educativo y Curricular del Centro (PCEC), se establezcan estrategias organizativas y curriculares de atención a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales.
- Colaboración con la acción tutorial y orientación personal y profesional, asesorando a las comunidades educativas en estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, el proceso de toma de decisiones entre las distintas opciones educativas y el tránsito para la vida adulta.
- Participación en el asesoramiento familiar y en aquellas actividades que favorezcan la coordinación escuela-familia.

#### *Niveles de actuación*

Desarrollaran su labor en todos los niveles excepto los universitarios.

#### *Composición*

La composición de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, integraran:

- Psicólogos.
- Pedagogos.
- Trabajadores sociales
- Maestros especialistas en audición y lenguaje.
- Cualquier otro profesional que sea necesario para dar respuesta adecuada a las necesidades de cada zona.

Cada grupo tendrá un coordinador elegido por y entre sus miembros y nombrado por la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, debiendo de contar como mínimo, con tres años de antigüedad en el servicio y uno en la zona.

Vamos a enumerar las funciones de estos equipos:

#### ***Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de zona***

- Colaborar con los diferentes procesos de concreción curricular.

- Valorar las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos asesorando en la respuesta educativa más adecuada, participando en el seguimiento del proceso de los alumnos.
- Asesorar a los centros y colaborar en la orientación individual y grupal de los alumnos, participando, entre otros, en los diseños de los planes de acción tutorial, orientación profesional, Programa de Garantía Social y acciones compensadoras en educación.
- Colaborar con el tutor en el asesoramiento a las familias sobre el proceso educativo de sus hijos, colaborando en el desarrollo de relaciones cooperativas entre los miembros de la comunidad educativa.
- Colaborar con las familias, asociaciones de padres y madres de alumnos y otras organizaciones sociales en aquellos aspectos que redunden en el proceso educativo del alumnado.
- Colaborar con los centros educativos y otras instituciones, en los procesos de formación de los profesionales de la educación del sector.
- Promover y desarrollar trabajos de investigación, elaborar y difundir temas y materiales relacionados con los procesos educativos.
- Coordinarse con otras instituciones y servicios que inciden en su ámbito de actuación.
- Favorecer la colaboración que posibilite la coordinación de actuación entre los diferentes centros educativos del sector.
- Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.
- Colaborar con las Instituciones que tengan competencias en el absentismo escolar.

### ***Equipos de Orientación y Psicopedagógicos Específicos***

- Asesorar y apoyar a los Equipos de Orientación Psicopedagógicos de zona en el área de su especialidad.
- Desarrollar programas de investigación y elaboración, recopilación y difusión de recursos para dar respuesta a las necesidades específicas de los alumnos.
- Colaborar con los equipos de zona en la valoración psicopedagógica de los alumnos que presentan características de su ámbito de trabajo.
- Asesorar y apoyar a los centros, los tutores en la respuesta educativa a los alumnos escolarizados en los centros de integración preferente, o en aquellos otros donde se encuentren recibiendo atención.

- Colaborar en la elaboración del mapa de necesidades educativas con el fin de racionalizar los recursos disponibles.
- Aportar formación especializada a los equipos de profesores en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales que atiende.
- Colaborar con otros servicios educativos, sanitarios y sociales, en actuaciones con alumnos en el ámbito de sus competencias.
- Coordinar su actuación con los demás Equipos de Orientación y Psicopedagógicos específicos.

Estas funciones se desarrollarán en colaboración con los Equipos de Orientación y Psicopedagógicos de zona, con otros equipos de orientación específicos, en su caso, y con otras instituciones y servicios que actúan en el mismo campo.

### *Organización del trabajo*

Los psicólogos y pedagogos de los Equipos de Orientación Psicopedagógicos específicos serán los responsables de la intervención psicopedagógica en los centros que les sean asignados, formando parte de la Comisión Pedagógica y de los Departamentos o Equipos de Orientación.

Al comienzo de cada curso escolar y de acuerdo con las instrucciones de funcionamiento de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, cada grupo elaborará su plan de trabajo anual, donde se incluirá el plan de actuación en los centros que tenga asignado cada componente del equipo. Al final de cada curso se realizará una memoria que indique el modo de realización de las actuaciones previstas y el grado de consecución de los objetivos. Dichos documentos se incluirán, respectivamente, en la programación general anual de los centros y en la Memoria Final de los mismos.

Las peculiaridades de esta Comunidad se destacan en este cuadro resumen:

<b>Normativa de creación</b>
Real Decreto 2.091/83 de 28 de julio de 1.983, se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación (BOE, 187, de 6 de agosto).
Decreto 157/86 de 24 de octubre ordenación de la pedagogía terapéutica en un sistema integrador. Art. 22. fusión de los Equipos Multidisciplinares y SOEVs en Equipos Psicopedagógicos.
Orden de 13 de agosto de 1990 (BOCAC de 29/VIII/90) rige el funcionamiento del Servicio Técnico de Orientación Escolar y Profesional (STOEP) que opera en escuelas de Enseñanza Primaria y Secundaria para apoyar el total desarrollo del estudiante, contribuyendo a prevenir dificultades de aprendizaje y atendiendo a las posibles disfunciones personales u ocupacionales a través del asesoramiento y de intervenciones de distintas personas que forman parte de la comunidad educativa.
Sus funciones incluyen: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinar al personal.</li> <li>2. Orientar a los alumnos sobre temas educativos y profesionales cuando atraviesen momentos críticos en su educación.</li> <li>3. Aconsejar a los profesores sobre sus funciones de tutoría, informar y aconsejar a la familia, desarrollar proyectos de investigación, y coordinarse con otros servicios afines de la zona tales como los equipos multidisciplinarios.</li> </ol>
Decreto 2311.995 de 24 de febrero. Capítulo 11 Art. 6, se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEPs). Contempla dos tipos: de zona, con carácter local y específicos de ámbito provincial.
La orientación educativa en Canarias se organiza en un modelo mixto en el que todos los efectivos dedicados a la orientación pertenecen a un EOEP, bien con destino el mismo o con destino en un centro educativo, lo que permite la coordinación del sistema de orientación de toda la enseñanza no universitaria.
La pertenencia de todo el personal a un EOEP independientemente de su destino administrativo, propicia el carácter colaborativo de los trabajos. El personal que tiene destino en un EOEP es miembro del Claustro de profesorado del centro o de uno de los centros que atiende lo que le permite trabajar en su centro como un profesor más del mismo, integrando más su trabajo en el funcionamiento y en las dinámicas de mejora del centro educativo
El análisis conjunto de las necesidades de las zonas y de los centros en particular permite a los EOEP adaptar sus actuaciones y sus programas a las necesidades de los centros educativos y de sus usuarios.
Los medios en cuanto al personal son todavía demasiado escasos: cada consejero (que debe ser licenciado en psicología o en ciencias de la educación y contar con tres años de experiencia) tiene asignada una zona desproporcionadamente extensa de las Islas Canarias, debiendo trabajar para varios centros.
Existe una necesidad de promocionar mayormente a los equipos psicopedagógicos, especialmente para que se pueda alcanzar una coordinación y una definición de los medios y de los objetivos mayores. Dada su situación geográfica en un archipiélago, existe una tendencia a proponer alternativas distintas de las opciones ofrecidas por el MEC: por ejemplo, la creación de Centros de Apoyo Educativo Comarcal (CAEC) que centralizan los recursos, se ocupan de la formación continua de los profesores, suministran información y evalúan los resultados de la orientación.

**Tabla 2. 1. Normativa de la Comunidad de Canarias**



### 2.1.3. *Cataluña*

El 18 de diciembre de 1979, la Comunidad Catalana adquiere las competencias en educación.

Con las competencias en materia educativa, se traspasan a su vez los servicios de orientación, por tanto, en Cataluña la orientación para el sector público procede de la Generalitat Catalunya (Gobierno Autónomo de Cataluña) que la ofrece a través de los Departamentos de Educación, Trabajo y Juventud, y de los Ayuntamientos (Rodríguez Moreno, 1988).

#### **a) Los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico (EAPs)**

En el Art.1 de la Orden de 20 de mayo de 1983 por la que se regula la intervención psicopedagógica en los centros escolares y se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica, dice así: “se crean Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs) como instrumentos que deben contribuir, dentro de una perspectiva multidisciplinar, y en estrecha colaboración con los Claustros de profesores a la necesaria prevención educativa y a un mejor desarrollo del proceso educativo y de renovación pedagógica, lo que hará posible que la escuela de respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, sean cuales sean sus características individuales”.

#### *Niveles de actuación*

En principio las funciones de los EAPs se dirigían a la Educación Básica y estaban formados por personal de la EGB, al respecto, el Art. 3 de la Orden de 20 de mayo, dice: “El personal técnico especializado de estos equipos podrá ser nombrado en comisión temporal de servicios por la Dirección General de Enseñanza Primaria, entre los funcionarios del cuerpo de la EGB”.

El Departamento de Educación de la Generalitat por tanto, es quien dirige los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica, EAP), creados por la Orden de 20 de mayo de 1983 (DOG, 13/VII/83).

Operan de forma externa en los centros de Enseñanza Primaria y Secundaria a través de actividades directas con los tutores y a través de actividades indirectas (formación del profesorado, relaciones con equipos médicos, especialistas en lenguaje, asistentes sociales, etc.). Existen diversos EAPs en Cataluña, cada uno con un personal de cinco a siete personas formado por funcionarios, psicólogos, profesores y trabajadores sociales.

En el Decreto 117/84 de 17 de abril se dispone que estos servicios abarcan también a centros de Enseñanza Secundaria. Más tarde, por Orden de 14 de abril de 1989, se convoca concurso de méritos para cubrir plazas de los EAPs en el ámbito de la Enseñanza Secundaria.

### *Composición*

Los EAPs tendrán una composición multidisciplinar constituida por:

- ✓ Pedagogos.
- ✓ Psicólogos.
- ✓ Trabajadores sociales.
- ✓ Médicos.
- ✓ Auxiliar administrativo (cuando fuera necesario).

Al frente de cada equipo habrá un jefe, nombrado por el director (Orden de 20 de mayo de 1983).

Finalmente en el Decreto 155/94, se dice que los EAPs estarán integrados por funcionarios del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria para la especialidad de psicología-pedagogía, pudiéndose incorporarse, en función de las necesidades existentes, funcionarios del cuerpo de diplomados de la Generalitat, especialidad asistentes sociales. Asimismo se nombrará director o directora a propuesta de sus miembros, por un periodo de 4 años. En el Art. 9 de la Orden de 20 de mayo de 1983 se contempla la dotación a los centros públicos de EGB con profesores especializados, de soporte, para que la acción de los EAPs tenga continuidad y el maestro tutor pueda responsabilizarse del Programa de Desarrollo Individual del alumno.

### *Funciones*

Las funciones de los EAPs se especifican en el Art. 40 de la Orden de 20 de mayo de 1983, primeramente y luego más tarde se redefinen en el Decreto 155/94 que “consolida los servicios educativos con el objetivo final y a la vez inmediato, de prestar apoyo a la renovación pedagógica”.

Según la Orden de 20 de mayo de 1983, las funciones de los EAPs son:

- La prevención educativa en el medio escolar, familiar y social.
- La detección, tan pronto sea posible, de los problemas y trastornos del desarrollo psicopedagógico del niño.
- La valoración multidisciplinar de las Necesidades Educativas Especiales de un alumno determinado y de sus posibilidades. Esta valoración debe de ser hecha desde la perspectiva de análisis de las distintas variables que en ella inciden: escolares, familiares y sociales.
- La elaboración de Programas de Desarrollo Individual (PDI) que den respuesta a las necesidades de cada alumno valorado y su propuesta al profesor tutor o de soporte, a quien corresponda su aplicación.
- El seguimiento del Programa de Desarrollo Individual (PDI), en estrecha colaboración con todos aquellos que en él participen.

- La orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad.
- El asesoramiento y ayuda técnica de los profesores de EGB y el apoyo respecto a la orientación escolar y vocacional de los alumnos.
- Contribuir, como órgano técnico sectorizado, a la realización del diseño del cuadro de necesidades concretas del sector que tiene que elaborar la inspección, que se elevará a la comisión territorial.
- Se insiste más en la valoración multidisciplinar y la elaboración de PDI. funciones muy encaminada al área de Educación Especial y a la integración.

Según el Decreto 155/94 de 28 de junio de 1994, las funciones son las siguientes:

- Identificación y valoración de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros, profesores especialistas y servicios específicos.
- Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículo que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros, profesores especialistas y servicios específicos.
- Asesoramiento a los equipos docentes sobre los Proyectos Curriculares de los centros educativos en lo que se refiere a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Asesoramiento a alumnos, familias y equipos docentes sobre los aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- Colaboración con los servicios sociales, sanitarios del ámbito territorial de actuación, con el fin de ofrecer una atención coordinada a alumnos y familias que lo necesiten.
- Aportación de apoyo y de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la administración educativa.
- Otras funciones que atribuyan el Departament d' Ensenyament.

Estas funciones van evolucionando y van más dirigidas al asesoramiento al profesorado en el currículum y a la coordinación con otras instituciones.

Aunque la Orden que regula los EAP incluye la función de proporcionar a los estudiantes orientación pedagógica, personal y profesional, especialmente en momentos claves de su educación, la orientación profesional está poco desarrollada y sigue pautas convencionales, limitándose en exceso a labores de información profesional. El desequilibrio en el número de consejeros de orientación por usuario los hace ineficaces y dificulta la introducción de innovaciones metodológicas.

### *Dependencia orgánica y administrativa*

Los EAPs dependieron orgánicamente de la Dirección General de Enseñanza Primaria; aunque en la actualidad dependan de la Dirección General de Gestión de Profesorado y Centros Docentes (Orden de 1983). En la Dirección General se constituirá una *Comisión Central* y en cada uno de los Servicios Territoriales, se constituirá una *Comisión Territorial*.

### *Requisitos para el acceso*

En el Art. 311 de la Orden de su creación de de 20 de mayo de 1983, se especifican los requisitos o condiciones para ser nombrado, en comisión temporal de servicios, mediante concurso público de méritos:

- Algunas de las titulaciones que habiliten para el ejercicio de las plazas a cubrir.
- Acreditar una experiencia mínima de tres años de trabajo en Educación Especial y/o EGB.

### *Por Orden de 26 de noviembre de 1986*

Los requisitos a cumplir son:

- Ser español.
- Tener un mínimo de 18 años cumplidos.
- No haber estado separado, por causa de expediente disciplinario de los servicios de la administración del Estado, de la Generalitat de Cataluña, de la local o de la institucional, ni encontrarse inhabilitado para el ejercicio de funciones públicas.
- No sufrir enfermedad, ni defecto alguno que impida ejercer normalmente la función correspondiente.
- Poseer el título académico correspondiente a la plaza para la que concursa. En el caso de los educadores no se requiere titulación específica.

### *Por Orden de 10 de febrero de 1998*

- Ser profesor numerario del cuerpo de profesores de EGB.
- Poseer el título académico correspondiente a la plaza por la que se concursa.
- Tener un mínimo de tres años de experiencia profesional en el marco escolar, ya sea ordinario o especial.

### *Por Orden de 14 de abril de 1999*

- Ejercer en la actualidad de funcionario docente numerario de los cuerpos docentes de Enseñanza Secundaria.
- Poseer el título académico de psicólogo, pedagogo, según la plaza a la que se concursa.
- Tener un mínimo de tres años de experiencia profesional en las Enseñanzas Secundarias o bien haber realizado el curso de postgrado de especialización profesional para el asesoramiento y orientación psicopedagógica.

Como vemos, al igual que en otras Comunidades Autónomas, el requisito pasa de ser de profesor de Enseñanza Primaria a Secundaria (grupo B al grupo A).

### *Organización del trabajo*

En el Art. 5 de la Orden de 20 de mayo, al referirse a las funciones de los EAPs se dice, "Se llevarán a cabo mediante un Plan de trabajo anual, que se elaborará al inicio del curso escolar, presentando una memoria al finalizar cada curso".

En la Orden de 28 de enero de 1983, por la que se establece un programa de homologación de los Equipos Psicopedagógicos y también se establece esta misma organización.

Finalmente, en el Decreto 155194 se dice "atendiendo a las propuestas de los diferentes centros docentes y de acuerdo con las directrices y los procedimientos establecidos por el Departament d'ensenyament, los servicios educativos concretarán las actividades en planes de actuación periódicos elaborados de acuerdo con las funciones que, respectivamente tienen encomendadas".

En este cuadro resumen destacamos las características más importantes:

<b>Normativas</b>
18 de diciembre de 1979 la Comunidad catalana adquiere competencias en educación.
Orden del 20 de mayo de 1983 regula la intervención psicopedagógica en los centros escolares y se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica que operan en la Enseñanza Primaria.
Decreto de 117/84 de 17 de abril dispone que abarcarán también a Centros de Secundaria.
Orden del 14 de abril de 1989 se convoca concurso de méritos para cubrir plazas de EAPs en el ámbito de la Enseñanza Secundaria.

**Tabla 2. 2. Normativa de la Comunidad Catalana**

### **2.1.4. Extremadura**

Extremadura es quizás la Comunidad Autónoma de España que, a pesar de haber asumido las transferencias educativas en el año 2000, mantiene con gran fidelidad la estructura de orientación emanada inicialmente del Estado, aunque las distintas normas legislativas autonómicas relacionadas con la orientación educativa han pretendido ajustar la propuesta común del Estado con especificidad autonómica.

En el ámbito territorial de esta Comunidad Autónoma existen en la actualidad tres tipos de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: equipos generales, equipos de atención temprana y equipos específicos, cuya es-

estructura y funciones fueron reguladas por Orden de 9 de diciembre de 1992 (RCL 1992/2702). Su ubicación y ámbitos de intervención fueron regulados por una Orden del MEC de septiembre de 1994 (BOE, nº 225, de 20 de septiembre).

Así, la Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa por la que se regula el funcionamiento de los EOEPs en la Comunidad Autónoma de Extremadura dicta lo que, con carácter general, debe ser la intervención de dichos equipos, con la finalidad de avanzar hacia un modelo autonómico que se ajuste a las necesidades detectadas.

Tomando como referencia la citada Instrucción, los principios que informan la intervención de los EOEPs son los siguientes:

- Planificarán, desarrollarán y evaluarán sus actuaciones conforme a los principios de interdisciplinariedad y trabajo en equipo, realizando cada miembro aportaciones desde su cualificación y perspectiva profesional.
- La intervención en los centros se incardinará en la planificación educativa curricular, que se desarrolla en los mismos, asegurando la significatividad, la funcionalidad y la coherencia de las tareas propuestas.
- La intervención se basará en enfoques sistémicos, otorgando una importancia básica a los contextos en los que se producen las distintas situaciones sobre las que va a actuar. Por ello, se planificará la intervención teniendo en cuenta todos los elementos de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familia y comunidad social), su organización, funcionamiento y nivel de desarrollo como grupo.
- La intervención habrá de basarse en una planificación, que potencie los aspectos positivos tanto individuales como de la comunidad educativa, que prevenga y anticipa la aparición de dificultades, y que ayude a corregir aquellas situaciones o problemas que se presenten.
- La intervención se abordará desde un planteamiento constructivista y colaborativo, buscando soluciones conjuntas (centro-equipo) desde relaciones de igualdad, implicación, complementariedad y corresponsabilidad en el desarrollo de las distintas tareas.
- Se planificará teniendo en cuenta el equilibrio entre las actuaciones dirigidas al centro como globalidad y las centradas en la atención a las necesidades grupales o individuales más específicas. También se procurará el equilibrio entre las actuaciones dirigidas al profesorado, alumnado y familia.

Sobre la base de estos principios, la Instrucción nº 3 señala las principales líneas de actuación que deben desarrollar los EOEPs, centrándose en que las actuaciones deber ser, básicamente, globales con el profesorado, los alumnos y las familias, restringiéndose las intervenciones individuales a situaciones puntuales y estrictamente necesarias. Además, concreta una serie de líneas

prioritarias a desarrollar en tres ámbitos: centros, sector e internamente en el equipo.

Al margen de las actuaciones en el sector y en el propio equipo, exponemos aquellas líneas prioritarias a desarrollar específicamente en los centros, sobre las tendrá que desarrollar sus funciones. No obstante, es necesario advertir que las funciones en el sector afectan también a los propios centros de influencia del equipo y consisten en las siguientes:

- Elaborar dictámenes de escolarización.
- Elaboración y actualización del censo de alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Elaboración de informes preceptivos para la solicitud de becas, ayudas servicios complementarios.
- Apoyo al diseño y desarrollo de proyectos específicos.
- Atención a procesos de formación/información a familias.

La Orden de 24 de febrero de 2005 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: generales, específicos y de atención temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura puede destacarse los siguientes aspectos:

- La Consejería de Educación de esta Comunidad ha procedido a reorganizar la Comunidad Autónoma en 18 sectores educativos, coincidentes con el ámbito de actuación de los Centros de Profesores y recursos, atribuyendo cada sector geográfico y sus centros escolares a uno, dos, tres y hasta cuatro Equipos generales de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en función de la población escolar existente en cada uno de ellos y de las características específicas de dicha población escolar.
- Los Equipos de Atención Temprana, cumplirán y centrarán su trabajo en la detección de niños y niñas con necesidades especiales en la Etapa de Educación Infantil y en la atención temprana a los mismos, en estrecha colaboración con los servicios sociales y sanitarios y, muy especialmente, con el Centro Extremeño de Desarrollo Infantil. En dicho distrito, desarrollarán sus funciones e intervendrán, de manera sistemática, en las escuelas infantiles de titularidad pública que determine la Administración.
- Se insta a la coordinación de los tres equipos: generales, específicos y de atención temprana.

A continuación hacemos un cuadro resumen de las notas más características de la Comunidad.

<b>Normativa</b>
Orden de 9 de diciembre de 1992 (RCL 1992/2702) cuya estructura y funciones de los tres tipos de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: equipos generales, equipos de atención temprana y equipos específicos fueron establecidas. Su ubicación y ámbitos de intervención fueron regulados por Orden del MEC de septiembre de 1994 (BOE, nº 225, de 20 de septiembre).
En el año 2000 fueron transferidas las competencias educativas.



Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa se regula el funcionamiento de los EOEPs en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
--

Orden de 24 de febrero de 2005 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: generales, específicos y de atención temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
--

**Tabla 2. 3. Normativa de la Comunidad de Extremadura**

### **2.1.5. Galicia**

El 6 de abril de 1986, entra en vigor el Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE, nº 101 de 28/IV/81), adquiriendo competencias, la regulación y administración de la enseñanza en toda la extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades.

Por el Real Decreto anteriormente citado, se hace el traspaso de competencias plenas en materia de educación a la Xunta de Galicia de los SOEVs y los Equipos Multidisciplinares, mediante Resoluciones de la Dirección General de Educación Básica de la Consejería de Educación de 15 de diciembre de 1982 y de 11 de mayo de 1983 (DOG, de 14/II/82 y DOG, de 17/VI/ 83 respectivamente), que fijan la organización y funcionamiento de los Equipos, en la Comunidad Autónoma, en el ámbito de la EGB.

Con esta denominación se decide, finalmente unificar los SOEVs y los EM, creándose los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo para el asesoramiento a los centros educativos, en el ámbito del diagnóstico, orientación e integración de alumnos.

Ya que según la Orden de 8 de agosto de 1985, DOG, de 3/IX/85 “la experiencia acumulada a lo largo de los dos últimos años de funcionamiento de dichos servicios, hace aconsejable la creación de Equipos Psicopedagógicos de Apoyo, que permitan una mayor operatividad cara a los centros educativos, al eliminar la concurrencia de algunas de sus funciones y al responder a planes de acción unitaria “.

En esta Comunidad, las tareas de orientación se llevan a cabo fundamentalmente a través de:

- Los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo Escolar (Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a Escola, EPSA), regulados por la Orden de 8 de agosto de 1985 (DOG, 3/IX/1985).
- Los Departamentos de Orientación en Centros de Enseñanza Primaria (Departamentos de Orientación en centros de Ensino Xeral Básico) que son voluntarios y están regulados por la Orden de 15 de junio de 1991.

- Los Proyectos Experimentales de Orientación Educativa de la Enseñanza Media (Proyectos Experimentales de Orientación Educativa no Ensino Medio), que se conceden a través de concurso público (Sobrado, 1992).

Los EPSA no atienden hasta ese momento a Secundaria; su nivel de actuación ha sido la Educación Preescolar y la EGB; centrandose su actuación con la llegada de la LOGSE en Educación Infantil y Primaria.

Los profesionales que lo componen son:

- Psicólogo.
- Pedagogo.
- Especialista en audición y lenguaje.

### **Funciones**

Se fijan en la Orden de 8 de agosto de 1985 y fueron las siguientes:

- Prevención educativa en el medio escolar, familiar y social.
- La detección precoz de las deficiencias y trastornos de desarrollo psicopedagógico del niño.
- La valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades del alumno sujeto de Educación Especial.
- La elaboración de Programas de Desarrollo Individual, en base a las necesidades y capacidades de cada alumno y orientados a la solución de su problemática específica.
- El seguimiento de Programas de Desarrollo Individual, en colaboración con el profesorado de los centros educativos.
- Dirigir o realizar, en su caso, las tareas de orientación escolar y vocacional de los alumnos, especialmente en los momentos críticos de su escolaridad y de su madurez psicobiológica.
- Asesorar y prestar ayuda técnica al profesorado en su función tutora.
- Informar a los padres, profesores y alumnos de las posibilidades de estudio y perspectivas profesionales.
- Colaborar en la elaboración del diseño de necesidades concretas del sector, que se elevará a través de la inspección, a la Dirección General de Educación Básica.
- Coordinar las actividades de orientación que realicen los distintos Departamentos de Orientación de colegios públicos, así como las que se lleven a cabo, con autorización del Delegado Provincial de Educación respectivo, otros organismos en dichos centros.

Estas funciones, asignadas a los Equipos Psicopedagógicos, vienen a ser un compendio de las asignadas a los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional y a los Equipos Multidisciplinares.

Sin embargo, a lo largo de la implantación de la Reforma y en la normativa al respecto, se contempla otra función que no figuraba en la Orden antes mencionada. Nos referimos al asesoramiento del profesorado en la elaboración de Adaptaciones Curriculares (Orden de 17 de agosto de 1992, sobre regula-

ción de la implantación de la Educación Primaria, Orden del 6 de mayo de 1992, sobre implantación del segundo Ciclo de Infantil y Orden de 6 de octubre de 1995, sobre regulación de Adaptaciones Curriculares).

### **Organización del trabajo**

Estos equipos organizan el trabajo mediante un Plan Anual de acción, de acuerdo con las directrices de la comisión central (Orden de 8 de agosto de 1985, Art. 7), de la cual al terminar cada curso se elabora una memoria que se remite a la comisión central (Orden de 8 de agosto de 1985, Art. 9).

Los EPSA funcionan en los centros de Enseñanza Primaria y están formados por profesores, psicólogos y especialistas en audición y lenguaje. Estos servicios se hallan bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Básica y los coordina a nivel provincial un inspector/director. Existen alrededor de 32 EPSA y una media de siete a diez personas compone su personal.

Sus funciones incluyen:

- Prevenir.
- Realizar una detección temprana de deficiencias.
- Crear Programas de Desarrollo Individual.
- Suministrar información a padres, profesores y estudiantes sobre las posibilidades de estudio y las perspectivas de empleo.
- Coordinar las actividades de orientación desarrolladas en los centros de Enseñanza Primaria.

La selección de consejeros de orientación se realiza a través de una oposición en la que participan profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria, licenciados en Ciencias de la Educación o en Psicología. Estos deben contar con tres años de experiencia en la enseñanza. Los salarios que reciben son los mismos que los de los profesores del mismo nivel administrativo y cuentan con muy pocos incentivos económicos. Los consejeros a menudo se dedican exclusivamente a sus tareas de orientación.

Los proyectos experimentales llevan implementándose desde 1988. Hoy en día, se han desarrollado 51 proyectos, distribuidos entre las siete zonas geográficas de Galicia. Entre otras cosas, son responsables de:

- Coordinar, apoyar y suministrar asistencia técnica a las actividades de orientación y tutoría proporcionadas por los profesores en los centros.
- Proporcionar orientación pedagógica y profesional, individual y diversificada para preparar a los estudiantes a la auto-orientación en el presente y en el futuro.
- Informar y asesorar a los estudiantes sobre las distintas opciones educativas y profesionales de que disponen.

También preparan materiales para suministrar información sobre las alternativas del empleo y del estudio, y recientemente, han empezado a informar sobre las posibilidades existentes en la Comunidad Europea.

Todos los profesores de orientación participan en sesiones de formación y perfeccionamiento organizadas anualmente por las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y Formación Profesional. Las principales materias tratadas son:

- Herramientas de diagnóstico.
- Contribución de la psicología de la educación a la orientación pedagógica.
- Organización y puesta en marcha de un Departamento de Orientación.
- Valoración de la orientación en Galicia, etc.

El Gobierno de Galicia controla, sigue las actividades y ofrece una evaluación de la orientación a través de informes, inspecciones periódicas de los Departamentos de Orientación y encuentros trimestrales con los consejeros de orientación sectoriales.

### ***La regulación de la orientación educativa y profesional en esta Comunidad a partir de 1998***

Con la Orden de 31/VII/98, queda derogada la Orden de 8 de agosto de 1985, por la que se regulan los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo en la Comunidad Autónoma Gallega, para extender las competencias de los Departamentos de Orientación a los colegios de Infantil y Primaria.

El nuevo modelo organizativo se justifica en los siguientes términos: “Resulta ineludible, pues, iniciar la orientación psicopedagógica, educativa y profesional en el mismo momento en que el alumno o la alumna se incorpore al sistema educativo en los centros docentes, en la Educación Infantil y Primaria y continuarla con el mismo equipo de profesionales, a lo largo de todas las etapas educativas”.

Por ello y según la Disposición Adicional Segunda, el personal que desempeñaba sus funciones en los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo serán adscritos a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, pero no aumentando el número de ellos, sino ocupando aquellos Departamentos en los que no existía ningún orientador.

Las competencias que le atribuye el Art. 4º de la citada Orden son los siguientes:

- Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por las respectivas comisiones de coordinación pedagógica, las propuestas de organización de la orientación y del Plan de Acción Tutorial de cada uno de los centros a los que debe de atender.
- Participar en la elaboración de los Proyectos Curriculares del propio centro de Educación Secundaria y de los centros de Educación Infantil y Primaria a él adscritos.
- Coordinar, apoyar y ofrecer soporte técnico a las actividades de orientación y tutoría que el profesorado realiza en los centros con su alumnado.

- Colaborar en la pronta detección de dificultades o problemas educativos de desarrollo o aprendizaje que presenta el alumnado, y en la rápida intervención para tratar de remediarla.
- Intervenir en la valoración pluridimensional de las necesidades y capacidades de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Proporcionar al alumnado una orientación académica y profesional diversificada e individualizada.
- Participar en el diagnóstico, diseño, aplicación y seguimiento de programas individuales de refuerzo educativo, Adaptaciones Curriculares y de Diversificación Curricular.
- Contribuir a que la evaluación desarrollada en los centros de su competencia se ajuste a los principios de evaluación continua, formativa y orientativa, así como a que las sesiones de evaluación no contradigan los citados principios.
- Colaborar activamente con los demás Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria de zona.
- Facilitar al alumnado el apoyo y orientación necesaria en los momentos de mayor dificultad, como son el comienzo de la escolaridad, el cambio de Ciclo o Etapa, los momentos críticos de desarrollo psicobiológico, el ingreso en el centro, la elección de optativas, itinerarios formativos o la transición a la vida profesional.
- Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa, así como facilitarle la utilización de metodologías didácticas innovadoras, técnicas específicas relativas a hábitos de trabajo, técnicas de estudios, programas de enseñar a pensar y otras técnicas similares.
- Cooperar con los tutores en la información a las familias sobre asuntos relacionados con la orientación académica, psicopedagógica y profesional, con el fin de ayudarles a que asuman la orientación de los hijos de manera responsable.
- Participar en la elaboración de un consejo orientador que, sobre el futuro académico y profesional del alumnado, se formulará al terminar la Educación Secundaria Obligatoria.
- Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto Curricular.
- En los Institutos donde se imparta la Formación Profesional Específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones.
- Aquéllas que la administración educativa le pudiera encomendar en el ámbito de la orientación académica, psicopedagógica y profesional.

Este nuevo diseño, según más de dos mil profesores de esta Comunidad, en opinión de los sindicatos, exige la revisión del nuevo modelo de orientación escolar. Ya que como consecuencia de la implantación de este nuevo modelo “se suprimieron servicios, transfiriendo el personal de los Equipos Psicopedagógicos a los centros de Educación Secundaria, con la pretensión de que desde estos centros se realizase la orientación de todas las etapas educativas, lo que en la práctica imposibilita la realización efectiva de esta labor” (Revista Escuela Española nº 3418/15 de julio, 1999).

El resultado es que hay orientadores destinados en centros de Educación Secundaria que tienen que atender a más de tres mil alumnos de edades comprendidas entre tres y veinte años, distribuidos en diferentes centros que en algunos casos superan los quince.

Ante esta situación, se reclama a la Xunta que el nuevo modelo de orientación escolar que contemple los tres niveles de orientación educativa se plasme con las siguientes condiciones:

- El primer nivel, mediante la potenciación de la tutoría, con el consecuente aumento de liberación horaria para el profesor tutor y dotación de recursos materiales en los centros para realizar esta labor.
- El segundo nivel, mediante la generalización de los Departamentos de Orientación en Secundaria, aunque se están creando muchos aún falta dotación y la creación de Departamentos en todos los centros completos de Infantil y Primaria, ya que se considera que la orientación debe de hacerse desde los centros, y en todo caso, coordinándose con los Departamentos de Orientación de todos los centros de Secundaria correspondientes.
- El tercer nivel, mediante el fortalecimiento y el aumento de los Equipos específicos. Para ello, se crearían Equipos de sector destinados a atender a las escuelas unitarias y los centros incompletos, además del asesoramiento externo de los Departamentos de Orientación de los centros.

Por último la propuesta, que incluye la Revista “Escuela Española”, nº 3418/15 de julio, 1999, incluye los siguientes puntos:

1. Aumento de la dotación económica de los Departamentos de Orientación.
2. Creación de una unidad técnica de coordinación, al frente de la cual habría especialistas en orientación.
3. Elaboración de un plan de formación, atendiendo a las necesidades reales del profesorado orientador, de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje.
4. Disminución de la ratio de las unidades que tengan alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Las notas distintivas de esta Comunidad se representan en el siguiente cuadro:

6 de abril de 1986 entra en vigor el Estatuto Autonómico de Galicia (BOE, nº 101 de 28/IV/81) por el que se transfieren las competencias en educación.
Resolución de la Dirección General de Educación Básica de la Consejería de Educación de 15 de diciembre de 1982 (DOG de 14/XI/82) se fija la organización y el funcionamiento de los equipos en la Comunidad Autónoma en el ámbito de la EGB. Se crean los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo para el asesoramiento en los centros educativos, en el ámbito de diagnóstico, orientación e integración de los alumnos, que unifican SOEVs y EM.
11 de mayo de de 1983 una nueva Resolución (DOG, 17/IV/83) completa la anterior.
Orden de 8 de agosto de 1985 regula los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo Escolar (EPSA), DOG ,3/IX/85.
Orden de 15 de junio de 1991 regula a los Departamentos de Orientación en centros de Enseñanza Primaria, tienen carácter voluntario.
Orden de 31 de julio de 1998 deroga la orden de 8 de agosto de 1985 que regulaba los Equipos Psicopedagógico de Apoyo para extender las competencias de los Departamentos de Orientación a los colegios de Infantil y Primaria. Por tanto, el personal de los Equipos se adscriben a los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria, sin aumentar el número sino ocupando aquellos puestos en los que no existe orientador y atendiendo desde allí a todos los niveles educativos.

**Tabla 2. 4. Normativa de la Comunidad de Galicia**



### **2.1.6. Navarra**

Por el Real Decreto 1070/90 de 31 de agosto (BOE, de 1 de septiembre) se traspasan a la Comunidad Foral de Navarra los servicios correspondientes a sus competencias en materia de enseñanza no universitaria. Dentro de la descripción de estos servicios, figuran:

- Los Centros de Orientación Escolar y Vocacional.
- Los Equipos Multiprofesional y de Atención Temprana.

Al entrar en vigor el Decreto Foral 222/1990 se suprimieron:

- Los SOEVs (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional).
- Los POP (Programas de Orientación Psicopedagógicos).
- Los Equipos Multiprofesionales de Atención Temprana.

Para sustituirlos se crean los SAPOEs.

#### **a) Los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y Orientación Escolar (SAPOEs)**

En el Decreto Foral 222/1990, Sección Segunda, que antes aludimos, puede leerse: “Para una mayor efectividad en el trabajo de la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial, sus recursos personales y materiales, podrán organizarse en Equipos de Orientación Psicopedagógica de zona”

#### *Niveles de actuación*

El ámbito de actuación son los centros públicos y privados concertados, de nivel no universitario.

Son de atención prioritaria los centros de Primaria y Secundaria de los centros públicos, de los concertados se atienden, sobre todo, las valoraciones y Adaptaciones Curriculares de los niños con NEE asociada a discapacidad.

#### *Composición*

Tal como consta en este Decreto la composición de los Equipos de Orientación Psicopedagógica estará formada, básicamente por profesionales licenciados en psicología y/o pedagogía, o titulaciones equivalentes.

También se podrán adscribir, en virtud de la especialidad de sus funciones, trabajadores sociales, personal administrativo de servicios y profesionales de otras disciplinas. Cada uno de los Equipos de zona, tendrá un responsable.



### *Funciones*

Desarrollarán en su ámbito las funciones asignadas por la Unidad Técnica de Orientación Psicopedagógica y Educación Especial y de acuerdo con las directrices y planes de trabajo que les señale el jefe de dicha unidad.

El Decreto Foral 7611.993 de 6 de septiembre, hace algunas modificaciones al 222/1990 y entre ellas desdobra la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial, en dos unidades: la de Orientación y Educación Especial, por tanto, se hace necesario distribuir las funciones de la antigua Unidad Técnica y adaptar la configuración de estas unidades a la actual estructura orgánica del Departamento de Educación y Cultura.

Las tareas y funciones fijadas en este Decreto son las siguientes:

- Coordinar a los profesores de los centros para asegurar el seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso educativo.
- Colaborar con los profesores en la orientación académica y profesional de los alumnos.
- Participar en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, en su revisión y evaluación interna.
- Promover y favorecer la colaboración familia-escuela y participar en actividades formativas dirigidas a las familias.

### *Funciones (conjunta con los centros de Educación Especial y con el apoyo de los Centros de Recursos)*

- Atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales mediante la detección, análisis, valoración y estudio de su problemática, así como la propuesta de modalidad de escolarización y organización de los recursos correspondientes.
- Proponer la creación de aulas de integración parcial y la designación de centros de integración preferente de las distintas minusvalías.
- Informar, asesorar y apoyar a las familias del alumnado con NEE.
- Colaborar con los centros de apoyo al profesorado en el análisis de las necesidades y en el diseño de programas de formación, así como la realización de estudios e investigaciones sobre técnicas, proyectos, programas de intervención psicopedagógica y educación especial.
- Asesoramiento al profesorado en aspectos técnicos psicopedagógicos del currículum.
- Coordinación de los profesionales de apoyo de la zona, en aspectos técnicos y criterios de intervención.
- Coordinar las actuaciones con las instituciones y servicios de la zona para mejorar la utilización de los recursos de la misma y colaborar con ellos en campaña de difusión y prevención social de problemáticas infantiles y juveniles.

### *Organización del trabajo*

La Unidad Técnica es la que se encarga de la elaboración del Plan Anual y de las Memorias que a su vez van a la comisión de orientación.

Por su parte, el Consejo Técnico de Orientación Psicopedagógica ordenará la actuación de los Equipos mediante seguimiento y evaluación de los planes y programas de trabajo, formación y de investigación, asimismo propondrá los criterios de actuación técnica.

Como resumen podemos destacar de esta Comunidad:

Real Decreto 1070/90 de 31 de agosto (BOE, de 1 de septiembre) se produce el traspaso de funciones y servicios del estado a la Enseñanza no Universitaria.
Decreto Foral 222/1990 se crean los Servicios de Apoyo Psicopedagógicos y Orientación Escolar (SAPOEs) atienden a todos los niveles de Enseñanza no Universitarios.
Decreto Foral 7611.993 de 6 de septiembre hace algunas modificaciones y entre ellas, desdobra la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial en dos unidades: Orientación y Educación Especial respectivamente.

**Tabla 2. 5. Normativa de la Comunidad de Navarra**

### **2.1.7. País Vasco**

La competencia del País Vasco en la enseñanza y en toda su extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades se consigue a partir del 18 de diciembre de 1979.

Por el Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, se traspasan los servicios a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (BOE, nº 314 de 31 de diciembre).

El traspaso de servicios del Estado a esta Comunidad Autónoma es aprobado en el pleno celebrado el día 25 de septiembre de ese mismo año por la comisión mixta prevista en la Disposición Transitoria Segunda del Estatuto.

Mediante estos traspasos la Comunidad Autónoma Vasca adquiere todas las competencias en enseñanza, con excepción de la alta inspección y lo que las leyes indiquen sobre ordenación del sistema educativo.

*Evolución de los servicios de orientación desde el traspaso de competencias*

*Servicios que se traspasan*

Se transfieren a esta Comunidad Autónoma, al igual que en todas las anteriores, los siguientes servicios:

SOEVs: Servicios de Orientación Escolar y Vocacional.

IOEPs: Institutos de Orientación Educativa y Profesional.

### *Servicios que se crean*

En el País Vasco se van creando una serie de servicios de orientación que van sufriendo una evolución hasta refundirse en los llamados COP (Centros de Orientación Pedagógica) aunque conservando cada uno de ellos diferentes funciones.

#### **a) Los Centros de Apoyos y de Recursos (CAR)**

Los Centros de Apoyo y Recursos se crean por Orden de 27 de junio de 1984 como apoyo al profesorado en campos que se consideran prioritarios y para los que no tienen la formación suficiente, tales como:

- Atención individualizada a alumnos con dificultades de aprendizaje o conducta.
- Enseñanza del euskera.
- Aprovechamiento didáctico del entorno.
- Experimentación y desarrollo del espíritu de observación.
- Utilización didáctica de nuevos recursos tecnológicos.
- Desconcentración de servicios.
- Perfeccionamiento del profesorado.

Se pretende crear una infraestructura zonal de apoyo a la educación.

### *Niveles de actuación*

Los niveles son la Enseñanza Preescolar, EGB, Educación Especial y Educación de Adultos.

### *Composición*

Constará como mínimo, de los siguientes elementos personales:

- Equipo Multidisciplinar (compuesto por pedagogo, psicólogo y profesor especialista) y coordinador de euskera de la zona.
- Responsable de aprovechamiento didáctico del entorno, que tendrá a cargo la función directiva del CAR.
- Responsable de experimentación.
- Responsable de recursos didácticos-audiovisuales.
- Auxiliar administrativo.

### *Funciones*

El Art. 2 de la Orden de 27 de julio de 1984, dice así:

Los Centros de Apoyo y Recursos asumirán inicialmente las siguientes funciones:

- Servir de base y coordinación de todos los servicios de apoyo técnico-pedagógico que actúen en una zona.

- Ofrecer a las escuelas un servicio permanente y organizado de documentación, información y préstamo de recursos pedagógicos y de material didáctico.
- Garantizar el conocimiento y utilización por parte de las escuelas de los diversos materiales y recursos técnicos de que dispone.
- Ofrecer a las escuelas el apoyo técnico-pedagógico necesario para el diagnóstico y resolución de problemas de aprendizaje, enseñanza del euskera, así como para el seguimiento de los ensayos de innovación o grupos de trabajo que se pongan en marcha en la zona.
- Potenciar la creación de materiales y documentos de apoyo, que sirvan para adecuar los programas al entorno.
- Promover los contactos e intercambios de experiencia y materiales entre centros de la zona.
- Colaborar en la organización de actividades de perfeccionamiento del profesorado de la zona.
- Servir de ayuda al Departamento de Educación, universidades e investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas de una zona y sus posibles soluciones.

### ***b) Centros de Orientación Pedagógica (COP)***

El Decreto 154 de 14 de junio de 1988 (BOPV de 24/VI/88) reglamentó la creación y el funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica (Pedagojiazko Aholkulariza- Tegien, PAT) del Gobierno Vasco.

En su Art. 1 indica que: “los Centros de Orientación Pedagógica son instrumentos educativos de carácter zonal, para la innovación y mejora de la educación, configurados como servicios de apoyo a los niveles de enseñanza no universitarios”.

Este Decreto estableció la creación de estos servicios de orientación dentro del marco de innovación educativa existente, considerándolos como un sistema de apoyo para la educación general. Por tanto, se suprimen todos los servicios existentes y se configura como servicio único.

Este servicio, como en otras Comunidades Autónomas, es el resultado de unificar los consejeros de orientación de los SOEVs, que llevaban ejerciendo su profesión en el País Vasco desde 1977 y, de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia y otros servicios posteriores que hemos descrito anteriormente.

El BOPV (Boletín Oficial del País Vasco) los define como instrumentos educativos regionales para la innovación y para la mejora de la educación, concebidos como servicios de apoyo del nivel preuniversitario.

#### *Niveles de actuación*

Serán todos los niveles no universitarios, y las áreas de actuación:

- La Educación Especial.
- Euskaldinización.

- Medios audiovisuales, informática y nuevas tecnologías.
- Orientación educativa.

Además de estas áreas citadas, por Orden de 16 de mayo de 1990, podrán contar con otras:

- Área artística.
- Área deportiva.
- Área tecnológica.
- Área científica.
- Área de sociales.
- Área de lingüística.
- Área de niveles educativos de Educación Infantil y Primaria.
- Área transversales del currículo (coeducación, consumo, educación para la salud...).

Estas, a su vez, por Orden de 7 de mayo de 1992, se desdoblán en:

- Área científica

- Matemáticas.
- Ciencias experimentales.

- Área lingüística

- Inglés.
- Francés.
- Castellano.

- Área de niveles educativos de Educación Infantil y/ o Primaria:

- Áreas transversales del currículo:

- Coeducación.
- Medios de comunicación.
- Coordinación de escuelas unitarias.

- Área de Educación Permanente de Adultos (cuando sea necesario)

### *Composición*

La composición en los COP, es de carácter multidisciplinar y está formada por:

- Pedagogos del Equipo Multidisciplinar.
- Psicólogos del Equipo Multidisciplinar.
- Asistente social del Equipo Multidisciplinar.
- Asesor de eusikaldinización.
- Asesor de medios audiovisuales.

- Asesor de orientación.
- Asesor del área deportiva.
- Asesor del área científica (matemáticas y ciencias experimentales).
- Asesor del área lingüística (castellano, inglés, francés).
- Auxiliar administrativa.

### *Funciones*

Las funciones de los COP son:

- Servir de base de recogida de material didáctico que se elabore en la zona, potenciando las condiciones para llevar a cabo una dinamización de la misma.
- Ofrecer a los centros docentes un servicio permanente de documentación, información, préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos.
- Promover contactos e intercambios de experiencias y materiales entre los centros docentes de circunscripción.
- Llevar a cabo servicios de apoyo a los centros docentes en concepto de orientación, necesidades de acción tutorial y demás campos de orientación escolar, cuyos déficits sean conocidos por los Centros de Orientación Pedagógica.
- Ofrecer a los centros docentes el apoyo pedagógico necesario para el diagnóstico y resolución de problemas de aprendizaje o que reciban un especial seguimiento desde el punto de vista psicológico.
- Colaborar en la organización y actividades de perfeccionamiento del profesorado de la zona.
- Servir de ayuda al Departamento de Educación, universidades e investigación en el estudio de las necesidades pedagógicas de una zona y sus posibles soluciones.
- Otras que les atribuya reglamentariamente.

Sus funciones relacionadas de un modo más directo con la orientación incluyen:

- Ofrecer a los centros de enseñanza un servicio permanente de documentación e información y proporcionarles medios pedagógicos y material didáctico.
- Suministrar a los centros unos servicios de apoyo de orientación que respondan a las necesidades de la actividad territorial y de otros aspectos de la orientación escolar.

### *Dependencia orgánica y administrativa*

Los servicios están distribuidos por zonas geográficas y dependen de la Delegación Territorial de Educación y de la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación, universidades e investigación. La inspección técnica puede supervisarlos en ciertos casos.

### *Organización del trabajo*

Al igual que en las demás Comunidades Autónomas, en el País Vasco el personal perteneciente al COP deberá presentar a principios de curso un Plan

de trabajo anual para ser aprobado, elaborando al finalizar el curso, la correspondiente Memoria del trabajo realizado.

Están organizados en torno a las siguientes áreas de actividad:

- Educación Especial.
- Normalización del lenguaje.
- Equipamiento audiovisual.
- Orientación educativa.

Cada área de actividad debe tener un jefe de área. El acceso a los puestos de trabajos a que dan lugar es mediante concurso público de méritos, en el que participan funcionarios cualificados que son profesores no universitarios.

Con la Orden de 27 de junio de 1988 (BOPV, 8/VII/1988) se creó 22 Centros de Orientación sectoriales. El personal de cada centro estaba compuesto por una media de seis profesionales: el director, dos pedagogos para el Equipo Multiprofesional que depende de este, un psicólogo, un experto técnico y un experto en lengua vasca.

La Circular de 23 de abril de 1992 estableció subvenciones para promover el desarrollo de proyectos de orientación pedagógica en los centros de Enseñanza Secundaria, y la Resolución de 8 de junio de 1992 facilitó cursos de formación para consejeros de orientación destinados a este tipo de centros, cuya duración era de 290 horas de trabajo por año (Gobierno Vasco, 1992).

### *Formación permanente*

En algunas de las Órdenes por las que se convocan concursos de méritos, queda constancia de la obligatoriedad del perfeccionamiento. Así en la Orden de 21 de junio de 1989 se dice: "El personal seleccionado está obligado a participar en los cursos de perfeccionamiento del profesorado que el departamento determine". Esta obligatoriedad se contempla en otras disposiciones, tal como la Orden de 21 de julio de 1992.

Entre 1988 y 1992, los miembros del personal de orientación de estos servicios recibieron formación continua en programas de formación subsiguientes (también existen programas de formación intensiva) organizados por el Gobierno Vasco que incluían: estudio del diseño y de la adaptación de los planes de estudios, formas de hacer más significativo el aprendizaje, trabajo en grupo, toma de decisiones, etc.

De esta Comunidad cabe destacar:

Por el Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, se traspasan los servicios a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (BOE, nº 314 de 31 de diciembre).
---

Los Centros de Apoyo y Recursos (CAR) se crean por Orden de 27 de junio de 1984 como apoyo al profesorado en campos que se consideran prioritarios y para los que no tienen la formación suficiente. Actúan en EGB, Preescolar, Educación Especial y Adultos.
---



El Decreto 154 de 14 de junio de 1988 (BOPV de 24/VI/88) reglamentó la creación y el funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica (COP). De carácter zonal, multidisciplinar, destinados a la innovación y mejora de la educación, configurados como servicios de apoyo a los niveles de Enseñanza no Universitario.
Con la Orden de 27 de junio de 1988 (BOP, 8/VII/88) se crearon 22 Centros de Orientación Pedagógica (COP) sectoriales.
Las áreas de actuación fueron ampliándose a través de distintas Órdenes: 16 de mayo de 1990 y 7 de mayo de 1992.

**Tabla 2. 6. Normativa de la Comunidad Vasca**

### **2.1.8. Valencia**

La Comunidad Valenciana en 1983 recibe las competencias educativas por parte del Gobierno Central a partir del Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio (BOE, de 6 de agosto).

Los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) se crearon por el Decreto 136/1984, de 10 de diciembre. Se pretendían definir un modelo propio de intervención, integrar en una nueva estructura los diferentes servicios psicopedagógicos escolares transferidos, y establecer criterios de homologación de los Gabinetes Municipales de Orientación Educativa que intervenían en la enseñanza pública; además este documento legal refleja entre otros aspectos, el contenido y funciones de los servicios, y regula el sistema de acceso a los puestos de trabajo, en este caso establecido por concurso de méritos entre el personal funcionario docente que se nombraría en comisión de servicios por tres años renovables.

La reestructuración de los servicios de apoyo se produjo a través del Decreto 53 de 18 de abril de 1989 (DOGV de 25 de Abril) para regular los Servicios Psicopedagógicos Escolares, que desde este momento, y a lo largo de varios años, serán conocidos popularmente como los SPES. Destacamos que:

- Se contempla un nuevo marco jurídico para los Servicios Psicopedagógicos Escolares, definiéndolos como equipos multiprofesionales e interdisciplinares con ámbitos de intervención en todos los niveles no universitarios.
- Se establecen las nuevas funciones.
- Se dividen los ámbitos en equipos de zona (Educación Primaria) y equipos de centros (Educación Secundaria).
- Se define el perfil profesional y la categoría administrativa de los distintos componentes del SPEs, integrados en principio por:
  - a) Profesorado especialista en psicopedagogía de Educación Secundaria y Educación Primaria (conocidos por las siglas PEPs, todos ellos profesorado de EGB o Enseñanzas Medias con licenciatura en pedagogía o psicología).
  - b) Profesorado especializado en logopedia (conocidos por las siglas PELs y que es profesorado de EGB especialista en el lenguaje de signos y/o con titulación de máster de logopedia).

- c) Diplomado en trabajo social (personal laboral contratado por la administración educativa).
  - d) Personal médico rehabilitador.
- La provisión de los puestos de trabajo docentes seguía siendo por concurso de méritos, aunque con la novedad de que el nombramiento profesional era de carácter definitivo.
  - Aparece también en el Decreto la homologación de Gabinetes Municipales de Psicología que trabajan en los centros escolares.

Este Decreto se desarrollará, en cuanto a las normas de funcionamiento de los SPEs, por la Orden de 14 de febrero de 1990 (DOGV, 30 de abril), y el 10 de mayo se convocará a través de una Orden de la Consellería (DOGV de 22 de mayo de 1990) el concurso de méritos para la provisión de vacantes de psicopedagogía en los SPEs con carácter definitivo.

La LOGSE provoca una nueva regulación de los Servicios de Apoyo Escolar de la Comunidad Valenciana, por lo cual se elabora un nuevo documento, el Decreto 131/1994, de 5 de julio (DOVG de 28 de julio), que es el último texto regular de estos servicios.

Este Decreto presenta como novedades:

- El cambio de denominación del servicio.
- El ámbito de actuación en los centros educativos que imparten enseñanzas de régimen general.
- Las funciones aparecen más específicas y especializadas que en el Decreto 53/1989.
- Amplían los contenidos a trabajar.
- Colectivizan las intervenciones favoreciendo acciones coordinadas de participación y colaboración.

Se constituyen tres ámbitos:

- Servicios de sector, que desarrollan sus funciones en todos los centros de enseñanza pública de Educación Especial, Infantil, Primaria y Secundaria (Primer Ciclo de ESO).
- Departamentos de Orientación, con tareas exclusivas en centros de Enseñanza Secundaria.
- Servicios especializados sectorizados, opción que se reserva la administración para constituir una especie de centros de recursos y atención a demandas muy especializadas.

La Orden del 10 de marzo de 1995 regulará las funciones específicas y establecerá normas de organización y funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de sector, y posteriormente se publicarán anualmente Resoluciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que dan instrucciones sobre la regulación de la organización de los Servicios de

Apoyo Escolar y sobre la elaboración del plan de actividades de la Memoria Final de curso.

### *Situación actual*

El Servicio Psicopedagógico Escolar es un de profesionales cuyo trabajo consiste en prestar apoyo psicológico y pedagógico a las personas que lo soliciten dentro del centro (padres, profesores y alumnado), y está integrado por: orientadores, logopedas y trabajadores sociales. Están asignados por zonas geográficas y forman parte de la actual estructura de los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional, que incluyen además los Departamentos de Orientación de Secundaria.

### *Plan de actividades y funciones de los SPEs*

En función de las demandas planteadas por los centros educativos y del análisis de las necesidades detectadas, el Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE) propone un plan de actividades. Este documento se utiliza para negociar con la Comisión de Coordinación Pedagógica y posteriormente se presenta al Claustro para su aprobación.

Siguiendo el contenido del Decreto 131/1994 de 5 de julio, las funciones generales de los SPEs se pueden concretar en las siguientes:

#### *Atención a los centros*

Participar en el apoyo y asesoramiento a los centros educativos:

- Asesorar y colaborar en el Proyecto Educativo y Curricular del Centro.
- Presentar el Plan de actividades y la Memoria.
- Asesorar a la comisión pedagógica.
- Colaborar en la coordinación con otros centros.
- Asesorar a los órganos de gobierno en temas socio-psicopedagógicos y logopédicos.

Elaborar y difundir materiales e instrumentos:

- De orientación educativa.
- De intervención socio-psicopedagógica y logopédica.

Coordinar las actividades de orientación educativa y socio-familiar que se realicen en el centro.

#### *Atención al profesorado*

Asesorar al profesorado en el tratamiento a la diversidad:

- Referida al alumnado con NEE en ACIs (Adaptaciones Curriculares Individualizadas), modalidad de apoyo y evaluación.

- Referida a alumnado con distintos ritmos de aprendizaje, en estrategias de adecuación o ajuste curricular.
- Referida a alumnado con distinta situación socio-familiar.

Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación:

- De los aprendizajes del alumnado.
- Del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Sobre la adaptación socio-personal educativa.

Atención al alumnado:

- Asesorar en la detección y/o prevención de condiciones socio-personales que faciliten o dificulten el proceso de enseñanza y aprendizaje y su adaptación.
- Realizar la evaluación y valoración socio-psicopedagógicas y logopédicas del alumnado, y si procede, elaborar propuestas de Adaptación Curricular Significativa.
- Colaborar en la orientación del alumnado en los procesos de transición a otras etapas.
- Intervención y tratamiento logopédico.

Atención a las familias:

- Asesorar a las familias.
- Participar en el desarrollo de programas formativos.
- Mantener entrevistas y recoger información.

Las tendencias relativas a la orientación existentes en la Comunidad Valenciana se centrarán en: reforzar la orientación académica para fomentar la orientación psicopedagógica en los procesos de aprendizaje, orientar sobre la transición hacia diferentes programas de formación o hacia el mercado de trabajo (Consejo Social UP Valencia, 1991) y en coordinar las actividades de orientación de cada centro de un modo más eficaz (Fossati, 1991b; Fossati y Benavent, 1991).

También existe un acuerdo entre la Universidad de Valencia, la Diputación y los Ayuntamientos de la provincia para proporcionar, prácticas de orientación pagadas y oficialmente reconocidas, a estudiantes de cuarto o quinto cursos en Consejería; Departamentos de Filosofía y de Ciencias de la Educación también participan en este proyecto.

A modo de síntesis, podemos resaltar de esta Comunidad:

Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio (BOE, de 6 de agosto) recibe las competencias educativas por parte del Gobierno Central.
Los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE) se crearon por el Decreto 136/1984, de 10 de diciembre.
La reestructuración de los servicios de apoyo se produjo a través del Decreto 53 de 18 de abril de 1989 (DOGV de 25 de abril).

En la Orden de 14 de febrero de 1990 (DOGV, 30 de abril), y otra Orden del 10 de mayo se convocan a través de de la Consellería (DOGV de 22 de mayo de 1990) concursos de méritos para la provisión de vacantes de psicopedagogía en los SPEs con carácter definitivo.
La LOGSE provoca una nueva regulación de los Servicios de Apoyo Escolar de la Comunidad Valenciana. El Decreto 131/1994, de 5 de julio (DOVG de 28 de julio), se regula nuevamente estos servicios y se constituyen en tres ámbitos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios de sector, que desarrollan sus funciones en todos los centros de enseñanza pública de Educación Especial, Infantil, Primaria y Secundaria (Primer Ciclo de ESO).</li> <li>• Departamentos de Orientación, con tareas exclusivas en centros de Enseñanza Secundaria.</li> <li>• Servicios especializados sectorizados, opción que se reserva la administración para constituir una especie de Centros de Recursos y atención a demandas muy especializadas.</li> </ul>
La Orden del 10 de marzo de 1995 regulará las funciones específicas y establecerá normas de organización y funcionamiento de los Servicios Psicopedagógicos Escolares de sector, y posteriormente se publicarán anualmente Resoluciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa que dan instrucciones sobre la regulación de la organización de los Servicios de Apoyo Escolar y sobre la elaboración del plan de actividades de la Memoria Final de curso.
Decreto 131/1994 de 5 de julio actualiza las funciones generales de los SPEs.

**Tabla 2. 7. Normativa de la Comunidad de Valencia**

Incluimos finalmente para concluir un cuadro comparativo de las Comunidades Autónomas estudiadas:

Comunidades Autónomas	Traspaso de Competencias	Denominación de los servicios	Niveles en los que actúan	Funciones
MEC		EOEP	Infantil Primaria y Secundaria	Asesoramiento elaboración de informes, dictámenes.
CANARIAS	Real Decreto 2.091/83 de 28 de julio de 1983	STOEP EOEP de zona y específicos	Infantil Primaria y Secundaria	Asesoramiento organizativo y curricular. Atención a familias. Acción tutorial.
CATALUÑA	18 de diciembre de 1979	EAP	Primaria y Secundaria	Valoración multidisciplinar Asesoramiento y ayuda técnica a tutores
EXTREMADURA	Año 2000. Se ajusta a la misma estructura del MEC	EOEP específicos, generales y de atención temprana	Infantil Primaria y Secundaria	Valoración en equipo y multidisciplinar. Elaboración de dictámenes, atención a las familias.
GALICIA	6 de abril de 1986	EPSA	Infantil Primaria	Prevención educativa en el medio escolar. Valoración pluridimensional
NAVARRA	Real Decreto 1070/90 de 31 de agosto	SAPOES CREA	Infantil Primaria y Secundaria	Atención a los alumnos con NEE, familias, asesoramiento a centros y elaboración de recursos materiales para utilizar en los centros
PAIS VASCO	18 diciembre de 1979	CAR COP	Todos los niveles no universitarios incluyendo adultos y Educación Especial.	Intercambio de experiencia y materiales en la zona. Colaboración en actividades de perfeccionamiento. Apoyo a l sistema educativo en general
VALENCIA	Real Decreto 2093/1983 de 28 de julio	SPES		Asesoramiento al proyecto educativo y curricular del centro. Asesoramiento a los órganos de gobiernos en aspectos psicopedagógicos y atención a la diversidad.

**Tabla 2. 8. Normativas de las Comunidades Autónoma**

Como aportación podemos destacar:

- No todas las Comunidades Autónomas han utilizado la misma denominación para los Equipos de Apoyo, pero sus funciones parten de la misma filosofía: el asesoramiento y a la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- No en todas las Comunidades Autónomas han contado con los mismos recursos humanos y materiales, potenciándose en algunas: la investigación, publicaciones, creación de recursos (como el país Vasco y Navarra) y en otras estos recursos han sido inexistentes.
- En algunas Comunidades existen Equipos de Atención Temprana específicos y generales, en otras como nuestra Comunidad (Andalucía) sólo han existido siempre los generales, no en todas las provincias los específicos y de todas las patologías y tampoco los de Atención Temprana.





## **Capítulo III**

### **Los Equipos de Orientación en Andalucía**



*“La Consejería de Educación y Ciencia organizará el territorio de cada provincia de Andalucía en zonas educativas, que constituirán el ámbito de actuación de los respectivos Equipos de Orientación Educativa” (Decreto 213/95; art. 2).*

Como hemos visto en el capítulo anterior, la Constitución Española de 1978 transfiere a las distintas Comunidades Autónomas competencias en el campo educativo y, por ende, al campo de la orientación. Esto hace que en cada territorio se legisle y ello conlleve una reformulación del concepto de orientación educativa y de su implementación en el sistema escolar. En este capítulo nos centraremos en el territorio andaluz, por ser el contexto donde se desarrolla nuestra investigación. Andalucía, a partir de que se le concede autonomía para legislar ha tomado riendas en su ámbito sin olvidar las normativas a nivel de Estado, confiriéndole una serie de peculiaridades que es necesario resaltar.

Vamos a detallar los acontecimientos más significativos en nuestra Comunidad Autónoma del campo de la orientación y su relación con los equipos. Describiremos los servicios de orientación existentes antes de la promulgación de la Autonomía y cómo se reconvirtieron para obtener su peculiaridad cuando se transfieren las competencias. Estudiaremos el Plan de Orientación de Andalucía por su vital importancia a la hora de redefinir los servicios y proponer la estructura y niveles de orientación.

Finalmente, nos centraremos en el Decreto 213/95, por el cual se produce la fusión de los distintos servicios originándose el Equipo de Orientación Educativa, que actualmente son los equipos externos de sector.

Analizaremos las posteriores normativas al Decreto que han ido redefiniendo estos servicios y perfilando la estructura actual y finalmente la Ley Andaluza de Educación (LEA) y sus aportaciones al campo de la orientación.

### 3.1. ASPECTOS HISTÓRICOS Y LEGISLATIVOS

#### 3.1.1. *Institucionalización de la orientación educativa y de los servicios de apoyo anterior a la promulgación del Estatuto de Autonomía*

No existe en Andalucía una tradición específica y diferencial en el ámbito de la orientación educativa y de los servicios de apoyo a los centros.

En los años veinte, puede destacarse la labor realizada por Rodolfo Tamarin desarrollada en Málaga. Allí dirigió un laboratorio de psicología escolar, en “la Normal” y realizó una importante labor de difusión, a través de la publicación de libros.

En los años setenta, empieza a aparecer una cierta inquietud, pero la legislación en torno a la orientación no aparece hasta la publicación del Decreto de 23 de noviembre de 1983 (BOJA de 3 de diciembre), una vez que se inicia el desarrollo del Estatuto de Autonomía que confiere competencias plenas en materia de educación a la Comunidad.

Entre los servicios de orientación a nivel del MEC (ya descritos en el tema I) que existían en nuestra Comunidad antes de la promulgación del Estatuto de Autonomía y la transferencia en educación, podemos destacar, siguiendo a Rus, (1996: 66).

- *Los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEVs)*. Cada servicio se compone de cinco profesionales por provincia, con los ámbitos y funciones que se han descrito para todo el ámbito español.
- *Equipos Multiprofesionales (EMs)*. Cada equipo tiene ocho miembros en cada provincia y se dedican específicamente al nivel de la Educación Especial.
- *Institutos de Orientación Educativa y Profesional (IOEPs)*. No desarrollaban ninguna labor en los centros educativos, si acaso, y de modo aislado y excepcional, en alguna provincia. El número de profesionales no sobrepasaba de dos o tres en toda la región, o sea, se habla de servicios casi inexistentes.
- *Servicio Técnico de Orientación Familiar*. Se crea por la Resolución de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia a propuesta de la asociación provincial “Amigos de una escuela mejor”, de Granada, el 26 de julio de 1975. Se compone de dos profesionales; está concebido como servicio de asesoramiento a padres y su principal actividad se centra en el fomento de las asociaciones de padres de alumnos, en el desarrollo de charlas formativas dirigidas a la comunidad educativa, especialmente a los padres; y asimismo, programa cursos de formación de orientadores familiares dirigidos a profesores. Muchas de estas asociaciones de padres contratarán a psicólogos y pedagogos para que ejerzan tareas de orientación en los centros, pasa por un momento de revitalización en el año 1982. Lo demuestra la Orden Ministerial de 28 de abril de

1982 (BOE, 4-V-1982) por la que se crea el programa nacional de formación de padres de Alumnos y por la Resolución de 12 de julio de 1982 se crean en Andalucía y Extremadura, que tienen una estructura provincial compuesta por tres miembros:

- *Institutos de Ciencia de la Educación (ICEs)*. Algunos programaban cursos sobre orientación y tutoría dirigidos a profesores.
- *Servicios de sanidad*. Sobre el que recaía la facultad de elaborar informes psicotécnicos a los alumnos necesitados de Educación Especial y a cuantos alumnos con problemas escolares allí acudían. Emitía los informes prescriptivos para la percepción de ayudas y becas oficiales, hasta que esta prerrogativa se transfiere a los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs).
- *Los centros privados*. Muchos de ellos disponen de un psicólogo y pedagogo. El trabajo se centra en la elaboración de baterías diagnósticas para el conjunto de los alumnos, especialmente en la Enseñanza Media y con fines de orientación de estudios o profesionales. No es una labor continuada, sino intervenciones puntuales traducidas en informe estándar a los padres y en una entrevista informativa.
- *Las asociaciones de padres*. Proliferan en los años setenta y, ante la escasez de respuesta institucional, es frecuente que contraten a psicólogos y pedagogos que se incorporan a los centros en condiciones de trabajo deficientes.
- *Los Equipos Psicopedagógicos Municipales de la Diputación de Sevilla*. El Servicio Provincial de Orientación Educativa de la Diputación Provincial de Sevilla nace de la demanda educativa procedente de los centros dependientes de la Diputación y de las necesidades que se van configurando en la provincia. Se crea como Gabinete de Orientación Escolar y Profesional el 28 de octubre de 1980, para atender multiprofesionalmente a la población escolar existente en los distintos centros corporativos. Seis psicólogos, tres pedagogos y dos auxiliares administrativos componen el humano, al que pronto se unen dos trabajadores sociales. Posteriormente pasa a denominarse Servicio Provincial de Orientación Educativa y elabora un proyecto que pretende contribuir al desarrollo integral, personal, social de la infancia y de la juventud. El aspecto asistencial es una de las primeras peculiaridades.

Rus (1996:66) nos describe que durante el curso 81/82 se diseñan actividades concretas elaborando un proyecto con la ambición que sea provincial. En el curso 84/85 en colaboración con los Ayuntamientos se fomenta la orientación psicopedagógica, sobre todo los alumnos de Preescolar, de Ciclo Inicial y los que finalizan la escolaridad. Un equipo provincial hace funciones de coordinación de las programaciones, materiales, funciones, investigación, asesoramiento y evaluación. Existe, en esta fecha diez comarcas subvencionadas, veinticinco equipos, cincuenta y seis municipios y noventa y seis profesionales trabajando, número muy superior a los profesionales dependientes de la administración educativa regional.

Esta iniciativa la siguió Cádiz, en menor escala; en Jerez y en San Fernando se crearon los Equipos Psicopedagógicos Municipales en 1983. Parten

de la necesidad de descentralizar los servicios y se inspiran en los principios de multidisciplinariedad y actuación por sectores según se destaca en las “I Jornadas sobre Municipios y Educación”, organizadas por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona, en mayo de 1982. Pretenden dirigirse al ámbito escolar y comunitario: barrio, medios de comunicación, asociaciones de vecinos, familia y colaborar con los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SPOEVs) que aún en ese momento existen en el Estado español. El número de psicólogos y pedagogos que trabajan de este modo en Cádiz y en estas fechas es de veinte aproximadamente.

Como acontecimientos importantes en este periodo que contribuyeron a entender la institucionalización de la orientación y de los equipos en la siguiente etapa, pueden destacarse:

- I Jornadas Técnicas de estudio sobre la orientación celebradas en el 1982 en Torremolinos (Málaga). Nacen con el objetivo de poder ofrecer a la Junta de Andalucía sugerencias sobre los objetivos y competencias de las distintas entidades que se dedicaban a la orientación. Según Rus (1996: 68), de ellas se obtuvieron las siguientes conclusiones:
  - La oferta de la orientación es insuficiente, dispersa y carece de una visión global que debe de ser replanteada.
  - La diversificación de la oferta es enorme, incidiendo en el mismo alumno instituciones descoordinadas.
  - Falta de recursos y medios.
  - Se constata la preocupación por los problemas que encuentra el profesor-tutor.
  - Se evidencia la necesidad de elaborar un plan de investigación sobre la orientación, dada la situación de precariedad y escasez de medios.
  - Busca de nuevos modelos educativos.
  - Los principios de la LGE están alejados de la realidad.
  - Se propone la integración de todos los servicios en un nuevo ente, que podría llamarse “Servicios de Orientación Educativa”.

En resumen, esta etapa se caracteriza, según Rus (1996: 70), por:

- La existencia del Servicio de Orientación Familiar que enfatiza el papel del medio familiar, como grupo objeto de la intervención.
- La iniciativa de la Diputación de Sevilla, de la creación de unos equipos que apuntan más hacia una línea preventiva y sistémico-ecológica.

### ***3.1.2. Institucionalización de la orientación educativa en el periodo posterior a las transferencias en educación***

Por el Real Decreto 3.936/1982, de 29 de diciembre, se produce el paso de funciones y servicios de Administración del Estado a la Comunidad Autóno-

ma de Andalucía en materia de educación (BOE de 22, 24 y 25 de enero de 1983). Los servicios relativos a la orientación que se traspasan son:

- Por Decreto 238, de 23 de noviembre de 1983 (BOJA, nº 98, de 3.12. 83), son homologados a EPOEs, los SPOEVs, (Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional).
- Por Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, son transferidos los Institutos de Psicología Aplicada que pasan a denominarse IOEPs (Institutos de Orientación Educativa y Profesional).
- Por Orden de 9 de septiembre de 1982 son transferidos los EMs (Equipos Multiprofesionales).
- Por Orden de 28 de abril de 1982, se crea el programa de formación de padres de alumnos y la Resolución de 12 de julio de 1982 que establece en diversas provincias los SOEFs (Servicios de Orientación Educativa y Familiar).

### ***a. Creación y sectorización de los equipos en la Comunidad Autónoma de Andalucía***

La creación de los distintos equipos de orientación y diagnóstico, tanto de la administración educativa, como de las administraciones provinciales y locales, se justifica en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza, ya que están encaminados a potenciar las actividades del campo de la orientación, el asesoramiento del profesorado, el diagnóstico y la prevención dirigida a disminuir la tasa de fracaso escolar, facilita las salidas profesionales de los alumnos, asistirlo en su orientación escolar y personal y la integración de los discapacitados en el ámbito ordinario de la educación.

La Junta de Andalucía al ver transferidas sus competencias en materia educativa va creando sus propios equipos con peculiaridades definidas, entre ellos, podemos destacar los siguientes:

#### **Equipo de Promoción y Orientación Educativa (EPOE)**

Por el Decreto 238/1983 de 23 de noviembre de 1983 (BOJA, 3/XII/83) se crean en esta Comunidad los EPOEs, concretándose y desarrollándose con la Orden del 25 de noviembre: “con objeto de evitar superposiciones en las orientaciones, lagunas en cuanto a la población a atender, funciones e incidencias paralelas y con la finalidad de un mejor aprovechamiento de los recursos, se hace necesario replantear la orientación”, convirtiéndose Andalucía, en la Comunidad pionera en ofrecer un modelo institucional (Rus, 1996: 71).

Por tanto, el Decreto 238/1983, constituye la propuesta de la Junta de Andalucía con respecto a los servicios de orientación externo a los centros.

Los equipos son provinciales y comarcales y dirigen su acción a todos los niveles educativos no universitarios. Éstos asumen las funciones de coordinación de los equipos comarcales y de aquellos que se homologuen. Se crea una Comisión Provincial de Orientación que aprueba y supervisa a todo su fun-



cionamiento equiparable en la actualidad con los Equipos Técnicos provinciales.

Los miembros de los servicios se seleccionan mediante concurso público de méritos entre los funcionarios docentes de la Consejería de Educación y Ciencia que posean el título de psicología y pedagogía y acrediten experiencia docente, obtendrán comisión de servicios, por un año, prorrogable.

#### *Composición.*

Formados por psicólogos, pedagogos que han accedido al puesto por concurso de méritos, antiguos SOEVPs y también contratados laborales procedentes de los antiguos Equipos Multiprofesionales. La plantilla se fijó por la Orden del 25 de noviembre de 1983.

#### *Equipos comarcales*

- Tres miembros como mínimo.
- Responsable o coordinador interno.

#### Funciones

- El apoyo al profesorado para su mejor labor docente, mediante el asesoramiento en su función tutorial, técnicas de estudios, elaboración de material didáctico
- Orientación vocacional y profesional, mediante el logro de un mayor conocimiento del alumno y su elección vocacional, mediante el consejo orientador, informar sobre las profesiones y ofertas de empleo.
- Diagnóstico tendente a la rehabilitación o integración del alumnado, proponiendo acciones de carácter preventivo, valorar las capacidades de los alumnos y elaborar Programas de Desarrollo Individual.

Según Torres (2000: 216), el modelo de intervención del EPOE se ha caracterizado por:

- Actuaciones establecidas a priori, con todo el grupo o grupos reducidos.
- Las actuaciones no se realizaban a demandas del centro. Se centraba en un modelo de servicios.
- Las intervenciones se dirigían al ámbito de todos los centros de una zona, en distintas áreas de trabajo.

En cuanto a las directrices sobre el funcionamiento de los equipos que dicta la Consejería, diríamos que durante los cursos 84/85 hasta 86/87 se rigen por las mismas funciones que marca el Decreto.

Durante los cursos 87/88 se produce una novedad, se convocan concurso de méritos para los puestos de carácter singular, regulados por los Decretos 49/1988, de 24 de febrero y 236/1988, de 14 de junio, lo que significaba que aquellos funcionarios en comisión de servicios que superen dicho concurso adquirirían la plaza en propiedad.

Por el Decreto 99/1989, de 9 de mayo se actualizan los puestos de trabajo de carácter singular de la Consejería de Educación y Ciencia, BOJA, nº 38 de 16/V/88. La convocatoria no se produjo más, lo que conllevó a muchos profesionales a permanecer en comisión de servicios durante mucho tiempo sin posibilidad de acceder a puestos de carácter singular.

### **SAE (Servicio de Apoyo Escolar)**

Se crearon al amparo del Real Decreto 1.174/1983 de 27 de abril por el que se pone en marcha el programa de educación compensatoria y para desarrollar el Decreto 168/84 de 12 de junio (BOJA, 22/VI/84).

Son también equipos comarcales, compuestos por varios miembros, funcionarios maestros, a los que no se les exige ser licenciados. Constituyen una nueva red de equipos externos en los centros y a pesar de no ser recursos institucionalizados de orientación hasta que los EPOEs se implantan en todo el territorio andaluz, realizan estas funciones. En las instrucciones de septiembre de 1985, se señala que los SAEs, que venían desempeñando funciones idénticas a los EPOEs, van a ir asumiendo paulatinamente las específicas de la educación compensatoria.

#### *Composición*

Están compuestos por profesores de EGB, en un principio, por tres miembros, dedicándose uno de ellos al centro de recursos.

#### *Funciones*

Bautista Jiménez (1991: 15), las resume así:

Con respecto a la zona:

- Estudio y detección de las necesidades de educación compensatoria de su demarcación.
- Elaborar propuestas concretas de actuación para dar respuesta a las demandas y necesidades detectadas.
- Dinamizar y coordinar las acciones pedagógicas compensatorias en su zona de actuación.

Con respecto a los centros:

- Impulsar la escolarización de minorías étnicas marginadas y alumnos con problemas de absentismo temporal.
- Ofrecer a los Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEPs) y proyectos de educación compensatoria, un servicio permanente de documentación y préstamo de recursos pedagógicos y materiales didácticos.
- Aportar al profesorado las orientaciones requeridas sobre aspectos curriculares, metodológicos y organizativos.

- Elaboración y difusión de materiales didácticos adaptados a las Necesidades Educativas Especiales y dificultades en el rendimiento escolar.

Con respecto al profesorado:

- Asistir y asesorarlos en el conocimiento y aplicación de nuevas técnicas y utilización de recursos para detectar y prevenir el fracaso escolar.
- Facilitarles asesoramiento y apoyo en el estudio de los déficits socioculturales que presentan los alumnos, así como la aplicación de programas compensatorios específicos.
- Impulsar la formación de grupos o equipos de trabajo de educación compensatoria entre el profesorado.

Con respecto al alumnado:

- Impulsar la escolarización de alumnos con problemas de absentismo o de abandono.
- Llevar a cabo programas de prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.
- Apoyar al profesorado en la función tutorial, preferentemente en las inadapta-ciones socio-educativas.
- Elaboración de Programas de Desarrollo Individual, con la participación de pa-dres, profesores y EPOEs.

Con respecto a las familias:

- Colaborar con el profesorado y otros servicios educativos en la organización y realización de las actividades de formación de padres.
- Fomentar e impulsar la formación de escuela de padres en las Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEPS), en colaboración con otros servicios y programas.

El Modelo de intervención del SAE se ha caracterizado por:

- Actuaciones establecidas en función de las necesidades de todo el alumnado de centros de compensatoria (modalidad de programa).
- Actuaciones en el ámbito de Centros de Atención Educativa Preferente (CAEPs), en un área de trabajo: compensación educativa (modalidad centros reducidos).

Los SAEs tuvieron una época de esplendor durante el periodo de su creación hasta que se fusionaron formando los EAEs. Se realizaron importantes cursos de formación sobre entrenamiento cognitivo, mejora en la lectoescri-tura y comprensión lectora, etcétera.

Elaboraron programas y su asesoramiento al profesorado para la aplica-ción práctica en las aulas fue muy aplaudida por los centros educativos.

## Equipo de Atención Temprana y Apoyo a la Integración (EATAI)

Durante el curso 1986/87, habiéndose iniciado la experimentación de la integración escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se crean los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración, para intervenir sobre los alumnos diagnosticados y con Necesidades Educativas Especiales. Las siguientes funciones fueron definidas por la Resolución de 16/7/1990:

- Elaboración de Programas de Desarrollo Individual (PDI).
- Proporcionar asistencia técnico-pedagógica al profesorado y a los padres de alumnos con minusvalía.
- Practicar a los alumnos que lo necesiten el tratamiento que se desprenda de su minusvalía.
- Establecer un plan de orden a la prevención y corrección de minusvalías detectadas, con anterioridad a la edad propia de su escolarización.

### *Composición*

Están compuestos por un psicólogo, un médico en régimen de contratación laboral y un logopeda, funcionario de la administración.

El modelo de intervención del EATAI se ha caracterizado por:

- Actuaciones establecidas a priori con grupos concretos de alumnos (modalidad servicios).
- Actuaciones en el ámbito de centros de integración, en un área de trabajo: Necesidades Educativas Especiales (modalidad centro reducidos).

Su gran aportación fue el apoyo a la Educación Especial y a la integración, favoreciendo entre sus funciones la atención temprana y el asesoramiento a los centros de integración con alumnos con déficit.

Como acontecimientos formativos importantes en esta etapa podemos destacar, según Rus (1996: 76 y sig.):

- Las Jornadas celebradas en Torremolinos (Málaga) en el 1983 donde se configura el diseño institucional posterior.
- Mesa redonda sobre orientación educativa en Granada, 1985: en las Actas se resume la necesidad de planificar la intervención ante la actuación por demandas.
- Encuentro regional para el perfeccionamiento de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en Alcalá de Guadaíra (Sevilla) en noviembre de 1985 en el que se demanda Departamentos de Orientación en los centros ante la imposibilidad de atenderlos desde los Equipos de Apoyo Externo, se intercambian materiales y se aboga la necesidad de clarificar las funciones (Memoria del “Encuentro de perfeccionamiento de los EPOEs”, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1985: 50)
- I Jornadas Andaluza de los Equipos Psicopedagógicos Municipales, Sevilla, 1987: se aboga por la necesidad de coordinación con los EPOEs, de un marco

legal de orientación clarificando los campos de intervención educativos, social y de salud.

- Primer Congreso estatal sobre administraciones educativas, orientación y Equipos Psicopedagógicos en Cádiz, 1987: se realiza una visión sobre la orientación en las distintas Comunidades Autónomas, se proponen modelos con carácter preventivo, la necesidad de extender la orientación vocacional y escolar a las Enseñanzas Medias. Se elabora una publicación del evento "orientación educativa y Equipos Psicopedagógicos en el Estado de las Autonomías: fundamentos legales, psicopedagógicos y organizativos (1988) EPOE de Cádiz.

Siguiendo a Rus (1996: 82 y sig.), podemos destacar de este periodo:

- Se está gestando un modelo institucional sobre orientación educativa y sobre los equipos de apoyo externo a los centros. Se trata de una sola red para evitar solapamientos, que existen en la práctica.
- Durante este periodo curso 88/89 algunos componentes de los EPOEs adquieren plaza en propiedad definitiva, superando la situación inestable de una comisión de servicios desde el 1977. Aunque esto no suponga la resolución de su problema que se alargará hasta el año 2007.
- Las funciones se denominan de apoyo a la función docente, la orientación vocacional y la Educación Especial, entendida ésta desde la integración.
- Se palpa una inquietud científica que queda patente en la cantidad de actividades formativas y publicaciones además surge una preocupación por describir la práctica que se supone tan distinta a la teoría, analizando las causas de tal diferencia. Esto misma preocupación es palpada en la actualidad y la cual será analizada en nuestro cuestionario.
- Las instrucciones para el curso 88/89 se desprende la urgencia de actuar desde la prevención y a coordinarse con otros equipos.
- Se trata de implantar un modelo más psicopedagógico, donde se actúe en los centros y se observa una mayor proximidad a los mismos.
- Estamos ante un diseño institucional de transición, no es del todo médico-clínico, pero tampoco totalmente psicopedagógico, aunque se apunte a este último.
- Se empieza a igualar las funciones de los psicólogos y pedagogos, en la práctica se reparten los colegios y el quehacer sin tener en cuenta la especialización lo que traerá consigo que los profesionales adolezcan de la formación en los aspectos más propios de la especialidad que no poseen. Todo ello, fue un fundamento para crear posteriormente la licenciatura de psicopedagogía (dos en uno).

## 3.2. MODELO INSTITUCIONAL DE ORIENTACIÓN DE ANDALUCÍA

### 3.2.1. Antecedentes

Debido a los acontecimientos que se vivieron en etapas anteriores, en las que se reivindicaba una red única de orientación en la que se unificaran todos los servicios; las administraciones empezaron a legislar para presentar un modelo de orientación de Andalucía que respondiera a estas demandas.

Un hecho significativo es que las instrucciones para el curso 90/91 son comunes para los EPOEs y los SAEs y expresan que es necesaria la coordinación entre los equipos de apoyo externo a los centros. Se prioriza la compensación y la prevención. Se alude también a los EATAIs, a los cuales se relega al ámbito de la Educación Especial y de la integración y reciben instrucciones aparte, ya que dimanan de la Dirección General de Planificación y Centros y no de la Dirección General de Ordenación Educativa.

En las Instrucciones del curso 91/92 se añade la novedad de incluir a los Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración como apoyo externo coordinándose con los demás y elaborando un Plan provincial de acción conjunta, en el que participan los responsables de cada equipo, la inspección y el Jefe de Servicio de Ordenación Educativa. Se insta al trabajo directo con los alumnos de Educación Especial y el asesoramiento a las familias. Se prescribe enviar a los centros una copia del plan de trabajo del equipo de sector para su inclusión en sus respectivos planes.

Se constituye un plan provincial de coordinación

Respecto al nivel de zona, la orientación educativa presentaba tareas que había que abordar con cierta urgencia. Por un lado, los servicios que habían aparecido a lo largo de la década de los ochenta (EPOE, SAE, EATAI), para dar respuesta a aspectos concretos -integración, tutoría, orientación, compensatoria- incidían con frecuencia sobre la misma población escolar, produciéndose interferencias y solapamientos que amenazaban el beneficio que el alumnado podía obtener de su Intervención (Torres, 2000: 231).

### **3.2.2. Plan de orientación de Andalucía (1992): documento a debate**

Tras la publicación de los Decretos 105, 106 y 107/1992, de 9 de junio se establecen, respectivamente, las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Se constituye en nuestra Comunidad un gran hito en el desarrollo de la orientación, constituyéndose en torno a tres niveles (aula, centro y zona), estructura que se propone como el referente que guiará las decisiones de la política educativa de la Consejería de Educación y Ciencia a través del *Plan de Orientación de Andalucía (1992): criterios básicos para su ordenación*. Documento para el debate. Este plan conoce su redacción definitiva y su publicación en el 1993, con las notas distintivas que luego comentaremos.

### **CROACs (Centros de Recursos de Orientación y Apoyo a los Centros)**

En este primer intento de unificación, los Equipos de Apoyo Externo reciben el nombre de CROAC (Centro de recursos y Apoyo a los Centros).

Los CROACs se definen como centros de orientación educativa, de apoyo y de intervención psicopedagógica. Están compuestos por uno o dos pe-

dagogos, uno o dos psicólogos, un médico, logopeda, uno o dos maestros y un trabajador social. Procederán del EPOE, EATAI y SAE.

La unificación de estos servicios era una necesidad prioritaria; esa fue la intencionalidad que inspiró las resoluciones de organización y funcionamiento de estos servicios.

Otra tarea la constituyó la planificación y el desarrollo de formas de organización y funcionamiento concretas para conseguir en la práctica una intervención unificada de estos servicios, conservando su carácter de zona.

Esta organización se fundamenta en las exigencias derivadas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo y de la implantación del nuevo currículo, de la necesaria colaboración con los Equipos Docentes y; sobre todo, en la necesidad de que la orientación educativa y el apoyo psicopedagógico sean un medio para que “todos los alumnos accedan con éxito al currículo; es decir, consigan el desarrollo de las capacidades y objetivos correspondientes a cada una de las etapas educativas” (LOGSE, 1990: 4).

Se define la zona educativa y en cada zona los Centros del Profesorado cubren la formación y la inspección es la encargada de la evaluación del conjunto de las actuaciones en cada zona.

Las funciones del psicólogo y pedagogo no se distinguen; para los médicos y logopedas se programan unas específicas.

Se imponía la necesidad de que en cada provincia los equipos realizaran una serie de concreciones que, teniendo como marco el Plan de Orientación Educativa de Andalucía, evolucionaran para dar respuesta a las necesidades de orientación de los centros.

Sus principios inspiradores son:

- El derecho de autonomía organizativa reconocida por la LOGSE a los centros.
- La voluntad de consenso de los miembros de los Equipos de Apoyo Externos.

Cada profesional debería adscribirse a un área de trabajo, aplicando criterios de experiencia, competencia profesional y adecuación a las necesidades de la zona educativa. Los médicos, trabajadores sociales y logopedas trabajarán transversalmente las cuatro áreas.

Esto, aunque en teoría todo componente del equipo se adscribe a ella, no se lleva a la práctica del trabajo diario debido a la escasez de profesionales, por lo que se debía de atender todas las áreas.

Se establece unas líneas de actuación preferente a los centros autorizados para la integración y los de compensación.



### ***Funciones específica de los responsables de las distintas áreas.***

#### *Área de orientación vocacional y profesional*

- Colaborar con los tutores y tutoras y con los coordinadores de los Departamentos de Orientación en la elaboración, aplicación y evaluación de los programas de orientación vocacional integrados en el currículo.
- Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra y del sistema educativo al mundo laboral.
- Facilitar al profesorado, a los alumnos y alumnas, así como a sus padres, información de carácter académico y profesional.

#### *Área de solidaridad y compensación educativa*

- Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de solidaridad y compensatoria educativa de carácter externo o institucional que se desarrollen en su zona, promovidas por la Consejería de Educación y Ciencia.
- Asesorar a los profesores y centros en diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa, integrados en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- Asesorar a los centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos y alumnas pudieran encontrarse y proponer actuaciones pedagógicas que se consideren pertinentes para compensar con medidas pedagógica concretas dicha situación.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular y Programas de Garantía Social (PGS) para el alumnado que lo precise, e colaboración con los Equipos Docentes de Orientación y Apoyo y los Departamentos de Orientación de los centros.

#### *Área de apoyo a la función tutorial*

- Asesorar a los profesores en el desempeño de su función tutorial.
- Asesorar a los profesores en la prevención y tratamiento educativo de los diferentes tipos de trastornos, inadaptaciones y problemas que puedan dificultar el aprendizaje o el desarrollo social o personal de los alumnos.
- Asistir técnicamente a los orientadores de referencia en el desarrollo y aplicación de los programas base: Adaptaciones Curriculares poco significativas y asesoramiento al proyecto de orientación y acción tutorial.
- Promover y desarrollar técnicas para mejorar las relaciones de grupo y de trabajo intelectual.

#### *Área de atención a las Necesidades Educativas Especiales*

- Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica y multidisciplinar individual del alumnado que presente Necesidades Educativas Especiales y proponer la modalidad de escolarización adecuada a cada caso.
- Asistir técnicamente a los profesores y profesoras en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las Adaptaciones Curriculares significativas y/o de acceso.
- Asesorar al profesorado y a los padres en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos.

- Prestar atención educativa directa a los alumnos que necesiten intervención especializada, de acuerdo, con su Adaptación Curricular.

Con respecto al nivel de Secundaria, en el 1992 se convocan oposiciones al cuerpo de educación de este nivel educativo, especialidad psicología-pedagogía, hoy orientación educativa. Ello supondrá la incorporación a los centros de Secundaria, profesionales de la orientación, con carácter definitivo y perteneciendo a la plantilla del centro. Con ello, la Consejería de Educación fomenta y apuesta de manera firme por la orientación en Secundaria. Los equipos de sector de Primaria no mejoran sus condiciones y sus plantillas y recursos siguen siendo limitados.

“La incorporación de estos técnicos se ha acompañado de unas instrucciones muy elaboradas y precisas sobre su función, así como un programa de formación inmediata a su incorporación al puesto de trabajo, contando con la presencia del jefe de estudios y del CROA de su zona” (Rus, 1996: 90).

En los siguientes cursos, la abundante normativa en este nivel educativo parece obviar al nivel de Primaria, donde se relega al olvido administrativo.

### **3.2.3. Plan de Orientación de Andalucía (Mayo, 1993)**

En marzo de 1992, la Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia publica el “Plan de Orientación de Andalucía” (criterios básicos para su ordenación) documento a debate, comentado anteriormente.

De este documento surge la redacción definitiva en mayo de 1993, cuando se publica y tiene algunos elementos diferentes del documento a debate que comentaremos por capítulos:

**En el capítulo I.** Introducción. Se apela a la LOGSE y se apuesta por una calidad de la enseñanza, una de cuyos factores es la orientación escolar y profesional. Se hace una revisión histórica de los servicios de apoyo a los centros creados en Andalucía y se explican los apartados del documento.

**En el capítulo II.** Finalidades de la orientación educativa. Contempla entre los objetivos generales en los niveles no universitarios, la orientación educativa. Se distingue entre orientación escolar como “todas las actuaciones de ayudas que se ofrecen al estudiante en relación a su proceso de enseñanza y aprendizaje” (Pág. 10) y la orientación profesional como “ayuda al sujeto a elegir y a prepararse para una profesión o trabajo determinado” (Pág. 11).

**En el capítulo III.** Los niveles de intervención

Describe tres niveles: aula: acción tutorial, Departamento de Orientación: centro y equipos externos a nivel de zona.

- **La tutoría: 1º nivel-aula**

La acción tutorial en el aula se justifica en la necesidad de atender al desarrollo, maduración, orientación y aprendizaje de los alumnos, considerados individualmente y en grupo. Coordina la intervención docente del profesorado en lo referente a sus alumnos y asume las relaciones con los padres.

En el nivel de aula, la labor tutorial se regula por el Decreto 201/1997, de 3 de septiembre por el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y Primaria.

Todo profesor es tutor y tendrá que elaborar la planificación de sus actividades, procurando que estén incluidas en el currículo.

- **Departamento de Orientación en Secundaria: 2º nivel-centro organización y funciones**

La orientación en los centros se fundamenta en la necesidad de asegurar “la dimensión orientadora en la educación, que distingue al Departamento de Orientación en Secundaria, como órgano que debe asumir la potenciación, coordinación y dinamización de las tareas orientadoras y de apoyo psicopedagógico en los centros” (pág. 17).

Los Departamentos de Orientación de Educación Secundaria cobran sentido, por el mayor grado de opcionalidad del currículo, las diferentes modalidades de Bachillerato, la oferta de módulos profesionales a los dieciséis años y a los dieciocho años y la necesidad de dar respuesta a la diversidad que presenta el alumno, la preparación para la incorporación a la vida activa y “contribuir desde la orientación educativa, al desarrollo afectivo-social de la educación” (pág. 20).

Este constituirá el segundo nivel de orientación.

- **Equipos de Sector- 3º nivel. Zona**

En este documento toman el nombre de CROAC (Centro de Recursos), ya que en las instrucciones para el curso 92/93 ya se habla de la primera unificación de los equipos a los que se les denominan Equipos de Apoyo Externo (EAEs).

Con los CROACs es el comienzo de una segunda unificación, donde el cambio de denominación es evidente, dejan de ser equipos para convertirse en centros.

Los Equipos Externos siguen teniendo la peculiaridad de ser zonales, multiprofesionales actuando preferentemente en Educación Primaria e Infantil.

Aunque en este plan aparecen con esta denominación, no tendrá un nombre definitivo hasta que mediante el Decreto 213 de 1995, que luego desarrollaremos, se denominen definitivamente *Equipos de Orientación Educativa*.

**En el capítulo IV.** La orientación en los centros educativos. Se compone de cuatro apartados. Se añade uno sobre la orientación profesional en la Educación Secundaria que no existía anteriormente en el documento a debate:

1. *La orientación educativa y su organización en los centros de Educación Infantil y Primaria.* Explica las funciones de la tutoría y del equipo docente de orientación y apoya y concreta su composición.
2. *La orientación educativa y su organización en los centros de Educación Secundaria.* Los ejes de actuación de los Departamentos de Orientación son: la acción tutorial, las adaptaciones o diversificaciones curriculares, la orientación académica y vocacional y la transición a la vida laboral y profesional o a otros niveles educativos. Describe la composición: coordinador: profesor de secundaria especialidad psicología-pedagogía, número variables de profesores para la aplicación de Adaptaciones Curriculares, diversificaciones y Programa de Garantía Social. Se relacionará con otras instituciones y organismos.
3. *La orientación profesional en la Educación Secundaria.* Se dice que ha de estar incluida en el currículo de los alumnos (Págs.34-35), que debe “contribuir con experiencias concretas a la unión del binomio escuela-vida, educación-trabajo, sistema educativo-mundo productivo”. “Han de organizarse en torno a los Departamentos de Orientación, a las familias profesionales y a los de formación y orientación laboral, desde el interior de los centros y a través de los Equipos de Apoyo Externo en la zona educativa”. Se prevé una formación básica y profesional, a través de la impartición de Programas de Garantía Social, para los alumnos con dificultades de continuar en el sistema reglado”. Se prevé la creación de una nueva especialidad en el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, denominada “Formación y Orientación Laboral” (FOL).
4. *La orientación educativa y la compensación de desigualdades.* Se exige la Diversificación Curricular y los Programas de Garantía Social. A nivel institucional se prevé programas de atención temprana en infantil, actuaciones en el ámbito rural, absentismo escolar y temporero, residencias escolares, atención a minorías étnicas, educadores en centros sanitarios.
5. *La orientación educativa y la atención a las Necesidades Educativas Especiales.* Con Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) en las que deben participar distintos profesores.

### **En el capítulo V. La estructura organizativa de los centros docentes.**

El jefe de estudios coordina la dimensión orientadora de los Equipos Docentes o Seminarios según se trate de Centros de Primaria o Secundaria.

### **En el Capítulo VI. Los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo: organización y funciones.**

Se aportan variaciones con respecto al Plan de Orientación del año 92. Se habla del carácter Interdisciplinar de sus intervenciones, en su función de apoyo y complemento a las actividades educativa desarrollada en los centros, la perspectiva de zona de sus actuaciones, su mayor especialización y su contribución a la dinamización pedagógica y a la investigación e innovación educativa.

Se insiste en la necesidad de coordinación entre ellos, y se opta por la integración de los actuales equipos de apoyo en el futuro Centro de Recursos para la Orientación y Apoyo. La zona agrupará una red de centros completa, un Centro de Profesores y de Aula de Extensión para la formación permanente.

La actuación de los Centros de Recursos para la Orientación y el Apoyo será mediante programas que deben de partir del estudio y análisis de las necesidades de los centros de la zona, en función de los medios y recursos que existen según las prioridades que establezcan la Consejería. Estos programas serán recogidos en un plan global de zona que darán a conocer en cada centro.

Cada centro tendrá un coordinador. Se garantiza la coordinación a nivel provincial a través de un Plan Provincial de Orientación y Apoyo Educativo, elaborado por un equipo técnico, dependiente del Servicio de Ordenación Educativa.

Se define el concepto de área de trabajo como ámbito de actuación. Las áreas aseguran la mayor especialización de cada profesional, garantizan el trabajo en equipo y la interdisciplinariedad. Cada profesional tiene unas funciones generales y específicas que lleva a cabo en los centros de referencia.

Las áreas permiten “una organización más fácil y coherente de la formación permanente de los profesionales que integran los equipos” (Pág. 67).

Las áreas que se contemplan son:

- Solidaridad y compensación educativa
- La atención a las Necesidades Educativas Especiales
- Orientación vocacional y profesional
- Apoyo a la función tutorial.

El área de orientación escolar y profesional del anterior Plan del 92, se divide en dos: acción tutorial y orientación vocacional y profesional.

En este cuadro se especifica las áreas, funciones y programas que propone el plan de orientación del 1993:

ÁREA	FUNCIONES	PROGRAMAS
<b>Solidaridad y compensación educativa</b>	<p>Impulsar programas de solidaridad en la zona.</p> <p>Asesorar a los profesores en programas específicos de compensatoria.</p> <p>Asesorar sobre los alumnos en desventaja y proponer actuaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Atención temprana en el 2º Ciclo de Infantil en zonas rurales diseminadas.</li> <li>* Actuaciones en el ámbito rural.</li> <li>* Apoyo a los alumnos de residencias escolares.</li> <li>* Atención a minorías étnicas, inmigrantes y educación Intercultural.</li> <li>* Escolares hospitalizados.</li> <li>* Absentismo escolar.</li> <li>* Centros de tutela y reforma.</li> </ul>
<b>Orientación vocacional y profesional</b>	<p>Asistir a los alumnos a las transiciones.</p> <p>Favorecer los procesos de toma de decisiones acerca de sus itinerarios formativos.</p> <p>Favorecer la integración de la orientación profesional en el currículo.</p> <p>Asesorar y colaborar con tutores en su trabajo.</p> <p>Favorecer información sobre planes de estudio y salidas profesionales.</p> <p>Colaborar con los Departamentos de Orientación en el desarrollo de la madurez vocacional.</p>	<p>Orientación profesional.</p> <p>Orientación académica.</p> <p>Incorporación al mundo laboral.</p> <p>Formación Profesional.</p> <p>Elección profesional y valores.</p> <p>Elección profesional y toma de decisiones.</p> <p>Información a las familias.</p> <p>Autoconocimiento y comprensión.</p> <p>Apoyo y asesoramiento a los Departamentos de Orientación.</p> <p>Conocimiento del entorno productivo.</p>
<b>Atención a las Necesidades Educativas Especiales</b>	<p>Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica individual de los alumnos y proponer las oportunas modalidades de escolarización.</p> <p>Asistir técnicamente a la elaboración, aplicación y evaluación de Adaptaciones Curriculares individualizadas.</p> <p>Asesorar en torno a las Necesidades Educativas Especiales.</p> <p>Llevar a cabo tratamientos individualizados.</p> <p>Elaborar, adaptar, distribuir, divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos.</p> <p>Asesorar para desarrollar actividades de proacción.</p>	<p>Atención temprana</p> <p>Valoración multidisciplinar.</p> <p>Tratamientos individualizados.</p> <p>Elaboración de Adaptaciones Curriculares individualizadas.</p> <p>Atención y asesoramiento a familias.</p> <p>De apoyo a los centros de educación Secundaria con integración, diversificación, adaptación y Programas de Garantía Social (PGS).</p>

<b>Apoyo a la función tutorial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asistir técnicamente en el desempeño de la función tutorial.</li> <li>- Asesorar en el tratamiento y la prevención de las dificultades de aprendizaje.</li> <li>- Facilitar a los profesores materiales para la actividad docente y tutorial.</li> <li>- Colaborar en la integración curricular de habilidades y técnicas de trabajo intelectual.</li> <li>- Técnicas para la mejora del grupo clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación escolar y dificultades de aprendizaje en el 2º ciclo de la educación Primaria.</li> <li>- Prevención de las dificultades escolares.</li> <li>- Desarrollo de las habilidades sociales.</li> <li>- Asesoramiento al profesorado en su función orientadora y tutorial.</li> <li>- Desarrollo de la motivación y autoconcepto positivo.</li> <li>- Clarificación de valores Escuela de padres y madres.</li> <li>- Uso formativo del tiempo libre.</li> <li>- Aplicación de técnicas de dinámica de grupos.</li> <li>- Prevención de salud escolar.</li> <li>Mejorar la adaptación y cohesión de grupos.</li> <li>- Asesoramiento sobre metodología, programación, y evaluación didáctica.</li> </ul>
------------------------------------	---	---

Cuadro 3. 1. Áreas, funciones y programas (Plan de Orientación de Andalucía, 1993)

Una vez descritas las áreas, expondremos el modelo que propone el Plan: modelo psicopedagógico o socio-psicopedagógico, frente al modelo de servicios, aún predominante (Pág. 80). Intervenir por programas bajo principios de prevención, de desarrollo y de intervención social (Pág.81). Esto supone dirigirse a todos los alumnos, anticiparse a la demanda, actuar no solo sobre los individuos, sino sobre los grupos y tener en cuenta todos los aspectos de desarrollo: capacidades intelectuales, sociales, afectivas y vocacionales.

Intervenir por programas se caracteriza por la integración de la orientación en el currículo.

El modelo de servicios lo hace coincidir con el modelo clínico que se define por poner el énfasis en el alumno-problema, al que diagnostica fuera de su contexto, clasifica a los alumnos, los test psicológicos constituyen la herramienta básica de trabajo y la intervención se centra en la terapia. La valoración del modelo clínico se expresa de la siguiente manera: "los resultados obtenidos son insatisfactorios" (Pág. 82).

Desde el modelo psicopedagógico, en cambio, se interviene con los alumnos, profesores, la institución escolar y la familia, los instrumentos son más variados, contextualizados, incluye la reeducación y la facilitación de recursos y métodos de estudios y de trabajo. Supone además, una negociación y



definición consensuada de las funciones del psicopedagogo en el centro, con la consecuente implicación del profesorado.

El modelo socio-psicopedagógico recoge los presupuestos del modelo psicopedagógico, pero intenta “no perder de vista la comunidad, el entorno social en el que la escuela está enclavada”.

Estas consideraciones dan soporte al resto de los contenidos de este capítulo que se refieren a organización y funcionamiento, como la zona, los criterios de actuación, etc. Sólo cambia en que los Centros de Recursos para la Orientación y Apoyo excluyen su atención a la Educación de Adultos.

## Capítulo VII. La cooperación institucional

Este último capítulo trata de la necesidad de coordinarse y colaborar con otras instituciones, tanto locales como autonómicas: empresas, administración sanitaria y asuntos sociales.

Esta colaboración irá desde la aplicación conjunta de programas diversos hasta el intercambio de información.

Como notas diferenciales de este periodo, siguiendo a Rus (1996: 103), podemos destacar:

- Es clara la preocupación por definir globalmente las tareas y funciones de los equipos (denominados Centros de Recursos), acentuada por la nueva Ley de Educación (LOGSE). Es una etapa de debate en las que se presentan muchos documentos y borradores para ser valorados.
- Se enfatiza la labor de apoyo al profesor, para que exista un acercamiento de los equipos a los centros y se acortan parcelas del sistema educativo como objeto preferente de intervención: Zonas de Actuación Preferente y centros de integración. Así como los primeros ciclos educativos, demostrando así el deseo de prevención.
- Los Equipos Externos sin la existencia del Departamento de Orientación son insuficientes para responder adecuadamente a la demanda. Se insta por centrar a ellos en Secundaria y a los Equipos en Infantil y Primaria, resaltando la diferencia entre el carácter itinerante, sectorial y multidisciplinar de los CROACs.
- Se sigue insistiendo en que la orientación escolar y profesional se justifica en la calidad de la enseñanza, premisa que se adopta desde la Ley de Educación del 70 en todo el territorio nacional. Los objetivos que se le atribuyen consisten en personalizar la educación el carácter y la respuesta educativa contenida en el currículo. La orientación vocacional y vocacional adquiere mucho protagonismo.
- La orientación se articula en tres pilares: la función tutorial que se concibe como una adecuada concreción de la orientación educativa y que persigue la personalización del Proyecto Educativo y Curricular de cada alumno. No se tiene

en cuenta la escasa formación en tutoría de los profesores, sobre todo en los niveles de Secundaria, lo que traerá consigo consecuencias negativas. En cambio, los Departamentos de Orientación han de coordinar y animar la orientación y el apoyo. Se presentan como complementos de los docentes. Su pertenencia al centro en condiciones distintas: no tienen grupo de alumnos, cuentan con despacho propio, corren tras profesores asesorándoles y orientándoles, falta de formación psicopedagógica de los docentes, soledad profesional, etc. Suponen elementos añadidos para realizar la difícil tarea para propiciar el cambio.

- Respecto a los equipos, pasan a denominarse Centros de Recursos para la Orientación y Apoyo. Se fusionan todos (EPOE, SAE, EATAI) se definen las zonas, se les atribuye la atención a la diversidad, el apoyo a la elaboración de proyectos curriculares y la orientación educativa y profesional del alumnado.

La integración de diferentes colectivos en los cuales se generan intereses distintos supone más desunión que unión, el hecho de llamarle centro en lugar de equipo estaba intentando generar una política de los equipos diferentes, que nunca fue canalizada. De hecho la administración educativa andaluza al proponer el Decreto 213 en el año 1995 de nuevo vuelve a retomar la palabra equipo.

- A nuestro parecer querer teorizar sobre la orientación dividiéndola en tres apartados: tutoría, Departamentos de Orientación y Equipo de zona, es querer dar coherencia y buscar linealidad donde no existe. Pues, a pesar que los tutores realicen acción tutorial y la programen dentro de sus objetivos educativos, los Departamentos de Orientación asesoren a planificar a esos tutores a nivel de centro y los Equipos igualmente colaboren con ambos a nivel de zona en la práctica estas entidades no funcionan interconectadas por falta de coordinación. Por tanto se precisa un marco global que integre las funciones de estos tres niveles pero siempre partiendo del trabajo generado en las aulas y las demandas surgidas de ellas, no como imposición desde otros estamentos.

En el documento a debate cuando se aluden a las áreas aparecen tres. En el plan del 93 se describen cuatro, consecuencia de dividir el área de orientación escolar y vocacional en dos: orientación vocacional y profesional y apoyo a la función tutorial. Por tanto las áreas de actuación son:

- \* Atención a las Necesidades Educativas Especiales
- \* Educación compensatoria
- \* Orientación vocacional y profesional
- \* Apoyo a la función tutorial

A nuestro parecer intentar hacer una división artificial entre áreas que están totalmente interconectadas es difícil. Pensamos, que si partimos del concepto que la orientación forma parte de la educación y son elementos interconectados habría que vencer la dicotomía entre instrucción-educación, currículo instructivo y orientativo y por tanto la acción tutorial engloba todas las demás áreas, porque a través de la currículo amplio y flexible debe atenderse a toda la diversidad.

El Plan de Orientación aboga por un modelo psicopedagógico o socio-psicopedagógico, frente al modelo de servicios, basado en la prevención, desarrollo e intervención social y han de dirigirse a dar respuesta a todos los alumnos en todas las dimensiones.

Nosotros creemos que a pesar de estas intenciones, no se sistematiza las funciones derivadas de tal modelo, no se aumentan los recursos personales y materiales para llevarlo a cabo y se rechaza el modelo clínico conociendo que es difícil escapar de él en esas circunstancias. Seguramente como consecuencia de ello, con posterioridad los CROAC vuelven a denominarse equipos.

Este periodo se caracteriza porque se instaura la orientación en Secundaria a través de los Departamentos de Orientación, dándole en ese periodo una mayor importancia a éstos quedando los equipos relegados al olvido.

### **Equipos de Orientación Educativa (EOEs)**

Finalmente el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, vino a regular e integrar los anteriores equipos existentes en nuestra Comunidad en los Equipos de Orientación Educativa (EOEs), denominación que reciben en la actualidad los equipos de sector en Andalucía.

Este Decreto los define así:

“Los Equipos de Orientación Educativa (...) se distinguen por el carácter interdisciplinar y especializado de sus intervenciones, por su función de apoyo y complemento a la actividad educativa desarrollada en los centros, por la perspectiva de zona de sus actuaciones y por su contribución a la dinamización pedagógica y la innovación educativa”.

Siguiendo a Boza (2000: 36), como resumen a lo anterior aclara que:” podemos definirlos como equipos multidisciplinares de ámbito sectorial que tienen a su cargo la orientación educativa desde una perspectiva externa a los centros, atribuyéndoles las siguientes características:

- *Trabajo y organización de equipo:* aunque algunas intervenciones puedan llevarse a cabo individualmente, la perspectiva y coordinación de equipo constituyen la norma de intervención.
- *Especialización:* se le atribuyen funciones especializadas en las áreas propias de la orientación (atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, compensación educativa, apoyo a la función tutorial, orientación).
- *Interdisciplinariedad:* el estar compuesto por psicólogos, pedagogos, médicos, logopedas, maestros, etcétera, se garantiza un abordaje multiprofesional complementario de la orientación.

- *Sectorización*: el trabajo se organiza distribuyendo el territorio y los destinatarios de la orientación en zonas o sectores educativos, cada uno de los cuales competente a su equipo.
- *Localización externa*: se sitúan fuera de los centros educativos, lo que les permite independencia administrativa respecto a ellos y perspectiva global del sector.”

¿Qué funciones son las que acometen, cuales son la que se le encomienda?  
¿Qué funciones pretende la administración educativa que desarrollen?

En su artículo IV el Decreto analiza los dos tipos de funciones que pueden desarrollar los Equipos de Orientación Educativa:

**Funciones generales** a desarrollar en cada uno de los centros docentes de la zona.

**Funciones especializadas**, propias de cada una de las áreas de trabajo que se establecen en el artículo VI del presente Decreto.

Dentro de las funciones generales se destacan las siguientes:

- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
- Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos.
- Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado.

Definir las funciones de los equipos es una constante en cada Orden o Decreto que aparece. El análisis evolutivo, nos ayudará a perfilar el modelo de intervención vigente en cada momento.

Siguiendo a Boza, (2000: 50), elaboraremos una tabla comparativa de las etapas y veremos las diferencias entre los EOE (equipo de la Comunidad andaluza y los EOEP (equipos del MEC).

<b><i>Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (MEC)</i></b>	<b><i>Equipos de Orientación Educativa (Andalucía)</i></b>
<p><b>Respecto del sector</b></p> <p>a) Colaborar con la inspección técnica de educación, los Centros de Profesores y con otras instituciones formativas en el apoyo y asesoramiento a profesores.  b) Elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica.  c) Facilitar el acceso de los alumnos a la Educación Infantil, así como los de Educación Primaria y Secundaria.  d) Contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los Centros de Primaria y Secundaria.  e) Impulsar el intercambio de experiencias entre los centros del sector.  f) Atender a las demandas y evaluación psicopedagógica y proponer la modalidad de escolarización.  g) Colaborar con el programa formativo a padres.</p>	<p><b>Respecto de la zona</b></p> <p>a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del proyecto Curricular en los aspectos más estrictamente ligados a la orientación educativa.  b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos como de los procesos de enseñanza.  c) Colaborar con los Centros de Profesores en la formación, apoyo ya asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.  d) Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica y proponer la modalidad de escolarización.  e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la atención a la diversidad.  f) Participar en el diseño de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular.  g) Asesorar a las familias, participando en programas formativos.</p>

**Tabla 3.2. Comparación funciones de los EOE y EOEP (Boza, 2000: 50)**

En la comparación de las funciones encomendadas observamos que en la normativa andaluza aparece más el término “asesoramiento” asociado al modelo de consulta colaborativa, es decir de intervención indirecta.

Sí continuamos analizando el Decreto 213/1995, advertimos que en el artículo 6 aborda la necesidad de que los EOE desarrollen funciones más concretas y especializadas incluidas en las áreas y ámbitos siguientes:

1. **Ámbito de Orientación y Acción Tutorial**

- Área de apoyo a la función tutorial del profesorado
- Área de orientación vocacional y profesional

2. **Ámbito de atención a la diversidad**

- Área de atención a las Necesidades Educativas Especiales
- Área de la compensación educativa

El área de apoyo a la función tutorial del profesorado comprenderá todas las actuaciones encaminadas a la orientación y guía del aprendizaje de los alumnos y alumnas, ayudándoles a superar las dificultades y desarrollando las habilidades de mejora del estudio a través de la acción tutorial inherente a la función docente. Igualmente, esta área de apoyo a la función tutorial incluirá actuaciones y programas de orientación familiar, de educación para la salud, en valores, etcétera.

Las funciones especializadas del área de apoyo a la función tutorial del profesorado serán las siguientes:

- ❖ Asistir técnicamente a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial, proporcionándoles técnicas e instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de dicha función.
- ❖ Asesorar a los profesores y profesoras en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
- ❖ Facilitar a los profesores y profesoras elementos de soporte para su actividad docente y tutorial, facilitando materiales, técnicas e instrumentos didácticos, principalmente los que sean de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de Adaptación Curricular.
- ❖ Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes en aspectos como la organización del aula y el agrupamiento del alumnado, diseño y realización de actividades de refuerzo educativo, Adaptaciones Curriculares, técnicas de estudio e integración social de los alumnos y alumnas en el grupo.

El área de orientación vocacional y profesional comprenderá todas las actuaciones cuya finalidad última es la de favorecer la madurez vocacional de los alumnos y alumnas, su toma de decisiones coherentes y realistas, y su transición a otras etapas educativas y al mundo del trabajo.

Las funciones especializadas del área de orientación vocacional y profesionales son las siguientes:

- ❖ Colaborar con los tutores en la elaboración, aplicación y evaluación de programas de orientación vocacional integrados en el currículo.
- ❖ Colaborar en el desarrollo de actuaciones para favorecer la transición de una etapa educativa a otra y del sistema educativo al mundo laboral.
- ❖ Facilitar al profesorado, a los alumnos y alumnas, así como a sus padres y madres, información de carácter académica y profesional.
- ❖ Elaborar, adaptar y difundir programas, documentos y materiales para la orientación vocacional y profesional de los alumnos y alumnas.

- ❖ Colaborar con los Departamentos de Orientación en la aplicación de programas de orientación educativa y profesional.

El área de atención a las Necesidades Educativas Especiales comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con algún tipo de discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. Esta área comprenderá igualmente las actuaciones dirigidas a alumnos y alumnas con un desarrollo superior de sus capacidades intelectuales.

Las funciones especializadas del área de atención a las Necesidades Educativas Especiales serán las siguientes:

- Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales y proponer la modalidad de escolarización más adecuada, desde un enfoque multiprofesional.
- Asesorar a los profesores y profesoras y a los padres y madres en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos.
- Asistir técnicamente a los profesores y profesoras en relación con la elaboración, aplicación y evaluación de las Adaptaciones Curriculares individualizadas.
- Prestar atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, de desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que necesiten la intervención especializada, a juicio del Equipo de Orientación Educativa.
- 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.
- Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención temprana de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

El área de compensación educativa comprenderá todas las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas encuentran dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje.

Las funciones especializadas del área de compensación educativa serán las siguientes:

- Impulsar y coordinar las actuaciones y programas de compensación educativa de carácter externo o institucional que se desarrollen en su zona, promovidas por la Consejería de Educación y Ciencia.
- Asesorar a los profesores y profesoras de los centros docentes en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa, integrados en el Proyecto Curricular del Centro.



- Asesorar a los centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos y alumnas pudieran encontrarse y proponer las actuaciones pedagógicas que se consideren pertinentes para compensar con medidas concretas dicha situación.
- Participar en el diseño y desarrollo de Programas de Garantía Social (PGS) para los alumnos y alumnas que los precisen, en colaboración con los Equipos Docentes y Departamentos de Orientación de los centros.

## Competencias de los EOE

- **Participación en la Comisión de Coordinación Pedagógica**

Participación de personal de EOE en la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) de los centros educativos de su demarcación para colaborar con éstos en los procesos de elaboración, evaluación y revisión de los Proyectos Curriculares de Etapa.

A las competencias de la CCP:

- Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Supervisar la elaboración y revisión, así como coordinar y responsabilizarse de la redacción de los Proyectos Curriculares de Etapa y su posible modificación, y asegurar su coherencia con el Proyecto Educativo.
- Elaborar la propuesta de organización de la orientación educativa y del Plan de Acción Tutorial (PAT).
- Elevar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las Adaptaciones Curriculares adecuadas a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.
- Proponer al Claustro para su aprobación los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los Proyectos Curriculares de Etapa.
- Animar al Claustro a la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación, de acuerdo con la jefatura de estudios.
- Proponer al Claustro de profesores el Plan para evaluar el Proyecto Curricular de cada Etapa, los aspectos docentes del Proyecto Educativo y la programación general anual, la evolución del aprendizaje y el proceso de enseñanza.

- Incentivar a la evaluación de todas las actividades y Proyectos del Centro, colaborar con las evaluaciones que se lleven a cabo a iniciativa de los órganos de gobiernos o de la administración educativa e impulsar planes de mejora en caso de que se estime necesario, como resultado de dichas evaluaciones.

En la aparición de la CCP conviene señalar:

La CCP se consolida con mayor nitidez como un elemento clave en la estructura organizativa del centro que permite, por una parte, la organización pedagógica interna, y por otra la intervención de equipos de apoyo y asesoramiento externo a los centros.

En esta línea se pueden clarificar las demandas con mayor concreción; requisito básico e imprescindible para una actuación coherente de los Equipos de Apoyo Externo.

Permite establecer una infraestructura de coordinación en todos los subsistemas y sistemas que configuran la compleja realidad de los centros.

Mutuo conocimiento de lo que estamos haciendo en cada momento, respecto a las actuaciones más significativas de tipo educativo. Permite un intercambio ágil y fluido de la información, en tanto que al estar representados en la CCP los órganos básicos de organización y coordinación de un centro, la información se vértebra y puede llegar a todo el profesorado del centro.

Así pues, se puede percibir como una estructura que dinamiza organizativa y pedagógicamente al centro, ya que cree un flujo de información-participación-colaboración (tres puntos básicos e interdependientes de mejora de los centros) desde cualquier estructura del centro a la CCP y a la inversa.

- **Evaluación psicopedagógica**

Según lo establecido en la Orden de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización la atención educativa a las Necesidades Educativas Especiales del alumnado requiere la adopción de medidas específicas relacionadas con la escolarización, la adaptación del currículo y el empleo de materiales y recursos didácticos específicos, ajustadas a sus características y necesidades educativas, considerando sus circunstancias socio-familiares, su evolución escolar y la participación en el contexto escolar en condiciones de mayor normalización posibles.

Para adoptar estas medidas es preciso conocer de forma exhaustiva cuáles son las capacidades personales del alumno o la alumna y los factores de orden, cultural, escolar, social y familiar que inciden favorable o desfavorablemente en su enseñanza y en su aprendizaje. Este proceso que se denomina evaluación psicopedagógica, constituye el paso previo a la intervención educativa especializada o compensadora. La evaluación psicopedagógica podrá

ser realizada por los Equipos de Orientación Educativa, por los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria o, en su caso, por los profesionales dedicados a la orientación educativa en los centros privados concertados.

El dictamen de escolarización es un informe fundamentado en la evaluación psicopedagógica en el que se determinan las Necesidades Educativas Especiales y se concretan la propuesta de modalidad de escolarización y la propuesta de las ayudas, los apoyos y las adaptaciones que cada alumno o alumna requiera. El dictamen de escolarización es competencia de los Equipos de Orientación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia.

Según establece dicha Orden en su artículo número tres el carácter y contenido de la evaluación psicopedagógica responde a los siguientes aspectos:

- ❖ “La evaluación psicopedagógica tendrá un carácter interdisciplinar y contextualizado. Se realizará con la intervención de los profesionales que componen los servicios de orientación educativa, ya sean de centro, de zona o especializados por discapacidades y reunirá la información relevante sobre las capacidades personales en interacción con su medio escolar, familiar y social.”
- ❖ “Igualmente tendrá un carácter participativo, ya que debe incluir las aportaciones del profesorado de los diferentes niveles educativos, de otros profesionales que intervienen con el alumno o alumna en el centro docente y de los representantes legales del alumnado.”

El artículo IV sienta las bases para la realización de la evaluación psicopedagógica concretando que ésta se tiene que llevar a cabo en el momento que se detecte la necesidad. Haciendo alusión a que se debe realizar en cualquier periodo de la escolarización, destacando la atención temprana.

El artículo VI nos define cómo se realiza el informe de evaluación psicopedagógica y detalla los siguientes aspectos:

- ❖ El orientador u orientadora que ha coordinado el proceso de evaluación psicopedagógica elaborará un informe en el que especificará la situación educativa actual del alumno o alumna, concretará sus Necesidades Educativas Especiales y señalará las directrices de la Adaptación Curricular y el tipo de ayuda que pueda necesitar durante su escolarización.
- ❖ El informe de evaluación psicopedagógica formará parte del expediente del alumno o de la alumna.
- ❖ Tendrán acceso al contenido del informe los representantes legales del alumno, o éste, en su caso, el equipo educativo que lo atiende, la dirección del centro educativo y el servicio de inspección de educación, los cuales garantizarán su confidencialidad.
- ❖ El informe de evaluación psicopedagógica contendrá, al menos, los apartados que se relacionan:

- Datos personales.
- Motivo de la evaluación psicopedagógica realizada e historia escolar.
- Valoración global del caso. Tipo de Necesidades Educativas Especiales.
- Orientaciones al profesorado para la organización de la respuesta educativa sobre los aspectos más relevantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en el ámbito del aula como en el del centro escolar.
- Orientaciones para el asesoramiento a los representantes legales sobre los aspectos más relevantes del contexto familiar y social que inciden en el desarrollo del alumno o alumna y en su proceso de aprendizaje. Se incluirán aquí sugerencias acerca de las posibilidades de cooperación de los representantes legales con el centro educativo.

Por último, en su artículo VII, que se refiere al dictamen de escolarización, se nos especifica que la finalidad de éste es determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender las Necesidades Educativas Especiales del alumno/a. Será elaborado por el Equipo de Orientación Educativa de zona, dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia, que corresponda al centro educativo donde esté escolarizado el alumno/a o haya solicitado su escolarización. Se realizará, como resultado de la evaluación psicopedagógica, cuando alumno/a, que presente Necesidades Educativas Especiales por razón de discapacidad, haya solicitado su admisión en un centro educativo de Educación Especial, de Educación infantil o de Educación Primaria sostenido con fondos públicos o promocióne al nivel de Educación Secundaria.

Las circunstancias en las que es necesario elaborar el dictamen de escolarización son las que ahora detallamos:

- ✚ Cuando los padres o tutores de un alumno hayan solicitado, o vayan a solicitar, admisión en un centro de Educación Especial.
- ✚ Cuando los padres o tutores de un alumno hayan solicitado, o vayan a solicitar, admisión en un centro ordinario y pueda creerse que va a requerir durante su escolarización Adaptaciones Curriculares significativas y/o medios personales o materiales complementarios.
- ✚ Cuando se pretenda modificar la modalidad de escolarización de un acnee (alumno con Necesidades Educativas Especiales) de un centro de Educación Especial a uno ordinario.
- ✚ Cuando se pretenda modificar la modalidad de escolarización de acnee de un centro ordinario a uno de Educación Especial.
- ✚ Cuando se modifique significativamente la situación personal de un alumno ya escolarizado y, en consecuencia, se prevea que pueda requerir durante el resto de su escolarización Adaptaciones Curriculares significativas y/o medios personales o materiales complementarios.

- **Admisión-escolarización.**

Al proceso de escolarización de acnees incluirá:

Dictamen de escolarización elaborado por los EOE: generales, específicos o de atención temprana, según proceda, del sector correspondiente al centro educativo donde los padres hayan solicitado la admisión.

En el caso de que el alumno ya esté escolarizado, el dictamen será elaborado por el Departamento de Orientación del centro o por el EOE correspondiente a éste. Este informe se remitirá a la inspección educativa y en el caso que no existan recursos se emitirá una resolución de la escolarización a través del la comisión provincial de escolarización de Educación Especial.

Una vez escolarizado es necesaria su revisión por parte de los EOE de forma sistemática y ordinaria para todos los acnees, al final de cada etapa, y de forma extraordinaria cada vez que se plantee su necesidad en función de sus progresos respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El proceso de escolarización inicial de los acnees incluye los siguientes pasos:

- La demanda de admisión de un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en un centro será puesta en conocimientos del EOE del sector en el que dicho centro esté ubicado, a través del director del centro en el que los padres hayan presentado la solicitud de admisión, previa información a los mismos del procedimiento a seguir.
- Procederá a cumplimentar el dictamen de escolarización, para lo cual habrá de realizar la correspondiente evaluación psicopedagógica y solicitará la colaboración de la familia y de los profesores.
- Informará a la familia sobre la evaluación psicopedagógica, los servicios educativos de la zona y sobre la propuesta de escolarización, recabando por escrito su opinión sobre dicha propuesta. Dará traslado del dictamen a la inspección educativa correspondiente al centro donde se ha presentado la solicitud de admisión.
- El director provincial o, en su caso, el presidente de la comisión de escolarización, notificará la decisión tomada al director del centro, quien lo pondrá en conocimiento de la familia y del EOE.

### **Cumplimentación de becas-ayudas de Educación Especial**

Las familias de alumnos con Necesidades Educativas Especiales pueden solicitar diferentes tipos de becas y ayudas para sus hijos e hijas. Éstos requieren también de la participación de los Equipos de Orientación puesto que según la Resolución de 3 de mayo de 1988, de la Secretaría General de Educación, por la que se convocan ayudas de Educación Especial para el curso 1988-1989, en su artículo 6 se observará “La solicitud en la que se incluye peti-

ción de esta clase de ayuda deberá ir acompañada de un informe específico de Equipo Multiprofesional en el que se detalle la minusvalía del candidato, la asistencia educativa que se considere necesaria para su corrección, el grado de posibilidades de ésta, la duración previsible de la asistencia y las condiciones que garanticen su prestación (art. 6a).

### **Actualización del Censo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales**

En el curso 1998/1999, los Equipos de Orientación Educativa con la colaboración de los orientadores y orientadoras de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria procedieron a la elaboración del censo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales derivadas de discapacidad o sobredotación que cursa las enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, y a la cumplimentación de la base de datos de los Equipos de Orientación Educativa .

A partir de entonces cada curso, se actualiza este censo siguiendo las instrucciones pertinentes del coordinador de recurso del Equipo Técnico.

#### **3.2.4. Desarrollo normativo posterior al Decreto 213/95**

##### **a. Organización y funcionamiento**

A partir del Decreto 213/95 se han sucedido Órdenes e Instrucciones que regulan el funcionamiento de los equipos, entre ellas pueden destacarse:

- Instrucciones del 29/VII/96 de la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad en la Educación, para la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa durante el curso académico 1996/97.
- Orden de 7 de julio de 2003, por la que se establece el procedimiento para el nombramiento de los coordinadores y coordinadoras de los Equipos de Orientación Educativa .
- 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 .
- Instrucciones de 22/IX/03 de la Dirección General de Orientación Educativa 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 (BOJA 155, de 13/VIII/2003).
- Instrucciones de 28/VI/07 de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.

De estas instrucciones de 29/VII/96 cabe destacar:

“El papel primordial de los Equipos de Orientación Educativa es cooperar con los centros en la formulación y puesta en práctica de una respuesta educativa ajustada a todo tipo de necesidades, tanto de los individuos como de los grupos”.

Para ello, colaborarán en el logro de sus objetivos educativos, atendiendo a sus demandas de forma continuada y sistemática, a través del desarrollo de las funciones generales y especializadas que tienen asignadas, que son:

*En el capítulo I* se describen los principios de actuación de los Equipos de Orientación Educativa, entre ellos, cabe mencionar:

- La intervención se incardinará en las actividades de planificación educativa y curricular en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial. Dicha intervención tendrá su reflejo en el Proyecto de Centro y en las programaciones de aula.
- Principios de Interdisciplinariedad y de trabajo en equipo.
- Orientación educativa de carácter cooperativa y complementaria a la acción educativa desarrollada.
- La planificación habrá de tener un carácter preventivo y de acción anticipadora a la aparición de dificultades escolares.
- Se planificarán y desarrollarán acciones dirigidas a los alumnos, al profesorado y familia.

*En el capítulo II*, se detallan los centros de actuación, además de Infantil y Primaria, se incluye Adultos y Residencias Escolares, cuando la administración lo determine. Cada equipo contará con un número de centros de una misma zona educativa aplicando los criterios establecidos en el artículo 2, apartado 2, del Decreto 213/95.

*En el capítulo III*, se trata del orientador de referencia, el cual canalizará su actuación a través del jefe o de la jefa de estudios y podrá asistir a las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica en las que se traten asuntos relacionados con las funciones de los Equipos de Orientación Educativa.

Desarrollará las siguientes funciones, sin menoscabo de las que se establecen en el artículo 5 del Decreto 213/1995:

- Detectar necesidades y canalizar las demandas de apoyo de los centros de la zona que le han sido asignados.
- Articular la respuesta a esas demandas a través del Equipo de Orientación Educativa.
- Coordinar, dinamizar, hacer el seguimiento y evaluar junto al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de los centros que tiene asignados, las



actividades programadas. La planificación tendrá un carácter abierto, pudiéndose introducir actuaciones no previstas, tendentes a responder a situaciones concretas que se produzcan a lo largo del curso.

- Contribuir al diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Acción Tutorial de cada centro de referencia.

El profesional de referencia organizará las actividades de coordinación y asesoramiento al profesorado en los centros que se le asignen, teniendo en cuenta el horario no lectivo de obligada permanencia

*En los capítulos IV y V se hace referencia a la intervención en los centros de Secundaria, Adultos y Residencias Escolares determinando funciones de coordinación, colaboración y asesoramiento.*

*El capítulo VI, es de gran importancia, ya que se enumeran las funciones específicas de cada uno de los perfiles profesionales que componen el equipo. Resumiéndolas podemos aportar los siguientes aspectos:*

- *Los psicólogos y los pedagogos tendrán como responsabilidad específicas la realización de la evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales y del dictamen de escolarización; participarán en el diseño, elaboración y aplicación de las mismas, asesorarán y participarán en el diseño y aplicación de programas de prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje”*
- *Los maestros y maestras especialistas de audición y lenguaje colaborarán en la elaboración y desarrollo de programas relacionados con problemas de comunicación oral y escrita; participarán en el diseño, elaboración y aplicación de programas de prevención y de tratamiento de dificultades en el área de lenguaje; realizarán la valoración de Necesidades Educativas Especiales relacionadas con la comunicación y el lenguaje, colaborarán en la elaboración de Adaptaciones Curriculares y prestarán atención educativa directa a los alumnos y alumnas que la requieran para el desarrollo de los aspectos especializados de estas adaptaciones.*
- *Los maestros y maestras que realicen funciones especializadas de compensación educativa intervendrán, más directamente, en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos dirigidos a la población escolar que, por razones sociales, económicas o geográficas, pudieran presentar o presentan Necesidades Educativas Especiales. Asimismo, participarán en el diseño y desarrollo de Programas de Garantía Social y en el asesoramiento y apoyo a la educación de los niños y niñas de Educación Infantil residentes en medios rurales dispersos (Preescolar en casa).*
- *Los médicos participarán en la valoración multidisciplinar de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales, intervendrán en el desarrollo de programas o actividades relacionadas con la educa-*

ción para la salud, participaran en la elaboración y aplicación de las ACIS del alumnado con discapacidades motoras y prestarán atención educativa directa a los alumnos y alumnas que la requieran para el desarrollo de los aspectos especializados de estas adaptaciones.

- *Los trabajadores y trabajadoras sociales*, aportarán conocimientos sobre las características del entorno, sobre los recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales y las vías adecuadas para su utilización; colaborarán en programas formativos dirigidos a familias, participarán en la prevención y detección de indicadores de riesgo de inadaptación social, facilitarán la integración total de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales en coordinación con los tutores y las familias, canalizarán demandas de atención y colaborarán en el análisis del contexto familiar y social de los casos que lo requieran. En relación con los centros para la Educación de Adultos facilitarán la relación de éstos con los municipios y realizarán el seguimiento de los convenios en colaboración con el coordinador del centro.

*El capítulo VII* se refiere a los programas de intervención, que serán la base de actuación de los equipos. Así, manifiesta que:

- La organización del trabajo se realizará a través de programas de intervención en los que se establecerán, desarrollarán y evaluarán las actuaciones que se deriven de cada una de las áreas de trabajo, a las que se refiere el Art. 6 del Decreto 213/1995.
- Los programas especificarán el ámbito/área en que se insertan y su justificación, las características de los destinatarios y su contexto. Igualmente indicarán los objetivos actividades, metodología, temporalización y los procedimientos de evaluación.
- La aplicación de los programas corresponderá al equipo en su conjunto, de acuerdo con la distribución del trabajo prevista en éste y recogida en el Plan Anual de actuación, atendiendo al perfil y experiencia profesional de cada uno, no siendo responsabilidad exclusiva de los profesionales encargados del área donde se inscriba cada programa.

Los programas a través de los cuales se desarrolla la intervención del equipo se atenderán a los siguientes criterios de prioridad:

- Contribuir a la atención de las necesidades reales de alumnado y/o del profesorado de la zona detectada en la prospectiva anual de los centros.
- Ser continuación del desarrollo de programas diseñados en cursos anteriores para periodos de media o larga duración, coincidentes con un Ciclo o Etapa educativa, o de carácter permanente.

*El capítulo VIII* se dedica al el Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, así describe sus funciones:

- El Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional a que se refiere el artículo 16 del Decreto 213/1995, de 12 de septiembre, desarrollará las funciones que se recogen en el artículo 17 del citado Decreto.
- El Equipo Técnico Provincial asesorará y aprobará el Plan Anual de actuación y valorará la Memoria Final de curso de cada Equipo de Orientación Educativa de la provincia, con el fin de que se ajusten a las orientaciones de la Consejería de Educación y Ciencia y de la Delegación Provincial respectiva y respondan a las necesidades de los centros de la zona; asimismo, elaborará un informe sobre el Plan Anual de orientación de la provincia y una Memoria provincial de las actuaciones realizadas durante el curso académico que remitirá a la Dirección General de Formación Profesional y Solidaridad en la Educación.
- El Servicio de Ordenación Educativa trasladará al servicio de inspección al inicio del curso escolar las directrices y prioridades del Plan Anual de actuación de los equipos, a fin de facilitar su desarrollo en los centros educativos, realizar su seguimiento y evaluar en su conjunto las actuaciones realizadas.
- Con el fin de favorecer la comunicación y el intercambio de programas, experiencias y materiales entre los Equipos de Orientación Educativa de la provincia, se facilitarán la extensión y generalización a través del Equipo Técnico Provincial, de aquellos programas de eficacia contrastada que tiendan a dar respuesta a necesidades y demandas similares en determinados ámbitos o áreas de intervención.
- Desde el Equipo Técnico Provincial se realizará la coordinación y seguimiento de la actuación de los maestros o maestras con destino en las unidades de apoyo educativa de los centros hospitalarios, que cuentan con un aula, encuadrando su plan de trabajo dentro del área de atención a la diversidad.
- Con el fin de posibilitar la coordinación entre los distintos equipos, en lo relativo al mejor desarrollo de sus planes anuales de actuación, el Servicio de Ordenación Educativa de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia, a través del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional, organizará reuniones con los profesionales responsables de las diferentes áreas de trabajo.

En el capítulo IX se expone el plan de actuación anual como el elemento primordial en el funcionamiento y la planificación de los equipos, así se cada Delegación Provincial dará instrucciones para su elaboración. En este plan debe de manifestarse las necesidades detectadas en los centros y elaborarse en base a la Memoria Final del curso anterior y será aprobado por el Equipo Técnico Provincial. Se incluirán los programas de intervención que se lleven a cabo.

En el capítulo X se dedica al plan de actuación de los equipos en cada centro resaltándose la necesidad que se incluya en el Plan de Centro de cada colegio y se evaluará junto con la Memoria Final del colegio.

En el capítulo XI se palpa la necesidad de coordinación con otros servicios, programas e instituciones, asimismo la colaboración con el Centro de Profesores.

El capítulo XII se dedica a la evaluación del Plan Anual a través de la Memoria Final, se resalta la conveniencia de que el orientador de referencia se reúna a final de curso con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica para evaluar las actividades programadas. El equipo de Inspección también elevará un informe.

*La Orden del 23 de Julio de 2003*, aboga “por un modelo de intervención basado en el currículo, en el apoyo a los centros docentes para la programación y aplicación de las tareas de orientación y acción tutorial y de atención a la diversidad que debe incluir los Proyectos Curriculares”.

*En el artículo II* se potencia la intervención por programas y la perspectiva de equipo multidisciplinar.

*En el artículo III* se especifica los elementos que deben de incluir un programa de intervención por áreas: justificación, contexto, objetivos, agentes intervinientes, actividades, metodología, temporalización y procedimientos de evaluación. Siempre atenderán las necesidades detectadas en los centros. El Equipo Técnico se encargará de difundir programas comunes para adaptarlos.

*En el artículo IV* se incluyen como centros de intervención los privados concertados para actuaciones puntuales y los Centros de Secundaria su acción se desarrollará en base a traslado de información y dictámenes.

*En el artículo V* se especifican algunos detalles del orientador de referencia, presencia en sus centros al menos una vez por semana en una sesión completa de mañana, que permanezca en el centro al menos tres años y que se integre en el ETCP.

*En el artículo VII y VIII* se especifican aspectos relativos al Plan Anual y a la Memoria.

*En el artículo IX* referido a las tareas específicas de los profesionales se añade como novedad, la atención educativa directa a los alumnos y alumnas con dificultades de tipo cognitivo, afectivo o conductual, de forma individual o en pequeños grupos por parte de los orientadores y la asistencia a las comisiones de absentismo de los maestros de compensación educativa.

*El artículo X* se dedica al horario, destacando que las tardes se dediquen a reuniones con tutores, ETCP y a preparación de materiales.

*Los artículos XI y XII* se dedica al Equipo Técnico Provincial, a la elaboración de su Plan de actuación y la Memoria. Se adjunta en un anexo al final de la Orden.

*El artículo XIII* es de suma importancia, porque se especifica la coordinación de los servicios de orientación educativa, en el sentido de establecer

de forma legal las reuniones entre Departamentos de Orientación y Equipos. Así, se expresa:

El Equipo Técnico Provincial organizará a lo largo del curso reuniones conjuntas entre los EOE y los Departamentos de Orientación de sus respectivas zonas de actuación, para establecer criterios de Intervención en el ámbito de la orientación educativa.

En dichas reuniones se abordarán, al menos, los siguientes aspectos:

- Análisis de las necesidades de los centros y del alumnado en el ámbito de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional. Determinación de objetivos, líneas directrices, programas y actuaciones conjuntas que se vayan a desarrollar.
- Desarrollo de las actuaciones derivadas de la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Valoración y seguimiento de las actuaciones conjuntas e intercambio de experiencias y materiales.

En el artículo XV se especifican las funciones de los profesionales de los equipos especializados.

Los equipos especializados de orientación educativa desarrollarán las siguientes funciones:

- 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 a que se refiere el artículo 14.1. de la presente Orden.
- Asesorar al profesorado y a los padres o representantes legales del alumnado en lo relativo a las técnicas, métodos y recursos apropiado 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.

Las Instrucciones de 22/IX/03 de la Dirección General de Orientación Educativa 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 organiza-

ción y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa (BOJA, 155 de 13/VIII/2003) desarrollan algunos aspectos de funcionamiento.

*En su apartado primero* se refiere a los centros de intervención prioritaria, insistiendo en que el orientador de referencia debe de permanecer al menos un día a la semana en el centro, en horario de mañana. Los centros de atención prioritaria se designarán por los siguientes criterios:

- Centros ubicados en zonas de especial problemática socio-cultural.
- Centros con mayor número de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad.
- Centros con mayor número de alumnado.

Los demás centros deben de ser atendidos semanal o quincenalmente.

*En el apartado segundo* se añade cuestiones del orientador de referencia, en cuanto a la preferencia que le sean asignados los centros de una misma localidad y la conveniencia de elaborar un listado de ellos incluyendo el centro y el horario. Serán nombrados por la Delegación Provincial y remitirlo a la Dirección General de Solidaridad en Educación.

*En el apartado Tercero* se especifica datos sobre la organización de la atención educativa individualizada del alumnado de la zona.

- En el Plan Anual de trabajo del equipo se incluirá la relación de alumnos y, alumnas que reciben atención individualizada por parte de algún miembro del equipo con indicación de los siguientes datos: nombre y apellidos, centro, en el que está escolarizado/a, motivo de la Intervención, profesional que lo atiende y horario, para lo cual se utilizará el cuadro, que se presenta como anexo II de las presentes Instrucciones.
- El coordinador/a del equipo notificará al Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa Profesional, cualquier modificación, que se produzca en la atención individualizada que se preste a este alumnado.
- De acuerdo con lo establecido por el artículo VIII de la Orden de referencia el coordinador/a trasladará a los directores/as de los centros las actuaciones y programas que el Equipo de Orientación vaya a desarrollar en los centros correspondientes, especificando el horario de cada uno de los profesionales que intervendrán.

Como se desprende de este artículo se intenta sistematizar las actuaciones de los componentes de los equipos, cuando a veces sus intervenciones son difíciles de cuantificar.

*En el apartado cuarto* se trata de los horarios, responsabilizando al coordinador de las bajas y permisos y adjudicándole la tarea de enviar un parte mensual de incidencias. Asimismo se especifican las horas que se dedicaran al cargo según los componentes de los equipos.



*El apartado Quinto* se refiere a la coordinación entre Equipos y Departamentos especificando que en el Plan provincial de orientación se incluirá el calendario de reuniones conjuntas entre Equipos y Departamentos de Orientación, a nivel provincial y/o por zonas de actuación.

Instrucciones de 28-06-07 de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa Especializados.

Están referidas a los principios de intervención, funciones, el Plan Anual y la Memoria Final.

### **b. Zonificación, plantillas y nombramientos**

La regulación de plantillas, establecimiento de las zonas y la situación administrativa del personal, han sido elementos importantes que han estado sujeto a normativas, entre ellas podemos destacar:

Orden de 17 de octubre de 2006, por la que se determina la red de Equipos de Orientación Educativa y se establecen las zonas de actuación correspondientes.

Orden de 6 de mayo de 2003, por la que se convoca un procedimiento restringido de provisión de puestos vacantes en los Equipos de Orientación Educativa de la Comunidad Autónoma de Andalucía, destinado al personal docente con destino definitivo en los mismos, y se aprueban las plantillas de los referidos centros.

Con la adjudicación de las plazas después de pasar el proceso de oposición los miembros con puestos de carácter singular han pasado a pertenecer a la plantilla de orientadores de Secundaria, con dicho perfil.

## **La Ley de Educación de Andalucía**

Las referencias que aparecen en la Ley con relación a la orientación y más concretamente a los Equipos de Orientación Educativa se centran en los siguientes apartados:

### **Título IV. Centros docentes**

#### **Capítulo III. Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente.**

**Sección Tercera:** se incluye a los EOE y Departamentos de Orientación en los “órganos de coordinación docentes y de orientación” junto a los Equipos de Ciclos y Departamentos de Coordinación Didáctica. Sus funciones serán asesorar el Plan de Acción Tutorial y la detección y prevención de las necesidades de apoyo educativo, así como asesorar sobre las adaptaciones.



**Título V.** Redes y zonas educativas. Descentralización y modernización administrativa.

**Capítulo II.** Descentralización educativa. Sección 1<sup>o</sup>. Zona educativa. Se apunta la creación del “Consejo de Coordinación de Zona”, presidido por el titular de educación con competencia educativa en la materia, directores de los centros, inspección, CEP y Equipos de Orientación Educativa.

Con esto, se incluye más a los Equipos de Orientación Educativa en los centros, haciéndolos partícipes del Claustro de profesores y se fomenta más la coordinación con otros estamentos, entre ellos, la inspección de zona y CEP.

Para concluir vamos a incluir un cuadro donde se exponen las diferentes novedades que incluye la LEA en cuanto a los Equipos y la orientación.

<p><b>Ley de Educación de Andalucía</b> (LEA) diciembre de 2007</p>	<p>Se incluye a los EOE y Departamentos de Orientación en los “órganos de coordinación docentes y de orientación” junto a los Equipos de Ciclos y Departamentos de Coordinación Didáctica.</p> <p>Se potencia la coordinación entre instituciones con la creación del “Consejo de Coordinación de Zona”, presidido por el titular de educación con competencia educativa en la materia, directores de los centros, inspección, CEP y Equipos de Orientación Educativa.</p>
---	--

**Tabla 3.3. La LEA y las novedades en torno a la orientación y los Equipos.**

### 3.3. SITUACIÓN ACTUAL

En Andalucía existen 144 Equipos de Orientación Educativa, de los que 136 son equipos de zona y 8 son Equipos Técnicos Provinciales para la Orientación Educativa y Profesional, con sedes dependientes de las respectivas Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y Ciencia.

Junto a ellos, funcionan Equipos Específicos, para la atención educativa del alumnado con altas capacidades, problemas graves de conductas y trastornos generales del desarrollo.

Existen también Equipos Específicos para la atención educativa del alumnado con discapacidad auditiva, motórica y visual. Para el apoyo a la educación integrada del alumnado con ceguera o deficiencia visual, la Consejería de Educación y Ciencia tiene suscrito un convenio con la ONCE, en virtud del cual funcionan los 8 equipos en cada provincia, divididos en sub-equipos. Están

constituidos por profesionales de ambas instituciones. La Consejería de Educación y Ciencia aporta 58 profesionales (52 maestros y 6 profesores de ESO).

Los profesionales que, en la actualidad, integran los Equipos de Orientación Educativa son los siguientes:

Psicólogos	186
Pedagogos	277
Psicopedagogos	126
Prof. Audición y Lenguaje	135
Maestros de compensación educativa	59
Médicos	126
Trabajadores sociales	11
Educadores sociales	32

**Tabla 3.4. Profesionales de los equipos El sistema educativo andaluz (2007)**

Los Equipos, los Equipos Específicos y los Departamentos de Orientación son dos estructuras que sustentan el modelo de orientación denominado educativo-curricular. “Como órgano de planificación y coordinación se cuenta con un Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa Profesional (ETPOEP) dependiente del Servicio de Ordenación Educativa.

### 3. 4. PROSPECTIVA

En algunos países los profesionales de la orientación intervienen exclusivamente en los dispositivos externos a los centros. En otros, como en España, el orientador o la orientadora sí forma parte del Equipo Docente del centro, al menos en algunos casos; típicamente en los centros de Educación Secundaria. Queda planteada la cuestión de la conveniencia (probablemente a valorar en términos de eficacia/eficiencia) de la implantación generalizada del modelo de al menos un profesional de la orientación por centro, incluyendo también a los de Infantil y Primaria. Esto no conllevaría a la desaparición de los equipos pues seguiría manteniéndose el carácter interdisciplinar y multidisciplinar que le caracteriza y los diferentes perfiles que lo compone.

Todos los dispositivos de orientación se desmarcan explícitamente de las funciones de selección y apelan al principio de atención a la diversidad, lo que supone implícitamente adoptar modelos inclusivos.

Una idea de futuro que ya se está implantando en algunas Comunidades Autónomas es el desarrollo de un sistema mixto de orientación en Primaria en el además de los orientadores en los centros se desarrollen equipos de sector con unas funciones diferentes a las de atender las necesidades que quedan cubiertas por el nivel aula o centro (allí donde hay al menos un profesional por centro): ayudan a sistematizar las experiencias, promueven la investigación (por ejemplo, sobre fortalezas y debilidades de los centros) y prestan apoyo especializado a los profesionales que están en los centros (coordinan programas

intercentros, facilitan recursos, asumen valoraciones psicopedagógicas muy especializadas).

Al encontrarnos en un periodo de transición es preciso seguir evolucionando hacia un sistema organizado de orientación que responda a un modelo comprensivo, dejando atrás el modelo psicométrico y clínico. Avanzar hacia un modelo comprensivo que abarque desde la Educación Infantil hasta la universidad. En este modelo de orientación se deben integrar diferentes formas y enfoques de actuación (programas, servicios, acción tutorial), acordes a las necesidades del alumnado y de la comunidad, haciendo hincapié en el desarrollo de la colaboración entre los diferentes agentes educativos y sociales. Asumiendo la orientación, no como una intervención puntual, sino procesual integrada en el propio desarrollo educativo del alumnado y por parte de los profesores y tutores que están día a día trabajando desde el currículo escolar que es el medio natural y genuino de la orientación educativa.

“El profesional de la orientación en Primaria debe de convertirse en un vehículo de ayuda, en un instrumento necesario para mejorar la calidad de enseñanza en el centro, en un eslabón más de la cadena que forma el entramado y complicado mundo escolar” (Aguaded e Ipland, 1996: 93).



## **Capítulo IV**

### **Los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva**



*Para ponerse en marcha sólo se necesita una curiosidad inicial, algunos datos reales y el sentimiento de que hay mucho por descubrir (Carter y Mccarthy, 1995: 155).*

La creación de los servicios de orientación por parte de la administración educativa, tanto provinciales como locales, ha seguido el mismo proceso que a nivel autonómico o nacional.

Queda justificado, al igual que en otros lugares, en la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza encaminándose a potenciar las actividades en el campo de la orientación, el asesoramiento del profesorado, el diagnóstico y la prevención dirigida a disminuir la tasa del fracaso escolar, facilitar las salidas profesionales de los alumnos y asistirlos en su orientación escolar y personal así como a mejorar la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, actualmente denominados de apoyo educativo (AE) en el ámbito ordinario de la educación.

La provincia de Huelva ha seguido el mismo proceso en la instauración de los servicios de orientación que el resto de las provincias de Andalucía, pero con peculiaridades que pueden caracterizarle. Por tanto, en este capítulo nos centraremos en esta provincia, por ser el contexto donde se sitúa nuestra investigación.

En un primer momento, haremos una revisión histórica analizando la génesis y los inicios de los servicios de orientación que hemos tenido en Huelva. Comenzaremos por la creación de los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional Provinciales (SOEVPs) destacando sólo sus notas distintivas en la provincia, porque ya hemos desarrollado sus características a nivel nacional en el capítulo II; continuaremos con el origen y la puesta en marcha de los Equipos Multiprofesionales, y los EPOEs, SAEs y EATAIs para culminar con la fusión de los EOEes y detallar su situación actual.



## 4.1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

### 4.1.1. *Los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional*

Como hemos señalado anteriormente, el desarrollo de la institucionalización en España comienza con la publicación de la Orden de 30 de abril de 1977, por la que se regula con carácter experimental la organización del Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional para alumnos de la Educación General Básica (BOE, 13-V-77).

Los SOEV se configuraron como un servicio de ámbito provincial, pero dependiente del MEC. Así en Huelva, al igual que en todas las capitales de provincia se creó durante el curso 78/79, un servicio formado en un principio por tres profesionales: dos psicólogos y un pedagogo. Su sede estaba en la Delegación de Educación y Ciencia y su coordinador era un inspector de educación.

Siguiendo la publicación del MEC (1980:11) sobre los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional durante el periodo de 1977 hasta 1980, podemos destacar tres momentos:

- 1º Etapa experimental
- 2º Desarrollo de los servicios
- 3º Extensión

#### **1º Etapa experimental**

Durante 1977-1980, periodo que podemos considerar de experimental, en el proceso de institucionalización de la orientación escolar se constituyeron 53 servicios, uno en cada capital de provincia, entre ellos, en Huelva.

“El amplio sector que suponía la EGB, impidió, que con los medios materiales y personales asignados por ahora, atender en profundidad cuantitativamente toda la demanda, sin embargo se intensificaron los recursos cualitativos de la orientación” (MEC,1980: 11).

La etapa era de experimentación, como se mencionaba la OM; por ello, aunque se plantearon unas funciones matrices, cada SOEV provincial planificó su trabajo con bastante autonomía.

En Huelva, la acción se dirigió en un primer momento a la capital priorizándose ocho centros educativos, aunque si se recibían demandas con carácter prioritario referidas principalmente a la Educación Especial o de tipo puntual de algún otro centro de la capital o alguna localidad de la provincia se atendían.

Sus funciones fueron reguladas por esta Orden y durante los cursos siguientes, recibieron las instrucciones correspondientes para su funcionamiento desde el MEC. Todo su funcionamiento, formación y actuaciones estaba regu-

lada a nivel nacional, por tanto no podía diferir mucho de los servicios de otras provincias.

Entre las funciones encomendadas por la normativa cabe destacar:

- ✚ Dirigir y realizar, las tareas de orientación escolar, personal y vocacional de los alumnos, especialmente en los periodos críticos de su escolaridad y su madurez psicobiológica.

En Huelva, su acción era dirigida preferentemente al grupo clase centrándose en 2º de Primaria, como actuación de prevención de problemas escolares y en 5º con la detección de problemas, cuando la ocasión lo permitía.

En 8º para la orientación escolar y profesional. Se pasaban baterías de pruebas y se les informaba a los profesores y padres de los resultados obtenidos y las conclusiones oportunas. Aportándose informes y orientaciones administrándose documentos de apoyo para mejorar los aspectos estudiados que estuvieran inmaduros.

Para la selección de los candidatos, dos psicólogos y un pedagogo, como hemos mencionado anteriormente, se siguieron las directrices de la Orden: personal técnico especializado, licenciado en filosofía y letras sección psicología o pedagogía y con experiencia mínima de tres años entre docencia en la Educación General Básica y actividades orientadoras en cualquier nivel.

La selección de estos candidatos se hizo por concurso público de méritos, mediante una comisión formada por el Delegado Provincial de Educación, el Jefe de Servicio de la Inspección Técnica, el inspector coordinador, el Jefe de la Unidad de Personal, que actuaba como secretario y un profesor del cuerpo de profesores de Educación General Básica nombrado por el Delegado a propuesta de la inspección.

Se nombraban en comisión de servicios por curso escolar, con carácter renovable. Esta situación que se alargó durante muchos años provocó inestabilidad y malestar dentro de los miembros de los equipos.

La sede la determinaba el Delegado. El servicio provincial de Huelva, constituido por tres personas, se ubicó en un despacho de la Delegación junto al servicio de inspección, para la mejor coordinación entre ambos, ya que el inspector ponente de Educación Especial pasó a ser el coordinador del servicio quien dirigía, supervisaba, evaluaba y visaba las actividades de los mismos.

El horario de trabajo era equivalente a los profesores de EGB, pero con flexibilidad de jornada dependiendo de las necesidades del servicio. En la actualidad contamos con un horario cerrado.

Por la Junta General de Retribuciones se aprobó un complemento de destino equivalente a lo que se le asignaba a los directores de EGB de centros de 16 a 21 unidades (4.163 ptas.) que deberían ser abonadas a partir del 1 de

mayo de 1979. Este complemento se ha mantenido hasta la actualidad con las subidas oportunas.

Además para desarrollar funciones de desplazamiento se le asignan dietas, que en el año 80 correspondía a ½ dieta-720 ptas., 9 ptas. el kilómetro. Hoy, 28 años después la ½ dieta- es de 20,41 euros y de 0,19 euros el kilómetro. Las reivindicaciones de los Equipos han ido siempre encaminadas a que estas cantidades no pueden sufragar los gastos ocasionados en los vehículos propios y puestos al servicio de la administración.

Como dato significativo se incluye en el siguiente cuadro la gestión económica del SOEV de 1979; cabe destacar cómo se distribuían los presupuestos:

2. GESTIÓN ECONOMICA DE LOS S.O.E.V.		EJERCICIO 1.979	
EJERCICIO 1.979		EJERCICIO 1.979	
Aplicación económica	Crédito 18.04.291	Aplicación económica	Crédito 18.04.252
Importe global	41.928.624 ptas. a distribuir entre 36 S.O.E.V.	Importe global	37.500.000 a distribuir entre 50 S.O.E.V.
<b>Conceptos:</b>		<b>Conceptos:</b>	
a) Material Psicotécnico.		a) Adquisición de material psicopedagógico de aplicación individual y colectiva	
- Protocolos de Pruebas Psicopedagógicas de aplicación colectiva	550.000 ..		575.000 ..
- Protocolos de pruebas psicopedagógicas de aplicación individual	150.000 ..		
- Manuales de pruebas psicopedagógicas	100.000 ..		
- Libros técnicos y revistas especializadas	100.000 ..		
b) Material de oficina		b) Desplazamientos del personal del Servicio	
	100.000 ..		175.000 ..
c) Desplazamientos del personal del Servicio		TOTAL	
	139.684 ..		750.000 ..
TOTAL	1.139.684 ..		Per S.O.E.V.
	Per S.O.E.V.		
El libramiento de esta cantidad se realizó después de haber remitido la Delegación el expediente completo del gasto realizado (facturas, O.P., A.D., Certificado de Recepción, etc.)		El libramiento de esta cantidad se realizó mediante O.P.J. a favor de los respectivos Delegados Provinciales de Educación.	
EJERCICIO 1.980		EJERCICIO 1.980	
Aplicación económica	Crédito 18.04.252	Aplicación económica	Crédito 18.04.252
Importe global	39.375.000 ptas. a distribuir entre 52 S.O.E.V.	Importe global	39.375.000 ptas. a distribuir entre 52 S.O.E.V.

Figura 4.1. Gestión económica del SOEV 1979 (MEC, 1980)

La normativa preveía que se realizara de una a dos salidas a la semana, cinco como máximo al mes. Sin embargo, por la gran demanda de los centros estas salidas fueron progresivamente intensificándose.

Entre sus funciones destacaba la relación con otros organismos, así lo recoge el informe del MEC (1980: 74 y sig.) de estos servicios. Entre ellos cabe destacar:

### **Ministerio de Sanidad**

- *Con las juntas provinciales de sanidad.* Las cuales en base a los informes realizados por los SOEVs elaboraban certificados para gratificaciones y subsidios. En nuestra provincia existía colaboración.
- *SEREM (INSERSO).* Se han mantenido contado diverso a nivel provincial, porque a través de la valoración o del informe del SOEV elaboraban el diagnóstico de los alumnos de Educación Especial.

### **Ministerio de Justicia**

- *Tribunales titulares de menores.* Se contactaba con ellos puntualmente para resolver conjuntamente problemas específicos de casos.

### **Ministerio de Educación**

- *Centros de Orientación Familiar.* Se han coordinado algunas acciones. En Huelva se crearon los orientadores familiares que funcionaron poco tiempo. Eran maestros en comisión de servicios que trabajaban conjuntamente con ellos y estaban integrados en los equipos.
- *Institutos de Psicología Aplicada y Psicotécnica.* Dependiente de la Dirección General de Enseñanzas Medias, atienden a alumnos de Medias y de Formación Profesional. Los contactos han sido pocos y puntuales.

### **Administración Local**

- *Servicios de psicología de las Diputaciones Provinciales.* Se atendía a los colegios que dependen a nivel provincial de Diputación y se mantuvieron algunos contactos esporádicos con ellos.
- *Institutos municipales de orientación.* No existían en Huelva.

### **Ministerio de Trabajo**

- *Servicio de colocación y orientación profesional del Instituto Nacional de Empleo.* A nivel nacional se firmó un acuerdo de colaboración entre ambos servicios.

### **Ministerio de Gobernación**

- *Equipos Multiprofesionales.* Eran laborales. Se iniciaron con dos personas en nuestra provincia, una psicóloga y una pedagoga que ejercían funciones diferentes. Se convocaron concurso de traslado y luego nunca más se cubrieron las plazas.

### **Ministerio de Universidades**

- *División de orientación de los ICEs (Institutos de Ciencias de la Educación).* Se mantenían relaciones sobre todo en torno a la programación de cursos a tutores.

- *Facultades universitarias de pedagogía y psicología.* Los contactos eran más a nivel personal y se pretendía que los alumnos realizaran prácticas en los servicios de orientación.
- *Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.* Al existir en Huelva, las relaciones eran más continuas, pero siempre a nivel personal.

Como actividades formativas durante este periodo (1977-1980) se pueden destacar: seminarios de formación, cursillos y publicaciones, vamos a pasar a analizarlas detenidamente.

### 1. *Seminarios de coordinación y evaluación de las actividades de los SOEVs*

Se realizaron por todo el territorio nacional; así en Madrid en septiembre de 1977 para los inspectores coordinadores. En agosto, noviembre y diciembre de 1978 para los inspectores coordinadores y los componentes de los SOEVs.

En febrero de 1980; para Castilla y León. En Salamanca en marzo y agosto de 1978; para Valencia y Baleares. En Valencia en octubre 1978; para Galicia, Asturias, León y Zamora en Ponferrada en noviembre de 1978; para Canarias en la Laguna en diciembre de 1978; para Extremadura en Cáceres en febrero de 1979 para Vascongada, Navarra, Aragón, Logroño y Soria en Tudela en febrero de 1979; para Cataluña en Barcelona en marzo 1979 y en Salamanca en noviembre de 1979.

Para Andalucía y Murcia, se celebraron en Málaga en febrero de 1979.

A partir de esta época los SOEVPs de Huelva participaron en las siguientes actividades formativas:

- 1981 (Córdoba). Organizadas por el ICE un seminario sobre la “orientación en el Ciclo Inicial” para todos los orientadores de Andalucía.
- 1981 (Córdoba). Jornadas sobre dificultades de aprendizaje en el Ciclo Inicial.
- 1981 (Huelva). I Jornadas sobre retraso mental.
- 1982 (Madrid). II Seminario de orientación integral para la escuela, el trabajo y la vida.
- 1983 (Málaga). Jornadas técnicas de estudio sobre orientación educativa en Andalucía.

A nivel nacional, se desarrollaron los siguientes:

*Cursillos de actualización y perfeccionamiento para el personal de los servicios de orientación escolar y vocacional:*

- Guijón (2 al 13 de julio de 1979) Curso sobre técnicas de orientación para los SOEVs. Se impartió en la Universidad Laboral en régimen de internado (35 orientadores).
- Madrid (2 al 14 de julio de 1979) Curso sobre técnicas de orientación para los SOEVs. Se impartió en la Universidad Autónoma en régimen de internado (30 orientadores).

- Santiago de Compostela (8-9-10 noviembre de 1979) Seminario de orientación escolar de la EGB. Se impartió en el ICE. Asistentes 30, entre inspectores coordinadores y orientadores de Galicia, Asturias, León y Zamora).
- Jornadas sobre orientación escolar en Castilla y León en Soria (12 y 13 de diciembre de 1980). 51 asistentes.

La mayoría de las ponencias fueron impartidas por inspectores técnicos de EGB, algún profesor adjunto de la Universidad y personal del ICE.

De Huelva, no hubo ningún ponente, ni del servicio de inspección como de las Escuelas Universitarias de Magisterio.

Como resumen, puede decirse que los SOEVs constituyeron el primer estamento institucional para dar identidad a la orientación y aunque sus recursos tanto humanos como materiales no fueron los suficientes, sirvieron de base para la constitución de posteriores servicios.

## 2º Desarrollo de los servicios

Cuando se configuran sus competencias y empiezan a funcionar el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional, presidido por Ángel Lázaro y situado en Prado del Rey empieza a difundir entre los SOEVs provinciales; entre ellos, Huelva; publicaciones para asesora a profesores, familias y alumnos.

Estas publicaciones pueden dividirse en tres bloques:

- ✚ Elaboradas por el Gabinete de Orientación Escolar y Vocacional: como resúmenes de los seminarios de coordinación y memorias de evaluación de los equipos. Otros documentos como: “La profesión del orientador escolar: selección, formación y seguimiento” (1976) y “Funciones de la orientación escolar” de Lázaro, A (1976), vademécum de pruebas psicopedagógicas de Asensi, J. y Lázaro, A. (1978).
- ✚ Realizadas por el gabinete y publicadas por el MEC.: “oportunidades de estudiar al terminar la EGB”, en 1976 y 1977, “Estudios al terminar la EGB” (1978), “Requisitos y perspectivas del campo profesional Administrativo y comercial” de Lázaro, Asensi, Durán y Gonzalo; igualmente de otros campos profesionales.
- ✚ Coordinadas o asesoradas: revistas de “Vida escolar”; “Bordón”; “Studia pedagógica”.
- ✚ Distribuidas: documentos sobre información profesional en colaboración con el INEM y “orientación profesional”.

En Huelva puede destacarse como publicaciones en este periodo:

- 1980: Tablas de ejercicios para prevenir los trastornos escolares y la recuperación de los mismos.



- 1982: Folleto informativo sobre estudios y profesiones al finalizar la EGB. Fue distribuido por los colegios acompañados de charlas a los padres y alumnos.

### 3. Extensión

Los SOEVs crecieron poco. En la provincia de Huelva se amplió con sólo dos personas más. El incremento de profesionales de la orientación no se produjo hasta que la Comunidad Andaluza consiguió adquirir competencias plenas en educación y con ellas se pretendió adoptar medidas legales, tendentes a una mejor organización de los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo al sistema educativo, con el fin de unificar y coordinar funciones. Al mismo tiempo que se adaptan a las necesidades propias de cada Comunidad. Así aparecieron los EPOEs (Equipos de Promoción y Orientación Educativa).

#### 4.1.2. Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs)

Como anteriormente hemos referido, con el Decreto 238/1983 de 23 de noviembre de la Consejería de Educación se crea el EPOE, equipo especializado de psicólogos y pedagogos que se distribuyen por todo el territorio andaluz.

En este Decreto aparecían las funciones, la estructura, organización y funcionamiento y la homologación de los antiguos SOEVs y Equipos Multiprofesionales.

Centrándonos en nuestra provincia, diremos que empezaron a funcionar en diciembre, después de resolverse el concurso de méritos que se exigía en la convocatoria para acceder al puesto.

En sus orígenes los EPOEs de nuestra provincia estaban formados por los siguientes profesionales:

Zona	Equipo	Componentes	Perfil profesional
<i>Huelva Capital</i>	1	3	2 Pedagogos 1 Psicólogo
<i>Huelva Capital</i>	1	3	1 Pedagogo 2 Psicólogos
<i>Costa</i>	1	3	3 Pedagogos
<i>Sierra</i>	1	1	1 Psicólogo
<i>Andévalo</i>	1	1	1 Pedagogo
<i>Condado</i>	1	3	1 Pedagogo 2 Psicólogos
<i>Campaña</i>	1	1	1 Psicólogo

Tabla 4.1. Profesionales de los EPOEs en la provincia de Huelva (diciembre de 1983)

Se formaron siete equipos distribuidos en seis zonas (Huelva capital, Costa, Sierra, Campiña, Condado y Andévalo). Esta zonificación se ha mantenido durante años y algunas se subdividieron en subzonas con la ampliación y cambiaron su área geográfica durante las distintas zonificaciones.



Los EPOEs fueron dirigidos inicialmente por una inspectora desde diciembre hasta agosto; en septiembre y como comienzo de nuevo curso tomó la dirección un miembro de los equipos. El tener un director que provenía de sus propios componentes fue un hecho significativo, que repercutió favorablemente en el funcionamiento de esta etapa. Anteriormente la dirección había sido ejercida por inspectores.

Al comienzo, se contaba con un solo director, luego con los inicios de la fusión se nombra un director y coordinadores de áreas que forman el Equipo Provincial.

Como publicaciones provinciales de este periodo cabe destacar:

- Pruebas para evaluar la madurez infantil: JORPA (Rodríguez, J. M.; Soto, A.; y otros), conceptos básicos (Moya, A).
- Folletos informativos sobre técnicas de estudios “saber estudiar”, “salidas de la EGB”, “salidas de BUP” “salidas de FP”.
- Programas de recuperación de aspectos madurativos: lateralidad, percepción visual, orientación espacial, estructuración temporal, lenguaje, matemáticas, conceptos básicos, comprensión verbal, coordinación visomotora, etc.
- Pruebas para valorar la percepción visual y orientación espacial (SOPA).

Como formación en este período podemos señalar:

- (1985) Perfeccionamiento a tutores de Enseñanza Medias. Almonte (Huelva).
- (1987) I Jornadas Hispanolusas de orientación. Huelva.
- (1988) Jornadas de innovación educativa. Huelva.

### 4.1.3. Los Servicios de Apoyo Escolar (SAEs)

En aplicación al Decreto 1174/1983 de 27 de abril de educación compensatoria, se crearon los Servicios de Apoyo Escolar, para atender las Zonas de Actuación Preferente (ZAEPs). Aparece en BOJA mediante la Resolución de 25 de noviembre de 1983 de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica por la que se convoca concurso público de méritos para cubrir 93 plazas en los Servicios de Apoyo Escolar. En este cuadro se muestra como serán distribuidas estas plazas y concretamente para Huelva aparece la creación de tres equipos que se distribuyen de la siguiente manera:

PROVINCIA	COMARCA	SUBCOMARCA	UBICACIÓN
Huelva	1. Aracena	Cortegana Aracena Santa Olalla	Jabugo
Huelva	2. Huelva	Isla Cristina	Isla Cristina
Huelva	3. Ayamonte Valverde del camino	Puebla de Guzmán	Puebla de Guzmán
Huelva	4. Huelva	Capital	Huelva

**Cuadro 4.2. Creación de SAEs en la provincia de Huelva (Resolución de 25 de noviembre de 1983. BOJA, nº 98: 1145)**

En nuestra provincia, aparecieron 4 equipos compuestos por los siguientes profesionales:

*Huelva Capital*: tres componentes.

*Andévalo*: un componente.

*Costa*: dos componentes.

*Sierra*: un componente.

Estos Equipos se fueron ampliando creándose también en otras zonas, concretamente en de Moguer y Palos para atender al alumnado procedente de familias que venían a trabajar en la plantación y recolección de fresas.

Posteriormente en 1995 tuvieron un decremento debido a la negativa de la Consejería por renovar comisiones de servicios y en la actualidad no han tenido ningún crecimiento.

A pesar de no ser recursos institucionalizados de orientación educativa, hasta que los EPOEs no se implantan en todo el territorio andaluz, realizaban funciones específicas de orientación. En esta Resolución aparece como función el asesoramiento psicopedagógico al profesorado y se le exige ser licenciado en psicología, pedagogía o asistente social, la mayoría de sus miembros aunque para su ingreso sólo se le exigía la diplomatura de magisterio, la mayoría eran licenciados.

#### **4.1.4. Equipos de Atención Temprana y de Apoyo a la Integración (EATAI)**

Los EATAIs nacen en Huelva el 18 de noviembre del 1986, dependiendo funcionalmente del servicio de inspección (ponente de Educación Especial), en los primeros momentos y pasando a depender del director provincial de los EPOEs en un breve periodo de tiempo.

En dicha fecha se crearon tres equipos:

- *EATAI “Sagrada Familia”*, compuesto por un psicólogo y un médico con funciones de fisioterapeuta y ubicado en un centro específico con la misma denominación.
- *Dos EATs (Equipos de Atención Temprana)* que posteriormente pasaron a denominarse EATAI “La Orden”. Estaban compuestos por dos médicos y dos psicólogas. La forma de acceso de estas seis personas fue a través del INEM.

La primera función que se encomendó a los EATs fue la elaboración de un censo provincial, de niños menores de 6 años, nacidos en Huelva y susceptibles de recibir estimulación precoz o atención temprana. Para llevar a cabo dicho cometido se contactó con los servicios de neuropediatría de los tres hospitales públicos existentes en dicho momento en la provincia.

- ✓ Manuel Lois.
- ✓ Infanta Elena.
- ✓ Comarcal de Riotinto.

El segundo paso fue la puesta en marcha de la “Unidad de Atención Temprana”, gracias a la colaboración y coordinación entre las Delegaciones de Sanidad, Educación y Bienestar Social. Allí se recibían, valoraban y se realizaban los tratamientos individuales a niños de 0 a 6 años, procedentes del Servicio de Neurología Infantil y de los departamentos de pediatría de los Centros de Salud de la ciudad. Las áreas de desarrollo madurativo sobre la que se incidía eran: Perceptivo-cognitiva, motricidad, lenguaje, social y problemas específicos.

- En 1987 Se crean los EATAIs de Aracena y Valverde, compuestos por un médico y psicólogo/a respectivamente, atendiendo los colegios de EGB con proyectos de integración de alumnos con NEE de sus respectivas demarcaciones geográficas.
- Al inicio del curso 1988-89 se incorporan dos nuevas figuras a los dos Equipos de Atención Temprana de Huelva: dos logopedas, funcionarios de carrera en comisión de servicios, que posteriormente adquirieron la categoría administrativa de Puestos de Carácter Singular (PCS).
- En 1988 se crearon los EATAIs de Isla Cristina y Almonte compuestos de igual forma por un médico y un profesional de la psicología respectivamente.
- Durante dicho curso dejaron de depender funcionalmente del director del EPOE, para pasar a ejercer su propia dirección y desempeñar las tareas de coordinación uno de los funcionarios logopedas.
- En 1989 se pusieron en marcha dos nuevos equipos en Huelva capital (EATAIs números 3 y 4) compuestos por médico, logopeda en comisión de servicio y psicólogo respectivamente.
- Durante el curso 1990-91 se incorporaron dos trabajadoras sociales a la estructura provincial con ubicación en Huelva y pasaron a depender administrativamente de un inspector. Se creó el EATAI de Bollullos junto al de Punta Umbría, formado por un médico/a, psicólogo y logopeda respectivamente.
- Al inicio del curso 1991-92 se incrementa el servicio con el EATAI de Moguer equipo unipersonal de la provincia, último que se puso en marcha en nuestra provincia y conformado tan sólo por una psicóloga.

Doce fue el número total de equipos que se crearon en el periodo 1986-1991.

En los inicios del curso 1989-90 recibieron unas instrucciones que les hicieron abandonar la Unidad de Estimulación Temprana para centrarse en un trabajo en equipo desarrollando tareas educativas en los centros de integración que tenían asignados.

Allí realizaban las intervenciones especializadas con niños discapacidad física, psíquica y/o sensorial, derivadas de los diagnósticos realizados por los EPOEs. Por tanto, se produce la línea divisoria entre el diagnóstico y el tratamiento.

Durante los años posteriores se dieron los primeros pasos para realizar un trabajo coordinado con los SAEs y los antiguos EPOEs dependiendo de la dirección de la estructura provincial formado por tres personas. Se estaba gestando el proceso dirigido a la fusión.

En 1995 se produce un recorte en la plantilla de los miembros de SAE y EPOE que estaban en comisión de servicios. Ante la negativa de la Consejería para renovarlas se produjo la dimisión del Coordinador Provincial, asumiendo la nueva coordinación del Equipo Provincial tres nuevos miembros.

El proceso o vida de los EATAIs como equipos con entidad propia finalizó a raíz del Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA, nº 153 de 29 de noviembre de 1995) se procede a la creación y definición de funciones de los EOEes como estructura común resultado de la integración de los servicios: EPOE, SAE Y EATAI.

## 4.2. SITUACIÓN DURANTE LA FUSIÓN

### 4.2.1. Antecedentes

Como hemos mencionado anteriormente, con el Decreto 213/1995 se produce la fusión de los diferentes servicios que intervenían en el proceso de la orientación educativa.

A partir de este momento en nuestra provincia (al igual que en otras de Andalucía) se comienza el proceso de unificación y con ello una situación difícil por la integración de diferentes colectivos con categorías administrativas diferentes: laborales, funcionarios del cuerpo de maestros en puestos de carácter singular, en comisión de servicios durante largos años.

La Administración debería de asumir la dura tarea de realizar una unificación, requerida durante tantos años, aportando a cada colectivo la justicia y la consideración que se merecían para superar esta situación precaria que venían padeciendo. Sin embargo, esta circunstancia se ha convertido en una lucha legal con la Administración por parte de los distintos servicios que ha creado un malestar e insatisfacción entre los propios compañeros de los equipos.

En este momento los profesionales de puestos de carácter singular (PCS) han conseguido después de pasar dos pruebas, la primera invalidada, a la categoría "A" tanto a nivel administrativo como económico. Los compañeros en comisión de servicios aún continúan con su lucha y los laborales están en proceso de posible funcionalización. Ante este panorama se encuentran los

profesionales que han hecho que la orientación sea un elemento clave en el sistema educativo.

#### 4.2.2. Estructura actual

##### a. Equipo Técnico. Coordinadores de áreas y Equipos Específicos

La organización funcional de los EOE se lleva a cabo a través del Equipo Técnico Provincial.

A través del *Decreto 39/2003*, 18 de febrero se fija la provisión de puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente se establece las funciones de los coordinadores de área de los Equipos Técnicos se especifica la organización funcional de los coordinadores de áreas y la estructura definitiva del equipo técnico.

Este Decreto dedica *el capítulo III* a los Equipos Técnicos Provinciales. *En su artículo 5º* se describe su composición. Estarán compuestos por un coordinador provincial y coordinadores de las siguientes áreas: orientación vocacional y profesional, atención a las Necesidades Educativas Especiales, compensación educativa, de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar y de recursos técnicos.

La composición actual en nuestra provincia se adjunta en la siguiente tabla:

#### UNA COORDINADORA PROVINCIAL

COORDINADORES/AS	ÁREA
1 Coordinador	Compensación educativa
1 Coordinador	Recursos técnicos
1 Coordinador	Orientación vocacional y profesional
1 Coordinador	Necesidades educativas especiales
1 Coordinadora	Apoyo a la función tutorial y asesoramiento

**Tabla 4.2. Coordinadores provinciales de áreas del ETPOEP de Huelva (curso 2007/2008).**

*En el artículo 6* se detallan las condiciones para ocupar el puesto de coordinadores provinciales de los Equipos Técnicos.

- ❖ Podrá ser coordinador provincial en un Equipo Técnico Provincial cualquier funcionario de carrera en servicio activo de los cuerpos de la función pública docente con, al menos, cuatro años de antigüedad en dichos cuerpos. Por lo que se exige una experiencia en el cuerpo, no en los EOE.
- ❖ Los coordinadores provinciales de los Equipos Técnicos Provinciales serán nombrados, por el procedimiento de libre designación, por la persona titular de la Consejería de Educación, a propuesta de la persona titular de la Delegación

Provincial, previa convocatoria pública, desempeñando su función en régimen de comisión de servicios.

*En el Artículo 7. Requisitos de los coordinadores de área.*

- Podrá ser coordinador del área de orientación vocacional y profesional en un Equipo Técnico Provincial cualquier funcionario de carrera en servicio activo del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, con al menos tres años de antigüedad en los cuerpos de la función pública docente.
- Accederá a coordinador del área de atención a las Necesidades Educativas Especiales en un Equipo Técnico Provincial cualquier funcionario de carrera en servicio activo del cuerpo de maestros, de las especialidades de Audición y Lenguaje (AL) o Pedagogía Terapéutica (PT), o del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, indistintamente, con al menos tres años de antigüedad en los cuerpos de la función pública docente.
- Ocupará el cargo de coordinador del área de compensación educativa, del área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar o del área de recursos técnicos en un Equipo Técnico Provincial cualquier funcionario de carrera en servicio activo del cuerpo de maestros o del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, indistintamente, con al menos tres años de antigüedad en los cuerpos de la función pública docente.

*El Artículo 8 se refiere a la designación de los coordinadores de área.*

“Los coordinadores de área de los Equipos Técnicos Provinciales serán nombrados, por el procedimiento de libre designación, por la persona titular de la Delegación Provincial, oído el coordinador provincial, previa convocatoria pública, desempeñando su función en régimen de comisión de servicios”.

*En el Artículo 9 se describen las funciones de los coordinadores de área.* En torno a estas funciones vamos a enumerar las actuaciones realizadas en esta provincia.

## **1. ORIENTACIÓN VOCACIONAL Y PROFESIONAL**

### **1.1. FUNCIONES**

*El coordinador de área de orientación vocacional y profesional tendrá las siguientes funciones:*

- Promover y coordinar el desarrollo de programas de orientación educativa y vocacional, a través de los Equipos y Departamentos de Orientación de los centros.
- 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.

- Favorecer la implantación de programas formativos e informativos relacionados con la orientación profesional y la inserción laboral del alumnado.
- Asesorar a los Equipos y a los Departamentos en el desarrollo de actuaciones específicas, relativas al área de orientación vocacional y profesional.
- Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

## 1.2. ACTUACIONES EN NUESTRA PROVINCIA

*En nuestra provincia ajustándose a las funciones que se le asignan en esta área se han realizado las siguientes actuaciones:*

- Unificar el proceso de tránsito de Primaria a Secundaria, elaborando un plan conjunto de actuación entre profesionales de EOE y Departamentos de Orientación. Reuniones de coordinación sistemáticas entre ambos colectivos.
- Entrega de documentación y publicaciones actualizadas para fomentar el reciclaje profesional de los equipos.
- Reuniones periódicas por áreas representadas por un miembro de todas las zonas de la provincia para intercambiar experiencias, resolver problemas, aportar documentación, elaborar documentos...
- Promover la constitución de grupos de trabajo entre profesionales de la orientación de EOE y DO para la reflexión sobre la práctica orientadora en los aspectos relativos al ámbito del área.
- Difundir normativas y legislación referidas al área.
- Promover, a demanda de orientadores y orientadoras de referencia, acciones de sensibilización hacia aspectos relacionados con el área, en reuniones conjuntas de equipos directivos, orientadores/as de EOE y el coordinador provincial del área.

## 2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### 2.1. FUNCIONES

*El coordinador del área de atención a las Necesidades Educativas Especiales tendrá las siguientes funciones:*

- Impulsar y desarrollar programas, relacionados con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, asociadas a sus capacidades personales.
- 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.
- Dinamizar las actuaciones de los equipos y de los departamentos que incidan sobre las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos.



- Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

## 2.2. ACTUACIONES EN NUESTRA PROVINCIA

*Concretamente en nuestra provincia en esta área se ha trabajado los siguientes aspectos:*

- Unificar a nivel provincial el formato del informe psicopedagógico.
- Resolver dictámenes de escolarización conflictivos.
- Facilitar la coordinación con los servicios de Salud Mental, mediante la solicitud de reuniones de intercambio de datos entre ambos colectivos.
- Elaboración de documentos para trasvase de información entre los servicios de rehabilitación infantil y los Equipos de Orientación Educativa.
- Creación del Equipo de Atención Temprana (con representación de salud, servicios sociales y educación) para elaborar protocolos de derivación para facilitar la coordinación.
- Coordinación con el centro base, la Once, las asociaciones, servicio de neurología infantil, Salud Mental, servicios sociales.
- Entrega de documentación y publicaciones actualizadas para fomentar el reciclaje profesional de los equipos.
- Mejora y modernización del material psicotécnico.
- Reuniones periódicas por áreas representadas por un miembro de todas las zonas de la provincia para intercambiar experiencias, resolver problemas, aportar documentación, elaborar documentos.
- Difundir normativas y legislación referidas al área.

Concretadas en la Memoria y Plan de actuación para el curso 2007/08 quedan explicitadas de la siguiente forma:

### **En el Ámbito sanitario.**

- Coordinación en el acceso a los centros educativos desde la atención temprana, colaboración entre servicios sanitarios y educativos en la Educación Infantil de 3-6 años.

### *Medidas adoptadas:*

- Crear una comisión institucional constituida por parte de la Consejería de Salud: Jefe de Servicio del SAS, Directores/as médicos del Hospital Juan Ramón Jiménez y Hospital Infanta Elena y Directores/as Asistenciales de los distintos Centros de Salud de la provincia de Huelva; y por parte de la Delegación de Educación representada por: Jefa de Servicio de Ordenación Educativa, miembros del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional para plantear líneas directrices y pautas de actuación.
- Crear comisiones operativas haciendo coincidir las Zonas Básicas de Salud (ZBS), conocidos más por Centros de Salud, con los distintos Equipos de Orientación Educativa (EOEs) de la zona, con idea de potenciar el trasvase de información de niños/as que se incorporan al sistema educativo y protocolos de derivación y seguimiento compartido entre los distintos profesio-

nales (pediatras y orientadores/as) para afinar y completar la valoración diagnóstica.

- Establecer reuniones periódicas entre el servicio de rehabilitación y logopedia del Hospital Juan Ramón Jiménez y Hospital Infanta Elena y una comisión de miembros de los distintos Equipos de Orientación Educativa con idea de avanzar en orientaciones de patologías definidas a nivel escolar y sanitario y marcar a las familias un itinerario definido por escrito. Fruto de estas reuniones periódicas surgen dos hechos dignos de ser destacados:
  - La creación en la Delegación de Educación de un Equipo Específico de motóricos que será quien aglutine y coordine todas estas actuaciones con profesionales del contexto educativo, sanitario y familiar.
  - Nace una escuela de padres/madres de niños/as con afectación neurológica y motriz, y se realiza por parte de todos los profesionales afectados un documento de mínimos que desemboque en un mejor tratamiento del alumnado con afectación motriz.
- Crear un Equipo de Atención Temprana, representada por profesionales de la Consejería de Salud, Igualdad y Bienestar Social, donde se ha establecido una coordinación estrecha que ha sido reflejada en dos actuaciones muy concretas:
  - La firma de tres convenios de colaboración para la creación de tres CAIT (Centros de Atención e intervención Temprana para alumnos/as menores de cuatro años con algún tipo de afectación física, psíquica o sensorial) con los Ayuntamientos de Almonte, Aracena y Cartaya.
  - Intercambio de información, entre las distintas administraciones, del alumnado con Necesidades Educativas Especiales que se incorpora al sistema educativo.
- Atención educativa asistencial para alumnos/as con alteraciones graves del comportamiento y la personalidad y alteraciones en los hábitos alimentarios (casos de anorexia y bulimia) escolarizados en los centros educativos.

#### Medidas adoptadas:

- Mantener reuniones periódicas con la Unidad de Salud Mental Infato-Juvenil (USMIJ) del Hospital Vázquez Díaz, llegando al compromiso de instaurar reuniones ordinarias el primer viernes bimensual entre profesionales de la USMIJ y miembros de los diferentes Equipos de Orientación Educativa de Huelva y los Departamentos de Orientación. Se trata de institucionalizar y regular una franja horaria entre ambos profesionales, salvando así que los posibles encuentros sólo sean fruto de voluntarismos y favores. La mayoría de los orientadores/as coinciden en señalar la importancia de dichos encuentros. Se pretende extender esta dinámica de trabajo para el próximo curso a los distintos equipos de Salud Mental de distrito tanto del Condado, la Costa y Sierra.

Para el curso 2007/08 se ha creado la figura de un docente ubicado en dicho hospital, con una serie de funciones y competencias como: servir de coordinación de la información entre ambos contextos, tratamiento individuali-

zando con idea de minimizar y reducir lagunas escolares de corte instrumental, establecer de forma coordinada pautas de actuación a nivel familiar, escolar (tanto a nivel de centro, aula e individual), conexión con los Equipos de Orientación Educativa y Departamentos de Orientación. Inclusión dentro de las Jornadas de orientación (EOEs y DO) de un módulo liderado por profesionales de Salud Mental sobre prevención de alumnos/as en situación de riesgo: trastornos alimentarios, alteraciones conductuales etcétera, con idea de que la detección y el tratamiento precoz de cualquier alteración facilitarán su remisión o, al menos, su control.

### **En el ámbito de la Consejería de Educación**

- Aumento del presupuesto para la dotación de aulas de Educación Especial y el poder tener desde las distintas Delegaciones Provinciales la autonomía de gestión y gasto.
- Aumento de recursos humanos y respuesta satisfactoria a casi todas las demandas planteadas.
- Alto nivel de implicación en la celebración del “IV Congreso de Educación Especial” y las “XXIV Jornadas Inter-universitarias”, celebradas en Huelva a finales del mes de marzo.
- Celebración con éxito del DISCAP 07 con la exposición y divulgación de los nuevos avances en el campo de la discapacidad desde las distintas administraciones públicas, de las distintas asociaciones y empresas dedicadas a hacer de este mundo de la discapacidad más cercano a la sociedad.
- I Encuentro entre atención a la diversidad en Secundaria celebrado en Sevilla, dando un discurso de la esperanza y plasmando actuaciones concretas que se están llevando a cabo en nuestros IES.
- Difusión y puesta en marcha del Proyecto Sc@ut (Convenio de colaboración entre la Universidad de Granada y la Consejería para la utilización de la PDA como sistema alternativo de comunicación para alumnos/as sin comunicación verbal diseñado prioritariamente para alumnos/as con trastornos de espectro autista).

### **En el ámbito de la Delegación Provincial**

- Alto nivel de consenso en cuanto al planteamiento educativo, enfoque ante la integración escolar, distribución de recursos tanto humanos como materiales de los distintos servicios de dicha Delegación, hacemos referencia al Servicio de Planificación, Servicio de Ordenación Educativa, Servicio de Recursos Humanos y Servicio de Inspección.
- Entre las actuaciones más destacadas hacer mención al buen funcionamiento de la comisión provincial de Necesidades Educativas Especiales, las buenas gestiones realizadas del servicio de planificación en lo que hace referencia a dotación de recursos humanos y materiales y escolarización de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales, el Servicio de Ordenación Educativa

por su buena labor en la coordinación de un correcto plan de formación continua para los profesionales del contexto educativo en cuanto a Educación Especial se refiere y definitivamente al servicio de Inspección por velar que en los centros educativos de nuestra provincia se apueste por escuelas inclusivas reflejadas en los distintos planes de apoyo de los centros.

### **En el ámbito de las asociaciones**

Se ha colaborado con todas aquellas asociaciones que han mostrado interés, debemos hacer una mención especial a la asociación aire libre (TDAH) de Huelva por la experiencia piloto que se ha puesto en marcha este curso escolar tanto en un Centro de Primaria como en otro de Secundaria. Dicha experiencia consiste en aunar esfuerzos y apostar por una cultura de colaboración y corresponsabilidad entre todos los sectores implicados en el proceso educativo de este alumnado.

## **3. COMPENSACIÓN EDUCATIVA**

### *3.1. FUNCIONES*

*El coordinador del área de compensación educativa tendrá las siguientes funciones:*

- Impulsar el desarrollo de actuaciones y programas dirigidos al alumnado con condiciones sociales desfavorecidas.
- 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.
- 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.
- Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

### *3.2. ACTUACIONES EN NUESTRA PROVINCIA*

En nuestra provincia el área de compensación educativa ha trabajado en las siguientes parcelas, realizando las siguientes Intervenciones, según queda recogido en la memoria curso 2007/08:

#### **A nivel general**

- Coordinar, en el ámbito provincial, los programas promovidos por la Consejería de Educación y/o la Delegación Provincial dirigidos al alumnado de NEE en situación desfavorecida:
  - Planes de compensación educativa.
  - Absentismo escolar.
  - Educación intercultural.

- Atención educativa al alumnado inmigrante en situación desfavorecida.
  - Apoyo lingüístico para el alumnado inmigrante.
  - Cultura materna para el alumnado inmigrante.
  - Atención educativa al alumnado gitano en situación desfavorecida.
  - Colegios públicos rurales.
  - Escuelas rurales con imposibilidad física de agruparse (escuelas unitarias).
  - Infantil en casa (Preescolar en casa).
  - Aulas hospitalarias.
  - Atención domiciliaría.
- Coordinar las reuniones de trabajo con los profesionales de las distintas instituciones y organizaciones no gubernamentales que participan en el desarrollo y seguimiento de los programas promovidos por la Consejería de Educación y/o por la Delegación Provincial de Educación.
  - Impulsar la constitución de comisiones de trabajo, a fin de facilitar el intercambio de buenas prácticas y de concretar criterios de Intervención conjunta.
  - Proponer acciones formativas dirigidas a los profesionales que Intervienen en los programas específicos del área de compensación educativa.
  - Distribuir los recursos humanos y económicos asignados al programa de compensación educativa.

## **Por programas**

### **Plan de compensación educativa**

- Coordinar, a nivel provincial, el desarrollo de los planes conjuntos de compensación educativa y dinamización social del Distrito V, Distrito VI, de Huelva capital, de Punta Umbría e Isla Cristina.
- Organización del II Encuentro autonómico de centro con planes de compensación educativa.
- Proponer a la Consejería de Educación la relación de centros educativos que lleven a cabo planes de compensación educativa.

### **Absentismo escolar**

- Impulsar y coordinar, a nivel provincial, las actuaciones que se desarrollan en la provincia relacionadas con la prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.
- Coordinar las reuniones del Equipo Técnico Provincial de absentismo escolar e informar de las actuaciones emprendidas por el equipo a la comisión provincial participando en las reuniones.

- Promover la constitución de nuevas comisiones locales de absentismo en aquellas localidades donde haya una gran incidencia.
- Propiciar el desarrollo de un proyecto educativo dirigido al alumnado absentista de 14 a 16 años, con un gran desfase curricular, con riesgo de abandono escolar y que no se adapta a una formación reglada, orientado principalmente a la Formación Profesional.
- Proponer a la comisión provincial de valoración ayudas económicas destinadas a entidades locales y sin fines de lucro el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar.

### **Educación intercultural**

- Potenciar la puesta en marcha de programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española y la lengua y cultura materna en los centros educativos aprobados por la Consejería de Educación.
- Planificar la intervención, a nivel provincial, de los EOE/DO y maestros/as de educación intercultural con el alumnado de otros países que, por no conocer la lengua y la cultura española, tiene dificultades para el acceso al currículo.
- Coordinar las sesiones de la comisión de coordinadores/as de los programas de apoyo lingüístico y de cultura materna.
- Revitalizar las sesiones de las comisiones locales de educación intercultural y proponer la constitución de nuevas comisiones.
- Planificar la intervención de los mediadores/as interculturales con el profesorado y con las familias.
- Divulgar, entre el profesorado, materiales específicos para el aprendizaje de la lengua y cultura materna y elaborar materiales específicos sobre educación intercultural para el profesorado de los centros.
- Organizar conjuntamente con los CEPs Cursos, Jornadas o Encuentros cuya temática sea la educación intercultural.
- 
- Difundir el modelo de intervención llevado a cabo en la provincia de Huelva sobre educación intercultural.

### **Acompañamiento escolar**

- Establecer líneas de actuación del programa y los mecanismos de coordinación con todos los centros que lo imparten.
- Coordinar, a nivel provincial, los programas de acompañamiento escolar en Primaria y en Secundaria que se están llevando a cabo en la provincia de Huelva.
- Remitir a la Consejería datos relevantes del programa.

- Mantener las reuniones trimestrales de la comisión de trabajo de coordinadores del programa, a fin de intercambiar experiencias y de concretar líneas de actuación.
- Organizar unas Jornadas Provinciales de acompañamiento escolar a celebrar en el mes de mayo.

### **Apoyo y refuerzo en centros de Secundaria**

- Establecer líneas de actuación y mecanismos de coordinación con todos los centros que imparten el programa a principio de curso.
- Coordinar, a nivel provincial, los programas de apoyo y refuerzo en centros de Secundaria que se están desarrollando en Huelva.
- Remitir a la Consejería datos relevantes del programa.
- Mantener las reuniones trimestrales de la comisión de trabajo de coordinadores del programa, a fin de intercambiar experiencias y de concretar líneas de actuación.

### **Colegios públicos y escuelas rurales**

- Organizar las Jornadas Provinciales anuales de colegios públicos rurales que se celebran en el mes de septiembre en Almonaster La Real (Huelva).
- Coordinar las reuniones bimensuales de directores/as o jefes de estudios.
- Participar en la programación de convivencia entre el alumnado y profesorado de los CPR (colegios públicos rurales). En el mes de mayo de este curso se celebrarán unas olimpiadas escolares en el Estadio Iberoamericano de atletismo de Huelva y en las que participarán más de 700 alumnos y alumnas de los diez CPR, además del profesorado de dichos colegios.

### **Aulas hospitalarias y atención domiciliaria**

- Participar en la comisión de seguimiento del convenio de las aulas hospitalarias, compuesta por los gerentes de los hospitales, la jefa de Servicio de Ordenación Educativa y el coordinador de compensación educativa.
- Planificar la intervención y mejorar la coordinación con el centro de procedencia del alumnado internado en el hospital con el profesorado de aulas hospitalarias.
- Dar respuesta, a través de «Save the Children», a las demandas de atención domiciliaria de la provincia.

### **Infantil en Casa**

- Continuar con las reuniones trimestrales de planificación de actuaciones con los directores/as de los centros receptores de infantil en



casa y con los maestros de compensatoria de los EOE de Aracena y de Cortegana.

## **4. FUNCIÓN TUTORIAL DEL PROFESORADO Y DE ASESORAMIENTO SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR**

### **4.1. FUNCIONES**

*El coordinador del área de apoyo a la función tutorial del profesorado y de asesoramiento sobre convivencia escolar tendrá las siguientes funciones:*

- Impulsar y coordinar la aplicación de programas dirigidos a la mejora de las habilidades de los docentes en su dimensión tutorial.
- Promover medidas destinadas a la revisión y actualización de los instrumentos de planificación docente y de los programas de acción tutorial.
- Dinamizar la aplicación de programas de educación en valores, de orientación familiar y otros relacionados con los temas transversales del currículo.
- 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.
- Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

### **4.2. ACTUACIONES EN NUESTRA PROVINCIA**

En nuestra provincia en esta área se han llevado las siguientes actuaciones:

- Debatir aspectos sobre tutoría y orientación en los centros de Primaria.
- Intercambiar experiencias y resolver dudas sobre aspectos relacionados con el área.
- Difundir documentos sobre los programas de educación en valores y su aplicación en la práctica de los centros educativos.
- Trabajar con los equipos en las líneas de asesoramiento a los centros sobre la puesta en marcha del plan de convivencia, mediante la entrega de materiales técnicos, normativas y publicaciones al respecto.
- Reuniones periódicas por áreas representadas por un miembro de todas las zonas de la provincia para intercambiar experiencias, resolver problemas, aportar documentación, elaborar documentos.
- Difundir normativas y legislación referidas al área.

## **5. RECURSOS TÉCNICOS**

### **5.1. FUNCIONES**

*El coordinador del área de recursos técnicos tendrá las siguientes funciones:*

- Realizar la gestión, distribución e inventario de los recursos técnicos y materiales, dirigidos a los Equipos y Departamentos.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cualquier otra función, relacionada con el área, que se le encomiende por la administración educativa.

## 5.2. ACTUACIONES EN NUESTRA PROVINCIA

- Inventario de recursos técnicos y distribución de materiales a todos los Equipos y Departamentos.
- Gestión y administración de mobiliario, enseres y material fungible.
- Información y formación de la utilización del censo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y de apoyo educativo.
- Dietas y desplazamientos.
- Presupuesto económico.

## EQUIPOS ESPECIALIZADOS

En el capítulo IV, artículo 10 del Decreto 39/2003 se menciona la composición de los Equipos Especializados.

El personal docente de los Equipos Especializados para la atención educativa del alumnado con discapacidades específicas estará constituido por profesorado de los cuerpos docentes establecidos en la normativa vigente, sin perjuicio de la existencia del personal laboral y funcionario no docente que la correspondiente relación de puestos de trabajo determine. En nuestra provincia son personal funcionarios docentes.

Artículo 11. Puestos de personal docente en los Equipos Especializados.

1. El personal docente de los Equipos Especializados estará constituido por funcionarios de carrera en servicio activo de los cuerpos de la función pública docente, con al menos tres años de antigüedad en los mismos, con la titulación o especialidad que se requiera en la convocatoria pública a que se refiere el apartado siguiente de este artículo.

2. El personal docente que desee acceder a estos puestos lo hará, cuando existan vacantes, por concurso mediante convocatoria pública que recogerá el baremo de puntuación con la valoración de méritos y en el que se incluirán, al menos, los siguientes apartados: méritos académicos, experiencia en las fun-

ciones docente y de dirección, formación, publicaciones, proyecto y entrevista. En todo caso se valorarán preferentemente los méritos que tengan relación directa con las funciones asignadas al puesto de trabajo ofertado.

3. El personal docente de los Equipos Especializados será nombrado, en régimen de comisión de servicios, estableciéndose un proceso de evaluación del ejercicio de esta función cada dos años, cuya valoración positiva determinará su continuidad. En el supuesto de evaluación negativa, no se podrá optar de nuevo a un puesto de trabajo en dichos equipos sin mediar un periodo de dos años de ejercicio de la docencia en su centro o Equipo de Orientación Educativa de destino.

En nuestra provincia contamos con un Equipo Especializado de deficientes visuales en colaboración con la ONCE, que por su larga experiencia cuenta con profesionales que colaboran con los centros y prestan asistencia técnica y apoyo individualizado a los alumnos que permanecen escolarizados y presentan deficiencias visuales o ceguera.

Desde el curso 2006-2007 contamos con un equipo especialista en motores, cuyo objetivo prioritario en sus inicios es mejorar la situación de escolarización de los alumnos integrados con este tipo de deficiencias adecuando y adaptando su puesto escolar a sus necesidades educativas, a la vez que coordinarse con servicios de neurología, podología, ortopedia, rehabilitación y hospitales que trabajan con este tipo de alumnado. Se está elaborando en colaboración con la universidad material adaptado a este tipo de alumnos para difundirlos por los centros.

Posteriormente un Equipo Especializado en deficiencias auditivas cuyas funciones irán encaminadas a atender a los alumnos, a elaborar materiales y a la coordinación con los servicios implicados.

Durante el curso 2008-2009 se han creado dos nuevos Equipos de trastornos graves de conducta y trastornos generalizados del desarrollo.

### 4.3. FORMACIÓN Y DIFUSIÓN DE EXPERIENCIAS

Los Equipos de Orientación Educativa durante este periodo han contado con un proceso de formación permanente. El cual ha sido consensuado con las demandas recibidas por ellos y detectadas en los centros.

La formación se puede dividir en dos líneas: el plan interno para los Equipos y las acciones formativas ofrecidos por el CEP a los profesores y a las cuales pueden acceder éstos.

El plan de formación propio, exclusivo para los Equipos ha integrado:

- Cursos.
- Formación por áreas mediante grupos de trabajos.

- Jornadas Provinciales anuales conjuntamente con los Departamentos de Orientación.

Los grupos de trabajos eran multidisciplinares formados por componentes de los Equipos de distintas zonas y giraban en torno a un área y se elaboraban materiales para después ser utilizados.

Las Jornadas provinciales se organizan a final de curso (sobre mayo) y tienen asignada un sub-tema dentro de la orientación.

En el Plan de Formación del curso 2007/08 se detallan las acciones formativas planificadas y enviadas a la coordinación provincial de formación del profesorado, donde se incluyen aquéllas que afectan tanto a Equipos de Orientación Educativa y Departamentos como las que van relacionadas con los programas y acciones que se desarrollan a través del Equipo Provincial.

Se incluyen otras acciones formativas relacionadas con la orientación, desde los distintos CEPs, dirigidas a todo el profesorado y donde se incluyen también como destinatarios a los profesionales de la orientación. Éstas se presentan en los planes de actuación de cada CEP; entre ellas pueden destacarse:

- IX Jornadas de orientación, 2<sup>a</sup> quincena de mayo. Orientadores/as de EOE e IES.
- Jornadas para formación e Información para los profesionales de la orientación en referencia a su práctica profesional de cara a la orientación para la Educación Superior, 2<sup>a</sup> quincena de enero. Orientadores de EOE e IES.
- Jornadas para centros de la red escuela: espacio de paz. Marzo. Centros de la red.
- Jornadas de seguimiento de los proyectos Escuela Espacio de Paz, abril. Centros de la Red. Jornadas que se hacen coincidir con las zonas de inspección.
- Jornadas para la elaboración del Plan de Convivencia, octubre y noviembre de 2007. Una por cada CEP.
- Jornadas del plan conjunto de compensatoria del Distrito VI, octubre, noviembre de 2007 y enero y junio de 2008. Centros acogidos a este plan y servicios de orientación de los mismos.
- Jornadas de CPR, septiembre. Profesorado de CPR y EOE de la zona.
- Jornadas de Educación Intercultural, 2<sup>o</sup> trimestre. Directores/as de centros con alumnado inmigrante. Una por cada CEP.
- Jornadas para el tratamiento de la organización de la orientación y acción tutorial conforme a la normativa reciente, 2<sup>o</sup> trimestre. Profesorado, EOE y DO. Una por cada CEP.
- La atención al alumnado con NEE bajo el prisma de las nuevas tecnologías, 2<sup>o</sup> trimestre. Profesionales de la orientación y maestros/as de PT.

Como jornadas representativas, podemos citar:

## **VII JORNADAS DE ORIENTACIÓN** (Huelva, 2-3 de mayo de 2006)

Estaban dedicadas a la resolución de conflictos y mejora de la convivencia a través de la técnica de la mediación; proceso eminentemente educativo que fomenta el diálogo y la convivencia positiva entre las personas, a la vez que contribuye a la transformación pacífica de las dinámicas de conflicto del centro.

Como objetivos se planteaba:

- Difundir el concepto de mediación, sus posibilidades y limitaciones.
- Exponer un modelo de mediación.
- Proporcionar estrategias de mediación.
- Profundizar en distintos campos de influencia de la mediación.
- Intercambiar estudios, investigaciones y/o experiencias entre los orientadores/as de la provincia.

Para ello se desarrollaron una serie de talleres temáticos:

## TALLERES

La mediación con alumnado desfavorecido socioculturalmente.

La mediación con las familias.

Alumnos y alumnas mediadores.

La mediación Intercultural.

La mediación en la resolución de conflictos.

La mediación en absentismo.

*Se estableció este guión para los talleres:*

- ¿Qué entendemos por mediación?
- Aspectos del campo de actuación tratado en los que se puede emplear la mediación.
- Intervenciones mediadoras en los distintos aspectos que se citen en el apartado anterior.
- Conclusiones.

## **IX JORNADAS DE ORIENTACIÓN: “COMPETENCIAS BÁSICAS Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA” (Punta Umbría, 15-16 de mayo de 2008)**

En estas jornadas cabe destacar la conferencia sobre competencias básicas de Pedro Uruñuela, la escuela inclusiva y el aprendizaje significativo.

Elvira Repetto trató el tema de las competencias del orientador en el sistema educativo. De esta conferencia pueden extraerse las siguientes conclusiones:

### **DEFINICIÓN DE COMPETENCIA (Repetto, 2007)**

Las competencias se dividen en cinco elementos:

Conocimiento.

Habilidades cognitivas, emocionales y sociales y técnicas que permiten aplicar el conocimiento.

Valores, creencias y actitudes.

Motivación

Aptitudes y rasgo de personalidad junto con los condicionantes del contexto.

## COMPETENCIAS GENÉRICAS A TODOS LOS ORIENTADORES

1. Interacción efectiva. Empatía, habilidades de comunicación verbal y no verbal. terminología precisa. Manejo para preparar la entrevista.
2. Redes de trabajo y desarrollo de liderazgo: coaching (tutoría)
3. Gestión de información. planificar el tiempo para gestionar la carga del trabajo. Utilizar internet y correo electrónico de manera eficaz.
4. Evaluación. Adaptado a su contexto escolar y social. Evaluación de la calidad de la propia práctica.
5. Práctica del consejo y la orientación. Comportarnos en función de los códigos éticos. Consultar con los servicios a los que se deriva.

## TRES ÁREAS:

1. Desarrollo personal y social.
2. Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Desarrollo vocacional.

Se presentó una comunicación titulada “creación de recursos: experiencia de colaboración” a cargo del especialista del equipo de motóricos, en la que se hablo de la creación de materiales a cargo de los alumnos de 2º de magisterio de la especialidad pedagogía terapéutica (PT) asignatura: “Aspectos didácticos y evolutivos sobre deficiencia motórica”.

Esto pudo lograrse gracias a una experiencia de colaboración con la Universidad de Huelva, Departamento de Educación. Se han creado 150 recursos y han participado 15 centros educativos de Huelva y provincia. Entre ellos pueden citarse:

- ✓ Juguetes adaptados.
- ✓ Pizarra férrea.
- ✓ Pulsera lastrada.
- ✓ Ábaco de corcho.
- ✓ Imprentilla.
- ✓ Bandejas de texturas.
- ✓ Dominó de asideros.
- ✓ Silabas encajables.
- ✓ Llaveros de comunicación.
- ✓ Monedas y billetes.
- ✓ Tarjetas de sistemas de comunicación SPC.

Estas jornadas y otras que se han realizado a nivel provincial han servido como foro de intercambio de experiencia entre los equipos de distintas zonas y entre ellos y los Departamentos de Orientación.

A modo de síntesis podemos concluir este capítulo con las siguientes aportaciones teóricas que darán sustento a nuestra investigación:

- Los Equipos en el territorio andaluz actúan en Infantil y Primaria. Conservan el carácter itinerante, actúan desde la zona y continúan estando formados por profesionales de diversas disciplinas, aunque predominen los psicólogos-pedagogos y psicopedagogos. Su denominación actual es Equipos de Orientación Educativa (EOEs).
- Su actuación es zonal por programas y desde el modelo psicopedagógico. El Equipo Técnico y los coordinadores de áreas configuran la dirección provincial.
- Los Equipos pueden dividirse en generales de actual zonal y específico de actuación provincial.
- El plan de formación de los equipos se presenta anualmente por El Equipo Técnico consensuado por los distintos EOEs de zona.





## **Capítulo V**

### **La orientación e intervención psicopedagógica**



*“Los cuatro pilares de la educación son: aprender a saber, a ser, a hacer, y a vivir juntos”  
(Jaques Delors, Informe de la Unesco).*

En este capítulo establecemos la relación que existe entre educación, enseñanza y orientación. Analizamos el concepto de orientación, recopilando las aportaciones realizadas por varios autores desde enfoques distintos.

Para su análisis la sometemos a los interrogantes: ¿qué es?, ¿Quién la realiza? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?, siguiendo a Bisquerra (1998). Asimismo, para profundizar en el concepto de intervención psicopedagógica y orientación educativa recopilamos las diferentes perspectivas en que se ha manifestado: profesional-vocacional, escolar y personal.

Detallamos los principios en que se apoya la intervención psicopedagógica, apoyándonos en autores clásicos como Miller (1971) o en otros más actuales como Rodríguez Espinar (1986) Bisquerra (1998), Rus (1996), y Moneiro y Solé (1996) para desembocar en los distintos modelos de intervención.

Estudiamos la intervención psicopedagógica como un proceso, para la mejora de la calidad de educación y como parte inherente en la función docente. Todo esto nos llevará a aclarar el concepto de modelo y a recopilar las clasificaciones que de ella se hacen distintos autores. Profundizamos en algunos modelos de orientación como el clínico, consulta y el de programas, especificando las características o peculiaridades de los mismos y las fases más definitorias, las posibilidades y limitaciones que ofrecen.

Acabaremos presentando el modelo institucional y nuestra propuesta, después de haber hecho una reflexión sobre la situación heredada.

## 5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

### 5.1.1. *Educación, enseñanza y orientación*

“Conceptuamos la orientación educativa como sentido de la educación y del desarrollo fruto de la vida en las aulas” (Rus, 1996: 272). Partimos de la premisa que la educación, la enseñanza y la orientación son procesos paralelos y entrelazados. No es posible enseñar sin orientar y orientar sin educar. La simple transmisión de conocimientos sin ir implícita una orientación no encuentra sentido en un sistema educativo que busca la calidad.

Rodríguez Espinar (1982: 13) “encuadra la actividad orientadora en el marco de referencia general del proceso de desarrollo del individuo que le lleva a convertirse en persona y matiza que la orientación hace que los fines de la educación lleguen y se cumplan en cada uno de los sujetos”.

La educación, por tanto, constituye el motor de la orientación educativa y del trabajo de cuantos profesionales intervienen en los centros. Igualmente, podemos decir que la orientación es el motor de la educación y también de la enseñanza que se adquiere a través de la puesta en marcha del proyecto curricular.

El modelo de orientación que se defiende actualmente no puede mantenerse al margen de lo curricular, del entorno escolar, de sus aulas y de sus agentes de formación. El trabajo colaborativo por parte del profesorado, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos, maestros de compensatoria, logopedas, trabajadores sociales, educadores sociales, etc. y todos los componentes de los Equipos de Orientación Educativa debe de tener la misma meta fomentar el desarrollo de los individuos y grupos, en definitiva mejorar su aprendizaje a través de la enseñanza, formando personas más educadas y mejor orientadas hacia la vida.

“Los centros educativos y sus aulas son entidades de fomento del desarrollo humano, en ellos se da respuesta a la diversidad y se define a las personas” (Rus, 1996: 272). Tanto los profesores, como los profesionales de la orientación han de realizar un trabajo compartido y en esta interacción y en este encuentro es donde se genera el verdadero sentido de ser un profesional de la educación y profesional de la orientación.

Vigotski (1979: 32) afirma que: “el camino a través de otra persona es la vía central del desarrollo”; somos los orientadores escolares, los maestros y todos los agentes que intervienen en el centro el camino de desarrollo de cada escolar; pero también los centros escolares son el camino de desarrollo de los profesionales de la educación, de la orientación y de la enseñanza.

### 5.1.2. Concepto de orientación

La orientación educativa es un concepto cambiante cuya definición se ha ido transformando a lo largo del tiempo y depende de múltiples causas: teoría en la que se sustenta, autores, momento socio-político. Por tanto, no es un término con significado único, compartido por todos, sino que depende de las tendencias y planteamientos.

Para entender el concepto de orientación y el marco teórico en el que se sustenta sería necesario recurrir a un antiguo poema de R. Kipling que traducido al castellano dice así: "seis honrados servidores / me enseñaron cuanto sé. / Sus nombres son: cómo / dónde, cuándo, qué / quién y por qué". Es posible que estas ideas fueran recogidas por Laswell para proponer las preguntas clásicas que toda noticia de prensa debería responder: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué? El concepto de orientación psicopedagógica que intentamos exponer probablemente quede más claro si somos capaces de contestar a estas preguntas, y así cómo ese concepto subyace en la dinámica e intervención de los Equipos.

*¿Qué es la orientación psicopedagógica?* Es un proceso de ayuda. De la definición se deriva una serie de áreas de intervención: orientación para la carrera, orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo personal. Cada una de ellas con unas características concretas. Pero lo que da unidad al concepto de orientación es la interrelación de estas áreas, su transversalidad.

*¿Quién realiza la orientación psicopedagógica?* Esta pregunta remite a los agentes de la orientación. La orientación es una función; no una persona. Entre estos agentes están todos los profesionales que intervienen en los Equipos: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos, logopedas, maestros de compensatoria, etcétera. Pero también participan los tutores, profesores y padres cuando nos referimos al contexto escolar. A ellos se pueden añadir, cuando estén en el centro, el profesor de pedagogía terapéutica, el profesor de apoyo, logopeda, fisioterapeuta etcétera. Por lo tanto, la orientación no es una actividad en soledad sino realizada por un equipo de profesionales y en el centro de ellos, el tutor, como máximo responsable.

*¿Cómo se realiza la orientación psicopedagógica?* Esta pregunta remite al modelo de orientación e intervención psicopedagógica. La tendencia se dirige hacia *programas* de intervención potenciados por la *consulta colaborativa*; si bien a veces serán inevitables intervenciones individualizadas de carácter correctivo (modelo clínico). El modelo psicopedagógico o de intervención por programas implica una planificación y organización de la actuación a través de unas fases y características definidas.

*¿Cuándo se realiza la orientación psicopedagógica?* A lo largo de toda la vida. Las teorías del desarrollo de la carrera, del desarrollo humano y la psicología evolutiva con un enfoque del ciclo vital, tienden a coincidir en afirmar que

la persona sigue un proceso de desarrollo durante toda la vida. A lo largo de todo este proceso puede necesitar ayuda de carácter psicopedagógico.

*¿Dónde se realiza la orientación psicopedagógica?* Como consecuencia de lo anterior, el contexto de intervención no se limita a la escuela, sino que se extiende a los medios comunitarios y a las organizaciones.

En definitiva, los contextos de intervención son cualquier ambiente donde se pueda desarrollar la vida de una persona.

*¿Por qué se realiza la orientación psicopedagógica?* La finalidad última es el desarrollo integral de la personalidad del individuo. Esto remite a la *necesidad* de la orientación para la prevención y el desarrollo humano.

*¿A quién va dirigida la orientación?* A todas las personas; no solamente las que tienen problemas. Se implica a todos y a lo largo de toda la vida. Por eso no se restringe al sistema de la educación formal, aunque nuestro estudio va dirigido a lo escolar.

Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (1998), resumimos el concepto de la orientación que estamos presentando:

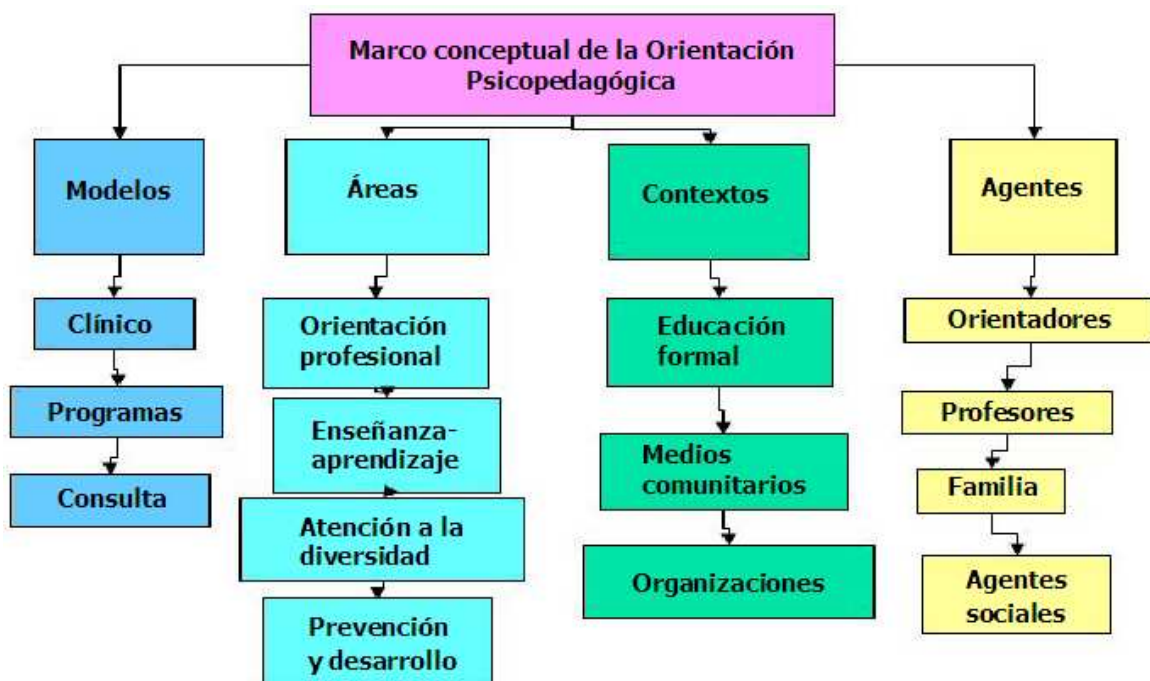


Figura 5.1. Marco conceptual de la orientación psicopedagógica

Una vez, expuestos los elementos que utilizaremos de base para analizar el concepto, veamos algunas definiciones de teóricos.



Como anteriormente comentábamos, desde el surgimiento de la orientación, diversos autores se han encontrado con la dificultad para definirla en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas a lo largo del siglo XX, que abarcan una amplia gama de perspectivas, en las cuales no siempre han estado ligadas al currículum y a la función docente, como en la actualidad la entendemos.

De acuerdo con De Codès (1998) y Martínez Clarés (2000) el concepto de orientación, sus funciones y el modo de planificarla, fueron desde el comienzo, imprecisos, problemáticos y con frecuencia, contradictorios. Según estos autores, la orientación ha sido tratada desde diversos enfoques: como proceso que ayuda a la persona a tomar decisiones vocacionales, como forma de asesorar al individuo para la resolución de problemas personales y/o sociales, como sistema o modelo de intervención que brinda asistencia al sujeto, y, más recientemente, como eje transversal del currículum, presente en los actos que emprende el docente en el contexto escolar y extraescolar.

La Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía recoge en sus materiales curriculares una definición de orientación basada en el modelo de tres niveles que ya planteaba el Plan de Orientación de Andalucía.

Sí la orientación es considerada como «nivel de calidad de la educación» debe entenderse como «un proceso de ayuda que tiene sus comienzos 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» (CECJA, 1995: 12).

Con el fin de comprender la conceptualización de la orientación educativa, Bisquerra y Álvarez (1998:20) sugieren que “el discurso sea analizado desde los siguientes niveles: histórico, teórico, conceptual, prescriptivo, descriptivo, normativo y crítico”. Veamos su argumentación.

El análisis desde el punto de vista *histórico* nos permite asumir su evolución, comprender el presente y entender el futuro, desde una perspectiva más amplia, retomando las fortalezas y disminuyendo las debilidades en relación con los nuevos enfoques y posturas acerca de la orientación.

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

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

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

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

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

La mayoría de las definiciones de orientación incluye la palabra ayuda como rasgo definitorio. Conviene insistir en que es un proceso continuo, que debe ser considerada como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todas las personas, en todos sus aspectos de desarrollo personal y durante todo el ciclo vital. Según las circunstancias, la orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular: educativos, vocacionales, personales, etcétera (áreas de intervención); pero lo que da identidad a la orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

Después de las diversas definiciones y enfoques que cada autor realiza sobre el término «orientación», nosotros proponemos la nuestra. Ni viene a sustituir a todas las demás, ni intenta descubrir algo nuevo, sino que ofrecemos una aportación que se suma a las anteriores. En definitiva, nosotros entendemos la orientación como «un proceso de ayuda, que se lleva a cabo a lo largo del tiempo, de forma sistemática y planificada, que sirva de guía en el desarrollo integral del alumnado, que favorezca la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el trabajo en grupo, que atienda a todos los aspectos del ser humano (personal, social, profesional, educativo), y a las diferentes áreas como: la diversidad, la prevención, el diagnóstico, el desarrollo, la inclusión, etc. La orientación constituye un elemento inherente a la propia educación y es parte integrante de la propuesta curricular, entendida ésta como la oferta educativa dirigida a todos los aspectos del aprendizaje y desarrollo del alumnado. Asimismo, contribuye al logro de una educación integral, aportando asesoramiento y apoyo técnico en aquellos aspectos más personalizados de la educación y facilitando la atención a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos/as. Implica a todos los agentes (tutores, alumnado, profesorado, equipo directivo, familia, grupo de iguales, barrio). Todo ello, con el fin de formar a los futuros integrantes de nuestra sociedad, teniendo en cuenta los constantes y acelerados cambios que se están produciendo en los últimos años: transformaciones en las familias, problemas de convivencia, mezclas de distintas culturas, falta de disciplina en las aulas y la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)».

Para profundizar más en el concepto de orientación, vamos a analizar los diferentes enfoques que lo han ido caracterizando a lo largo de su historia. Enfoques que han ido marcando las funciones y las demandas que se les han ido encomendando a los equipos a lo largo de su trayectoria.

### ***a. La orientación desde una perspectiva profesional y vocacional***

Los antecedentes históricos sobre la orientación constituyen uno de los pilares fundamentales para entender la significación parcializada, sesgada y limitada a la que se le atribuyeron a este concepto en sus orígenes. De hecho, los primeros enfoques consideraban a la orientación como un hecho puntual enfocado a *la orientación profesional y vocacional*.

Jones (1964: 50-57) centró la orientación como una ayuda y asesoría para la toma de decisiones. En su obra afirma que: “en la vida se dan muchas situaciones críticas en las cuales deben adoptarse decisiones importantes y de largo alcance. En tales circunstancias, es verdaderamente necesario que se nos proporcione, en cierta medida, ayuda adecuada para decidir atinadamente”.

En este orden de ideas, Jacobson y Reavis (en Vital, 1976: 121) considera a la orientación “como un servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente entre varias alternativas la que se corresponda con sus habilidades, potencialidades y limitaciones”.

En la misma línea, Johnston (1977: 18) sostiene la toma de decisiones como el centro y objeto de la orientación. Así expresa: “la orientación es la ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes”.

Desde una perspectiva similar, Martínez Beltrán (1980: 43) concibe la orientación como: “un proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos”.

Álvarez González (1995: 29) afirma que «las diferentes concepciones de la orientación profesional pueden agruparse en dos: la que considera la elección vocacional como un hecho puntual y como una situación de adecuación y otra que concibe la elección profesional como un proceso de desarrollo que se extiende durante la vida de forma interactiva entre sujeto y ambiente».

Este autor se sitúa en la segunda acepción, definiéndola así: «La orientación profesional es un proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una Intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos y socioprofesionales» (Álvarez González, 1995: 36-37).

En el mismo enfoque también se sitúa Rodríguez (1995: 57) cuando nos dice que «la orientación debe ser un conjunto de programas que ayuden al individuo de toda edad y circunstancia; que debe realizarse desde la intervención por programas comprensivos, cuyo origen no sólo sean las necesidades individuales sino también las sociales; y que debe dejar de basarse en la evaluación de las aptitudes e intereses del individuo para ser una ayuda al desarrollo del mismo».

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

El planteamiento de Alonso Tapia (1995: 253), siendo diferente del anterior, también parte de la necesidad de facilitar a los alumnos la adquisición de las capacidades necesarias para la inserción y la actuación social, para así poder encauzar adecuadamente su futura inserción profesional. El objetivo central es conseguir la madurez vocacional, asumiendo sus elementos (autoconcepto y autoestima: intereses, valores y metas; mundo académico y profesional; capacidad de previsión y planificación; expectativas de control sobre su propio futuro; capacidad y estrategias para tomar decisiones) como objetivos educativos. Para ello se proponen una serie de estrategias e intervención desde el currículo, mediante programas específicos o, incluso, estrategias para el asesoramiento vocacional individualizado.

De acuerdo con Molina (2001), la orientación vocacional en la educación obligatoria es un proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales, en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder decidir acerca del propio futuro.

En las definiciones anteriores, se recrea la práctica de la orientación, en *lo vocacional*, donde el orientador, que bien puede ser el docente, ha recibido un entrenamiento y preparación que le permite ofrecer asesoría y asistencia a los alumnos y les ayuda a tomar decisiones para progresar con éxito en su vida estudiantil y profesional.

Incluimos a modo de resumen las definiciones de orientación basadas en la toma de decisiones profesionales.

DEFINICIÓN	OBJETIVO	FUNCIONES
<i>Servicio dirigido a ayudar a los alumnos para que seleccionen inteligentemente entre varias alternativas las que se correspondan con sus habilidades</i> (Jacobson y Reavis, 1976).	*Ayudar la toma de decisiones.	*Asesoramiento para la toma de decisiones.

<p><i>Ayuda que se presta a las personas para que resuelvan sus problemas y tomen decisiones prudentes.</i> (Johnston, 1977).</p>	<p>*Ayudar la toma de decisiones.  *Orientar en la resolución de problemas.</p>	<p>*Asesoramiento para la toma de decisiones.</p>
<p><i>Proceso de asistencia al individuo para se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos</i> (Martínez, 1980)</p>	<p>*Ayudar la toma de decisiones.</p>	<p>*Asistencia al alumno para que progrese en los estudios.</p>
<p><i>Proceso sistemático de ayuda, dirigida a todas las personas en período formativo, de desempeño profesional y de tiempo libre, con la finalidad de desarrollar en ellas aquellas conductas vocacionales conductas vocacionales que les preparen para la vida adulta, mediante una intervención continuada y técnica, basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención social con la implicación de los agentes educativos socioprofesionales”</i> (Álvarez, 1995)</p>	<p>*Ayudar la toma de decisiones.  *Preparar al individuo para la vida adulta.  *Guiar al sujeto mediante la prevención, desarrollo e intervención social.</p>	<p>*Asistencia para la toma de decisiones.  *Formación del sujeto para la vida adulta.  *Orientación al alumno, sumiendo los principios de prevención, desarrollo e intervención social.</p>
<p><i>Proceso dirigido al conocimiento de diversos aspectos personales: capacidades, gustos, intereses, motivaciones personales en función del contexto familiar y la situación general del medio donde se está inserto para poder - decidir acerca del futuro profesional.</i></p>	<p>*Ayudar al alumno al conocimiento de sus diversos aspectos personales y sociales para la toma de decisiones futuras.</p>	<p>*Informar y comunicar permanentemente al alumno y a los agentes educativos.</p>

**Tabla 5. 2. Fuente: Molina (2002)**

Entender la orientación sólo desde una perspectiva profesional-vocacional es limitarla. En la actualidad no puede ser interpretada sólo desde esta parcela, si tener en cuenta lo personal y escolar. Es un área en la que actúan los Equipos de Orientación Educativa, agentes donde se centra nuestra investigación.

### ***b. La orientación desde una perspectiva escolar***

La consideración de la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un área propia, conlleva indudables implicaciones para el profesor-tutor.

La orientación desde la perspectiva escolar (Rodríguez, 1995) se centra en el profesor-tutor como principal protagonista y figura dinamizadora. El orientador de centro y el equipo externo asesoran a éste.

Se parte de la premisa de que el profesor-tutor es el genuino orientador y el currículum escolar el intermediario entre la labor educativa y el sujeto de la orientación. Orientar y educar se convierten en conceptos intercambiables, al converger en un objetivo común de guía del alumno en la vida a través de la institución escolar.

Bisquerra y Álvarez (1996) describen aquellos procesos de enseñanza-aprendizaje que deben de ser objeto de la orientación: las estrategias, las técnicas de estudios, los hábitos de trabajo intelectual, los programas de enseñar a pensar, etc.

El aspecto de enseñanza- aprendizaje y la vertiente escolar en el concepto orientación son muy importantes, puesto que, sí la orientación forma parte del proceso educativo, la acción transformadora y facilitadora de dicho proceso es lo que le da sentido y entidad. Por tanto, la labor de los equipos de sector no puede desmarcarse del contexto escolar implicando su intervención de lleno en los centros y en la mejora de estos procesos.

### ***c. La orientación desde una perspectiva personal***

Los enfoques que han enfatizado el aspecto de ayuda a la persona y el conocimiento personal es lo que se ha entendido como orientación personal.

Para Maetwson (1962, en Rodríguez, 1986: 9) la orientación es un “proceso sistemático, profesionalizado de ayuda al individuo por medio de procedimientos educativos y clasificadores para conseguir un mejor conocimiento del propio carácter y posibilidades y relacionarse a sí mismo más satisfactoriamente con las exigencias sociales de acuerdo con valores morales y sociológicos”.

Orientar es ayudar al desarrollo y la formación de la personalidad de los escolares (Knap, 1970).

Es Kehas (1978) quien añade que las aportaciones de la educación psicológica, afectiva y humanista abogan por un específico currículum sobre orientación.

Pagel y Carroll en Lázaro y Asensi (1986: 36) afirman que: “Alguien ha dicho que en la escuela se enseña a los niños todo lo que existe, con la excepción del tema que más le preocupa, que son ellos mismos”.



Otros autores entienden la orientación como un proceso integrado en el currículum con metas, objetivos, metodología y recursos específicos, dirigido a la orientación afectiva del conjunto del alumnado (Shaw 1984, Duncan, 1976: 1983).

“La orientación como constructo educativo significa proporcionar experiencias que ayuden a las personas a conocerse a sí mismas”, afirma Rodríguez (1988: 56) y añade que la función orientadora deviene una parte del proceso educativo total y da continuidad completándolas, a las facetas instructivas y organizativas de los currículos educativos.

Repetto (1988: 79) fundamenta la orientación educativa en el “diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención que con un carácter preventivo y ecológico, pretende el desarrollo óptimo del alumno, en sus aspectos académicos, vocacionales, personales”. Esta conceptualización se aleja totalmente del clásico modelo terapéutico.

El enfoque como orientación personal basada en el desarrollo del sujeto es muy importante, ya que justifica un aspecto fundamental en el proceso de la orientación, el crecimiento del ser humano, en su vertiente más afectiva e individualizada.

## 5.2. PRINCIPIOS QUE FUNDAMENTAN LA ORIENTACIÓN

¿Cómo se lleva a cabo la intervención desde los equipos? ¿Existen principios que la guían? ¿Se basan en ellos para llevar a cabo la actividad orientadora? Empezaremos, por tanto, a describir que se considera un principio en el campo de la educación. “Un principio es una proposición general a partir de la cual pueden derivarse proposiciones particulares. Los principios son elementos relativamente sencillos cuya indicaciones permiten deducir la forma de actuar en situaciones concretas” (Álvarez y Bisquerra, 1998: 41).

Distintos estudiosos de la orientación han realizado diversos planteamientos teóricos que contienen una serie de principios que deben de guiar la intervención orientadora.

El modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974) define las dimensiones de la intervención orientadora, dividiéndolas en tres:

1. Objeto de la intervención o destinatario. Distingue cuatro: el individuo, los grupos primarios, el grupo asociativo y las instituciones.
2. Finalidad de la intervención: remedial o terapéutica, preventiva y de desarrollo.
3. Método de intervención: servicio directo, asesoramiento o consulta y la utilización de los medios de comunicación o informáticos.



Como autores clásicos podemos destacar a Miller (1971), que apunta siete principios de actuación, reguladores de la acción orientadora, desde un marco contextual estimulador del desarrollo y aprendizaje del alumno.

1. *La orientación es para todos los alumnos.* Por tanto, se pasa de las corrientes en las que la orientación se dirige a algunos sectores de alumnos con problemas (retraso escolar, aspectos de disciplina, abandono del sistema educativo, orientación profesional), para dirigirse a la totalidad del alumnado. Este principio se corresponde con los principios de educación democrática donde se aboga por una atención individualizada y para todos. Aunque este principio es aceptado en teoría por todos los componentes de los Equipos de Apoyo, a veces, la dinámica del trabajo les hace insistir más en los alumnos con problemas.
2. *La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.* Así, para Miller tiene un carácter evolutivo, preventivo y continuo, frente al modelo de orientación centrado en el problema de índole terapéutico y esporádico.
3. *La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.* “La tendencia a la parcelación parece estar fuerte en la orientación, así se denota al referirnos comúnmente a las diferentes áreas de la orientación (personal, escolar, profesional, familiar)” (Bisquerra, 1996: 42).
4. *La orientación estimula el descubrimiento y el desarrollo de uno mismo.* Es decir a través de los datos recopilados y el trabajo realizado con el alumno se contribuye a poner en marcha procesos de autodescubrimiento.
5. *La orientación debe de ser una tarea cooperativa en la que se compromete el alumno, los padres, los profesores, el director y los profesionales de la orientación de los Equipos y Departamentos.* Siguiendo a Miller apostaremos porque sea un trabajo de equipo regido por la cooperación y la comunicación. Es necesario defender la idea de equipo de orientación que trabaja al unísono con las instituciones escolares.
6. *La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación.*
7. *El orientador debe de ser responsable ante el individuo y la sociedad.*

Siguiendo las aportaciones de Rodríguez Espinar (1986) y otras posteriores de Álvarez Rojo (1994), todos estos principios pueden sintetizarse en cuatro: antropológico, prevención, desarrollo y de intervención social. Los desarrollaremos en los siguientes sub-apartados.

### **5.2.1. Principio antropológico**

Se deriva de la fundamentación filosófica y antropológica de la orientación. Los profesionales de la orientación son seres humanos y responden a las preguntas: ¿Quién es el hombre?, ¿qué tipo de individuo pretendemos que llegue a ser quien estamos orientando?, ¿cuáles son las características del proceso de convertirse en persona y ¿cuáles son las competencias de la orientación en este proceso?

Se inspira en el existencialismo. El ser humano es libre y es responsable de sus actos. Debe de esforzarse por el desarrollo propio y el de su contexto. Puesto que habrá realidades que no pueden modificarse, tendrá que aprender a adaptarse a ellas.

Se basa en el hecho de que las personas necesitan ayuda, y que ésta va a ser más intensa en algunos momentos de la vida.

La sociedad industrial avanza y al haber alcanzado altos grados de complejidad los individuos tienen que enfrentarse a situaciones nuevas, a veces amenazantes. Esto aumenta la necesidad de orientación.

Si los seres humanos en estas circunstancias no están en condiciones de realizar las adaptaciones precisas, es necesario proporcionarles alguna asistencia organizada.

“El principio antropológico señala la necesidad de la orientación y hacia dónde debe dirigirse para contribuir al desarrollo del tipo de hombre que se deriva de unos fundamentos filosóficos y antropológicos” (Álvarez y Bisquerra, 1998: 44). Bajo este principio puede justificarse la acción orientadora de los equipos en el sentido de la ayuda al individuo para su desarrollo personal y humano.

### **5.2.2. Principio de prevención**

Es un principio tomado del campo de la salud y, en concreto, de prevención de la Salud Mental. Los teóricos que defienden este principio se basan en la necesidad de una buena salud física y mental para el desarrollo de la persona. La prevención significa que debe de evitarse que algo desagradable ocurra. Para ello, es necesario valorar las situaciones de riesgo e intervenir ante “factum” (antes del hecho) para evitarlo.

Supone reducir el índice de nuevos casos problemas. Hay que actuar en contra de las circunstancias negativas antes de que tengan la oportunidad de producir efectos. Esto significa:

- Intervenir preventivamente antes que el alumno entre en el colegio.
- Abrir la orientación al entorno social.

Se trata de una acción proactiva; actuar antes de que surja el problema. La actuación debe de realizarse sobre grupos grandes de sujetos (todas las personas de todas las edades) y no sobre un solo individuo o unos pocos.

Se pueden seleccionar grupos de riesgos. Al atenuar estas condiciones nocivas en este tipo de población, se proporcionará un mayor grado de seguridad, con lo que se protege directamente de estos efectos desagradables.

Así, diversos autores (Caplan, 1964; Morris y Oetting y Hurst 1974; Rodríguez Espinar, 1988; Bisquerra, 1992; Repetto, 1994; De Codés, 1998) entienden la prevención en tres momentos:

- *Prevención Primaria:* donde se intenta reducir los factores que pueden originar un problema anticipándose a lo que pueda ocurrir.
- *Prevención Secundaria:* en este tipo de prevención se intenta reducir tanto el número como la intensidad de los problemas que ya han aparecido.
- *Prevención terciaria:* se pretende disminuir los posibles efectos de los trastornos que los sujetos o poblaciones presenten.

El principio de prevención aunque encabeza toda intervención de los equipos en la práctica es difícil llevarlo a cabo debido a que hay que atender a demandas prioritarias propiamente terapéuticas. Marchesi (1993) opina que para que este principio se lleve a cabo sería necesaria la ampliación de los equipos de sector.

### **5.2.3. Principio de desarrollo**

“El principio de desarrollo parte de la premisa que la educación se propone el máximo desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades del sujeto. La orientación puede ser un agente activador y facilitador del desarrollo” (Álvarez y Bisquerra, 1998: 45).

Esto supone considerar al individuo en continuo crecimiento personal y por lo tanto la orientación acompaña al sujeto a lo largo de ese desarrollo.

Según Rodríguez Espinar, (1984); Rus, (1996), Bisquerra, (1998); el principio de desarrollo se basa en teorías y concepciones sobre el desarrollo de la carrera (Súper, Ginsberg, etc.); desarrollo cognitivo (Piaget y Vygotski) y desarrollo humano (Erikson, Loevinger, Kohlberg, Perry y Selman).

Este principio subyace en las aportaciones del *developmental counseling*, de la educación psicológica, de la educación para la carrera, de la activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP) y la educación emocional.

### **5.2.4. Principio de intervención social**

La orientación debe de tener en cuenta, el contexto social que rodea su intervención. Pero, además, debe de plantearse la posibilidad de intervenir sobre el mismo contexto social.

El orientador es considerado como un agente de cambio social. No se trata de ayudar al sujeto para que se adapte al medio, sino de hacerle consciente de los obstáculos que le impiden la plena realización social.

Por tanto, sería necesaria la concienciación para producirse el cambio.

“El principio de intervención social remite a modelos ecológicos, que tienen en cuenta el contexto donde actúan y que proponen tanto la adaptación del sujeto al ambiente como la adaptación del ambiente al sujeto” (Álvarez y Bisquera, 1996: 46).

Teniendo en cuenta estas premisas, el proceso orientador debe cumplir los siguientes requisitos (Rodríguez Espinar y otros, 1993):

- Planeado sistemática y profesionalmente.
- Secuenciado científicamente, teniendo en cuenta el desarrollo del alumno y las concepciones teóricas del aprendizaje.
- Un carácter correctivo y educativo.
- Dirigirse tanto a los alumnos como a los demás agentes del proceso educativo formal e informal.
- Centrarse en la adquisición de habilidades y competencias para auto-comprenderse y comprender a los demás, así como generar mecanismos de autocontrol y regulación.

### **5.3. LA ORIENTACIÓN COMO PROCESO DE INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA**

#### ***5.3.1. La orientación como mejora de la calidad en educación***

En este momento, en que la calidad de enseñanza es uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo, la orientación se torna como un elemento esencial para conseguirla.

La calidad, según Sanz Oro (2001: 40), «constituye un gran reto y una meta para cualquier tipo de organización».

La década de los noventa se ha caracterizado por la consolidación de la orientación concebida como uno de los factores que favorecen la calidad de la educación.

La inclusión de la orientación en la LOGSE como uno de los elementos para conseguir dotar al sistema de una necesaria calidad de la enseñanza, una de las variables fundamentales que están en la base del proceso de reforma, supone un avance significativo, ya que abre las puertas a que en un futuro la orientación educativa y profesional pueda ocupar parcelas de mayor grado de inserción e importancia dentro del sistema educativo (Carrión y Fernández Sierra, 1999: 136).

El Título IV de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que trata sobre la calidad de la enseñanza, recoge en su artículo 55 lo si-

guiente: «Los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a:

- La cualificación y formación del profesorado.
- La programación docente.
- Los recursos educativos y la función directiva.
- La innovación y la investigación educativa.
- La orientación educativa y profesional.
- La evaluación del sistema educativo.

Las posteriores leyes de educación han seguido insistiendo en que la orientación y la calidad en la educación son dos elementos inseparables y por tanto no se puede llegar a la calidad deseada dentro del sistema educativo sin tener en cuenta el proceso de orientación y los elementos fundamentales que lo constituyen: la tutoría, los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa.

Actualmente, se tiene una concepción mucho más amplia que el concepto clásico de orientación escolar y profesional. Nos encontramos ante un nuevo concepto para el cual necesitamos un término nuevo. Dado el contexto social, político y científico que caracteriza la llegada del siglo XXI, hay argumentos para considerar que *orientación psicopedagógica* puede ser un término apropiado, para incluir lo que en otras épocas se ha denominado orientación escolar y profesional, orientación educativa, orientación profesional, orientación vocacional, “guidance”, “counseling”, asesoramiento, etcétera.

Teniendo en cuenta estas premisas, adoptamos una definición del concepto de orientación psicopedagógica, entendiéndola como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos.

### **5.3.2. La orientación como parte inherente a la función docente**

Recogemos ahora definiciones que consideran la orientación como parte de la educación y que sus contenidos deben de integrarse en el currículo. En todas ellas late la idea de que la orientación ha de entenderse desde la educación. Estos autores entienden que a los contenidos curriculares, los específicos de las materias, han de incorporarse los contenidos más específicamente orientadores.

Los fines de la orientación son fines educativos y, por tanto, son inherentes a la función docente.

El objeto final de la orientación y de la enseñanza es el mismo. Para Bloomfield (1915) está claro que toda educación es reconocida como orienta-

ción. Para autores como Brewer (1942), Super (1942), Hawkes (1945) la orientación es educación y enseñanza y por tanto, debe de enseñarse.

Entendida como educación, confía al maestro la labor a través del currículo de formar a sus alumnos y debe de realizarlo al unísono de la enseñanza del mismo.

Ohlsen (1964) preconizaba la orientación hecha por el tutor; Strang (1953) defiende la orientación hecha en el aula; Glasser (1965) se manifiesta en esta misma dirección.

Gal (1948) y Reuchlin (1964) y otros relevantes psicopedagogos franceses, empeñados en la reforma de la enseñanza de los años setenta, enfatizan la función de la orientación en el aula, sin deparar a decantarse en la presencia de un psicólogo-orientador coadyuvando con el maestro; de modo que es el maestro en el que en un clima de optimismo y cooperación debe de integrar la labor orientadora en la práctica de la enseñanza, sin diferenciar las planificaciones curriculares de las extracurriculares. Para Gal (1948) la orientación introduce la humanidad en la escuela, pues es ofrecer a cada uno todas las posibilidades de desarrollo, de realización personal; también lo expresa diciendo que orientar es actualizar y realizar la cultura en cada individuo.

Desde esta perspectiva, se considera que la especificidad de la orientación es adaptar el currículo a las necesidades del aprendizaje tanto cognitivo como afectivo.

“Se afirma que el orientador precisa comprender los principios y objetivos de la instrucción para guiar al maestro sobre qué y cómo desarrollar la orientación; ha de saber analizar los procesos específicos de cada área: lectura, escritura, cálculo, etc. programar los objetivos, priorizar contenidos, exponer los hábitos de estudios y pensamiento crítico que hay que conseguir; el orientador ha de prever las dificultades del alumno medio; pero dirige su atención a todos los alumnos. Se deduce que cualquier objetivo de la orientación ha de ser tratado en primera línea de los problemas educativos”. La orientación es orientación de aprendizaje. Es una concreción educativa personal con perspectiva de futuro, concreta los fines educativos de cada sujeto y situación (Rus, 1996: 117).

Para Cribbin (1960, 1970 en Rodríguez, 1986), la orientación es un proceso continuo ordenado y educacional. Por ende, es parte integrante de la educación y no una mera adición periférica.

Hoyt (1962) defendió que la orientación era una parte de un conjunto de servicios que la escuela debe rendir al alumnado y que debían estar integrados en el conjunto de los objetivos educativos.

Para Strang (1964), el orientador debe conocer al alumno y de integrar la orientación en todo el conjunto del currículo escolar.

Lázaro y Asensi (1987), tras señalar que la orientación se encuentra en constante consolidación, dada la amplia gama de situaciones problemáticas, pendientes de perfilar definitivamente tanto en el sector epistemológico, como en el técnico y en socioconstitucional, añaden que toda actividad orientadora es educativa y encuadrable en un contexto pedagógico.

Para Rodríguez Espinar (1982: 237), orientación es “un descriptor de los programas escolares diseñados para ayudar a los alumnos a una mejor comprensión de sí mismos y de la sociedad en la que viven, así como para conseguir maximizar sus potencialidades y oportunidades”. El mismo autor afirma que afrontar el reto de la demanda social sobre el sistema educativo, sobre la calidad, implica abordar el tema de la orientación, siendo preciso defender la orientación desde la perspectiva de convergencia con la función docente.

Todas estas definiciones nos sirven para fundamentar la concepción de que la orientación es inherente a la docencia y por tanto se defiende la tutoría como un nivel de la orientación.

Rodríguez Espinar (1982: 14) afirma que la “orientación exige una completa individualización del proceso educativo, en la que el individuo sea la fuente primordial del conocimiento”.

Esta definición supera lo que él denomina las tres dimensiones clásicas de un único concepto: escolar, personal y profesional.

## 5.4. MODELOS DE INTERVENCIÓN

¿Cómo se realiza la intervención en educación?, ¿existe un modelo de intervención?, ¿qué es un modelo? Intentaremos responder a estas preguntas para después analizar en qué modelo se sitúan los equipos de apoyo en cada momento histórico y a cual tienden en la actualidad, según los expertos.

### 5.4.1. Definición

Para describir la dinámica de trabajo de los orientadores se ha de analizar el modelo en el que se sitúan y el enfoque que le dan a su intervención.

Según Cabezas (1992), no ha habido una teoría completa de la orientación, con base conceptual que la respalde, sino que estas teorías han surgido de otras existentes en otros campos. Por tanto, debido a la ausencia constatada de una teoría global es necesario recurrir a modelos en los que fundamentar la intervención.

Las teorías no deberían de ser consideradas como disciplinas y explicación de la realidad, sino más bien como modelos que sirvan para un determinado problema y en una situación concreta, que explique y fundamente la inter-



vención orientadora, valorando su eficacia (pragmatismo) y la situación determinada del contexto (relativismo) (Rodríguez, 1986).

Para evitar la confusión que conlleva este término es necesario especificar el concepto de modelo como un esquema mediador entre realidad y el pensamiento; un esquema interpretativo que selecciona datos de la realidad a la que hace referencia; una representación conceptual simbólica, que al ser necesariamente esquemática, se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante. Consecuencia de este carácter de filtro que tiene todo modelo es su carácter provisional y aproximativo; así también, la posible coexistencia de múltiples modelos (Gimeno, 1985).

Podemos, por tanto, considerar el modelo como un recurso para la fundamentación científica de la intervención orientadora.

Sánchez (1991) explica que un modelo trata de marcar una filosofía y una idiosincrasia concreta que marcará un modo de intervenir.

Giné y Fernández (1989) insisten en que los elementos conceptuales del modelo son los que da sentido a las funciones de la intervención orientadora.

Álvarez y Bisquerra (1998: 55) postulan que “es difícil diferenciar entre modelos de orientación e intervención, por tanto es mejor referirse a ellos como modelos de orientación psicopedagógica, entendidos como una representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación. Sirven de guía para la acción: su función consiste en proponer líneas de actuación práctica. Son prescriptivos-normativos. Sugieren procesos y procedimientos concretos de actuación y su utilidad es válida a través de la investigación científica”.

Siguiendo a estos autores, podíamos distinguir entre modelos teóricos, de intervención y organizativos.

*Modelos teóricos:* son las formulaciones elaboradas por los teóricos que defienden las diversas corrientes. Podemos hablar de modelo conductista, psicoanalítico, humanista, rasgos y factores, cognitivo, ecléctico, la Gestalt, el tipológico de Holland, fenomenológico de Super, etc.

*Modelos básicos de intervención:* se incluye el modelo clínico, por programas y consulta.

*Modelos mixtos de intervención:* son mezcla de distintos modelos, como el comprensivo de Gysbers, socio-comunitario, ecológico, macroscópico, holístico, sistémico, de programas integrados y psicopedagógico.

*Modelos organizativos:* son propuestas que se hacen en un contexto determinado en un momento dado. Pueden ser modelos institucionales cuando

son las administraciones públicas las que hacen su propuesta para todo un territorio. Así se habla del modelo del MEC, modelo de las distintas Comunidades Autónomas, de los países de la Unión Europea, del americano... Son normalmente mixtas combinaciones de varios. Además de los Instituciones encontramos los particulares, que suelen ser de centros educativos privados o gabinetes privados de orientación.

Veamos algunas de las clasificaciones de modelos citadas por Álvarez y Bisquerra (1996: 337).

Rodríguez Espinar (1986):

- Modelos de intervención individualizada.
- Modelos de servicios de orientación.
- Modelos de programas de orientación.

Álvarez González (1991):

- Modelo de servicios.
- Modelo de servicios actuando indirectamente.
- Modelo de programas.

Rodríguez Espinar y otros (1993):

- Modelo de intervención directa.
- Modelo de intervención grupal.
- Modelo de intervención indirecta.
- Modelo tecnológico.

Álvarez Rojo (1994):

- Modelo de servicios.
- Modelos de programas.
- Modelo de consulta centrado en los problemas individuales.
- Modelo de consulta centrado en las organizaciones.

Álvarez y Bisquerra (1996):

- Modelo clínico.
- Modelo de servicios.
- Modelo de programas.
- Modelo de consulta.
- Modelo tecnológico.

A continuación, a modo de esquema, vamos a introducir una tabla donde se desarrolla la tipología de los modelos de orientación según estos últimos autores:

<b>Modelos Teóricos</b>	Modelo de Super, Tipológico de Holland, de Gellatt.	
	<b>Básicos</b>	Clínico. Programas. Consulta.

<b>Modelos de intervención</b>	<b>Mixtos</b>	Resultante de la combinación de modelos básicos. El modelo psicopedagógico.
<b>Modelos organizativos</b>	<b>Institucionales</b>	MEC. Comunidades Autónomas. Países de la Unión europea. EEUU.
	<b>Particulares</b>	Centros educativos privados. Equipos sectoriales. Gabinetes privados de orientación.

**Tabla 5. 3. Fuente: Álvarez y Bisquerra (1998: 57)**

Para analizar tales modelos, Álvarez y Bisquerra (1998) propone unos ejes. Cada modelo ocupa un espacio dentro de un “continuum” que va de un extremo a otro de los diversos ejes:

- Intervención individual-grupal.
- Intervención directa-indirecta.
- Intervención interna-externa.
- Intervención reactiva-proactiva.

La intervención individual está centrada en la entrevista y en el extremo opuesto está la intervención en grupos. Puede ser pequeño grupo o gran grupo, mediano, o toda la comunidad. Con el surgimiento del “counseling” en los años treinta la orientación era individualizada, a partir de los años sesenta se descubre las ventajas de trabajar con grupos.

Desde nuestro modelo proponemos la necesidad de intervenir en el grupo clase, en ciertos casos es necesario intervenir en grupos más pequeños o más grandes (varios cursos). A veces de manera individual.

En la intervención directa el orientador está tratando personalmente con el orientado o grupo de ellos, en la atención indirecta el orientador ejerce la función de consultor y actúa a través de un mediador que es el profesor.

La intervención interna se lleva a la práctica por parte del personal del mismo centro y la externa por especialistas ajenos al centro.

La intervención reactiva se centra en las necesidades explícitas, de carácter correctivo o remedial: las dificultades de aprendizaje, Necesidades Educativas Especiales, los problemas de adaptación social.

En el extremo opuesto, estaría la prevención y desarrollo, lo cual supone una intervención proactiva. Se interviene antes de que ocurra el problema.

En base a estos modelos teóricos ¿Podemos explicar los modelos implícitos en las funciones asumidas por los servicios de apoyo?, ¿es posible distinguir rasgos que conformen modelos diferenciados en la historia de los servicios de apoyo externos en los centros?

Pelechano (1980: 82) explica que casi la totalidad de la psicología contemporánea se ve afectada por un desplazamiento progresivo desde lo que él explica y denomina como polo natural al social y desde el polo de descripción hacia el de la intervención; o sea, se da un viraje, siguiendo sus propios términos, del cuadrante natural descriptivo al social-modificador; o sea, se pasa de poner el acento en los aspectos genéticos y bioquímicos de la conducta y psicométricos a sustituirlos por los aspectos de aprendizaje social y de modificación de la conducta; podemos apreciar el modelo más médico en el cuadrante natural descriptivo y en el otro el modelo instruccional o educativo.

Marchesi (1982) aboga por un modelo que favorezca el máximo nivel de desarrollo del ser humano. Se concreta en el campo educativo como aquellas actividades que potencian el desarrollo de la escuela, el desarrollo del individuo escolarizado y el cumplimiento pleno de las metas que la institución educativa tiene planteadas.

Bassedas y Huguet (1983), frente al modelo asistencial, defienden que los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica han de contribuir a la necesaria prevención educativa.

Watts y Plant (1987) diferencian el modelo terapéutico-psicologista del modelo que concibe los servicios como agente de cambio y dinamizadores de los procesos de innovación educativa.

Coll (1989b) distingue un modelo clínico-médico hegemónico hasta 1950 y un modelo constructivo educacional a partir de dicha fecha. El paso de un modelo a otro lo explica por el contacto directo de los profesionales con los problemas que plantea la práctica educativa y la necesidad de abordarlos eficazmente.

Rodríguez Espinar (1986; 1990) distingue el movimiento psicométrico y modelo de rasgos y de factores, que ve la orientación como distribución y ajuste de los alumnos y que entronca con el movimiento de las diferencias individuales y de los test; el movimiento del “counseling” y el de la orientación como función total de la educación.

Podíamos seguir citando autores, pero en los anteriores están resumidos los modelos más utilizados por los equipos de apoyo que podíamos sintetizar en el clínico-médico y en los de tendencia más psicopedagógica.

## **5.4.2. Explicación de algunos modelos de orientación**

### **a. Modelo clínico de atención individualizada**

Este modelo se ocupa prioritariamente de los trastornos, tanto evolutivos, como comportamentales, como de aprendizaje; hace especial hincapié en los aspectos psicológicos de la intervención, con una Interpretación restrictiva incluso de esta faceta, ya que la intervención se centra exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en realizar, por tanto, la rehabilitación necesaria.

Se concibe al sujeto como la única fuente de los problemas y se prescinde, del estudio de los restantes variables que influyen en el proceso educativo.

Este modelo está centrado en el especialista, enfatiza la atención directa a núcleos parciales de la población; es de carácter terapéutico; pasivo, pues la acción es desencadenada por la demanda; su actuación se dirige al problema y no al contexto que lo genera; y, sobre todo, es un modelo caracterizado por su alejamiento del marco próximo de la acción; son equipos externos, volantes; de modo que por su enfoque de Intervención, se les lleva a considerar como agentes marginales y pasivos (Drum y Figler, 1973).

“Este modelo se dirige a los sujetos individualmente considerados, con fines terapéuticos y lo hace a través de la atención directa, mediante el uso de los test o el apoyo o refuerzo terapéutico. Por tanto, es un modelo que Interviene “a posteriori”, como respuesta a la demanda, careciendo pues de iniciativa y en un marco clínico-médico, de ajuste del individuo que es el agente de sus problemas; es, asimismo, parcial por el segmento de población al que se dirige” (Rus, 1996: 144).

A modo de resumen, podemos destacar las principales características o peculiaridades que definen al modelo clínico como modelo de orientación psicopedagógica:

- La intervención se realiza mediante una relación directa e individualizada entre el profesional y el orientado.
- La relación de ayuda se establece empleando fundamentalmente la entrevista como un proceso de comunicación que actúa en dos niveles: cognitivo y emocional.
- El objetivo de esta relación tiene una dimensión terapéutica, preventiva y de desarrollo personal.
- Se trata de una intervención especializada donde el orientador asume la máxima responsabilidad en el proceso de relación, de ahí la importancia que tiene la preparación técnica del orientador.
- En el transcurso de las sesiones pueden surgir algunas dificultades en la comunicación, según Gordillo (1984): Las que proceden del orientador,

concretamente de sus intereses y de su capacidad de aceptación, comprensión y sinceridad para con el sujeto. Dificultades por parte del alumno: centrada en la falta de atención, desconfianza, cierta hostilidad manifestada a través de gestos o palabras, silencios, dificultad para interpretar su propia problemática, deseo de terminar pronto la relación, etc. Dificultades externas que pueden incidir negativamente en dicha relación, pueden ser: el lugar, el mobiliario, las circunstancias ambientales donde se lleve a cabo la entrevista.

Algunas de las principales áreas abordadas por este modelo son:

- Atención a la diversidad: Evaluación psicopedagógica y atención de alumnos con NEE.
- Intervención en trastornos propios de la niñez y adolescencia: ansiedad-depresión, comportamiento agresivo o antisocial, problemas familiares.

Las fases más características del modelo clínico son:

- **Fase de inicio y estructuración:** En esta fase se debe establecer una adecuada relación en la que las condiciones de “positiva evaluación”, empatía y congruencia juegan un papel importante. La iniciativa de solicitar ayuda surge por parte del cliente o de alguien significativo para él (familiares, tutores y profesores).
- **Fase de exploración:** En esta fase se pretende conseguir una clara y completa delimitación de los diferentes aspectos que presenta el concepto que el sujeto tiene de sí mismo. Comenzará cuando el sujeto sienta un mínimo nivel de aceptación pues a partir de ahí pasará a describir situaciones y experiencias ajenas a él, a verse involucrado en sus propias experiencias y a tomar responsabilidades de sí mismo, aunque a veces aparezca contradicciones de las que él mismo es consciente. En el modelo clínico es habitual realizar una evaluación diagnóstica de la situación. Este es un proceso amplio, y las tareas claves para realizarlas son: seleccionar las estrategias, técnicas e instrumentos útiles para recoger la información necesaria. A partir de aquí realizar un buen diagnóstico.
- **Fase de tratamiento:** En esta fase se realiza un diseño de la Intervención. La información obtenida en la fase anterior nos permite plantear hipótesis sobre las causas que han generado y mantienen el problema. Así diseñar el plan, los posibles objetivos y los medios necesarios para la intervención.
- **Fase de seguimiento y evaluación:** Se realizará para comprobar si se mantienen los cambios en el sujeto y reforzar lo aprendido con alguna sesión más si fuera necesario. Después de un período de seguimiento se podrá determinar si los cambios generados están o no afianzados y así poder dar por finalizado el proceso.

Según Boza (2000: 39), “este modelo ha sido desarrollado básicamente por los equipos de sector durante la etapa anterior a la Ley General de Educación (1970), donde la orientación vocacional y la Educación Especial se abordaban desde un enfoque basado en el reconocimiento médico antropométrico y psicológico de los alumnos a través de test, con una finalidad fundamentalmen-

te clasificatoria y de distribución escolar o profesional. También se corresponde con el modelo de intervención desarrollado en la década de los ochenta, primer periodo real de institucionalización y generalización de los servicios de orientación en el sistema educativo”.

Rus (1990) expone que la intervención sigue a la demanda y se fundamenta en los test, resultado de ser los instrumentos más fiables que disponen los profesionales de la orientación y de la formación académica recibida.

Ejemplo claro de ello lo encontramos en la definición de las funciones de los EATAIs (1982), ya citadas anteriormente: “valoración pluridimensional del sujeto de Educación Especial, elaboración de Programas de Desarrollo Individual y seguimientos de dicho programas; o de los EPOEs (1983): “diagnóstico tendente a la rehabilitación e integración del alumnado”.

Una variante del modelo clínico es el modelo de servicios. Es el mismo modelo clínico con la diferencia de que el cliente es un grupo en vez de un individuo. Este modelo se ha asociado a los servicios de orientación institucionalizados puesto en marcha en la década de los ochenta Los EOEP en el territorio MEC, los EPOEs en Andalucía, son ejemplos claros de estos modelos. Según Boza (2000: 40), “de la misma manera que ante una demanda de orientación para los alumnos de Educación Especial se procedía a su diagnóstico y a la elaboración, aplicación y seguimiento de Programas de Desarrollo Individual correspondientes, ante una demanda de orientación vocacional se procedía al diagnóstico del grupo-clase mediante test y pruebas estandarizadas y al correspondiente consejo orientador más o menos individualizado. No deja de ser, por tanto, una intervención directa orientador-orientado, sólo de carácter grupal.

El modelo clínico ha recibido muchas críticas a partir de los años 60, dando lugar a nuevos modelos.

### ***b. Modelo de Consulta***

El modelo de consulta tiene como referente teórico los enfoques clásicos del counseling, que traducido significa aconsejar. El counseling es uno de los modelos básicos de orientación que aparece a principios del siglo XX en EE.UU. debido a un fuerte proceso de industrialización que hace necesaria la existencia de servicios de orientación profesional. Podemos citar como primera constatación del counseling la fecha de 1905 cuando se crea la primera oficina de orientación vocacional.

El modelo orientador de counseling puede definirse como: “un proceso psicológico de ayuda a la persona para que logre comprender la información educativa y profesional en relación a sus aptitudes, intereses y perspectivas” (Aubrey, 1982).



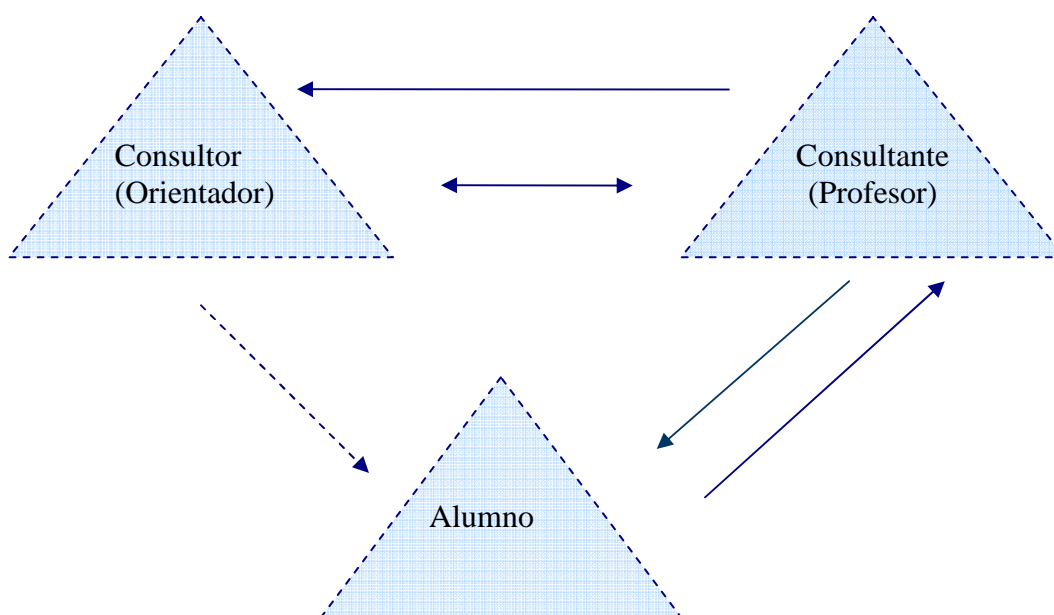
En el modelo de consulta la intervención no se realiza directamente por el orientador, sino que es asumida por otros agentes significativos en relación directa con la persona que demanda la ayuda (alumno).

Consultante	Asesor	Clientes
Padres	Tutor u Orientador	Alumno/s / Hijos
Profesor-Tutor	Orientador	Alumno/s
Institución	Orientador	Programas / Alumnos
Orientador (DO)	Orientador (E.E.)	Programas / Alumnos
Y viceversa		

**Tabla 5. 4. Roles de los diferentes agentes educativos en el proceso de consulta-asesoramiento en contextos educativos.**

La función del consultor es idéntica a la función del educador, en el sentido que se enseña a los padres y profesores a hacer frente a una serie de situaciones y a desarrollar correctamente sus funciones en lo que hace referencia a la consecución de los objetivos de desarrollo personal del alumno. En el este esquema se observa las interacciones que se establecen entre el orientador- profesor y alumno.

**Figura 5. 5. El proceso de comunicación durante la consulta (Van Hose y otros, 1973) en Santana, 2003**



El modelo de consulta no se encuentra en clasificaciones generales de modelos de intervención hasta la década de los ochenta en nuestro contexto (Santana Vega y Santana Bonilla (1998), citado por Santana (2003: 106). Tuvo poca importancia en la práctica educativa española, aunque si se recoge en la bibliografía anglosajona en décadas anteriores.

Según Rodríguez Espinar (1986), la consulta se entiende como un proceso de intercambio de información e ideas entre el consultor y otra persona o grupo de personas que permita el consenso sobre las decisiones a tomar en cada una de las fases del plan de acción para la consecución de los objetivos.

De ahí que todo el proceso de consulta sea considerado de naturaleza interaccional, participando de las características básicas de la relación orientadora, teniendo como objetivo la ayuda a un “tercero” o cliente.

Siguiendo a Álvarez y Bisquerra (1996), podemos conceptualizar la consulta-asesoramiento como una relación entre el consultante, profesional o no, que hace la consulta, y el consultor, profesional o no que asesora, ambos de similar estatus, consistente en intercambiar información y elaborar un plan de intervención destinado a una tercera persona (cliente). Ésta puede ser una persona o grupo, un programa, una institución, un servicio, una empresa.

Para Aubrey (1990), la consulta es un servicio indirecto que se genera entre dos profesionales de estatus semejante, y comienza generalmente mediante solicitud del consultante que posee libertad para aceptar o rechazar dicho servicio, y que afecta al consultor y al consultante en una comunicación de índole colaboradora.

Medway (1979) describió la consulta como un esfuerzo colaborativo de resolución de problemas entre el consultor (orientador) y una o más personas; aquéllas que reciben los servicios de consulta que tienen la responsabilidad de ofrecer ayuda psicológica a otra: el cliente.

Podíamos resumir el concepto de modelo por consulta de las aportaciones de los anteriores autores en las siguientes:

Medway (1975)	Colaboración
Rodríguez Espinar (1986)	Ayuda a un tercero
Álvarez y Bisquerra (1996)	Carácter profesional
Aubrey (1990)	Estatus semejante

**Tabla 5. 6. Concepto de modelo por consulta**

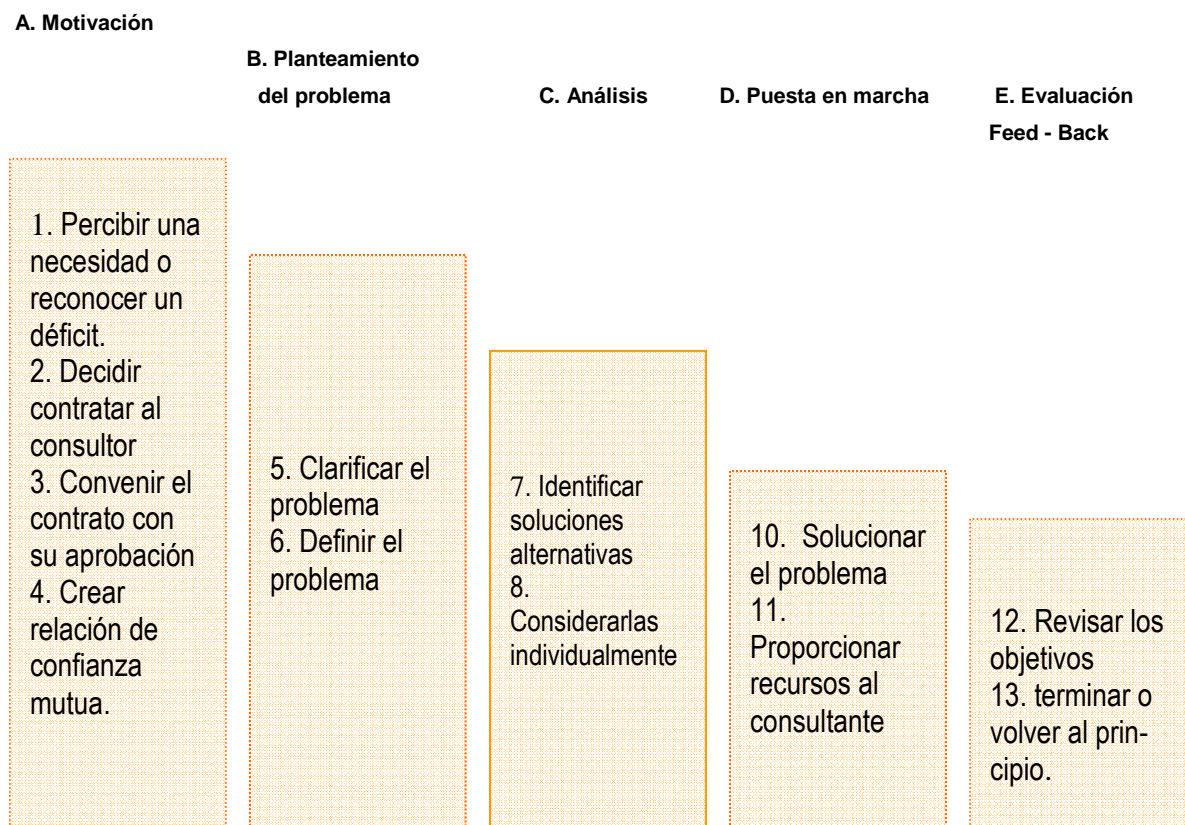
Las fases más generales de este modelo pueden describirse de la siguiente forma:

- El cliente solicita ayuda al consultante, generándose una necesidad.

- El consultante a su vez, pide ayuda al consultor. Ambos Intercambian ideas, información y llegan a un consenso sobre el plan de acción.
- El consultante desarrolla y ejecuta dicho plan de acción.
- Ocasionalmente, puede ser necesaria una intervención directa por parte del consultor con el cliente, siempre para realizar alguna acción concreta y especializada.

Otros autores, entre los que se encuentran Kurpius, Brown y Brown y Drapela, han realizado aportaciones en esta cuestión y han establecido diferentes fases en el modelo de consulta.

Se ha seleccionado la aportación de Rodríguez Moreno (1988: 36) que propone una serie de fases que intentan ofrecer una visión integradora y comprensiva de los distintos estadios según representa gráficamente en este gráfico:



**Tabla 5.5. Fuente Rodríguez Moreno (1988: 36)**

- Motivación. En un primer momento se percibe la necesidad o se reconoce un déficit en un alumno y se decide contratar al consultor o asistir al orientador. En esta fase es necesario que se cree una relación de confianza mutua entre consultor y consultante.

- b. Planteamiento del problema. Es imprescindible clarificar el problema que existe y definirlo.
- c. Análisis. En esta fase se identifican posibilidades de soluciones diferentes y se considerarán de manera individual para valorar su eficacia y viabilidad.
- d. Puesta en marcha. Se soluciona el problema y se proporcionan recursos y materiales al consultante para que pueda realizar un seguimiento del alumno y pueda intervenir de manera eficaz.
- e. Evaluación y feed-back. Se revisan los objetivos planteados al inicio del proceso, se comprueba si se han cumplido o no y se toma la decisión de terminar el proceso o volver al principio

Recogiendo la aportación de Escudero (1992 citado en Santana, 2003: 110), el asesoramiento supone una relación socialmente comprometida. Esta relación puede estar centrada en contenidos o en procesos adoptando rasgos distintivos en uno u otro caso. Las características de ambos aparecen recogidas en la siguiente tabla:

<b>CONSULTA CENTRADA EN CONTENIDOS</b>	<b>CONSULTA CENTRADA EN PROCESOS</b>
Los objetivos de apoyo externo se elaboran al margen de las necesidades del profesorado y de las escuelas.	Los objetivos de apoyo externo se elaboran teniendo en cuenta los principios del trabajo conjunto y colaborativo.
La transferencia de teorías y modelos, la aplicación de programas o procedimientos es la razón de ser del apoyo externo.	La facilitación de procesos internos en los destinatarios para capacitarlos en la resolución de problemas y necesidades es la razón de ser del apoyo externo, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, la interdependencia, la comunicación y el progreso en las relaciones sociales y educativas.
Se presupone que el agente externo está más capacitado a la hora de decidir qué ofertar, cómo, para qué, por qué...	El profesorado está capacitado para tomar decisiones sobre qué ofertar, cómo, por qué..., capacidad que es compartida con el apoyo externo y ejercida por unos y otros.

La estructura de relación con los sujetos destinatarios es diferenciada y jerárquica.	La estructura de relación con los destinatarios es una combinación diferenciada de roles y funciones que ha de verse de forma complementaria y paritaria.
La estrategia de apoyo se centra en la "intervención sobre" las escuelas y el profesorado.	La estrategia de apoyo opera más sobre la idea de "trabajar con" el profesorado y las escuelas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción.	La relación dialéctica entre teoría y práctica es la plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción

**Tabla 5.6. Consulta centrada en contenidos o en procesos. Escudero (1992)**

En cualquier caso y a modo de conclusión, la utilización de un modelo de actuación o la combinación de ambos vendrá determinada por el contexto de trabajo, la formación del asesor y por la situación misma del acto consultivo. Como suele ser característico del mundo social, los modelos no suelen darse en estado "puro".

Velaz de Medrano (1998: 149) sugiere esta clasificación en torno al modelo de consulta.

<b>CARÁCTER O FUNCIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	Terapéutica Preventiva Para el desarrollo
<b>DESTINATARIOS</b>	El individuo El programa El servicio La organización o institución Todos los anteriores (enfoque ecológico)
<b>ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN</b>	Conductuales Cognitivas Relacionales
<b>ESTILOS DE INTERVENCIÓN</b>	Prescriptivo Mediacional Colaborador

**Tabla 5.7 Modelo de consulta, según Velaz de Medrano (1998)**

Como todo modelo de intervención presenta una serie de posibilidades y de limitaciones que veremos a continuación.

Entre las posibilidades podemos encontrar las siguientes:

- Moviliza la mayoría de recursos humanos y materiales disponibles en un centro educativo para ayudar a los estudiantes.
- Puede constituir una experiencia de aprendizaje para los consultantes que pueden, más tarde, aplicar en situaciones semejantes. En este sentido, la consulta podría reducir el número o cambiar la naturaleza de los problemas que llegan al orientador, especialmente cuando los padres y profesores aprenden a ser más eficaces con sus hijos o estudiantes.
- El hecho de ayudar, a través de la consulta, a aumentar la eficacia del profesor le permite al consultor-orientador influir en el bienestar y desarrollo personal de muchos estudiantes que no pueden atender personalmente.
- Los profesores mantienen relaciones positivas con estudiantes con problemas. A través de la consulta se les puede ayudar a que lo hagan de forma más planificada y sistemática.

Según Rodicio, citado en Bisquerra (1998: 211), la mayor limitación del modelo de consulta se encuentra en que es un muy teórico, dadas las circunstancias reales que condicionan la intervención. Para esta autora, este modelo está descontextualizado y opina que para lograr sus objetivos es necesario:

- Transformar la estructura organizativa de los centros educativos propiciando otra más flexible donde tenga cabida la participación y colaboración de sus miembros.
- Aproximar dichas instituciones a la realidad social en que se hallan.
- Conseguir un cambio de actitud por parte del profesorado asumiendo el orientador el rol de agente colaborador y no un simple mediador de procesos.

Myrick (1993, citado por Sanz de Oro, 2001: 156) contempla las siguientes limitaciones del modelo de consulta:

- La consulta se produce cuando ya existe una crisis o una situación difícil de abordar y, por tanto, no pueden estar lo suficientemente preparados para examinar sus propias conductas.
- Es un servicio indirecto que quita tiempo a intervenciones de asesoramiento más directas.
- Es un modelo de intervención casi inexistente en nuestros centros educativos.

Otros autores piensan que dicho modelo es uno de los modos de acción más comprensivos y flexibles de cuantos se emprenden en la Intervención o acción psicopedagógica, entendida ésta como aplicable no sólo al contexto escolar sino al socio-comunitario (ecológico). Por este motivo, es posible, que se hable del enfoque comprensivo de consulta con un planteamiento ecológico.

Este modelo en orientación adquirió una gran importancia y desarrollo con la LOGSE y, especialmente, con la difusión del documento del MEC: La orientación educativa y los equipos psicopedagógicos (1990), ya que se propuso una nueva filosofía de trabajo de los sistemas de apoyo, externo e interno. Esta filosofía apostó por el asesoramiento como modelo básico de acción psicopedagógica. Supuso una nueva organización y colaboración entre los distintos agentes relacionados en tareas de asesoramiento a centros escolares.

Según Boza (2003: 43): “es el modelo básico de intervención que se promulga desde la LOGSE, aunque los términos en que expresa cuando se enumeran las funciones de los diversos equipos son las de apoyo, asesoramiento, asistencia, colaboración y participación (EOA, 1989; EOEP, 1992), en el caso del MEC. Este modelo podía intuirse ya en las funciones de los EPOEs (1983) respecto de los profesores tutores (apoyo) y respecto a la orientación vocacional y profesional (contribuir, facilitar); aunque no las referidas a la Educación Especial, donde primaba el modelo clínico”.

### **c. Modelo de Programas**

El inicio de los programas en las instituciones educativas en Estados Unidos se remonta a finales de la década de los 60, parcialmente como resultado del acta de la educación para la defensa nacional de 1958, con la que se impulsó la orientación en las escuelas y la contratación del personal a tiempo completo, siendo contratados paulatinamente los orientadores a tiempo completo, y sustituyéndose poco a poco los servicios de orientación de carácter remedial y reactivo por programas preventivos y para desarrollo, al comienzo de los años 70. Son diversas las causas que originan la implantación de los programas, incluyendo entre otras:

- El interés renovado en la orientación para el desarrollo de la carrera.
- El enfoque predominante de la orientación para el desarrollo.
- La preocupación por la eficacia de la orientación en las escuelas.
- La preocupación acerca de la evaluación y la “accountability” en la orientación.

Durante los años 80 y 90 se fueron utilizando programas comprensivos de modelos cada vez más complejos, de tal suerte que cuando se han implantados la orientación por programas en el siglo XXI ha supuesto la mejor vía de organización y de gestión para la orientación en los centros educativos norteamericanos (MacDonald y Sink, 1999).

La situación en España es muy diferente. Si bien la Ley General de Educación del 70 reconocía el derecho de los estudiantes a recibir orientación, ésta



era sólo de carácter remedial y siguiendo el modelo de clínico. Hasta la implantación de la LOGSE, en los años 90, no se inicia su aplicación con carácter preventivo y a través de programas.

Según Boza (2000: 40), “el modelo de orientación que más se propugna actualmente desde los servicios institucionalizados de orientación es el de intervención por programas. Supone, por tanto, una superación del modelo clínico por servicios”.

Rodríguez Espinar y otros (1993: 164) lo denominan “modelo de servicios pero actuando por programas”. Si el modelo de servicios suponía una intervención directa sobre un grupo ante una dificultad manifiesta, el modelo por programas supone también una intervención directa (a veces, indirecta) sobre un grupo ante necesidades detectadas expresamente mediante una evaluación previa de necesidades y mediante un plan organizado. Como podemos apreciar, el modelo insiste en el carácter preventivo de la intervención (análisis de las necesidades) frente al carácter terapéutico y en una intervención programada frente a intervenciones puntuales.

Los programas han de ser consecuentes con la población a la que se destinan; deben estar coordinados institucionalmente con el resto de los servicios comunitarios y supervisados por auditores independientes en el caso de las organizaciones productivas y por expertos en la materia por la administración; deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a los cambios de las oportunidades sociales, máxime en un contexto comunitario en el que la libre circulación de profesionales de la orientación obligará a estandarizar a medio plazo los sistemas de intervención (Rodríguez Moreno, 1988); su propia dinámica ha de permitir una evaluación continua del sistema en el propio proceso, que permita detectar los errores antes de que dicho proceso haya terminado y éstos hayan cristalizado.

Los requisitos formales que todo programa de orientación deben de tener:

- Fundamentarse en un enfoque teórico sólido y cuyos resultados hayan sido probados en investigaciones.
- Enfocarse al logro de unos objetivos globales de mejora de la población a la que se dirige.
- Explicitar con claridad las competencias en las que pretende formar y especificar sus actividades formativas.
- Contribuir al desarrollo profesional de los clientes.
- Delimitar la temporalización, tanto de cada una de las unidades de que conste el programa como en un conjunto.
- Integrar sus contenidos en las experiencias restantes de aprendizaje.
- Precisar la evaluación del programa en sí, en su proceso y en sus resultados.
- Someterlo a revisión y mejora, según sus resultados evaluativos.

Álvarez González (1995) sostiene que para que las intervenciones de orientación por programas adquieran un carácter educativo social, las institucio-

nes escolares donde se desarrollen deben cumplir ciertos requisitos que enumeramos a continuación:

- Debe haber compromiso por parte del centro y de los responsables de orientación de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- La intervención por programa de orientación ha de ser vista como una actividad más dentro de la tarea escolar y ha de tener un carácter procesual, evolutivo y comunitario.
- El personal que va a ejecutarlo debe estar implicado y disponer del tiempo necesario para su aplicación.
- Indispensable la presencia del orientador en el centro educativo para que asesore, dinamice y dé soporte técnico, además de aportes recursos para la planificación, ejecución y evaluación de ellos.
- Es muy importante preparar a los docentes que van a llevarlo a cabo.
- El tiempo de la intervención ha de ser previamente fijado.
- Los recursos humanos y materiales han de ser suficientes.
- Es imprescindible crear canales de información tanto dentro como fuera de la escuela.
- Debe entenderse al modelo por programas como un modelo organizativo de orientación con una explicación de las funciones de los diferentes agentes implicados.
- Es importante la evolución del programa en todas sus fases y por parte de todos los agentes implicados

Rodríguez Espinar (1993), Repetto (1994), Álvarez y otros (1998) y Sanz Oro (2001) coinciden en los requisitos formales que todo programa de orientación debe tener:

- Fundamentarse en un enfoque teórico sólido y cuyos resultados hayan sido probados en investigaciones.
- Enfocarse al logro de unos objetivos globales de mejora de la población a la que se dirige.
- Explicitar con claridad las competencias en las que pretende formar y especificar sus actividades formativas.
- Contribuir al desarrollo profesional de los clientes.
- Delimitar la temporalización, tanto de cada una de las unidades de que conste como del programa en un conjunto.
- Integrar sus contenidos en las experiencias restantes de aprendizaje.
- Precisar la evaluación en sí, en su proceso y en sus resultados.
- Someterlo a revisión y mejora, según sus resultados evaluativos.
- El compromiso por parte del centro y de los responsables de la orientación, de potenciar programas dirigidos a todos los alumnos.
- La implicación y disponibilidad de tiempo del personal interviniente.

- La existencia en el centro de un especialista (orientador) que asesore, dinamice, dé soporte técnico y recursos para la planificación, ejecución y evaluación del mismo.
- La existencia de los recursos humanos y materiales y para llevar a cabo.
- Un nuevo modelo organizativo de la orientación, en el que se expliquen las funciones de los diferentes agentes implicados.

La intervención psicopedagógica por programas comprensivos e integrados en el currículo es la mejor alternativa, siempre y cuando se den unas condiciones determinadas (Rodríguez Espinar y otros, 1993: 166).

A modo de resumen, en el siguiente cuadro se exponen los rasgos diferenciales, las ventajas y las dificultades para la puesta en práctica de este modelo.

Rasgos diferenciales	Ventajas	Dificultades de aplicación
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Intervención directa del orientador (aunque pueden y deben participar otros agentes).</li> <li>* Dirigida a grupos amplios de sujetos (la orientación como derecho a todos.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Las derivadas de cualquier intervención previamente programada (intencionalidad, sistematicidad, mayor eficacia, satisfacción de necesidades reales, optimización de los recursos humanos y materiales).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Falta de costumbres de orientadores y tutores de trabajar por programas comprensivos (no hay tradiciones y piensan aún en otras expectativas que generaron modelos anteriores).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Intervención programada de manera intencional, sistemática y contextualizada, destinada a satisfacer las necesidades generales previamente identificadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ayuda a establecer prioridades y a anticipar las necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Insuficiente formación y disponibilidad temporal de los agentes de la orientación.</li> <li>* Saturación de contenidos del currículo escolar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>* La evaluación es una actividad que acompaña la intervención desde sus inicios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Posibilidades de evaluar y mejorar la intervención.</li> <li>* La orientación alcanza a un mayor número de sujetos.</li> <li>* Facilita la prevención y promueve el desarrollo de forma organizada o racional.</li> <li>* Permite prever las necesidades de formación de los distintos agentes.</li> <li>* Estimula la participación y colaboración de los profesores, tutores y padres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aún no están "engrasadas" Las estructuras que permiten la puesta en marcha del modelo.</li> <li>* Aún no hay una conciencia clara de la necesidad de los programas de orientación (entre algunos profesores, familias y equipos directivos).</li> </ul>

Tabla 5.8. Rasgos diferenciales del modelo de consulta

A nuestro juicio, las condiciones que se acaban de señalar, limitan en la práctica el cumplimiento de uno de los rasgos definitorios del modelo teórico: la intervención directa del orientador.

A veces se le atribuye- por necesidades de funcionamiento y viabilidad- algunos rasgos del modelo de consulta, pues, se demanda del orientador que asesore, dinamice, dé soporte técnico y recursos para la planificación, ejecución y evaluación de programa. De hecho, toda la literatura especializada consultada nos lleva a lo que de verdad caracteriza al modelo por programa: la existencia de una planificación de la intervención donde priman los objetivos por encima de las funciones y la extensión de los beneficios de la orientación a todos los alumnos o a todas las alumnas. Aunque e incluye como rasgo diferencial la intervención directa, se condiciona a la colaboración de profesores, tutores, etcétera.

Por ello, creemos que el cumplimiento de las condiciones que señala Rodríguez Espinar y otros (1993) se facilitaría enormemente con el cumplimiento a su vez de dos condiciones de carácter más general, que evitarían el riesgo de caer en el modelo de clínico llevado a cabo por un “especialista” que diseña, aplica y evalúa los programas en paralelo a los programas educativos generales, sin la colaboración de otros profesionales y sin tiempo real ni recursos para aplicarlos. Estas dos condiciones son:

1. La implantación del modelo de intervención por programas psicopedagógicos de carácter comprensivo e integrados en el currículo, de forma que pudiera llegarse a una auténtica “infusión curricular”.
2. Como consecuencia de lo anterior, la colaboración estrecha de todos los agentes de la orientación (profesores, tutores y orientadores), y de los agentes posibilitadores de la intervención por programas (fundamentalmente el equipo directivo y el servicio de inspección técnica) cada uno en su nivel de responsabilidad y competencia, siendo la consulta o asesoramiento una parte esencial de las funciones del orientador.

A continuación se presenta una tabla en la que se adjunta la clasificación de los programas según diversas dimensiones:

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Finalidad	Desarrollo Preventivos Terapéuticos
Área temática	Desarrollo académico Desarrollo personal y social Desarrollo cognitivo y metacognitivo Compresivos.
Destinatarios	Grupo primario Grupo asociativo Contexto
Contextos	Escolar Familiar Comunitario Organizaciones

Situación de los destinatarios y nivel de utilización	Destinatarios dispersos Utilización institucional limitada Desarrollo de los recursos humanos de la institución.
Perspectiva de la intervención	Centrados en el cliente Centrados en los profesionales de la intervención
Perspectiva de la intervención	Centrados en el cliente Centrados en los profesionales de la intervención
Estructuración	Cerrados Abiertos "A la carta"
Duración	Ciclo corto Ciclo largo
Soporte	"Papel y lápiz" Informatizados
Diseñador	Experto Colaborativo

**Tabla 5.9. Clasificación de los programas según distintas dimensiones**

#### **d. Modelo Institucional**

Es con la LOGSE donde se configura de forma más estable el nuevo modelo de orientación. En ella queda implícita la necesidad de desterrar el modelo clínico predominante en los Equipos de Apoyo Externo desde su creación y establecer un modelo de intervención psicopedagógico en el que se conjugue el modelo de consulta y de programas.

No se trata de un modelo diferente a los anteriores, sino más bien la tendencia hacia la que avanza el desarrollo aplicado de la orientación actualmente, según señala Bisquerra y Álvarez (1998), matizando planteamientos anteriores donde lo consideraban un modelo distinto (1996).

Santana Bonilla y Santana Vega (1998) piensan que se trata de la extensión del modelo de consulta/asesoramiento, prioritariamente grupal, interno, realizada por orientadores y tutores del mismo centro, enfocado a la prevención y al desarrollo y realizado por programas como describen los primeros.

Con la ampliación de la orientación a los niveles de Secundaria y la creación de los Departamentos de Orientación (DO) en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), la administración educativa ponía su énfasis en que el orientador, como experto interno, asesoraría a los profesores-tutores, como responsables de la orientación a nivel de aula, de modo colaborativo para desarrollar una intervención sobre todo grupal de los alumnos en forma de programas.

En Educación Infantil y Primaria seguirían actuando los Equipos de Orientación Externos considerados como el tercer nivel de la orientación, encargados de llevar a cabo toda la labor orientadora de zona en coordinación

con los Departamentos de Orientación de su sector y en continua interacción con los tutores de sus centros de intervención.

### **e. Nuestra propuesta de modelo**

Una vez analizados los distintos modelos teóricos e institucionales haremos una propuesta de intervención psicopedagógica en la que basar los contenidos, métodos y fines de la orientación en el futuro.

Partiremos del postulado de Rodríguez Espinar (1988a) quien apunta que “la praxis de la orientación en nuestro país se ha asumido sin la reflexión crítica” y Rivas (1989: 81) que nos advierte de que “cuando en un área de conocimiento se producen desequilibrios entre la teoría, la metodología y la aplicación, el conocimiento científico resultante de su relación dialéctica suele ser escaso y en general problemático”.

Según Rus (1996: 148), “el planteamiento científico de la orientación estaría en esta situación tentativa: se precisa resolver congruentemente la adecuación entre una rigurosa fundamentación teórica y la correspondiente fundamentación metodológica; así como una aplicación tecnológica”.

Desde esta perspectiva, la orientación debe de evolucionar desde la demanda social, la institucionalización que la legisla y la inquietud científica. Si estos elementos no van unidos el modelo de orientación está carente de sentido práctico y por lo tanto inoperante.

La demanda social solicita una educación de calidad. Se exige ayuda para dar una adecuada respuesta al desarrollo de sus hijos, a la hora de elegir una profesión o a resolver problemas personales o educativos.

Por otro lado la administración legisla y propone un modelo institucional que de sentido a la orientación dentro del sistema educativo.

La ciencia avanza y como consecuencia se produce una proliferación de información a través de congresos, jornadas, intercambios, además; los estudios universitarios incorporan programas de orientación en la formación de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, magisterio; que hacen que la orientación cobre identidad.

Sin embargo, ¿son suficientes estos esfuerzos para seguir avanzando?, ¿las leyes han estado acordes con las demandas sociales y las necesidades evidenciadas por los propios orientadores?, ¿esas leyes se han llevado a la práctica o han quedado en el papel?, ¿los cambios organizativos en los equipos han obedecidos a intenciones políticas o la reivindicación de sus demandas?

Todas estas premisas nos ayudaran a realizar una profunda reflexión sobre el nivel que nos hemos encontrado en el que nos encontramos y al que queremos llegar.

### ***La situación heredada: el origen y sus dificultades***

Si nos remontamos a sus orígenes, autores como Nieto y Botías (2000: 218) apuntan que “la creación de los servicios de apoyo se ha realizado de forma atomística, sin integración y cohesión entre los distintos servicios. Apareciendo equipos de forma descoordinada e implantados de arriba abajo sin responder a los principios de descentralización, coordinación y participación que caracterizan a los modelos actuales de organización”.

Esta situación ha ocasionado desconcierto en las competencias, bien por duplicidad o solapamiento de tareas produciendo el desencanto y la confusión de quienes lo integraban. Las administraciones educativas, para intentar arreglar este panorama, han continuado legislando, a veces sin mucho acierto.

Esto se une a la desconexión existente entre los miembros de los equipos y otros profesionales que prestan alguna modalidad de apoyo externo a los centros. Según Vera y García (1998) ello ha contribuido a la parcelación y disfuncionalidad del apoyo externo en su conjunto y ha constituido un indicador de que el sistema de apoyo ha estado centrado en los propios agentes externos con posiciones y especializaciones diferenciadas, fruto de una tendencia generalizada de institucionalización interesada y desordenada de servicios y agentes.

Esto, según este autor, ha desembocado en situaciones anómalas donde se han encontrado diversidad de servicios y agentes donde realizan funciones parecidas incidiendo en los mismos centros y actuando en ámbitos donde la distinción, es artificial.

Da la impresión que la multiplicidad de agentes y funciones ha obedecido más a dar respuesta a las necesidades que van surgiendo de la administración, que a una política de ayuda al amparo de los resultados de la experiencia previa.

Pérez, Rodríguez y Vilanova (1992: 132) argumentan que “a los equipos sólo se les ha venido proporcionando un plan de trabajo que concretizaba los aspectos de la acción, pero es cada orientador el que interpreta y ejecuta conforme a su particular visión teórica desde un enfoque ecléctico propiciado por ausencia de teorías psicopedagógica sólidas la intervención y el abordaje de los problemas escolares”.

Por otra parte, se ha tachado a los equipos de actuar bajo un modelo clínico, terapéutico, psicométricos, individual. Así autores como Vera y García, 1998; Echeita, 1989; Ruiz y Medina ,2000; Justicia y Rus, 1991; Monereo y Solé, 1996 y otros lo han confirmado. Aún así, es cierto, que este patrón de ac-



tividad coincide en buena medida con lo que suele ser una demanda prioritaria por parte del profesorado y los centros: la evaluación psicopedagógica (Llamas, Palazuelo y Sánchez, 1990).

Desde esta perspectiva, las condiciones que requerirían para poder desarrollar un modelo de proceso y colaboración distan mucho de las más propicias. La tendencia a demandar soluciones inmediatas y eficaces a los miembros de los equipos hace que quede en segundo plano la concepción del asesoramiento como proceso o programa.

Álvarez Rojo y otros (1992), en su investigación sobre servicios de orientación educativa en Andalucía, ponen énfasis en la importancia de decisiones prácticas y en un apoyo decidido de la propia administración que hagan factible crear unas condiciones organizativas propicias para que las propuestas ministeriales no sean contradictorias con la realidad. Asimismo proponen una condición necesaria, la reestructuración del horario del profesorado, aumentando las horas sin docencia para que puedan reunirse con los equipos y aumente la colaboración entre ellos.

### ***Bases para un nuevo modelo profesional***

El reto que se nos plantea en un futuro próximo es implantar un modelo de apoyo externo que pueda influir en ámbitos fundamentales de la escuela como el currículum, los procesos organizativos del centro y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Giné y Fernández, 1989; Aguilera y otros, 1990; Justicia y Rus, 1991; Escudero y Moreno, 1992; Hernández, 1992 en Nieto y Botías, 2000: 224).

El estudio de Escudero y Moreno (1992: 225-226) destaca la necesidad declarada por los equipos de definir un modelo de actuación que permita superar la situación en curso teniendo en cuenta los siguientes puntos de referencia:

- Un modelo de actuación bien articulado y asumido, tanto por los equipos como por el centro, que fuera capaz de clarificar, ordenar y priorizar los focos preferentes de actuación y las estrategias de dar sentido a las acciones particulares.
- Un tipo de trabajo caracterizado por la colaboración de sus funciones y relaciones con los centros más allá de las consabidas tareas de diagnóstico de alumnos especiales y de formulación de programas de Intervención.

Por tanto, ¿cómo es el modelo de orientación que defendemos?, ¿cuáles son los elementos esenciales sobre los que fundamentar la práctica orientadora en la educación?

- Es necesario clarificar la concepción que se posee acerca de la propia orientación y su sentido en la educación.

- Hacer un análisis sobre los roles que han desempeñado y desempeñan los agentes de la orientación: Equipos de Orientación Educativa.
- Recuperar un concepto amplio de orientación y entender que los equipos están formados por diferentes profesionales; los cuales no todos son psicólogos, pedagogos o psicopedagogos; sino que entre ellos hay médicos, trabajadores y educadores sociales, logopedas, maestros de compensatoria cuya aportación a los equipos se equipara a ellos. Así, deberíamos de hablar de orientadores pensando en todos ellos.
- Para seguir manteniendo equipos multidisciplinarios es necesario que crezcan en la misma proporción y que tengan definidas sus funciones en pro de los mismos objetivos.
- La colaboración y la aportación de cada profesional a la intervención son necesarias para que se avance en la solución de los problemas.
- Los equipos han de definirse complementarios en el que cada profesional aporta posturas y perspectivas diferentes.
- Por tanto, determinar el trabajo a realizar por los distintos profesionales significa aceptar que se trata de un trabajo en equipo, donde cada uno aporta su visión llegando a posturas encontradas.

La orientación fija la atención en el individuo, intentando que se comprenda a sí mismo y a los demás en relación a sí mismo. El proceso de orientación complementa el proceso instruccional y ambos constituyen el proceso educacional en el ámbito escolar. El modelo de orientación que postulamos debe de integrar palabras claves como: desarrollo, intervención y educación.

Por tanto, nuestra acción orientadora debe de enmarcarse dentro de unas premisas fundamentales:

- Permanente acción de ayuda: esto implica empatía, actitud de respeto, orientación comprensiva, actitud cooperativa y acción técnica.
- Vinculación a un contexto educativo: implicación del sujeto en el proceso educativo.
- Dinámica procesual: implica los principios de continuidad e intensidad.

Concluyendo, podemos decir que ningún modelo puede responder de manera exclusiva a las necesidades y demandas de la orientación presente hoy en nuestro sistema educativo. Cada modelo ha aportado y aporta a cada situación y momento concreto. Si tuviéramos que optar entre los dos modelos clásicos: clínico y de consulta, nos quedaríamos con el de consulta sin desdeñar las posibilidades que puede ofrecernos el primero en algunas intervenciones puntuales y especializadas.

Desde el punto de vista estructural y organizativo, pensamos que la realidad de los actuales equipos zonales responde a un modelo a caballo entre el de servicios y de programas. Mirando al futuro, pensamos que es necesario

acércanos al modelo psicopedagógico o educativo pero en el que se contemplen todos los miembros de los equipos. La realidad educativa es tan compleja que sólo puede abordarse desde una perspectiva multiprofesional.

“Nuestra respuesta educativa en el ámbito de la intervención debe de enfocarse desde una doble perspectiva: intercultural y compensadora, lo cual exige una formación permanente de toda la comunidad educativa con una visión amplia de la orientación y diversidad como proceso normal de la práctica educativa. Además requiere la incorporación en los centros de profesionales de apoyo y de equipos multidisciplinares que ofrezcan asesoramiento en las diversas actuaciones educativas” (Agueded e Iplan, 2001).

## Capítulo VI

**Investigaciones anteriores referidas al  
tema. Síntesis de sus aportaciones**



*“Ajustar lo que se enseña a lo que realmente se aprende requiere asesorar al profesorado en el ejercicio cotidiano de su actividad en el aula, desarrollando procedimientos de investigación-acción para avanzar” (Maruny i Curtó, 1989:15).*

En este último capítulo de la parte teórica, vamos a sintetizar las investigaciones realizadas por otros autores referida a la temática de nuestra tesis, pero centradas en otros aspectos y en distintos contextos y periodos. Con ello, pretendemos abordar también el tema desde el punto de vista de la experimentación e investigación. Nos ayudará a clarificar nuestro estudio y ampliar la visión del trabajo.

Una vez localizadas cada una de estas investigaciones, hemos querido ir desgranando los objetivos, las hipótesis planteadas y los resultados obtenidos. Asimismo introducimos las implicaciones que cada una de ella aporta al campo científico.

De esta manera, nuestra tesis se sustenta sobre investigaciones anteriores consiguiendo el rigor y la formalidad que ello puede aportarle. Apoyarse en otros estudios y completarlos nos brinda la posibilidad de generar conocimiento científico añadiendo una perspectiva nueva por abordarlos desde un contexto nuevo.

Por ello, este capítulo va a constituir la antesala de nuestra investigación, siendo explicativo de cómo otros autores con distintas muestras y en periodos distintos han ido configurando sus aportaciones en torno algún aspecto de los Equipos de Orientación Educativa, tema principal de nuestro trabajo.

Seguidamente, vamos a sintetizar algunos estudios de distintas Comunidades Autónomas relacionadas con nuestra temática que nos han parecido más interesantes; especificando: título, autor, fecha de realización, universidad donde se ha defendido, departamento y director/es.

## 6.1. RESUMEN DE INVESTIGACIONES ANTERIORES SOBRE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Expondremos a continuación algunos trabajos de investigación (tesis doctorales: [www.mcu.es/teseo](http://www.mcu.es/teseo)) realizadas en torno a la temática que hemos considerado en nuestra investigación acerca de los Equipos de Orientación en distintas Comunidades Autónomas.

### 6.1.1. La orientación en Andalucía

<b>Título: Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a la escuela</b>
Autor: Rus Arboledas, Antonio
Año: 1993
Universidad: Granada
Departamento: Psicología Evolutiva y de la Educación
Director: Justicia Justicia, Fernando

En esta investigación se aborda el trabajo que desarrollan los servicios de apoyo o EPOEs a los centros educativos no universitarios en el marco de la enseñanza reglada.

### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Caracterizar la intervención de los pedagogos y de los psicólogos de los servicios institucionalizados de apoyo a los centros, en el contexto de la enseñanza reglada.
- ✓ Describir la práctica de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa y la reflexión que los profesionales tienen conformada sobre dicha práctica.
- ✓ Contrastar ambas realidades, la práctica y la reflexión sobre la práctica.
- ✓ Analizar y valorar la práctica y la reflexión a la luz de un modelo de orden teórico recogido en la parte teórica de la investigación.

### RESULTADOS OBTENIDOS

**Hipótesis 1.** El marco de actividades que mejor caracterizan el trabajo de los equipos será el que corresponde al modelo clínico-médico.

- Ante esta hipótesis, el modelo clínico es lo que se refleja en el cuestionario. Los equipos siguen actuando por demandas, a posteriori, con carácter terapéutico y alejado de la realidad de la escuela.

**Hipótesis 2.** El objetivo de intervención de los equipos se dirigirá a un núcleo parcial de población escolar que conforma la totalidad de la comunidad educativa.



- Esta hipótesis ha quedado demostrada. Los equipos son llamados para tratar casos de alumnos problemas, no se les demanda intervención con el grupo en general. Se emite un informe individualizado completo recabando la colaboración de profesores y padres.

**Hipótesis 3.** La finalidad que presidirá la intervención será la terapia.

- Hipótesis confirmada. Al redactar el informe psicopedagógico se emitirán una serie de recomendaciones que van encaminadas a remediar, curar o corregir las anomalías detectadas en el diagnóstico.

**Hipótesis 4.** El trabajo de los equipos se caracteriza por un método o procedimiento de intervención que denominamos servicio directo.

- Los equipos inciden directamente sobre el alumno no a través de los agentes que trabajan directamente con él.

**Hipótesis 5.** La actuación de los equipos obedece a la demanda

- Esta hipótesis queda confirmada. Los equipos van a los centros que solicitan su trabajo. Responden y actúan por demanda. No se traduce en programas sistematizados donde se formulen con precisión los objetivos.

**Hipótesis 6.** La opinión de los pedagogos y de los psicólogos ofrecerá un modelo distinto del que se pueda derivar de su práctica.

- La hipótesis se confirma porque existe una gran distancia entre el modelo ideal al que se quiere practicar y el que realmente se practica. Se enfatiza la prevención y el desarrollo sin embargo la terapia preside la práctica. Se opta por el método de consulta y se lleva a la práctica el de servicio directo. Se quiere atender al grupo y se atiende al alumno individualmente.

**Hipótesis 7.** Las hipótesis anteriores no niegan que equipos o psicólogos o pedagogos particulares reproduzcan otro modelo diferente.

- Un grupo reducido 10% ó 15% manifiesta otra práctica. Apunta hacia el modelo psicopedagógico.

## IMPLICACIONES

- ✓ El modelo clínico debe de ser superado, dirigiéndose a un modelo psicopedagógico, más preventivo, educativo y ecológico, incardinado en el contexto. El trabajo debe de incardinarse dentro del currículo.
- ✓ El diseño institucional de la orientación debe de asumirse en su globalidad. Dinamizándose la acción tutorial y creándose Departamentos de Orientación en los centros que asumirían otras funciones que no pueden hacer los equipos. Es necesario mejorar la infraestructura de los equipos y su dotación documental. Dotarlos de trabajadores sociales y redefinir las funciones e integrarlas en sus planes. Cada equipo es un recurso de zona y en función de las mismas deben de ordenar los recursos, no al revés.

- ✓ Es necesario dar una solución definitiva a su situación administrativa que desde el 1977 han permanecido en comisión de servicios sin obtener el rango administrativo que como técnicos precisan. Sería necesario un cuadro técnico para toda la Comunidad Autónoma que constituya un recurso de apoyo en la confección de programas e instrumentos para la intervención. En cada provincia, un reducido equipo de gestión, en cada distrito o zona, un coordinador técnico y dotación de personal administrativo y de servicios.
- ✓ Es imprescindible la actualización de los psicopedagogos, para elevar la formación en psicología, didáctica, orientación y tutoría. Promover encuentros, seminarios en los que se intercambien materiales y se elaboren programas.
- ✓ Se debería estudiar o investigar su trabajo a través de los planes o memorias anuales que elaboran o entrevistas intensivas e incluso analizar cómo lo ven otras entidades: padres, profesores, equipos directivos, inspección y expertos universitarios.

## OTRAS APORTACIONES

- ✓ La función principal que ocupa el trabajo de los equipos es la referida a la Educación Especial e integración.
- ✓ La función de orientación vocacional y profesional está poco presente en sus actividades, lo que se hace carece de continuidad.
- ✓ La función de orientación a padres tiene escasa presencia en sus planes de trabajo.
- ✓ Es muy acertada la labor de confeccionar publicaciones que se concretan en materiales de trabajo, prácticos para los profesores y otros destinatarios. El carácter de equipo de zona casa bien con esta línea de trabajo.
- ✓ Los equipos de apoyo no son los Departamentos de Orientación de una zona. Son complementarios pero distintos. Sustituirlos no es solución.
- ✓ La época en que se ha realizado la investigación decanta problemas del sistema educativo para atender a los alumnos que no obtienen la intervención que necesitan.
- ✓ Su organización se caracteriza más por una división del territorio y de colegios, que por un reparto de tareas. Esta organización pre-profesional no es pertinente.
- ✓ Se demanda de sus profesionales una experiencia previa como docentes.
- ✓ Queda claro que el alumno es y debe ser el destino último que justifica la propia existencia de los equipos, pero debe abordarse más a través de los agentes (los profesores). En equipos zonales es necesario el modelo de consulta y asesoramiento indirecto.
- ✓ El solapamiento de funciones se explica por la imposibilidad de contar con un diseño institucional global y claro.

- ✓ La realidad de su trabajo ni se corresponde con el diseño institucional ni con el que se ha presentado como modelo.
- ✓ El profesorado cualificado e incentivado es clave para el éxito de la institucionalización de la orientación en Andalucía.
- ✓ Su práctica no ha sido evaluada.
- ✓ Los equipos han sido cruciales para llevar a cabo el proceso de integración de los alumnos de Educación Especial.
- ✓ No existen Departamentos de Orientación en funcionamiento.
- ✓ No hay escuelas de padres aunque sí asociaciones.
- ✓ Se han dedicado al tema de los factores madurativos de la lectoescritura, aspecto que determinó el trabajo de los SOEVs.
- ✓ Las técnicas de estudio, la orientación vocacional y profesional y otros descriptores propios de la psicología evolutiva constituyen la principal demanda de profesores y padres, igualmente el fracaso escolar y la relación con los hijos.
- ✓ Los equipos son un recurso educativo especializado en las comarcas. A su sede acuden gentes y casos de todo tipo. Son agentes de cambio en dicho medio.
- ✓ Es escaso el trabajo de colaboración con los profesores.

### 6.1.2. La orientación en Extremadura

<b>Título: Las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y psicopedagógica con la Reforma. Estudio de la situación en Extremadura</b>
Autor: Godoy Mayoral, José María
Año: 1994
Universidad: UNED
Departamento: Didáctica y Organización Escolar
Directora: Bardiza Ruiz, Teresa

En este trabajo se planteaba la adecuación de las funciones que realizaban los equipos de orientación en la Comunidad de Extremadura a las que se les demandan con la reforma educativa que propiciaba la LOGSE. Se analiza lo que está haciendo con lo que se debe hacer. Se implican a los profesores y a los equipos en su propia evaluación extrayendo una comparación entre ambos.

#### OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- ✓ Determinar la valoración que asignan los profesores a las diferentes funciones que realizan o deberían realizar los equipos:
  - En el ámbito del centro
  - En el ámbito del sector

- ✓ Determinar la valoración que asignan los equipos a las diferentes funciones que realizan o deberían realizar:
  - En el ámbito de centro
  - En el ámbito del sector
- ✓ Determinar qué funciones de las que realizan y deberían realizar los equipos, gozan de mayor grado de acuerdo entre profesores y equipos.
- ✓ Valorar posibles diferencias de opinión respecto al grado de satisfacción de los equipos.
- ✓ Valorar posibles diferencias de opinión y demandas respecto a las funciones de los equipos en los centros, entre profesores de centros de integración, centros específicos, centros con aulas de Educación Especial y centros ordinarios.
- ✓ Valorar posibles diferencias de opinión y demandas respecto a las funciones de los equipos en el ámbito de sector.
- ✓ Valorar posibles diferencias de opinión y demandas de los profesores respecto a las funciones de los equipos en los centros, según cuenten éstos con orientador (especialista o no).

## RESULTADOS OBTENIDOS

- ✓ La mejora de la intervención ha de estar basada principalmente en una “actuación más frecuente en los propios centros”. Es lo que piensan los profesores.
- ✓ Las actitudes innovadoras son las menos valoradas, por tanto los cambios, las actitudes de apertura tanto en profesores como orientadores no están bien considerados.
- ✓ Los equipos concedían también el factor más importante para mejorar la calidad el “actuar con regularidad y frecuencia en los centros”. Por tanto, es necesario destacar la necesidad de asistencia que tienen los profesores de la intervención orientadora. Este será un factor que se estudiará en nuestra investigación.
- ✓ Los profesores ven en los equipos elementos de colaboración y resolución de problemas prácticos, que en su acción como docente pueden plantearseles.
- ✓ La significatividad de las diferencias entre ambos grupos en relación con la “mejora de la formación de los equipos” pone de manifiesto que los orientadores son más conscientes de su necesidad de formación que los profesores, que los consideran bien formados.
- ✓ Conviene destacar la “honestidad profesional” de los equipos que conceden mayor necesidad a la formación. Los profesores no ven esta limitación.
- ✓ La significatividad de las diferencias en “reconocimiento administrativo” parece expresar un importante grado de insatisfacción que vería afectado la puesta en

práctica de los cambios que pretende la reforma. La administración debería de tomar en consideración aquellas percepciones y adoptar medidas oportunas.

- ✓ Se exige un reconocimiento por parte de la administración y una mejora en las condiciones de trabajo.
- ✓ Aparecen diferencias significativas en cuanto al sexo en relación con “la actuación más frecuente y regular de los centros”. Son las mujeres las que conceden mayor importancia a la incidencia de dicho aspecto para la mejora de la intervención. Una mayor responsabilidad o su mayor dependencia de los equipos podría ser una explicación.
- ✓ Según el “tipo de centro”, aparecen diferencias significativas en relación con la importancia otorgada a una intervención más global en los centros”, así como en “mejorar la formación de sus miembros y sus condiciones de trabajo”. Son los centros con alumnos de Educación Especial los que otorgan mayor importancia a dicha intervención global.
- ✓ Se valora más el enfoque de “proceso”, dirigido a los aspectos más generales de la intervención, que llegue a todos, aunque centrada en programas o contenidos específicos.
- ✓ Son los centros específicos, los que atienden alumnos con Educación Especial los que hacen hincapié en la mejora de formación de los equipos. La cercanía a ellos y su mayor asistencia explicarían estas respuestas.
- ✓ Las diferencias significativas en la variable “sectores” en relación con la actuación más frecuente, sugiere considerar el significado relativo del término “frecuente” y toma en consideración la presencia actual de que se parte. Presencia de periodicidad poco uniforme por la distinta ratio/equipo/centro, incluso dentro del mismo sector.
- ✓ En cuanto a su grado de satisfacción, las diferencias significativas en relación con las funciones que realizan parecen confirmar de nuevo la no uniformidad de las actuaciones en los diferentes sectores, derivadas de las particulares necesidades de los mismos. Esta diversidad de actuaciones podría explicar asimismo las diferencias que aparecen en relación con las condiciones de trabajo, sin que quizá deba olvidarse el diferente grado de implicación o de “empuje” de los propios equipos.
- ✓ En relación con la variable orientador. Son los centros que carecen de ellos, los que demandan su presencia. Parece claro que son un elemento deseado en los centros, lo que posibilita cauces de intervención abiertos a una dinámica participativa y de colaboración.
- ✓ Por otra parte, son los centros con orientador, y los que teóricamente han satisfecho determinadas necesidades, los que más demandan el desarrollo de actitudes innovadoras en ellos.
- ✓ La presencia de un solo miembro en cada centro ha roto la ideología de equipo.

### 6.1.3. La calidad de los Equipos en la Comunidad Autónoma Andaluza

<b>Título: Calidad del impacto y de intervención de los grupos de orientación Educativa. Estudio analítico-descriptivo de sus actuaciones y estilos en la Comunidad Autónoma Andaluza</b>
Autor: Jiménez Torres, Manuel Gabriel
Año: 2000
Universidad: Granada
Departamento: Didáctica y Organización Escolar
Director: Lorenzo Delgado, Manuel

Se trata de un estudio descriptivo sobre la importancia atribuida por diferentes colectivo (Inspección, profesorado, equipo de orientación) a las actuaciones que habitualmente suelen realizar los EOE, así como el grado de realización de dichas funciones. También se analiza el enfoque metodológico empleado por ellos, las dificultades que encuentran en el desarrollo de su trabajo y cuáles son los indicadores más valorados a la hora de evaluar la calidad de su intervención.

#### OBJETIVOS

- ✓ Comprobar las actuaciones que llevan a cabo actualmente los EOE y los destinatarios de las mismas tanto en los centros como en el sector donde prestan sus servicios.
- ✓ Conocer la importancia que se le concede a cada actuación y el grado de realización de las mismas, según opinión de los propios EOE así como de los centros escolares donde inciden y el servicio de inspección.
- ✓ Analizar la metodología más frecuente llevada a cabo en las distintas intervenciones de los EOE, y si es posible, inferir o deducir un modelo teórico de orientación predominante en dichas intervenciones.
- ✓ Averiguar cuáles son los indicadores con mayor peso específico a la hora de explicar la eficacia de la calidad orientadora.
- ✓ Conocer cuáles son las dificultades más significativas que encuentran los EOE para el desarrollo de su trabajo.
- ✓ Determinar, si es necesario, las medidas para mejorar la capacidad operativa de los EOE.

#### RESULTADOS OBTENIDOS

*En relación con las funciones y actuaciones*

- Las actuaciones más prioritarias están relacionadas con el diagnóstico, evaluación y asesoramiento al profesorado.

- La intervención con el profesorado desde la “colaboración” en base a “programas” es una ilusión que ronda en las mentes de los equipos.
- El colectivo procedente de los antiguos SAEs son los que más actúan desde esta perspectiva, mientras que los antiguos EPOEs, EATAis y MULTI actúan en menor medida desde un modelo colaborador por programas.
- Para los EOEes son más productivas las actuaciones con familias que con el alumnado, mientras que para los profesores al revés.

*En relación con los destinatarios de los EOEes y el enfoque metodológico adoptado por los mismos.*

- Los destinatarios deben ser los profesores de los centros y éstos en su conjunto, aunque en realidad son los alumnos los que acaparan la mayor parte del tiempo. Existe acuerdo entre los EOEes y los Equipos Técnicos en las respuestas. Se le otorga mucha importancia a la coordinación con otros estamentos sobre todo por parte del equipo técnico.
- En relación a la actuación con las familias las mujeres son más partidarias. Estas actuaciones deberían ser preventivas para que no aparezcan posibles dificultades.
- El enfoque metodológico se centra en actuaciones individuales con profesorado, alumnos o familia.
- Actuaciones correctivas tendentes a corregir posibles dificultades.
- Actuaciones puntuales para dar respuesta a las posibles problemáticas que pueda plantear el profesorado en un momento dado del curso escolar.
- Actuaciones directas sobre los problemas.
- Actuaciones indirectas sobre los problemas a través del asesoramiento del profesorado.

*En relación con las dificultades más significativas que los EOEes encuentran a la hora de desarrollar su trabajo.*

- El excesivo número de funciones que deben de acometer.
- El exceso de demandas puntuales en detrimento de otras con implicación de todo el centro.
- La falta de una auténtica consideración por parte de la administración.
- La falta de un modelo claro, sencillo y realista.
- La ratio elevada de alumnos y centros por miembro de EOE.
- La falta de espacio digno para trabajar en los centros adecuadamente.



- Los Equipos Técnicos ven como dificultad el depender de la buena voluntad del profesorado para mantener reuniones y la falta de concienciación del profesorado de la importancia de la autoevaluación, de los aspectos metodológicos utilizados y de la interacción en el aula.
- El desconocimiento del profesorado de las funciones de los EOE lo que lleva a demandar sólo lo que conoce o se imagina.

#### *En relación con los indicadores de calidad*

- Los equipos consideran como indicadores de calidad:
  - La competencia profesional.
  - La adecuación de las actuaciones a las necesidades planteadas en los centros.
  - La claridad de los objetivos perseguidos en las actuaciones.
  - La adopción de un estilo “colaborativo” o “participativo” con el profesorado en la búsqueda de soluciones.
- El profesorado
  - La competencia profesional.
  - La adecuación de las actuaciones a las necesidades planteadas en los centros.
  - La claridad de los objetivos perseguidos en las actuaciones.
  - La adopción de un estilo “colaborativo” o “participativo” con el profesorado en la búsqueda de soluciones.
  - La realización de actuaciones preventivas interviniendo antes de la aparición de una posible dificultad.
- Los Equipos Técnicos
  - La adecuación de las actuaciones a las necesidades planteadas en los centros.
  - La claridad de los objetivos perseguidos en las actuaciones.
  - La adopción de un estilo “colaborativo” o “participativo” con el profesorado en la búsqueda de soluciones.
- La inspección educativa
  - La competencia profesional.
  - La adecuación de las actuaciones a las necesidades planteadas en los centros.
  - La realización de actuaciones preventivas interviniendo antes de la aparición de una posible dificultad.

### **6.1.4. La percepción de los profesores de Infantil como usuarios de los Equipos de Orientación**

<b>Título: La percepción de los tutores/As de Educación Infantil y Primaria como usuarios/as de los Equipos de Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma Andaluza</b>
Autor: López Sánchez, Manuel
Año: 2000
Universidad: Granada
Departamento: Didáctica y Organización Escolar
Director: Lorenzo Delgado, Manuel

Este estudio tiene la finalidad de invitar a la reflexión a los maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma Andaluza, para averiguar la percepción que tienen de la actividad que desarrollan, en los centros los EOE y que vienen definidas por el Decreto 213/1995 de 12 de septiembre de 1995, para ello, se analizan las actas de los Equipos de Coordinación Pedagógica.

### **6.1.5. Los servicios de orientación en la Comunidad Autónoma de Canarias**

<b>Título: Sistemas de Apoyo Externo a los centros educativos. Estudio de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), asesores y asesoras de los Centros de Profesorado (CEP), y del Servicio de Inspección de Educación (SIE) en la Comunidad Autónoma de Canarias</b>
Autor: Hernández Rivero, V.
Año: 2001
Universidad: La Laguna
Departamento: Didáctica y Organización Escolar
Director: Guarro Pallás, Amador

Es un estudio sobre la función de asesoramiento que llevan a cabo en el sistema educativo canario. Los principales servicios de apoyo externo a los centros escolares, es decir los Equipos de Orientación, los de inspección y el CEP. Es de naturaleza descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y descriptivos. Por un lado se ha pretendido generar conocimientos que permitiera componer un marco comprensivo sobre la naturaleza y el asesoramiento ofertado por estas estructuras, sus modelos de actuación, organización y relación y por otro identificar los principales problemas con que se enfrentan y hacer propuestas de mejora.

#### **OBJETIVOS**

Es en este marco en el que se plantea esta investigación, pretendiendo dar respuesta a dos grandes problemas:

- a) En primer lugar, generar conocimientos en torno a los principales servicios de asesoramiento y apoyo educativo que operan en Canarias, esto es, los EOEP, los CEP y la IE, que permita construir un marco comprensivo y explicati-

vo sobre su naturaleza, funciones y tareas, modelos de actuación y organización, necesidades formativas y profesionales, relaciones y coordinaciones.

b) Al mismo tiempo, detectar los problemas y necesidades más importantes con que se encuentran en el desarrollo de su labor potenciando, a partir de la investigación, la mejora de los propios sistemas de apoyo.

En concreto, las dimensiones o ámbitos que aborda el estudio, a partir de los cuales han sido realizados los análisis, son:

- Actividades, funciones y tareas.
- Metodología, estrategia, modelo de actuación.
- Estructura interna, organización, formación y relaciones.

## RESULTADOS OBTENIDOS

### ***Conclusiones respecto a las actividades, funciones y tareas de asesoramiento de los EOEP***

- ✓ Las acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por los EOEP destacan:
  - Diagnóstico y valoración de necesidades, tanto del alumnado como del centro y profesorado.
    - La elaboración y oferta de programas y planes de trabajo.
    - La orientación y trabajo directo con el alumnado.
    - El seguimiento en la aplicación de los planes.
    - El asesoramiento e información al profesorado en torno a nuevos métodos de trabajo, nuevas ideas y experiencias educativas.

Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuentes—tales como la investigación educativa, la evaluación y la formación del profesorado—, o su realización viene siendo moderada: son los casos de la creación de contactos entre distintos centros y grupos de profesorado para el intercambio de experiencias, la potenciación y capacitación de las escuelas para el funcionamiento autónomo, el asesoramiento en procedimientos y dinámicas de trabajo conjunto entre el profesorado, el trabajo con las familias, y la coordinación de actuaciones con otros sistemas de apoyo educativo.

Los datos apuntan a que las intervenciones más habituales se centran—preponderantemente— en el alumnado y en el profesorado a nivel individual, aunque también vienen realizándose —de manera menos generalizadas— un apoyo a los centros a nivel global, especialmente en relación con la planificación y desarrollo curricular. Podría considerarse, en este sentido, que en conjunto existe un mayor predominio de funciones y actuaciones basadas en un modelo centrado en contenidos, aunque están siendo combinadas con otras propias de una orientación más procesual.

- ✓ Desde la perspectiva de lo que debería ser, prácticamente todas las funciones alcanzan valores superiores respecto a lo que actualmente viene haciéndose desde los equipos. Tan sólo se considera que debería hacerse menos tareas de tipo burocrático y la elaboración de informes del alumnado, por lo que puede decirse que aquellas que actualmente se realizan de manera moderada o su frecuencia es escasa –como son los casos de las funciones más características del modelo centrado en procesos– de cara al futuro, son consideradas muy necesarias y reclaman mayor atención por parte de los equipos.
- ✓ En síntesis, los datos reflejan una ampliación del campo de actuación más tradicional de los EOEP –centrado principalmente en intervenciones directas en aspectos como la orientación al alumnado y la Necesidades Educativas Especiales– hacia un trabajo cada vez más integrado en el funcionamiento y dinámica de la escuela y dirigido a todos los sectores que conviven en ella, con un carácter más grupal y colaborativo. Una ampliación de funciones que ha generado una considerable saturación en las actividades de estos profesionales, multiplicando tareas, niveles de intervención y ámbitos o asuntos sobre los que trabajar.
- ✓ Los resultados obtenidos en el estudio segundo en base a grupos de discusión permiten identificar un alto grado de preocupación en los miembros de los EOEP respecto al catálogo tan amplio de actuaciones que han de acometer, advirtiendo de la dificultad de abordar con éxito un abanico tan diverso de funciones. Así mismo, existe cierto debate respecto al número tan elevado de tareas que se le atribuyen no directamente relacionadas con su rol, consecuencia del proceso de ampliación de su campo de actuación hacia procesos de asesoramiento curricular y organizativo, y del desconocimiento de su perfil funcional por parte del profesorado. Además, la utilización y gestión del tiempo disponible conlleva ciertos conflictos y contradicciones para estos agentes, en la medida que se considera que gran parte de sus esfuerzos van dirigidos a cuestiones no prioritarias o, al menos, que el tiempo es escaso para acometer funciones mucho más relevantes.
- ✓ Desde el punto de vista del profesorado, la opinión mayoritaria considera que el apoyo recibido es insuficiente dadas las demandas que emanan del nuevo modelo educativo y de la problemática que afecta a las escuelas.
- ✓ Desde esta perspectiva, la función que sobresale en la actuación de los equipos es la de diagnóstico y valoración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, aunque de manera más moderada también perciben la colaboración de los EOEP en los procesos de planificación del centro (PEC y PCC), ayudándoles a la hora de elaborar sus propias planificaciones y materiales u ofertando programas y propuestas de trabajo ya elaboradas, llevando a cabo seguimiento, detectando necesidades del centro o apoyando durante la puesta en práctica de los planes del centro. Así mismo, según el profesorado, los equipos han dejado de diagnosticar de manera general al alumnado, y en muy poca medida ofrecen formación, evaluación y posibilidades para intercambiar experiencias con otros centros y profesores.
- ✓ Desde la perspectiva de lo que debería ser, los centros reclaman más en todas las funciones y actividades de apoyo, advirtiéndose, dadas las puntuaciones tan altas que resultan, unas expectativas muy exigentes respecto a la labor de los equipos.

- ✓ El profesorado, a partir de los análisis efectuados en base al grupo de discusión con ellos constituido, reclama de estos agentes un perfil de asesor colaborador, que sea capaz de comprender los entresijos de la práctica cotidiana, y que se muestre dispuesto a ayudarlo en una mayor comprensión de los problemas que el ejercicio profesional le reporta, y que se muestre dispuesto a aportar experiencia y conocimientos.
- ✓ Por otro lado, hay que advertir que la realidad de los equipos y centros es heterogénea respecto a las funciones y actuaciones que se vienen desempeñando y recibiendo en relación con las prácticas de apoyo y asesoramiento. Aún siendo conscientes de que son muchas más las similitudes que las diferencias, podría hablarse de cierta diversidad de enfoque dentro de los equipos, resultando significativos algunos de los cruces efectuados en función de variables como la etapa educativa, el tipo de equipo, la provincia, la antigüedad o la titulación. Los cruces efectuados en los datos referentes al profesorado provocan diferencias, en general, escasas y ni la etapa educativa, ni la provincia, ni la antigüedad fueron determinantes. Algunas diferencias se encontraron en función del tamaño de los centros, del área sociogeográfica y de la función o rol que desempeña el profesor.

### ***Conclusiones respecto a la metodología y estrategias de actuación de los EOEP***

- ✓ Se hace un mayor uso de las estrategias propias de un modelo centrado en procesos, aunque también se utilizan estrategias propias de una orientación de contenidos en el asesoramiento. Tomando como referencia tanto los resultados de la primera como de la segunda dimensión, no puede hablarse de una única línea o modelo de actuación hegemónico, sino más bien de una combinación o convivencia de ambas orientaciones. No obstante, desde la perspectiva de lo que debería ser, los valores obtenidos definen más claramente la actuación hacia una orientación procesual y colaborativa en los procesos de apoyo.
- ✓ Los resultados obtenidos en el segundo estudio –localizado en la comarca comprendida por el Valle de La Orotava en Tenerife– vienen, de alguna forma, a confirmar esta tendencia. Por lo que se desprende de los análisis, no existe un modelo consolidado en la actuación de los EOEP, aunque sí podría hablarse de se percibe una transición o evolución de un modelo de especialista centrado en el problema hacia uno colaborativo más atento a los procesos. Sin embargo, según la opinión de los equipos, la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de tipo colaborativo. Desde esta perspectiva, la cultura y las concepciones predominantes en los centros educativos respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que les es demandado por parte del profesorado determina en gran medida la relación y se constituye en un factor que condiciona decisivamente el estilo de trabajo como característico de un modelo de especialista.
- ✓ Lo que se manifiesta en estos datos podría estar reflejando un proceso de transición en la concepción y práctica del asesoramiento, desde posiciones y modelos tradicionales bajo un rol de especialista, sustitutivo de la acción del profesor, centrado en contenidos, con preeminencia de intervenciones directas e individuales, hacia posiciones y modelos de corte procesual y colaborativo, más acordes con el modelo educativo actual, buscando el desarrollo integral de

la escuela, con un claro enfoque colegiado. Aunque estos datos también podrían interpretarse, desde otro punto de vista, como el reflejo de un distanciamiento y cierta contradicción entre las prácticas profesionales reales y su percepción y discurso por parte de los EOEP.

- ✓ Desde el punto de vista del profesorado, el asesoramiento y apoyo de los EOEP se considera que debería tender hacia una orientación más procesual, colaborativa e igualitaria aunque, al mismo tiempo, se reclama ayuda especializada, solicitando –en alto porcentaje– intervenciones directas para la resolución de problemas particulares.
- ✓ Por los comentarios vertidos en el grupo de discusión constituido por el profesorado se desprende que la labor asesora de los EOEP ha potenciado, en cierto grado, la reflexión sobre la acción educativa y la capacitación de la escuela, fomentando el trabajo en equipo y la coordinación de actuaciones.
- ✓ También a nivel de la metodología se han obtenido algunas diferencias al cruzar las variables en función de categorías tales como la etapa educativa, el tipo de equipo, la provincia y la titulación. A este nivel, la opinión del profesorado no ha variado en función del tamaño del centro, área sociogeográfica y antigüedad, y lo ha hecho muy poco en función de la etapa, la provincia y la función que se desempeña, por lo que puede hablarse de que existe un alto grado de homogeneidad en las opiniones entre este colectivo.
- ✓ La valoración general que hacen los EOEP respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado es positiva. La percepción que se tiene desde los equipos es que, en bastante medida, son apreciados y valorados por los centros, y éstos están siendo bastante receptivos a sus propuestas.
- ✓ Aunque las opiniones del profesorado en este sentido son algo más moderadas, los centros perciben la influencia de los equipos considerándola positiva en casi un sesenta por ciento, destacando más la incidencia a nivel de casos particulares que respecto a grupos o al centro en su totalidad.

### ***Conclusiones en relación con la estructura interna, organización, formación y relaciones de los EOEP***

- ✓ Se advierte una gran demanda en el número de profesionales que constituyen el servicio. Podría considerarse que las zonas o ratios están resultando muy grandes, teniendo en cuenta la cantidad y variedad de acciones que se realizan y las altas demandas del profesorado.

Conviene señalar también en relación con la dotación e infraestructura de los EOEP que algunas intervenciones producidas durante los debates en grupo apuntaban a que los espacios de trabajo a nivel de los centros educativos en general son deficitarios, y se cuenta con escasos recursos materiales, especialmente ordenadores.

- ✓ Es de destacar el buen funcionamiento interno de los equipos y el grado de preparación de los profesionales que reflejan los resultados en ambos estudios. Tanto el clima relacional y ambiente de trabajo, como la distribución y reparto

de funciones, la coordinación del equipo y la comunicación y trabajo conjunto son buenos. El equipo es considerado por sus componentes un espacio adecuado para el intercambio profesional y la convivencia, aunque existen algunos más cohesionados y coordinados y otros en los que –dadas las diferentes culturas de procedencia de quienes los conforman– no se han producido de manera efectiva relaciones de colaboración.

- ✓ Así mismo, la capacitación para el trabajo a nivel individual y grupal con el profesorado, para la detección de sus necesidades y para la elaboración de planes, materiales y propuestas de trabajo; la capacitación para difundir conocimiento educativo, tanto teórico como práctico, para el diseño y desarrollo del propio plan de trabajo, y para asesorar desde una orientación centrada en contenidos es notable.
- ✓ No obstante, existe una gran demanda de formación y perfeccionamiento por parte de los equipos, hecho que quedó bien reflejado tanto en el estudio realizado a través de encuesta, como en el debate producido en el seno del grupo de discusión. Actualmente las necesidades de reciclaje son cubiertas fundamentalmente en base al estudio y reflexión.

### 6.1.6. Los Equipos y los Departamentos de Orientación

<b>Título: Los Equipos y Departamentos de Orientación: claves para el desarrollo de sus profesionales. (buscando la magia del mago sin magia)</b>
Autor: Fernández Galvéz, J. D.
Año: 2003
Universidad: Granada
Departamento: Psicología Evolutiva y de La Educación
Directores: Rus Arboleda, Antonio y Delgado Lorenzo, Manuel

Es un trabajo que intenta determinar los parámetros de actuación de los profesionales de la orientación (de Equipo o Departamento de Orientación de centro) que son percibidos como eficaces, válidos, para poder inferir líneas claves para el éxito y desarrollo profesional.

#### OBJETIVOS

- ✓ Determinar cualidades que han de poseer los orientadores para ser percibidos de forma positiva y así incidir en los receptores de su servicio.
- ✓ Delimitar las estrategias y formas de proceder que son conducentes al éxito profesional.
- ✓ Detectar aspectos que los destinatarios de la orientación echan en falta en la actuación de los profesionales de la orientación.
- ✓ Hacer propuestas de formación para propiciar el éxito profesional.

#### DIMENSIONES

- ✓ Cualidades personales.



- ✓ Cualidades profesionales.
- ✓ Cualidades laborales.
- ✓ Tipo de trabajo.
- ✓ Otras.

## RESULTADOS OBTENIDOS

- *Perfil de un profesional de la orientación competente*

### *Cualidades personales*

- Capacidad de comunicación y escucha, carácter abierto, que tramita credibilidad y confianza.
- Ser accesible, disponible, buen trato, espíritu de servicio, próximo, dinamizador, responsable, amable.

### *Cualidades profesionales*

- Cualificación profesional.
  - Actitud permanente de formación.
  - Conocimiento del Sistema Educativo.
  - Honestidad profesional.
  - Sinceridad, profesionalidad.
  - Responsabilidad.
  - Coherencia.
  - Capacidad de resolución de conflictos.
  - Sentido común.
  - Amplitud de criterio.
  - Propiciar soluciones prácticas.
- *Perfil de un profesional de Departamento de Orientación*
    - Capacidad de comunicación.
    - Buena cualificación profesional.
    - Tolerancia.
    - Accesible.
    - Capacidad de trabajo.
    - Honestidad.
    - Capacidad de coordinación.
    - Asesoramiento al profesorado.
  - *Perfil de un profesional de Equipo zonal (según profesores)*
    - Accesible y próximo.
    - Buena capacidad de comunicación.
    - Elevada cualificación y honestidad profesional.
    - Implicación en los problemas del centro.
    - Asistir regularmente al centro.
    - Capacidad de coordinación y planificación.

- ✓ Para el éxito profesional, las cualidades personales son tan importantes como las profesionales y laborales.
- ✓ Hay gran coincidencia en las opiniones de los receptores de profesionales de la orientación procedentes de equipos y de departamentos aunque se matizan algunas diferencias. Los equipos valoran más la accesibilidad, implicación, compromiso, los departamentos la comunicación.
- ✓ Los orientadores de departamentos están más próximos a los modelos de trabajo propuestos por los teóricos de la orientación. El tema sobre el que interviene condiciona el modelo de trabajo.
- ✓ Las intervenciones sobre conflictos y problemas de convivencia se realizan de forma reactiva, individual y mediante un asesoramiento según modelo experto.
- ✓ Los profesionales de la orientación son considerados necesarios para mejorar la oferta educativa, pero todos los usuarios consideran que son insuficientes.
- ✓ Los profesionales de la orientación han de explicitar más cuál es su trabajo y el modo de llevarlo a cabo.
- ✓ Los receptores de la orientación han evolucionado hacia una mayor valoración del modelo colaborativo de trabajo de los orientadores.
- ✓ La mayor eficacia de una orientación ejercida desde dentro de los centros es una realidad que se detecta a lo largo de todo el estudio.

## 6.2. SÍNTESIS DE LAS APORTACIONES MÁS IMPORTANTES

Tras la revisión de estas investigaciones y experiencias, en las que por razones obvias no están todas, exponemos una síntesis de los resultados obtenidos divididos por categorías.

### *Funciones y contenidos*

- Las funciones que más caracterizan a los Equipos están encaminadas a la Educación Especial y a la integración. Entre ellas, las que más sobresalen en la actuación de los equipos son:
  - El diagnóstico y valoración de necesidades tanto del alumnado como del centro y profesorado.
  - La elaboración y oferta de programa y planes de trabajo.
  - La orientación y el trabajo directo con el alumnado.
  - El seguimiento en la aplicación de los planes.
  - El asesoramiento e información al profesorado en torno a nuevos métodos de trabajo, nuevas ideas y experiencias educativas.
  - De manera más moderada se percibe la colaboración de los equipos en los procesos de planificación de centro: ayuda en las programaciones, aportación de materiales y programas.

### *Carácter multidisciplinar y equipo*

- La presencia de un sólo miembro en cada centro ha roto la ideología de equipo.
- Es de destacar su buen funcionamiento interno.
- El equipo es considerado por sus miembros un espacio adecuado para el intercambio profesional y de convivencia.

### *Competencias para el puesto*

- La competencia profesional es considerada como factor de calidad.
- Para el éxito profesional las características personales son tan importantes como las profesionales.
- Las competencias más valoradas son la capacidad de comunicación y de escucha, ser accesible, disponible y tener un buen trato.

### *Demandas*

- Van dirigidas a diagnósticos y seguimientos.
- Se centran en las áreas de Necesidades Educativas Especiales.

### *Modelo teórico*

- Predomina el modelo clínico.
- Existe una tendencia hacia el modelo colaborativo en menor medida.
- Los antiguos Servicios de Apoyo Escolar son los que más utilizan este modelo, mientras que los antiguos Equipos de Atención Temprana y Equipos de Promoción Educativa se decantan por el modelo clínico.
- Predomina también el modelo ecléctico.

### *Enfoque metodológico*

- El enfoque metodológico se centra en actuaciones individuales con profesorado, alumnos o familia.
- Actuaciones correctivas tendentes a corregir posibles dificultades.

### *Recursos*

- Materiales
  - No cuentan con lugares adecuados en los centros.
- Humanos
  - Existen pocos profesionales en los Equipos para los que se necesitan.

### *Coordinación*

- Se muestra la necesidad de coordinación con otros servicios.

### *Formación*

- Existe demanda de formación por parte de los equipos.

### *Valoración*

- La valoración general que hacen los equipos respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y el trabajo cotidiano es positiva.

### *Dificultades*

- El catálogo tan grande de actuaciones que han de acometer.
- La falta auténtica de consideración por parte de la Administración.
- La falta de un modelo claro, sencillo y realista.
- La falta de espacio digno en el centro.

## **6.3. PLANTEAMIENTO DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

Partiendo de estas investigaciones con similares temáticas, realizadas en otros contextos y en diferentes momentos, perfilamos nuestro estudio, situándonos en un marco histórico en que la orientación se considera consolidada y centrándonos en un entorno determinado (concretamente, Huelva y su provincia).

Algunos de los aspectos planteados en otros estudios los abordaremos de nuevo por considerarlos esenciales en este tipo de trabajo. Así; los contenidos de la orientación, las funciones, la metodología, modelos, finalidad, recursos, coordinación y dificultades. Sin embargo, veíamos necesario introducir otros aspectos que los anteriores autores no habían considerado y nosotros valoramos como pertinentes. Analizamos cuestiones como: el carácter multidisciplinar, la utilidad de los documentos oficiales como el Plan de zona o la Memoria Final, las áreas más demandadas, la canalización de las demandas y su sistematización.

Asimismo, nos interesaba indagar en el carácter itinerante de los equipos, el peso que cada profesional ejerce y el reparto de actuaciones. También, averiguaríamos la idoneidad del horario para desarrollar este tipo de trabajo y la estancia en la sede.

Elemento de suma importancia es la coordinación, así se recorre desde la zonal, inter-zonal, provincial, interprovincial, nacional e internacional, desde instituciones como el Centro del Profesorado, la Universidad, asociaciones, servicios de salud y sociales, etc. Importa también estudiar la percepción que los distintos Equipos tienen sobre la valoración que de ellos mismos hacen los diferentes estamentos: Delegación Provincial, Servicios de Ordenación Educativa, centros, familias...

Se adentra en la estructura del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) para conocer las relaciones que se establecen y las que debían de establecerse.

Se dedica gran interés al proceso de formación tanto inicial como continúa y por último se hace una valoración del puesto y las dificultades y ventajas que aporta esta profesión.

Con la introducción del estudio de estos aspectos novedosos podíamos conocer más a fondo la estructura que configura el entramado del apoyo externo a los centros e iniciamos así nuestra investigación.

Por otra parte, la mayoría de los estudios sólo analizan la visión de los Equipos de Orientación Educativa desde los psicólogos, pedagogos o psicopedagogos, en definitiva lo que la administración educativa ha denominado “orientadores”. Desde nuestro estudio, se parte de que los Equipos tienen un carácter multidisciplinar y por lo tanto es necesario conocerlo desde todos los miembros que lo componen: logopedas, maestros de compensatoria, trabajadores sociales, médicos, además de psicólogos, pedagogos o psicopedagogos.



**Segunda Parte:**

**DISEÑO Y DESARROLLO DE LA  
INVESTIGACIÓN**

---





## CAPÍTULO VII

# **Justificación y diseño de la investigación**



*El investigador debe de estimar los datos como una información potencialmente verificable extraída del entorno y por tanto su actuación consiste en definir los datos relevantes y desarrollar las estrategias para obtenerlos (Goetz y Lecompte, 1988: 124).*

La fundamentación expuesta en el marco teórico permite justificar y delimitar los objetivos de nuestra investigación. Por una parte, han sido estudiadas las diferentes etapas que han marcado el proceso de la orientación y han llegado a configurar a los Equipos de Orientación actuales. Hemos descrito como se han estructurado en las distintas Comunidades Autónomas, centrándonos de manera especial en nuestra Comunidad y más específicamente en nuestra provincia. Así también, se ha revisado el concepto de orientación, las distintas perspectivas, ámbitos, principios y modelos que lo conforman.

Por otra parte, ha sido abordado el análisis de las unidades de apoyo y orientación externo como estructuras para el asesoramiento a nivel del sistema educativo, identificando los principales elementos y dimensiones en su configuración, los diferentes niveles implantados institucionalmente para dotar de coherencia a todo el entramado de orientación y su marco legislativo.

Por último, se ha realizado la descripción de los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva, centrandó en ellos nuestro trabajo.

Sí en los capítulos anteriores hemos justificado nuestro trabajo en el marco conceptual y teórico que lo sustenta, ahora presentaremos la parte empírica.

El diseño de investigación constituye el proceso de toma de decisiones que permite articular y construir un plan operativo que guíe y dirija la acción. En este capítulo se recogen dichas decisiones, así como los acontecimientos, fases y momentos más relevantes. No obstante, y de manera previa, se dan a

conocer los problemas sobre los que se centra el estudio y las dimensiones o ámbitos sobre los que se focalizan la atención y el interés a lo largo del proceso, definiendo la naturaleza de la información que se necesita recoger.

Así, a la hora de diseñar un trabajo y para acceder a cualquier conocimiento, el método científico se ha convertido en el más aceptado por todas las ciencias y por todos los investigadores, siendo uno de los más utilizados en la investigación. Bisquerra (1989: 5) considera que, "el método científico es un proceso sistemático por medio del cual se obtiene el conocimiento científico basándose en la observación y recogida de datos a través de instrumentos".

La educación no ha estado ajena a esta corriente y desde finales del siglo XIX se empezó a hablar de la investigación en educación como disciplina de base empírica, denominada inicialmente pedagogía experimental en el ámbito europeo hasta que bajo la influencia norteamericana se comienza a difundir el término de investigación educativa. Esta investigación ha ido cambiando a largo del tiempo, por lo que diferentes autores le han ido asignando distintos significados, atendiendo a las corrientes científicas que defendían. Este hecho imposibilita una concepción aceptada por todos, pero lo que sí es cierto que la investigación ha ocupado un lugar muy importante dentro del campo educativo, convirtiéndose en una herramienta necesaria para seguir avanzando en el conocimiento teórico-práctico de la educación.

Paralelamente a esto, en los últimos años asistimos a una concepción educativa más flexible, participativa y abierta a todos los profesionales de la educación; por lo tanto, necesitamos investigaciones que den respuesta a los problemas planteados desde la realidad educativa.

En esta línea, Hernández Pina (1997: 3) considera lo educativo como un campo de estudio, superando los límites de un único paradigma de investigación al afirmar que la investigación educativa es, "el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales".

Situándonos, por tanto en un paradigma de investigación educativa en esta segunda parte hemos planteado nuestro estudio en cuatro apartados.

En primer lugar, expondremos la importancia de investigar para dar respuesta a los problemas educativos, la naturaleza de nuestra investigación y los motivos que nos han llevado a elegir este tema. Así analizamos la importancia de nuestro trabajo, el contexto donde se ha desarrollado, los objetivos concretos que nos proponemos en la experimentación y las correspondientes fases de la investigación.

Posteriormente, señalamos los consecuentes instrumentos de recogida de datos y las técnicas de análisis de información que hemos elegido justificando, e indicando porqué son acordes y válidos para nuestro estudio.

Detallamos cuál ha sido el criterio de selección de los mismos, las técnicas utilizadas y los resultados obtenidos. Entramos en la exposición minuciosa de cada uno de los pasos seguidos que nos aportará una visión exacta de todo lo acontecido en nuestra experimentación contextual: selección e identificación de la muestra, aportando notas distintivas de sus contextos y el instrumento de recogida de datos empleado y su análisis.

Finalizaremos nuestro estudio, como es de rigor, con las correspondientes conclusiones generales, las implicaciones para la investigación, la orientación educativa y la formación de sus profesionales. Asimismo destacaremos las limitaciones que del estudio se desprenden.

## 7. 1. JUSTIFICACIÓN

### 7.1.1. *Importancia y naturaleza de la investigación*

La investigación debe convertirse para los profesionales de todos los niveles educativos en una actividad inherente a su quehacer cotidiano. Al unísono con la práctica, el profesional de la educación puede y debe investigar. Es a través de la investigación como se genera un alto grado de conocimiento de las realidades que se estudian.

Miles y Huberman en (Rodríguez y otros, 1996: 33-34) indican como características básicas de la investigación en educación:

- Se realiza a través de un intenso y prolongado contacto con el campo. En nuestro caso, como veremos, el contacto ha sido continuo, ya que, conocíamos la muestra de antemano.
- El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistemática, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: sus lógicas, sus ordenaciones, sus normas implícitas y explícitas.
- Intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática.
- Aísla temas y expresiones a través de las lecturas de los materiales de observación, que luego se revisan con los informantes claves o expertos.
- Se trata de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.

- Entre las múltiples interpretaciones de los materiales, selecciona aquellas más convincentes por razones teóricas o de consistencia interna.
- Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados, siendo el investigador el principal instrumento de medida.
- La mayor parte de los análisis se realiza con palabras, uniéndose, contándose en segmentos semióticos y organizándose para permitir el contraste, la comparación, el análisis, así como el ofrecimiento de modelos interpretativos.

Taylor y Bogdan (1990: 20 ss.) señalan que la investigación en educación es un modo de encarar el mundo empírico con las siguientes coordenadas:

- Es una investigación inductiva que parte de los datos para desarrollar conceptos, intenciones y comprensiones.
- El escenario de la investigación es el propio contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje; no existe el laboratorio y el investigador considera a las personas y a los grupos como un todo, sin ser reducidos a simples variables.
- Se tiene una especial sensibilidad hacia los efectos que la propia experimentación provoca sobre las personas que son objetos de estudio.
- Se intenta conocer a las personas dentro de su propio marco de referencia, por lo que la realidad contextual exige como un eje neurálgico en el campo interpretativo.
- El investigador intenta suspender y apartar sus propias creencias y perspectivas. Para él, todo ha de ser un tema de investigación.
- Para el investigador todas las expectativas son valiosas, dado que no se busca la verdad, sino la comprensión detallada de la perspectiva de otras personas.

Pérez Serrano (1990: 20 y ss.) indica también las siguientes características de los paradigmas de investigación en educación:

- Es una estrategia de investigación fundada en una rigurosa descripción contextual de un hecho o una situación que garantice las máxima intersubjetividad en la captación de la realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos, que son o que pueden ser susceptibles de categorización con independencia de la orientación ideográfica o procesual que haga posible un análisis interpretativo con el fin de dar lugar a un conocimiento válido según el objetivo planteado en el estudio.
- Intenta comprender la realidad social y cultural, realizándose la investigación en los propios contextos naturales. Dada la dificultad de captar ésta sólo por las reacciones observables y medibles, se insiste en la relevancia

de los fenómenos frente al rigor del enfoque racionalista. Por tanto, en nuestra investigación, dentro de esta línea, se intenta captar la realidad como un todo unificado que no puede dividirse al estilo clásico en variable dependiente e independiente. Se trata como hemos dicho de un enfoque holístico, global, polifacético, dinámico y en continuo cambio.

- Se tiene, por ello, en cuenta la realidad social que rodea a los individuos, así como la flexibilidad y movilidad inherente a su personalidad, porque como indica Guba (1983:148-165), "no existe una única realidad, sino múltiples realidades interrelacionadas". Opta por tomar instrumentos de investigación flexibles a través de un conocimiento tácito de la realidad, diseños abiertos y emergentes de las múltiples realidades interaccionantes. Se adapta a cualquier interferencia que proporciona la realidad social.
- El método se adecua a los sujetos que hay que investigar con la intención de respetar las características del sujeto como tal.
- La pluralidad metodológica, como ya hemos indicado, se utiliza con el fin de dar una mejor respuesta a la situación existente; por tanto, se aboga por la *pluralidad metodológica*.
- La investigación es entendida, en este sentido, como un instrumento de apoyo conceptual para formular hipótesis, definir el problema o futuras estrategias de intervención.
- La interacción entre investigador/sujetos investigados es permanente. De ahí que en nuestro estudio sea frecuente la interacción entre el investigador y los sujetos, tanto a la hora de cumplimentar los cuestionarios, como al recoger información sobre determinados aspectos de su trabajo e intervención.

En definitiva, como indica Cabero (1995: 43), la razón de elegir este paradigma en educación, "es porque nos permitirá obtener una concepción múltiple de la realidad, al mismo tiempo que comprenderla de una manera reflexiva y crítica acercarnos al medio donde se realiza la acción".

Las técnicas cuantitativas han constituido, un proceso dominante de recogida de información sobre las prácticas educativas (Gunter y Alleer, 1990: 12). En la actualidad queda superado el dilema método cuantitativo y cualitativo intentado conjugar instrumentos de ambos para obtener la máxima información de la situación estudiada.

El procedimiento técnico más utilizado dentro de método cuantitativo sigue siendo el cuestionario, en el que los sujetos son requeridos y solicitados a prestar verbalmente o por escrito informaciones sobre su posición, opiniones y actitudes.

Torres (1996:204), siguiendo a Bernal y Velázquez (1989), establece una clasificación de los tipos de investigación educativa que se refleja en el siguiente cuadro:



Tipos de investigación	
Criterio	Clasificación
Generalización de los resultados	Investigación funcional Investigación activa
Finalidad de la investigación	Investigación básica o pura Investigación aplicada
Perspectiva temporal	Investigación histórica Investigación descriptiva Investigación experimental

Tabla 7.1. Tipos de investigación. Torres, (1996)

Nuestra investigación, siguiendo a este autor, podemos calificarla como:

**-Activa.** Tiene como fin constatar una realidad, la situación actual de los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva, determinando el modelo de actuación, las finalidades, los recursos y las relaciones con otras instituciones que tienen los propios agentes de la orientación.

**-Aplicada.** Intenta partir de la realidad para acabar en ella, haciendo propuestas de formas de intervención, de estrategias de trabajo y de mejora de la situación.

**-Descriptiva.** Aunque hagamos en la parte teórica una revisión histórica para conocer mejor el origen, en la investigación nos centramos en el presente, tratando de analizar la situación en este momento.

Mouly (1978: 122) resume muy bien la naturaleza de la investigación: "Se concibe mejor la investigación como proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos".

En términos generales, podría considerarse que la naturaleza de esta investigación es eminentemente de tipo descriptiva y exploratoria, aunque también contiene elementos valorativos y prospectivos. Se trata de un primer acercamiento a la realidad del asesoramiento, desde nuestro contexto particular, que pretende ofrecer una panorámica general de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva y su intervención en niveles no universitarios.

Por tanto, hemos calificado la investigación de descriptiva teniendo en cuenta su orientación hacia el presente y su afán de describir un conjunto concreto de fenómenos en un momento determinado (las actuaciones llevadas a cabo por los EOE). Además de descriptivo, nuestro método empleado se puede encuadrar dentro del tipo analítico (Colás y Buendía, 1992).

Este trabajo se sitúa dentro de los parámetros de la investigación cuantitativa, por lo tanto, por la naturaleza de nuestro estudio nos decantamos por el paradigma cuantitativo. Utilizaremos muchos de los instrumentos que le son propios, como los cuestionarios pero sin descartar otras técnicas que se vinculan a los modelos cualitativos como el grupo de discusión.

En este sentido, Guba y Lincoln (1994: 105) señalan que “en la investigación educativa están presentes hoy los enfoques positivistas, post-positivistas, críticos y constructivistas”.

En esta línea, esta investigación “combina la recogida de información, a través de cuestionario para su procesamiento posterior, con el estudio de la realidad en el contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o Interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez y otros, 1996: 32). También se analizan datos a través de otra técnica (grupo de discusión) dentro de la metodología cualitativa.

## 7.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 7.2.1. Delimitación del tema y fases de investigación

A la hora de enfrentarnos a una tesis doctoral y elegir un tema es importante analizar su relevancia y las repercusiones que su estudio puede ocasionar en la práctica educativa. También es imprescindible comprobar que el tema concuerda con tu realidad y tus intereses y justificar que los objetivos que nos proponemos estén bien definidos. Por tanto, iniciar una tesis doctoral conlleva una serie de etapas perfectamente definidas.

Arnald y otros (1992: 50) postulan que: “las acciones o actividades del investigador se configuran en torno a tres grandes etapas. La primera consiste en la elaboración del proyecto de investigación, etapa que se corresponde con la fase de planificación del proceso general de investigación; la segunda, la constituyen la recogida y análisis de los datos, correspondiente a la fase de la realización de la investigación y por último, la tercera se refiere a la comunicación de los resultados a través del informe”.

Estas fases quedan recogidas en la tabla siguiente:

ETAPA DEL PROCESO	ACCIONES DEL INVESTIGADOR
Elaborar proyecto	Planificar la investigación
Realizar la investigación	Recoger y analizar los datos

Comunicar conclusiones	Redactar informe
------------------------	------------------

**Tabla 7.2.**  
**Etapas del proceso general de investigación y acciones del investigador**  
**(Adaptado de Arnald y otros, 1992: 50).**

Nosotros en la primera fase que se refiere a la planificación de la investigación nos planteamos elegir el tema de nuestro trabajo. Teniendo en cuenta que somos miembro de un Equipo de Orientación Educativa, que llevamos más de una década trabajando en varias zonas de la provincia de Huelva, que sobre estos Equipos no existen demasiadas investigaciones y que recabar datos sobre su situación actual podría servirnos de base para proponer cambios y propuestas de mejora, lo consideramos una opción pertinente.

Por tanto, comenzamos con una revisión bibliográfica y a través de la búsqueda de datos de "TESEO" comprobamos que existían tesis de contenidos parecidos pero en contextos distintos, en periodos pasados y desde perspectivas diferentes. Así, Rus (1993) de la Universidad de Granada había investigado sobre los Equipos en nuestro contexto andaluz, analizando el proceso de institucionalización de la orientación y las funciones y los métodos utilizados, igualmente Godoy (1994) realizó su tesis sobre las funciones de los Equipos en la Comunidad de Extremadura.

Aunque ambas tesis podían servirnos de punto de partida, presuponíamos que los objetivos, las líneas de investigación y por tanto, los resultados de nuestra investigación serían muy diferentes porque ambas se realizaron en una época en que la aplicación de la LOGSE y la Reforma educativa en el terreno de la orientación se iniciaban. En este periodo donde ya aparecen estables las bases donde se asienta la orientación, iniciábamos nuestra andadura.

Por tanto, esta búsqueda bibliográfica nos ayudó para configurar el esqueleto teórico e ir perfilando el marco metodológico de la investigación; así elaboramos nuestro proyecto de investigación, esquema necesario para iniciar nuestra labor.

Comenzamos a esbozar la fundamentación teórica a la vez que íbamos perfilando los objetivos, las líneas de investigación, la población, la muestra y los instrumentos de medida que íbamos a utilizar, decantándonos por el cuestionario y el grupo de discusión.

Partiendo de estos objetivos, se elaboró un esbozo del cuestionario que íbamos a utilizar y una vez validado en base a la opinión de varios expertos, tanto del mundo de la universidad, como de los componentes de los EOE se aplicó un primer estudio piloto.

Una vez aplicado el instrumento se realizó el proceso de recogida de datos, vaciado y análisis de los mismos, obtención de conclusiones y propuestas de mejora lo que nos llevo a elaborar un guión para llevar a cabo el grupo de discusión que nos serviría para contrastar los datos cuantitativos con los cualitativos.

## 7.3. METODOLOGÍA

### 7.3.1. *Objetivos de la investigación*

Colás y Buendía (1994) afirman que la investigación educativa parte de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta con los conocimientos previos que posee.

En muchas ocasiones, en la práctica educativa diaria observamos situaciones que desde una óptica cotidiana podemos interpretarlas y darle explicaciones; sin embargo, es necesario recurrir a la investigación para que esa interpretación tenga más validez, ya que se basa en datos constatables.

¿Qué pretendemos con esta investigación? ¿Cómo ha surgido? ¿De qué situación partimos? ¿Qué nos puede aportar? Como primer paso para iniciar un estudio de este tipo deben de estar claramente definidos las líneas de investigación que plantea, los presupuestos de los que partimos y los objetivos tanto generales como específicos que nos proponemos.

En todo proyecto de investigación hay cuestiones en torno a las cuales gira el proceso y a las que tratamos de dar solución. Como hemos aludido en la fundamentación teórica, con las distintas reformas educativas que se han sucedido, los Equipos de Orientación Educativa han tenido que ajustar sus intervenciones a distintos modelos; su forma de actuar se ha modificado, los distintos perfiles profesionales que lo componen poseen unas directrices diferentes, los recursos con que cuentan y que necesitan van transformándose; su labor es distinta y su motivación ante la intervención se modifica.

Por tanto, es importante comprobar si esta institución educativa en Andalucía puede enfrentarse a la dura labor que le plantea el nuevo modelo de orientación que se refleja en la LEA (Ley de Orientación Andaluza). Por tanto, las cuestiones que constituyen el eje de nuestra investigación podían quedar formuladas de la siguiente manera:

1. ¿Qué grado de adecuación existe entre las funciones asignadas a los Equipos en el vigente modelo de orientación con las necesidades que sienten los centros y las demandas que plantean el profesorado?
2. ¿Qué demandas se les presentan y que actuaciones realizan?
3. ¿Qué recursos tanto humanos como materiales son necesarios y con cuáles cuentan?

4. ¿Cuáles son los destinatarios fundamentales de su trabajo: profesores, padres, alumnos, otros?
5. ¿Qué ámbitos y funciones de intervención psicopedagógica gozan de mayor aceptación por parte de los EOE's?
6. ¿Cuál es la metodología dominante y el modelo de orientación que cabe inferirse de sus actuaciones?
7. ¿Cómo valoran su trabajo otras entidades: inspección, Centro de Profesorado, Departamento de Orientación, familias, profesorado, alumnos?
8. ¿Qué relaciones se establecen con otras entidades: centros, Equipo de zona, interzonal, Centro del Profesorado, inspección?
9. ¿Qué valoración hacen los EOE's de su trabajo y qué aspectos podrían mejorarse?
10. ¿Existe una opinión unánime por parte de los distintos miembros que lo componen?

Definidos nuestros interrogantes y antes de pasar a enumerar los objetivos de la investigación, vamos a resumir en la figura siguiente los ámbitos fundamentales que se han considerado para la realización del presente estudio.

#### Principales ámbitos del estudio

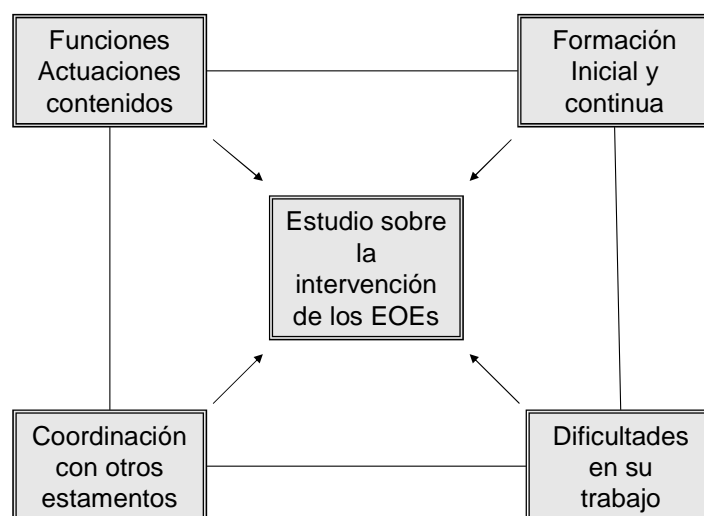


Figura 7.1.

#### Principales ámbitos de estudio sobre la intervención de los EOE's

Como se puede apreciar en la figura anterior, los distintos ámbitos objeto de estudio están muy relacionados y, de una forma u otra, son temas centrales a la hora de abordar toda la temática referente a los agentes orientadores.

Las cuestiones planteadas exigen la formulación de unas líneas que nos permita avanzar hacia una investigación que produzca resultados en los que se pueda contrastar y descubrir datos para conocer más a fondo el contexto de la intervención de los EOE, su filosofía, sus necesidades, etc.

No obstante, antes de exponer las líneas que guían nuestra investigación, conviene hacer algunas consideraciones generales.

- Entre otros muchos autores, Van Dalen (1971) y Sierra (1988) señalan que las líneas de investigación son enunciados de elementos expresados en un sistema ordenado de relaciones que pretenden explicar o describir sucesos aún no confirmados por hechos, en definitiva proposiciones para ser probadas, que permitirán ampliar el conocimiento una vez confirmadas o rechazadas. Así pues, es preciso, que además de coincidir con nuestros intereses sea útil y funcional y que a modo tentativo trate de encontrar soluciones a los objetivos que contempla nuestra investigación (Van Dalen y Meyer, 1981). En definitiva, es preciso considerar dos criterios para su formulación: por un lado, lo expuesto anteriormente, en el sentido que son expresiones de las relaciones que se presumen entre las variables, por otro, el que muestren clara necesidad de verificar las relaciones expresadas (Kerlinger, 1981).
- Por otra parte, se ha de procurar que las líneas sean claras y fácilmente comprensibles, verificables, específicas y, en su caso, que den respuestas al problema planteado (Sierra, 1988).

Por tanto, siguiendo las recomendaciones anteriores, cómo presupuesto de partida se plantea lo siguiente:

- Aún, en el momento en que nos encontramos y partiendo de un modelo teórico psicopedagógico por programas, en la práctica diaria es imposible llevarlo a cabo en su totalidad, actuando a veces bajo el modelo clínico caracterizado por dirigirse a núcleos parciales de la población, con fines terapéuticos e intervenciones a posteriori, y actuando directamente sobre el alumno/a o apoyándose en modelos eclécticos en el que se conjugan todos los modelos. Si esto fuera así, significaría que la intervención dista del modelo por programa psicopedagógico, modelo que se apoya institucionalmente y se propone como criterio de actuación. Para dicho análisis nos apoyaremos en las dimensiones principales que propone el modelo de Morrill, Oetting y Hurst (1974): 1<sup>o</sup> dimensión: objeto de la intervención (individuo, grupos primarios, asociativos e instituciones) 2<sup>o</sup> dimensión: finalidad (terapéutica, preventiva y desarrollo) 3<sup>o</sup> dimensión: método (servicio directo, asesoramiento y consulta y la utilización de medios y procedimientos tecnológicos).
- La mayor parte de la intervención de los Equipos se dirige a los alumnos con problemas. Presumimos que el grupo de alumnos en su conjunto no será el objetivo preferente del su trabajo, tampoco lo será el conjunto de los padres ni de los profesores. Si ello sucede, será de modo ocasional. Podríamos decir, por tanto, que todos los alumnos, profesores y padres no serán objeto de atención por parte de ellos.

- Por otra parte, poco a poco, van incidiendo en todo el sistema educativo como tal y en el sistema social, manteniendo reuniones en el barrio, en entidades y organismos sociales y coordinándose con servicios de salud y Ayuntamientos.
- Las demandas prioritarias que reciben son de intervención terapéutica (diagnósticos), pero sus funciones se distribuyen en éstas y otras actuaciones a nivel preventivo: asesoramiento a padres, profesores, alumnos, grupos de riesgo.
- La actuación de los Equipos obedece a la demanda. Frente a una actuación por programas, los EOE siguen trabajando guiados por las peticiones que se les formulan. La poca dedicación a los centros hace imposible actuar mediante programas; es decir, evaluadas las necesidades de toda la población a la que se dirige la intervención, se priorizan y en función de los medios existentes se desarrollan. Los programas contienen los objetivos que se persiguen, los medios que se necesitan, el tiempo durante el que se van a realizar y los criterios de evaluación que permiten comprobar en qué medida los objetivos se han alcanzado. Frente a este modelo de intervención, la iniciativa de la actividad residirá en los destinatarios, a ellos, se responderá con actuaciones concretas.
- La opinión que tienen de su trabajo no es muy positiva, debida a los largos desplazamientos, el carácter itinerante, la permanencia en un centro una vez semanalmente o quincenalmente, las excesivas demandas de los centros, las condiciones de trabajo: largos años en comisión de servicios, los vehículos propios al servicio de la administración, falta de personal, incapacidad para trabajar en equipo, poca valoración por parte de la Administración y otras entidades.

Una vez que hemos justificado nuestra investigación, es el momento de establecer las metas y los objetivos que nos proponemos. Todo ello, nos servirá como pórtico del diseño de la investigación.

#### **a. Objetivos generales**

1. *Conocer los datos de identificación: sexo, edad, titulación, experiencia en el puesto, zona, desplazamientos realizados.*
2. *Describir cómo se lleva a la práctica las funciones encomendadas por la administración y que caracterizan su trabajo.*

Por lo tanto, analizaremos las actividades de cada uno de los miembros que lo componen. Se trata de conocer cuál es el contenido de su trabajo. Sabemos las funciones que les confiere la administración que se centran en torno al apoyo del profesorado en su labor docente, a la orientación escolar y profesional, a la educación especial, a la educación compensatoria y a las familias. Sin embargo, es necesario confrontar estas funciones teóricas con lo que hacen en la práctica; cómo abordan estas funciones, qué proporción de tiempo les dedi-



can, qué dificultades encuentran. A este objetivo responde la primera parte, en el apartado 2<sup>o</sup> del cuestionario, que se recoge íntegramente en el anexo nº 3.

3. *Recabar información sobre las condiciones de trabajo de los distintos miembros que componen los EOE dentro de su zona.*

El objetivo es comprobar qué piensan los profesionales de su propia actividad. Su práctica está presidida por un modelo institucional de intervención. El desarrollo de dicho marco de intervención genera en los protagonistas una reflexión constante sobre la pertinencia o no de dicho diseño. Este análisis derivado del quehacer profesional es lo que deseamos conocer. ¿Qué modelo o modelos teóricos subyacen en la reflexión de los distintos profesionales que lo componen? Queremos apreciar en qué medida esta reflexión se identifica o no con el diseño institucional, con la práctica; y asimismo, en qué medida se aproxima al modelo que hemos propuesto como criterio en el capítulo cuarto. De este modo contrastaremos el trabajo de zona en la práctica con lo que se propone desde la teoría. A este objetivo responde especialmente el apartado 3<sup>o</sup> de nuestro cuestionario.

4. *Establecer las distintas líneas de coordinación que lleva a cabo el EOE con las distintas instituciones.*

Queremos averiguar cómo en la práctica se llevan a cabo estas funciones de coordinación con otras entidades, partiendo de la zona, con otras zonas, a nivel nacional e internacional, con inspección, Centros de Profesorado, Departamentos de Orientación etc. Este objetivo se corresponde con la parte 4<sup>o</sup> del cuestionario.

5. *Conocer la opinión que los diferentes miembros de los Equipos zonales tienen del Equipo Técnico.*

El Equipo Técnico y sus diferentes coordinadores de áreas acometen unas funciones institucionales que inciden en la labor encomendada a los diferentes miembros de los EOE. Por tanto, nos interesa conocer la coordinación que mantienen, las ayudas que aportan, las condiciones que pueden mejorarse y las relaciones que se establecen entre ellos. Este objetivo se corresponde con la parte 5<sup>o</sup> del cuestionario.

6. *Recabar las necesidades formativas que presentan los diferentes perfiles profesionales.*

Con este objetivo se pretende conocer si las acciones formativas emprendidas por la administración educativa a través de entidades como el centro de profesorado u otros organismos públicos satisfacen en la práctica a los componentes de los EOE y ven cubiertas sus necesidades de formación continua para abordar su intervención desde el modelo institucional. Este objetivo se recaba en la parte 6<sup>o</sup> del cuestionario.



### 7. *Averiguar el grado de satisfacción de los distintos componentes.*

Queremos indagar en la satisfacción personal que le reporta a cada uno de los miembros de la muestra de la investigación enfrentarse a su trabajo diario. ¿Qué aspectos le resultan más agradables y cuáles más desagradables? Este objetivo está recogido en la última parte del cuestionario, concretamente en el apartado 7º.

#### **b. Objetivos específicos**

- ❖ Contrastar con la práctica la filosofía que irradia de la identidad de los EOE: labor de equipo, itinerancia, carácter interdisciplinar, funciones, contenidos, áreas.
- ❖ Conocer los recursos humanos y materiales con que cuentan.
- ❖ Identificar las funciones que realizan y cómo se ajustan a su perfil.
- ❖ Comprobar si el horario concuerda con las necesidades de sus intervenciones.
- ❖ Recabar datos sobre la funcionalidad de los documentos que guían la intervención: Plan Anual de zona y Memoria Final.
- ❖ Establecer comparaciones entre las diferentes líneas de coordinación que llevan a cabo los EOE con diferentes organismos.
- ❖ Analizar la idoneidad y las aportaciones del ETPOEP a los componentes de los Equipos.
- ❖ Estudiar el clima de trabajo, las circunstancias y condiciones del modelo de intervención en los centros.
- ❖ Desgranar las necesidades de formación inicial y analizar el Plan de Formación continua.
- ❖ Investigar la satisfacción e insatisfacción que tienen los distintos profesionales de los EOE sobre su trabajo, analizando las circunstancias positivas y negativas.

#### **c. Variables**

Kerlinger (1975) define la variable como un símbolo al que se le asignan números y valores.

Para Fox (1981) la variable indica una característica que en un proyecto dado de la investigación puede tener más de un valor, abarcando tanto las variaciones cualitativas como cuantitativas.

En nuestra investigación intentamos obtener información a través de un cuestionario en el que se incluyen variables de contexto y descriptoras, dependientes propiamente dichas, puesto que se trata de un trabajo descriptivo y exploratorio de una realidad.

Las variables de contexto, se refieren a los datos de identificación: sexo, edad, titulación, puesto de trabajo actual, años de experiencia, situación administrativa, zona, kilómetros diarios y semanales y deseo de cambiar de zona. Los apartados de las variables de contexto poseen una respuesta cerrada mediante la elección de varias alternativas

Las variables descriptivas van referidas a las funciones, contenidos, el carácter multidisciplinar, competencias en el puesto, actuaciones en los centros, demandas, finalidad de la intervención, itinerancia, recursos, reparto de actuaciones, coordinación, formación y satisfacción del puesto de trabajo.

Estas variables son los ítems que forman las dimensiones.

### **7. 3.2. El proceso investigador: método**

En este apartado describiremos el proceso metodológico que hemos seguido en nuestro estudio; la población y la muestra, el instrumento, su utilización y el procedimiento de uso durante el transcurso de la investigación. Comenzaremos detallando las fases de la investigación.

#### **a. Las fases de la investigación**

La investigación se planificó durante el Bienio (2006-2008). La obtención de datos corresponde a los cursos académicos (2007-2008/ 2008-2009).

Para clarificar las fases de investigación seguidas en nuestro trabajo, las describiremos a continuación:

1. Identificación de las dimensiones objeto de estudio y de los objetivos de la investigación.
2. Estudio y revisión de otras investigaciones relacionadas con nuestra temática.
3. Revisión de la literatura y elaboración de la fundamentación conceptual.
4. Decisión y caracterización de la muestra.
5. Determinación, construcción, estudio piloto del cuestionario y elaboración definitiva del instrumento.
6. Aplicación a la población seleccionada.
7. Diseño y montaje del grupo de discusión.
8. Tratamiento de los datos.
9. Análisis y valoración de los resultados.
10. Conclusiones, aplicaciones y limitaciones de la investigación.

Una vez descritas las fases que marcan nuestra investigación y antes de presentar los instrumentos utilizados (cuestionarios y grupo de discusión) y los

motivos que nos llevaron a su aplicación, abordaremos una caracterización general de la población y muestra en torno a la cual ha girado nuestro estudio y se presenta en el apartado siguiente que corresponde al desarrollo de la misma.

### ***b. Población y selección de la muestra***

Una vez que hemos concretado los objetivos y establecido las distintas fases del proceso investigador, es necesario precisar “el campo”, esto es, “el contexto físico y social en el que tienen lugar los fenómenos objeto de la investigación” (Rodríguez y otros, 1996: 103).

En las investigaciones experimentales la definición de la muestra tiene una influencia directa en la generalización de los resultados. En nuestra investigación, los resultados obtenidos se circunscriben a los contextos que analizamos, sin pretensiones de generalización. Esto no significa que no pretendamos ser rigurosos como requiere un trabajo que pretenda ser detallado y preciso.

La selección de la muestra a partir de una población se conoce con el nombre de muestreo. Según Fox (1981: 367-369), en el proceso de muestreo se debe de distinguir las siguientes cinco etapas:

- ✚ Definición o selección del universo o especificación de los posibles sujetos o elementos de un determinado tipo.
- ✚ Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso.
- ✚ Selección de la muestra invitada o conjunto de elementos de la población a lo que se les pide que participen en la investigación.
- ✚ Muestra aceptante o parte de la muestra invitada que acepta a participar.
- ✚ Muestra productora de datos: la parte que aceptó y que realmente produce datos.

En base a lo anterior, existen dos tipos de muestras: las probabilísticas, basadas en las leyes de azar que son las únicas que permiten la generalización estadística y las no probabilísticas que emplea métodos de razonamiento para construir la muestra.

Nuestro estudio sobre la orientación educativa en la provincia de Huelva se centra en los servicios de apoyo externo a los centros. Hemos explicado, que la orientación educativa descansa sobre tres pilares fundamentales: el tutor, el Departamento de Orientación de los centros y los Equipos de Apoyo. Nosotros hemos focalizado nuestra atención en éstos últimos.

La orientación educativa y, por tanto, los profesionales de los Equipos tienen como destinatario el conjunto de la comunidad educativa: los alumnos, los profesores, las familias y el propio sistema social donde se encuentran in-

sertos los centros. Nuestro estudio, sin embargo, se va a centrar todos sus miembros y en los perfiles profesionales que los componen.

En efecto, podíamos haber elegido cualquier sector del universo que compone la comunidad escolar para que nos aportaran información pertinente para los fines que aquí perseguimos. Podríamos haber seleccionado a los tutores, familias, inspectores, Equipos Directivos (ED), etc. para que evaluaran el trabajo realizado por los EOE, pero nuestra intención era conocer la opinión que se desprenden de sus mismos integrantes.

Nuestra investigación se centra y quiere contribuir a enriquecer la definición de los Equipos, como viejo pilar determinante de la orientación educativa en el sistema escolar.

La naturaleza de nuestro trabajo, que consiste en describir las actividades que ellos realizan y recoger el estado de opinión sobre las mismas al objeto de establecer líneas de intervención congruentes y bien fundamentadas conceptualmente, exigía que la población fuera lo más cualificada posible. Como además, la institucionalización de los servicios de apoyo en Andalucía, como en España y en la mayoría de los países, se concreta en los servicios impulsados por los poderes públicos, la elección de los EOE como población parecía la más pertinente. En efecto, los Equipos de Orientación tiene ya cierta historia que data del 1977 por lo que existe ya una experiencia acumulada suficiente como para que la reflexión sea rica para los fines de este estudio. En este tiempo también el número de integrantes ha ido creciendo ambas razones nos han hecho optar, por ellos, como agentes de nuestro estudio.

## Población

La población es la constituida por los profesionales de los Equipos que actualmente trabajan en la provincia de Huelva durante el curso 2007/2008. En la siguiente tabla queda reflejados los datos que la directora del Equipo Técnico de la Delegación Provincial de Educación de la provincia de Huelva nos proporcionó en ese momento.

CEP	EOE	PERFIL	CUERPO
ARACENA	ARACENA (8)	PEDAGOGÍA	SECUNDARIA
		PSICOLOGÍA	SECUNDARIA
		PSICOLOGIA	SECUNDARIA
		MAESTRO COMPENSATORIA	MAESTROS
		MAESTRA EOE	MAESTROS
		MAESTRA AL	MAESTROS
		MAESTRA INTERCULTURALIDAD	MAESTROS
		MÉDICO	LABORAL
	CORTEGANA(5)	PSICOLOGÍA	SECUNDARIA
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA
		PSICOLOGÍA	SECUNDARIA
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA
		MAESTRO COMPENSATORIA	MAESTROS

	<b>M. DE RIOTINTO (2)</b>	PSICOLOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGIA	SECUNDARIA	
<b>BOLLULLOS-VALVERDE</b>	<b>BOLLULLOS DEL C. (8)</b>	PSICOPEDAGOGÍA	SECUNDARIA	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGÍA	LABORAL	
		PSICOLOGÍA	LABORAL	
		MAESTRA AL	MAESTROS	
		MÉDICO	LABORAL	
		MÉDICO	LABORAL	
		<b>MOGUER (6)</b>	PSICOLOGÍA	SECUNDARIA
			PSICOLOGÍA	SECUNDARIA
	PSICOLOGÍA		LABORAL	
	PSICOPEDAGOGIA		SECUNDARIA	
	MAESTRO AL		MAESTROS	
	MÉDICA		LABORAL	
<b>CEP</b>	<b>EOE</b>	<b>PERFIL</b>	<b>CUERPO</b>	
<b>BOLLULLOS-VALVERDE</b>	<b>VALVERDE DEL C.(4)</b>	PSICOLOGÍA	LABORAL	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		MAESTRA AL	MAESTROS	
		MÉDICO	LABORAL	
<b>HUELVA-ISLA CRISTINA</b>	<b>HUELVA ESTE (5)</b>	PSICOLOGÍA	SECUNDARIA	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGÍA	LABORAL	
		MAESTRO AL	MAESTROS	
		MÉDICO	LABORAL	
	<b>HUELVA NORTE(5)</b>	PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGIA	SECUNDARIA	
		MÉDICO	LABORAL	
		TRABAJADOR SOCIAL	LABORAL	
		MAESTRA COMPENSATORIA	LABORAL	
	<b>HUELVA OESTE (5)</b>	PEDAGOGIA	LABORAL	
		PSICOLOGIA	LABORAL	
		MAESTRO COMPENSATORIA	MAESTROS	
		MAESTRO AL	MAESTROS	
		MÉDICA	LABORAL	
	<b>HUELVA SUR (4)</b>	PSICOLOGIA	LABORAL	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGIA	LABORAL	
		MÉDICO	LABORAL	
	<b>ISLA CRISTINA(9)</b>	PSICOPEDAGOGÍA	SECUNDARIA	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		PSICOLOGIA	LABORAL	
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA	
PEDAGOGIA		SECUNDARIA		
MAESTRA COMPENSATORIA		MAESTRO		
MAESTRA AL		MAESTRA		
MEDICINA		LABORAL		
<b>CEP</b>	<b>EOE</b>	<b>PERFIL</b>	<b>CUERPO</b>	
<b>HUELVA-ISLA CRISTINA</b>	<b>PUEBLA DE GUZMÁN (3)</b>	PSICOPEDAGOGIA	SECUNDARIA	
		MAESTRO COMPENSATORIA	MAESTROS	
		PSICOLOGIA	SECUNDARIA	
	<b>PUNTA UMBRÍA (8)</b>	PSICOLOGÍA	LABORAL	
		PSICOLOGIA	SECUNDARIA	

		PSICOLOGIA	SECUNDARIA
		PEDAGOGIA	SECUNDARIA
		MAESTRO AL	MAESTROS
		MÉDICO	LABORAL
		MAESTRO COMPENSATORIA	MAESTRO
		EDUCADORA SOCIAL	LABORAL

**Tabla 7. 3. Componentes de los EOE en la provincia de Huelva**

Como se puede ver la población está constituida por un total de 64 sujetos con distintos perfiles: pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, maestros de compensatoria, maestros de audición y lenguaje, médicos, educadores sociales y trabajadores sociales. Como observamos ha crecido la población de funcionarios, y de la especialidad psicología-pedagogía y psicopedagogía, quedándose la laboral estancada, sin aumento e incluso disminuida.

### Muestra

Partimos de la concepción de la muestra como una parte o subconjunto de una población, normalmente seleccionada, que pone de manifiesto las propiedades de la población. El muestreo podemos definirlo como la operación de obtener una o más muestras de la población.

Respecto a la muestra, distingue Fox (1981) entre invitada, aceptante y productora de datos. Por invitada se entiende al conjunto de todos los elementos de la población a quienes se les ofrece participar en la investigación. La aceptante es la parte de la muestra invitada que quiere participar en la investigación. La productora de datos es la parte de la muestra aceptante que realmente nos aporta datos.

En nuestro caso, la muestra invitada está compuesta por todos los miembros de equipos psicopedagógicos que desempeñan su labor en Huelva y provincia y la aceptante ha sido el 100% y la productora de datos que ha sido de 99%.

La representatividad es la característica más importante de una muestra. Según Fox (1981:198), para lograrla se requiere:

- Conocer que variables están relacionadas con el problema que se estudia.
- Capacidad para medir estas variables.
- Tener datos de la población sobre dichas variables para usarlas como base de comparación.

Siguiendo estos criterios, la muestra seleccionada tendrá en cuenta las condiciones siguientes:

- Cada zona de EOE quede recogida.
- Queden representados cada uno de los profesionales que lo componen.

La muestra se recoge en la tabla y está formada por aquellos profesionales de los EOE en todos sus perfiles que responden y nos devuelven el cuestionario queda constituida por 59 sujetos, representantes de trece equipos.

Estimamos por tanto, que la muestra es válida, ya que este tipo de estudios se considera suficiente una representación en torno al 30%, cantidad bastante superada en nuestro caso.

### **Acceso al campo de estudio**

En una investigación educativa es preciso que el investigador se integre en la situación estudiada; es decir, "permanezca de forma prolongada en el contexto o escenario que sirva de marco a las acciones educativas; conviva con los protagonistas del proceso educativo, participe en sus logros y comprenda sus errores, se acerque al modo en que entienden las cosas; defina y adquiera su propio estatus desde el marco de las relaciones sociales definidas dentro de la institución o comunidad; que se ponga en el lugar de las personas cuyas ideas, métodos y herramientas de trabajo o producciones trata de comprender" (Rodríguez y otros, 1996: 104)

En nuestro caso, hemos de indicar que el acceso al campo, no resultó nada difícil ni dificultoso debido a que trabajamos en los Equipos desde hace muchos años, conocemos la situación y su forma de intervenir.

### **Los participantes de la investigación**

En nuestra investigación denominaremos: "participantes" o "sujetos de investigación" a los principales protagonistas de la misma, ya que son los que aportan la mayor parte de la información primaria sobre el problema de la investigación. Son, como indican Rodríguez y otros (1996: 127), "las personas a quienes con más frecuencia se observan, preguntan y se le solicitan información. Con ellas, se obtienen el grueso de la información que permite al investigador comprender el problema y realizar las oportunas interpretaciones".

En nuestro caso hemos de diferenciar, dentro de los participantes de nuestra investigación "los informantes-claves" que serían los orientadores; es decir, "las personas que tienen acceso a la información más importante sobre las actividades de una comunidad, grupo o institución educativa, con suficiente experiencia sobre el tema abordado en la investigación con capacidad para comunicar esos conocimientos y lo que es más importante, con voluntad de cooperación". En nuestro caso serán todos aquellos profesionales que responden y cumplimentan el cuestionario

## - Los profesionales o expertos que han guiado la investigación

Los expertos que han participado en nuestra investigación han cumplido una doble función:

- ❖ Por una parte, han colaborado en la aportación de sugerencias a la elaboración del cuestionario.
- ❖ Por otra, nos han facilitado datos e informaciones sobre los EOE y sobre su entorno a través de documentación.

<i>Ocupación laboral I</i>	<i>Provincia</i>
Prof. Universidad y EOE	Huelva
Prof. Universidad y SAE	Granada
Prof. Universidad y DO	Huelva
Prof. Universidad y DO	Huelva
Prof. Universidad y EOE	Huelva
EOE y DO	Cádiz
ETPOEP y EOE	Granada
EOE Equipo Específico Motóricos	Punta Umbría
Prof. Universidad	Huelva
EOE	Isla Cristina
Prof de la Universidad y EOE	Huelva
EOE	Punta Umbría
EOE	Huelva

Tabla 7. 4. Expertos que han colaborado en la investigación

## 7. 4. PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS E INSTRUMENTOS

### 7. 4.1. El cuestionario

Tras haber especificado los objetivos de nuestro trabajo, las fases de la investigación y seleccionada la muestra, las hipótesis y variables que nos han de guiar, consideramos oportuno concretar los procedimientos que hemos empleado para recoger los datos que, con posterioridad, habrán de ser analizados e interpretados.

Somos conscientes de la importancia que para el proceso de la investigación tiene la elección de los instrumentos de recogida de datos, ya que la calidad de la investigación puede ser mejor según el instrumento utilizado para recogerlos y analizarlos (Fox, 1981). Naturalmente, la selección de instrumentos de recogida de datos ha de estar en consonancia con el enfoque metodológico que se ha seleccionado, tratando de dar respuesta a las preguntas o cuestiones que motivan nuestra investigación.



Entendemos que “la investigación por encuesta es una rama de los investigación social científica” (Kerlinger (1975: 289). Además, el cuestionario resulta útil para conocer opiniones y actitudes (Pérez, 1988), con lo que podría ofrecer referencias para mejorar la intervención por parte de los Equipos.

Es común en este tipo de estudios utilizar cuestionarios estructurados divididos en bloques que coinciden con los objetivos de nuestra investigación.

Según Fox (1981), la técnica de recogida de datos puede clasificarse de encuesta, ya que preguntamos al sujeto sobre los aspectos que son objeto de nuestra investigación.

Entre los tipos de encuestas se encuentran los cuestionarios por correos ordinarios o correos electrónicos como métodos de obtención de información, también puede recogerse los datos “in situ”, cuando la situación y la cercanía a los sujetos nos lo permiten. En nuestra investigación toda la muestra pertenece a Huelva y su provincia; por tanto, debido a la poca distancia existente entre los encuestados y la proximidad y el conocimiento de los mismos por parte de la investigadora nos decantamos en algunos casos por desplazarnos a los distintos lugares de origen para realizarlo en el contexto del encuestado y recopilar los datos personalmente. Ello nos permitió además recopilar otros datos complementarios y aclarar las dudas.

El cuestionario posee las siguientes ventajas:

- Recoge una información muy viva de los propios miembros, sujetos de la investigación, como agentes involucrados en la intervención psicopedagógica.
- Su cumplimentación anónima estimula la confianza acrecentando las cotas de sinceridad.
- Es útil para la obtención de datos descriptivos (Hayman, 1981) que los sujetos pueden proporcionar a partir de su propia experiencia.
- Posibilita la reflexión sobre las cuestiones planteadas, especialmente teniendo en cuenta que existe interés por el tema investigado entre ellos.
- Ofrece la posibilidad de ser administrado a un gran número de personas a las que de otro modo no tendríamos acceso.
- Presenta la ventaja de una codificación mecánica lo que facilita extraer la información buscada de respuestas precisas a categorías definidas.
- Es útil en suma para la percepción de estructuras y modelos (Woods, 1987) e incluso, según señala Best (1988), si está bien construido y aplicado, puede ser uno de los sistemas más apropiados y útiles para la obtención de datos en la investigación.

### **a. Elaboración del instrumento**

El cuestionario de nuestra investigación se constituyó como un documento muy amplio y complejo, cuya elaboración exigió un trabajo arduo.

Para su primer esbozo se partió de los objetivos de la investigación y se empezó a delimitar los distintos bloques que constituirían su estructura general. Comenzamos a elaborar una batería de cuestiones que respondieran a cada uno de los objetivos y a darle forma.

Con el objeto de encontrar el instrumento adecuado, analizamos varios cuestionarios referidos a Equipos Psicopedagógicos de otros autores que habían realizado investigaciones con características similares: Rus (1996), Hernández (2000), Fernández (2003). Ninguno cubría plenamente los objetivos de nuestra investigación, por ende decidimos en base a todo lo anterior construir nuestro propio cuestionario, que fue redactado como boceto de forma provisional.

Para su elaboración fueron consultados autores como Best (1988), Pérez (1986) y Woods (1987) y se tomaron en consideración las etapas que ellos planteaban:

- *Determinar con precisión qué tipo de información necesitamos.* Esta cuestión es de suma importancia, para no dejar olvidados aspectos importantes. Fue abordada utilizando diferentes fuentes. En primer lugar se partió de la propia experiencia en los Equipos para hacer un inventario de las posibles funciones realizadas por éstos; en segundo lugar, se recabó información de otros compañeros y profesionales de la orientación para completar y contrastar datos, y en tercer lugar, se consultó la legislación existente sobre las funciones encomendadas y la estructura y organización de los orientadores de sector. Estas funciones coincidían en la mayor parte.
- *Especificación de variables.* En cuanto a las variables de contexto, después de la revisión del cuestionario provisional se modificaron introduciendo algunas nuevas y sobre todo categorizando las respuestas para el mejor análisis. De las descriptivas se introdujeron también algunas, aunque hubo pocos cambios.
- *Decisión acerca de la modalidad de cuestionario más adecuado.* En función de la información que precisamos nos inclinamos por un cuestionario *cerrado*, ya que a tenor de la bibliografía consultada, es el más adecuado cuando lo que se busca son respuestas a categoría establecida. Además facilita su codificación y tratamiento informático.
- *Elaboración de las normas de aplicación.* Se procuró reducir al máximo las normas de cumplimentación y exponerlas lo más claro posible en la redacción de las preguntas. Se intentó unificar al máximo la forma de respuesta generalmente solicitada. Dicha forma consistía en rodear dígitos con un círculo según la valoración otorgada, lo que por otra parte nos facilitaría el posterior tratamiento informático. Por un lado, fueron recogidas y adaptadas

las variables más significativas que se manejan en la literatura especializada sobre orientación y sistemas de apoyo, de manera que puede considerarse que el instrumento goza de la validez de constructo y de contenido exigible.

- *Valoración de los expertos.* Elaborado el cuestionario primitivo (piloto) compuesto por 81 preguntas, se sometió a expertos del mundo de la universidad y de los Equipos. Todos ellos con reconocido prestigio en el mundo académico se les otorgó un tiempo para su revisión. Cada uno de ellos, tuvo la oportunidad de analizarlo y valorarlo, haciendo cuantas sugerencias consideraron pertinentes que se recogieron para su modificación. Se les administró un guión en el que recogía su opinión (Anexo 2). Como puede consultarse en la cronología presentada al comienzo de este capítulo (Tabla 7. 2.) y dado el amplio número de expertos en el estudio, este proceso se prolongó más allá de un trimestre. Las distintas propuestas ayudaron a obtener la versión definitiva del cuestionario (que puede consultarse en el Anexo 3).
- *Revisión del cuestionario.* Teniendo en cuenta las aportaciones realizadas por los profesionales antes aludidos, hicimos las modificaciones oportunas. Las cuales no se referían tanto a su contenido como a la forma. A veces, aludiendo redundancia o falta de claridad en la formulación de la pregunta o el orden de los ítems. Así, se utilizaron las técnicas de validación por expertos y validación aparente, dadas las enormes posibilidades que ofrece (Lather, 1986).
- *Estudio Piloto.* Antes de su edición definitiva y una vez modificado en base a la opinión de los expertos se seleccionó una pequeña muestra (12 sujetos) de otras poblaciones distintas (concretamente Cádiz, Granada y Málaga) y se le pasó el cuestionario para comprobar que se adaptaba a los objetivos que pretendía la investigación. Después de esta aplicación, se reformó de nuevo, eliminando el ítem nº 5: experiencia en otros puestos de trabajo ítems, por considerarlo confuso según las aportaciones de los sujetos. También comprobamos que el cuestionario medía lo que pretendíamos medir: conocer la situación general y actual de los Equipos de Orientación Educativa. Con esta acción pretendíamos verificar si el contenido del cuestionario era pertinente o no, si se ajustaba a los objetivos planteados, si presentaba carencias o ítems innecesarios y ofrecían una formulación clara que permitiera que las respuestas fueran igualmente claras y precisas. En base a estas ligeras modificaciones se estableció el cuestionario final con la redacción, la presentación y el formato definitivo.

### ***b. Descripción del cuestionario***

Como resultado de la bibliografía consultada para la redacción del cuestionario (Romero y González, 1976; Fox, 1981; Best, 1988; Pérez, 1986; Woods, 1987; Sierra, 1988), hacemos referencia al tipo, contenido, función, finalidad, formulación, orden, disposición y número de las preguntas.

## Tipo

Las preguntas que se utilizaron son de tipo cerrado. En el cuestionario piloto existían también las que se da la opción de elegir una alternativa o varias en orden de prioridad, se eliminaron por crear confusión y por su dificultad para procesarlas. Al final se ha dejado una abierta para que el sujeto realice comentarios. Hemos procurado la máxima exhaustividad de las preguntas para garantizar que la elección de una determinada categoría suponga la exclusión de todas las demás.

Por tanto, los tipos de ítems, son distintos en función de la naturaleza de la información que se demanda. Así, unos exigen respuestas cerradas; como hemos mencionado anteriormente. Estas respuestas son dicotómicas; se le pide al sujeto que elija entre dos opciones. Por ejemplo el ítem 33 “¿Existen recursos humanos suficientes en tu zona? Sí, no“. Otros ítems ofrecen tres o más respuestas. En efecto, se describen las opciones posibles y el sujeto señala aquella que se corresponde en su caso. Por ejemplo el ítem número 14: “¿El trabajo que desarrolla los EOE es de equipo? Las repuestas posibles son 6; el sujeto podrá elegir una sola opción de ellas.

En el cuestionario piloto se presentan en forma de escala, en las que el sujeto debe de elegir tres opciones como máximo ordenándolas por prioridad (escribe 1 para la más prioritaria, 2 para la mediana y 3 para la de menor) Por ejemplo, el ítem número 12: “¿Cuáles son las funciones que caracterizan a los componentes de los EOE? Las respuestas posibles son 8, que se corresponde con las funciones otorgadas a los equipos por el modelo institucional. El sujeto podrá elegir tres opciones y graduarlas en preferencia. Como hemos comentado comprobamos que las opciones iban a ser múltiples y el análisis de los datos muy complicado por lo que se eliminó, incluyendo una sola opción en todas las respuestas.

Por último al final del cuestionario se deja un ítem abierto para que el sujeto pueda aportar más información o comentario que nos sirva para complementar los datos recabados.

La tabla siguiente recoge los ítems agrupados según los distintos tipos:

Tipo de ítems	Número de ítems que contiene
De respuesta dicotómica	1.1, 1.8, 1.11, 33, 36, 40, 41, 46, 48, 57, 58
De respuesta cerrada no dicotómica	1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78,80, 81, 82
Ítems sobre ordenación de preferencias	55, 79
Ítem abierto	83

Tabla 7. 5. Agrupación de ítems por tipos

De acuerdo con Escudero y Moreno (1992: 112), este ítem abierto puede informarnos de la posible tensión entre ser y deber ser. Así desde la perspectiva de los mismos sujetos implicados en el asesoramiento ofrece una visión mucho más rica y dinámica de la realidad de los diferentes servicios que la que podría venir de la mera constatación de lo que está pasando. Se adopta así un enfoque más acorde con una concepción interpretativa y constructivista de la realidad. Además, dado el afán de este estudio para propiciar la mejora de los sistemas de apoyo implicados, dicho formato de respuestas posibilita análisis y contrastes sumamente útiles.

## Contenido

Por lo que respecta a la naturaleza del contenido, el cuestionario recoge preguntas que identifican a los sujetos dentro de su contexto: lugar de trabajo, experiencia en el puesto, licenciaturas, perfil, zona. Junto a estos datos de identificación aportamos otros descriptivos que recogen los objetivos que nos proponemos: funciones, modelos, coordinación actuaciones por zonas, recursos, dificultades, satisfacción del puesto.

En el cuadro siguiente, se recoge la estructura general del cuestionario. Cada dimensión se subdivide en sub-dimensiones que configuran las variables (ítems) y contienen la información precisa para completar y satisfacer toda la información acerca al objetivo planteado.

<b>DIMENSIONES</b>	<b>SUBDIMENSIONES O VARIABLES</b>
<b>1. Datos de identificación</b>	Ítems de 1 a 11
<b>2. Equipos de Orientación Educativa</b>	2.1. Funciones. Ítem 12. 2.2. Contenidos. Ítem 13. 2.3. Carácter multidisciplinar. Ítems 14-15-16-17. 2.4. Competencias para el puesto. Ítems 18. 2.5. Intervención en los centros 2.5.1. Plan Anual de zona. Ítems 19 y 20 2.5.2. Demandas. Ítems 21 al 30 2.6. Itinerancia. Ítems 31 y 32
<b>3. Equipo de zona</b>	3.1. Recursos. Ítems de 33 a 37 3.2. Reparto de funciones. Ítems de 38 a 41 3.3. Horarios. Ítems de 42 a 45
<b>4. Coordinación</b>	4.1. Zona. Ítems de 46 a 48 4.2. interzonal. Ítems de 49 a 52 4.3. Interprovincial-nacional e internacional. Ítems de 53 a 54. 4.4. Otras instituciones. Ítem 55 4.5. Inspección. Ítems del 56 al 59 4.6. Centro de Profesores. Ítems 60 al 62 4.7. Departamento de Orientación. Ítems 63 al 65
<b>5. El Equipo Técnico</b>	Ítems del 66 al 70
<b>6. Formación</b>	Ítems del 71 al 75
<b>7. Valoración del puesto de trabajo</b>	Ítems del 76 al 82

Tabla 7. 6. Estructura del cuestionario

Como se puede apreciar en la tabla adjunta, el cuestionario consta de siete dimensiones subdividido en varias sub-dimensiones. Cada una de ellas responde a un objetivo planteado en nuestra investigación.

En la primera dimensión incluimos los datos de identificación que tiene como finalidad mostrar el perfil de la muestra; es decir, qué características socio-profesionales definen a los diferentes componentes de los EOE. La inclusión de este tipo de contenidos es habitual en los estudios por encuesta. En él se incluye descriptores referidos al sexo, la titulación, la experiencia, etc.

En la segunda dimensión se definen las peculiaridades definitorias del trabajo en el Equipo de Orientación: las funciones, los contenidos, las competencias, el carácter interdisciplinar, la itinerancia, etcétera que se corresponden con el primer objetivo planteado en nuestra investigación. Este apartado comprobar si el marco legal que preside la intervención en el que se les atribuyen unas funciones, unos contenidos y competencias que se plasman anualmente en las instrucciones de funcionamiento, se llevan a la práctica en su actuación.

La tercera dimensión se refiere al trabajo en la zona: los recursos humanos y materiales que cuentan, las relaciones con los centros, demandas, planificación y reparto de funciones entre los miembros. Corresponde a los objetivos 2 y 5. Igualmente estas actividades zonales están reguladas por decretos, órdenes e instrucciones de funcionamiento. Hace referencia a aspectos tradicionales en el trabajo, que responde a un modelo de Intervención determinado que se materializa en el trabajo de apoyo y asesoramiento a la institución escolar. Responden a una forma concreta de focalizar las demandas planteadas.

La cuarta dimensión se centra en la coordinación en su seno y con otras instituciones: Departamentos de Orientación, inspección, Centros del Profesorado, Universidad, Centros de Salud, servicios sociales, etc. Se corresponde con el objetivo 6.

La quinta dimensión analiza al Equipo Técnico como organismo que se encarga del funcionamiento y dirección provincial de los distintos equipos de zona y responde al objetivo 7 y 8.

La sexta dimensión analiza las necesidades formativas relacionando la formación recibida con las demandas emitidas por las diferentes zonas se concretan en el objetivo 9.

La séptima y última dimensión se refiere a la satisfacción que sienten con su labor diaria y a la valoración de las distintas entidades les conceden a su trabajo diario. Se corresponde con el objetivo 10. Se trata de analizar el estado de opinión de los distintos componentes de los EOE sobre su actividad, sus expectativas, la situación administrativa y la organización; así como sobre el marco institucional que preside su trabajo. Este conjunto de factores



determina unos niveles de satisfacción en sus miembros, que nos interesa conocer. En efecto, este estado de opinión podrá permitir actuar en el sentido de favorecer los indicadores que hacen que la gente se sienta más satisfecha y asimismo eliminar aquellos otros que producen malestar. Así será posible mejorar el funcionamiento, ofreciendo salidas a la práctica, a partir de cuestiones elementales como son la organización, infraestructura o la situación administrativa; y también incluyendo en el marco o diseño institucional las funciones, finalidades, objetivos y procedimientos de intervención que se estimen más pertinentes.

Así pues, la estructura general y el contenido del cuestionario tienen una clara unidad. Para estudiar su trabajo, primero se identifica la muestra, después se demanda lo que hacen y cómo lo hacen, cuál es el funcionamiento dentro de su zona, cómo se coordinan con otros estamentos; y finalmente se les preguntan por su formación y su nivel de satisfacción. Por ende, este orden lógico da coherencia y unidad al cuestionario.

### **Finalidad**

La finalidad es obtener la información que necesitamos para cumplir los objetivos propuestos en nuestra investigación.

### **Formulación**

Por lo que se refiere a la formulación de las preguntas, hemos considerado especialmente las recomendaciones dadas por Best (1982) y Sierra (1988) y así, seguimos las siguientes instrucciones:

- No ejercer influencia en las preguntas.
- No incitar a respuestas inexactas.
- Evitar los por qué.
- Se han redactado las preguntas de forma personal y directa.
- Se ha redactado en forma neutra (ni positiva ni negativa).
- Se ha procurado la mayor brevedad en cada pregunta.
- Evitar las dobles negativas, así como las preguntas dobles e indiscretas.
- Redacción clara y comprensibles los ítems.

### **Orden, disposición y número**

Hemos procurado presentar las preguntas en un orden psicológico correcto, precediendo de las de tipo general a las más específicas y de las que pudieran crear una actitud favorable a las más delicadas; estas últimas se han evitado o han intentado redactarse de forma que no puedan crear demasiado rechazo del encuestado.

Además han sido agrupadas teniendo en cuenta uno de los cuatro criterios señalado por Sierra (1988), el de contenido, que en nuestro caso hace referencia a las funciones de los equipos de sector.

En cuanto al número de ítems los hemos repartido para que sean equiparables en cada uno de las dimensiones y puedan englobar todos los objetivos propuestos.

### Fiabilidad

Atendiendo a la precisión del concepto, conviene señalar que por fiabilidad se entiende la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión (Fox, 1981). Es pues, como señala Pérez (1986) una condición imprescindible, aunque no suficiente, de cualquier instrumento de medida. Cabe hablar, por tanto, de distintas modalidades de fiabilidad: estabilidad, equivalencia, coherencia interna. Asimismo Fox señala cuatro técnicas para estimar la fiabilidad: por repetición, formas alternadas, partida o par-impar o de Kuder-Richardson. En todo caso, el objetivo es producir dos conjuntos de datos que se puedan correlacionar para obtener una estimación de la fiabilidad.

Una vez consultada la bibliografía sobre el tema hemos decidido medir la estabilidad temporal del cuestionario mediante repetición del coeficiente de fiabilidad. El coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas por un grupo de sujetos en dos aplicaciones sucesivas, separadas por un cierto intervalo de tiempo, del mismo instrumento de medida. En nuestro caso hemos elegido el coeficiente de correlación de productos de Pearson y el intervalo de tiempo de aplicación a los mismos sujetos fue de cuarenta días. Es, la aplicación sucesiva del cuestionario a los mismos sujetos debe proporcionar resultados parecidos.

Tras la obtención de puntuaciones correspondientes, se procedió a determinar la fiabilidad mediante sendos coeficientes de correlación ( $R_{xx}$ ) y ( $R_{yy}$ ) para cada una de las dos series de puntuaciones obtenidas.

La aplicación fue realizada a diez sujetos, todos ellos de la zona de Punta Umbría. Se obtuvieron los siguientes coeficientes de fiabilidad (estabilidad)

$R_{xx}$ .....0,85  
 $R_{yy}$ ..... 0,89

Estos coeficientes indican una correlación alta, no influenciada por los efectos de la memoria o del aprendizaje; lo que nos indicó la no necesidad de calcular otros coeficientes de fiabilidad.

### Validez

Un instrumento de medida se considera válido cuando cumple con fidelidad el fin para el que está destinado; cuando mide lo que dice medir. Selltiz (1980); Fox (1981); Sierra (1988) y Pérez (1986) suelen distinguir entre validez aparente, validez de contenido, predictiva, concurrente y de constructo. Según Fox (1981) en muchos métodos de recogida de datos, como los cuestionarios,



la validez de contenido es la técnica más potente que puede utilizar el investigador. Aunque nuestro cuestionario es inédito se ha elaborado a partir de nuestra realidad profesional y la legislación vigente y se ha consultado Instrumentos de este tipo, especialmente referido a nuestra temática (Rus, 1996; Fernández, 2003) lo que constituye un índice de validez externa.

#### **Validez de contenido**

Parece generalmente aceptado que un instrumento tiene validez de contenido “si se puede razonar que mide lo que pretende medir porque existe una base lógica, y en la situación ideal, empírica para la selección de contenido real del instrumento” (Fox, 1988: 421). Cabe considerarla por tanto, como una estimación de la representatividad del contenido del instrumento en cuanto muestra de todos los contenidos posibles. En este sentido, afirma Pérez (1986) que la ausencia de la validez de contenido se encuentra en la suficiencia y representatividad de la muestra de conductas incluidas en el instrumento respecto a la población que forma parte.

En el caso de nuestro cuestionario, tanto la suficiencia como representatividad están suficientemente garantizadas, ya que en el número de elementos que integra (83 ítems) contempla los aspectos más significativos del conjunto que queremos medir.

#### **7. 4. 2. El grupo de discusión**

Un grupo de discusión es una reunión de personas que discuten sobre un tema de interés común, con la ayuda de un coordinador. En este tipo de estudios debe de ser el investigador.

Grupos de discusión se denomina a la técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador (Ibáñez, 1989).

Antes de iniciar nuestro grupo de discusión es importante conocer la finalidad: adquirir más información sobre un tema y/o tomar decisiones conjuntas. Es deseable que el grupo sea lo suficientemente heterogéneo para obtener visiones diversas sobre el tema y lo suficientemente homogéneo para que exista una base de conocimientos común a todos, sin requerir un desarrollo desde cero.

El número de participantes es habitualmente de entre cinco y diez personas. La disposición de los mismos en la sala de reuniones debe ser tal que todos pueden verse cara a cara. Es usual contar con una mesa, preferentemente redonda u ovalada.

Es importante que se genere un ambiente grato donde los participantes puedan expresarse con libertad.

Las funciones del coordinador son:

- Iniciar la reunión.
- Presentar el tema.
- Asegurarse de que todos puedan emitir su opinión.
- Organizar las exposiciones, evitando la superposición.
- Mediar ante un conflicto entre los participantes.
- Organizar votaciones, si fuera necesario.
- Cerrar la reunión.

Todos los participantes, incluidos el coordinador son responsables de:

- Aportar sus conocimientos sobre el tema en forma simple y precisa.
- Hablar con voz clara y audible.
- Ser moderados y respetuosos en el uso del tiempo disponible.
- Respetar opiniones disidentes.
- Priorizar los intereses del grupo sobre los personales.

La idea de trabajar con un grupo de discusión como referencia a un estudio en un marco de metodología cualitativa se realiza para contrastar si la información obtenida con el análisis de los datos cuantitativos coincide o están contrapuestos con los aportados con el estudio cualitativo.

Estos datos se incluyen dentro del marco de la metodología de investigación cualitativa, y está concebida como un diseño que se fundamenta en los supuestos de la metodología interpretativa. Este paradigma basa su trabajo en la interpretación de los datos extraídos de la realidad analizada, intentando estudiar con ellos la interpretación que las personas hacen de la realidad compleja a través de significados e intenciones humanas (Forner y La Torre, 1996: 103). Este diseño cuenta con un instrumento eficaz y riguroso con el que llevar a cabo.

Para García Alonso y Amezcua (1993: 260), esta técnica posee una serie de ventajas. Entre otras cuestiones puede considerarse barata: “sólo se necesita una grabadora, una habitación, refrescos y quizá alguna recompensa monetaria a los participantes”; ofrece resultados rápidos; es flexible puesto que el moderador tiene margen para modificar el ritmo y rumbo de las preguntas; acorta la distancia entre el investigador y el entrevistado (la población diana); y estimula nuevas ideas entre los participantes. No obstante, también presenta limitaciones. Por ejemplo, no debe utilizarse cuando se requieren datos cuantitativos para tomar una decisión; los resultados son inadecuados para formular normas; la generalización no es posible ya que los grupos de discusión no constituyen muestras randomizadas ni apenas representativas; y los resultados han de evaluarse con gran cautela.

Las personas que participaron en el grupo de discusión eran de distintos perfiles de los componentes de los EOE y habían trabajado en distintas zonas,

por lo tanto estaban representadas tanto por el conocimiento de la zona como por la cualificación profesional.

El objetivo de este grupo es la de dialogar, aunando conclusiones, de aspectos relacionados con los diferentes ámbitos que trata la educación relacionada con la orientación y llevadas a cabo por los profesionales de EOE en Huelva y su provincia.

La temática de trabajo está basada en un guión que se ha elaborado teniendo en cuenta los distintos campos de actuación que los orientadores desempeñan y sus principales problemas a la hora de llevarlos a cabo. Este guión se puede alterar en función de que los profesionales del grupo lo consideren adecuado. No se trata de un guión cerrado sino abierto y modificable dependiendo de la marcha que siga el debate porque en definitiva lo que nos interesa saber que piensan de la orientación, que problemática se les presenta y que posibles soluciones pueden aportar.

El guión que se elaboró para el grupo es el siguiente:

<b>1. PERFIL PROFESIONAL DEL ORIENTADOR</b>
Formación inicial: titulación y conocimientos.
Carácter: colaborador-dinamizador.
Experiencia en habilidades sociales: cauto, prudente, extrovertido.
Más generalista que especialista.
Conocedor de la zona.
Saber trabajar en equipo: actitudes de colaboración y respeto.
<b>2. RELACIONES ZONALES</b>
Relaciones personales de equipo.
Días de sede.
Coordinación.
Recursos.
Reparto de centros.
Plan anual de zona y Memoria.
<b>3. RELACIONES CON LOS CENTROS EDUCATIVOS</b>
Capacidad de integración.
Adaptación a la vida del centro.
Con quien se trabaja más: jefe de estudios, profesora de pedagogía terapéutica, profesora de audición y lenguaje, tutores.
Espacios en los centros.
Recursos.
Trabajo en equipo.
<b>4. COORDINACIÓN CON OTROS ESTAMENTOS</b>
<b>5. FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA</b>
<b>6. SATISFACCIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO</b>

Teniendo en cuenta los diferentes segmentos o subgrupos de población a los que se dirige nuestra investigación y cuyas opiniones interesa conocer (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, médicos, maestros de audición y

lenguaje, educador social), se constituyó un grupo de discusión bien definidos en el que estuvieran representados a cada uno de ellos.

El grupo lo conformaba siete profesionales, todos ellos componentes de los EOE's cuya zona de actuación coincide con la delimitación territorial establecida para el estudio (Provincia de Huelva).

Una vez que el grupo quedó constituido se convino celebrar una sesión de no más de noventa minutos a la vez que se acordó la fecha y se les informó en que consistiría y sobre lo que se hablaría, evitando que acudieran a la reunión con opiniones o posturas prefabricadas. Se trataba de satisfacer la curiosidad de los participantes, pero sobre todo tranquilizar a los sujetos haciéndoles comprender que tratarían temas sobre los que podrían hablar cómodamente.

En cuanto al desarrollo de la sesión de trabajo con el grupo de discusión en base a las dimensiones y resultados obtenidos en el primer estudio, a través del cuestionario, utilizamos el guión elaborado para tal fin descrito anteriormente lo que permitía abordar las distintas dimensiones de estudio consideradas en la investigación: actividades, funciones y tareas de asesoramiento realizadas por los Equipos de Orientación, metodología y estrategias de actuación utilizadas, y estructura interna, organización, formación y relaciones con otras instituciones.

La sesión fue grabada para su posterior transcripción literal (ver Anexo V). En ellas, el moderador (investigador), siguiendo las pautas establecidas por Ibáñez (1989), se limitó a plantear el tema, provocar el deseo de discutirlo y a catalizar la producción del discurso deshaciendo bloqueos y controlando su desarrollo para mantener el control. Se trataba de permitir una discusión libre y al mismo tiempo moderar hacia una particular dirección de acuerdo con las dimensiones de investigación y los resultados obtenidos con el cuestionario.

El grupo de discusión implica un proceso lingüístico de producción de datos en una situación de interacción verbal. Los datos producidos consisten en un discurso oral, que queda registrado mediante una grabadora y transcritos mecanográficamente, resultando un texto para analizar.

## **7. 5. RECOGIDA Y TRATAMIENTO ESTADÍSTICO DE LOS DATOS**

Una vez confeccionado y validado los instrumentos de medida, lo presentamos a la directora del Equipo Técnico a la vez que le sugeríamos la intención de realizar la investigación y le solicitábamos el listado de los diferentes miembros de los Equipos (Tabla 7.3.).

Seguidamente, procedimos a ponernos en contacto con los coordinadores zonales para explicarles la intención de realizar nuestro estudio, solicitar-

les su colaboración y prometerles enviarles una síntesis de los resultados. De esta manera atendiendo a la disposición horaria de cada zona se elaboró una agenda donde se anotó la hora y día para su aplicación. Igualmente a la vez que se iba realizando el cuestionario se iba seleccionando los profesionales que iban a formar parte del grupo de discusión.

El proceso de tabulación y clasificación de los datos obtenidos es una etapa esencial de la investigación

M. Parten (en Sierra, 1989: 407) indica que debe comprobarse que los datos que se han tabulados sean, "lo más exactos y fidedignos posibles, compatibles con los demás informes, uniformes en su anotación, complejos, apropiados para la tabulación y ordenados de forma que sea más fácil poner en clave y tabular". Los datos obtenidos en los cuestionarios tienen que clasificarse para "poner de manifiesto las uniformidades, semejanzas y diferencias de los fenómenos observados" (Sierra, 1989: 406).

El proceso de codificación es previo a la tabulación y consiste en: "hacer representar o traducir cada respuesta de los cuestionarios y cada dimensión de los cuadros de observación por códigos o indicciones numéricas que faciliten la tabulación". (Sierra, 1989: 407).

## **Cuestionarios**

Los cuestionarios cumplimentados fueron sometidos a una comprobación y análisis.

Para ello, una vez que lo teníamos todos en nuestro poder, realizamos en un primer lugar un proceso de *editing*, que consiste en revisarlos para detectar o eliminar en lo posible los errores y omisiones que pudieran presentar. De este modo, la información estaba dispuesta para la aplicación de las oportunas técnicas de procesamiento, tratamiento y análisis.

Una vez realizado este proceso procedimos a su registro, elaborando unas "variables de codificación" sobre una base de datos. Realizadas las correspondientes estructuras para el registro de la información, procedimos al vaciado de los datos sobre las mismas. Asignamos una columna a cada una de las variables, de manera que fuera posible en cualquier momento identificar los datos correspondientes, permitiendo así el posterior análisis estadístico. Éstos fueron almacenando en el fichero dividido en tanto registros como cuestionarios.

Esta labor instrumental se desarrolló en nuestro estudio mediante codificación electrónica a través de ordenador y para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS versión 16.0. para Windows.

El paquete está compuesto de diferentes módulos, entre los que hemos utilizado en nuestro estudio las secciones de tablas comparativas de frecuencias y porcentajes, así como un carrusel de gráficas que nos ha permitido ofrecer los resultados de los cuestionarios para su comentario

Nuestros datos fueron sometidos a los siguientes procesos de análisis:

*Descriptivo.* Este análisis parte del cálculo de frecuencias correspondientes a cada una de las variables posibles en los diferentes ítems del cuestionario. A continuación se procedió al cálculo de los porcentajes, especificándose el válido y el acumulado.

*Análisis clúster de ítems y de sujetos.* Es un procedimiento estadístico cuyo objetivo “es clasificar las observaciones en categorías o conglomerados, tales que el grado de observación natural sea alto entre los miembros del mismo conglomerado y bajo entre los miembros de diferentes conglomerados” (Sánchez García, 1978: 222).

*Cruce de variables.* De las variables estudiadas se cruzaron las más significativas para obtener más información sobre la situación.

El análisis clúster es también conocido como análisis de conglomerados, taxonomía numérica o reconocimiento de patrones. Es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es dividir un conjunto de objetos en grupos (clúster en inglés) de forma que los perfiles de los objetos en un mismo grupo sean muy similares entre sí (cohesión interna del grupo) y los de los objetos de clúster diferentes sean distintos (aislamiento externo del grupo).

Es el resumen de la matriz de correlaciones, que permite sintetizar la información que proporcionaría aquélla. Nos dirá que ítems pertenecen a cada agrupación: de este modo, sabremos que los que pertenecen están muy correlacionados y los que pertenecen a agrupaciones distintas, no están relacionados entre sí.

¿Por qué hemos utilizado esta técnica? Para identificar grupos similares de ítems y de sujetos. El análisis descriptivo nos proporciona el estudio separado de cada uno de los ítems y éste nos relaciona entre sí las respuestas de los diferentes ítems. Bisquerra, (1989) y Cuadra (1991) afirman que el objetivo de este análisis es permitir estudiar globalmente el conjunto de relaciones tanto entre los ítems del cuestionario, como entre los sujetos de la misma muestra.

Nos ayuda a comprobar grupos de ítems definitorios de dimensiones o factores y que ítems no lo hacen; también comprobaremos en que medida las dimensiones que aparecen se corresponden con las propuestas anticipadas por nosotros.

Nos interesa conocer si aparecen grupos de sujetos que conforman enfoques variados diferentes, podríamos apreciar las diversas tendencias, si los hubiera, y que se nos escaparía sin la aplicación de esta técnica.

Como nuestro objetivo es recabar modelos derivados de la práctica, nos parece esta técnica pertinente. Nos aporta más matices a los análisis hasta ahora comentado y el estudio queda enriquecido.

El análisis se ha aplicado a aquellos ítems que admiten esta clase de análisis, y son, más relevantes por su contenido.

Hemos analizado por separado las partes del cuestionario, como si de cuatro cuestionarios se tratasen. Se han omitido algunos ítems; no sólo por su menor relevancia o porque no pueden ser analizado con esta técnica, sino porque la información queda suficientemente recogida en el estudio descriptivo. En el Anexo V recoge con un asterisco los ítems a los que se le aplicado el análisis clúster.

### **Grupo de discusión**

Para el análisis de los datos aportados por los diferentes grupos de discusión fue elegido, de entre los diversos procedimientos existentes, el denominado análisis de contenido a través de matrices, propuesto por González (1987). También se utilizó el programa informático MAXQDA para el análisis cualitativo en educación.

Este método de González establece una serie de fases o pasos que constituyen diferentes niveles de abstracción, con el fin de profundizar sistemáticamente en el análisis de la información. La codificación de los datos y el agrupamiento por categorías permite explorar el contenido expresado acerca de cada uno de los aspectos del tema discutido. La exposición ordenada de lo manifestado acerca de estos temas, se apoya en la presentación de aquellas citas textuales en las que las ideas claves del discurso quedaron capturadas.

El análisis de contenido –según González– supone realizar un examen sistemático de la información disponible para determinar sus partes, las relaciones entre ellas y su relación con el todo. Exige, pues, explorar y organizar sistemáticamente el discurso, dividirlos en unidades manejables, sintetizar, buscar patrones, descubrir lo que es importante.

De manera detallada, las fases o etapas del proceso de análisis seguido son las siguientes:

- a) **Registro de la información:** Tan importante como organizar bien los grupos, seleccionar adecuadamente los temas o moderar correctamente la discusión es registrar convenientemente la información que se obtiene, ya que constituye el material básico para el análisis. A este respecto, la sesión de trabajo



del grupo conformado fue grabada utilizando un magnetófono, y posteriormente transcritas de forma literal (ver Anexo VI).

b) **Codificación:** Una vez se contaba con el texto mecanografiado del discurso, la fase inicial del análisis consistió en la codificación de la información obtenida en función de una serie de símbolos, abreviaturas o códigos. Para ello han sido estudiados detenidamente los datos brutos o texto y se han ido codificando a posteriori, asignando abreviaturas a diferentes trozos o segmentos del texto, de modo que fuera posible transformar sistemáticamente la información, reduciéndola en unidades manejables que permitieran un análisis detallado de su contenido. No han existido pues una lista inicial de códigos generada previamente, sino que los códigos se han ido formulando y asignando a medida que se trabajaba con el texto base. Los códigos asignados y su significado se presentan en la Figura 4 (ver Anexo VII).

c) **Categorización:** Esta fase consistió en el establecimiento de una serie de categorías o dimensiones de análisis, que suponían un segundo nivel de abstracción, superior al de la codificación anterior. Cada código o conjunto de códigos iguales puede constituir una categoría. Toda categoría debe satisfacer ciertas condiciones tales como ser internamente homogéneas, es decir, unidimensionales, de modo que los datos incluidos en cada una mantengan cierta unidad y relaciones significativas entre sí; ser externamente heterogéneas, o sea, tan diferentes entre sí como sea posible; además, el conjunto de categorías elaboradas debería ser inclusivo, abarcar todos los datos e información de que disponemos; y, por último, las categorías deber ser reproducibles de manera que otra persona pueda verificar las conexiones de las categorías con el discurso y texto original y comprobar que la información se ha organizado correctamente en cada categoría. De esta forma, hemos establecido una serie de categorías originadas de la unión de un conjunto de códigos, coincidiendo con los temas genéricos o dimensiones en los que se estructura nuestra investigación. Las categorías establecidas, con las cuales nos introducimos en un nivel de análisis más detallado son las que se recogen en la Figura del Anexo VIII.

d) **Elaboración de matrices:** Durante esta fase son analizadas las categorías generadas y sus relaciones de conexión. Para ello se han construido matrices (ver Anexo IX) a partir de las cuales ha sido posible sintetizar la información disponible. Según González (1987), la elaboración de matrices consiste en una tarea de resolución de problemas creativa, si bien sistemática, por medio de la cual tratamos de presentar nuestros datos de un modo comprensible y útil para responder a nuestras preguntas. Así, han sido elaboradas tres matrices que se corresponden con las categorías de análisis o dimensiones establecidas, organizadas en torno a los principales interrogantes de la investigación.

El programa MAXQDA nos permitió sacar los códigos, las frecuencias y las relaciones entre ellos.





## CAPÍTULO VIII

# **Análisis de los datos**



*Se concibe mejor la investigación como proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificada y sistemática de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar en el conocimiento (Mouly, 1978: 122).*

En este capítulo se redactan los resultados obtenidos y se interpretan. En un primer apartado analizaremos el cuestionario. Para ello, hemos agrupado los ítems en sus bloques para poder clarificarlos más.

Así, aportamos las respuestas generadas y procesadas en SPSS relacionadas en diferentes tablas que iremos adjuntando conforme comentemos los resultados. En ellas figuran el ítem en cuestión, el recuento y los porcentajes de cada una de las opciones planteadas.

También se muestran gráficos donde se pueden visionar los resultados obtenidos con cada uno de los porcentajes.

En un segundo apartado se exponen los resultados del grupo de discusión y una síntesis de los mismos.

El tercer apartado corresponde a los datos obtenidos del análisis clúster.

En el siguiente capítulo ofreceremos las conclusiones y discusión global de los resultados para dar una visión general de la situación actual de los Equipos de Orientación Educativa de la provincia de Huelva, objeto de nuestro estudio; asimismo se relatarán los aspectos de mejora y las perspectivas de futuro.

Seguidamente vamos a detallar el primer apartado donde se exponen los resultados siguiendo el orden de los ítems según las dimensiones y subdimensiones en las que están agrupadas, empezando por los datos de identificación que es el primer bloque del cuestionario.

## 8.1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

### 8.1.1. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES

#### I. LOS DATOS DE IDENTIFICACIÓN

La expresión de los datos descriptivos que identifican los sujetos investigados es un procedimiento de rigor en cualquier encuesta. En este tipo de cuestionario, pedíamos datos relativos al: sexo, edad, titulación, puesto, años de experiencia, situación administrativa, zona, residencia, kilómetros a la sede y a los centros y el deseo de cambiar de zona.

#### 1.1. Sexo (Ítem 1)

Con respecto al **sexo**, cabe mencionar que la proporción entre hombres y mujeres no está equilibrada. Los hombres representan un 39,06% de la población investigada y las mujeres superan más de la mitad: un 60,94%, como puede verse en el cuadro adjunto.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
HOMBRE	25	39,1	39,1	39,1
MUJER	39	60,9	60,9	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.1. Sexo

Este hecho es explicable por la feminización que se está produciendo en el campo de la educación.

#### 1.2. Edad (Ítem 2)

En cuanto a la **edad**, la población se concentra más en el periodo de 41 a 50 años, con un porcentaje de 46,9%, seguido del grupo de más de 51 años con un 21,9%; el grupo menor se concentra en el intervalo de 20 a 30 años con sólo un 14,1%. En la población de los EOE en la provincia de Huelva predominan más los profesionales que se sitúan en la edad media del periodo laboral.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
20-30 AÑOS	9	14,1	14,1	14,1
31-40 AÑOS	11	17,2	17,2	31,3
41-50 AÑOS	30	46,9	46,9	78,1
MÁS DE 51 AÑOS	14	21,9	21,9	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.2. Edad

### 1.3. Titulación (Ítem 3)

La titulación que más prevalece es la de psicología con un porcentaje de 35,9% frente a la pedagogía con un 29,7% y la psicopedagogía con un 12,5%. Los médicos sólo suponen el 14,1% y los maestros de compensatoria el 6,3%.

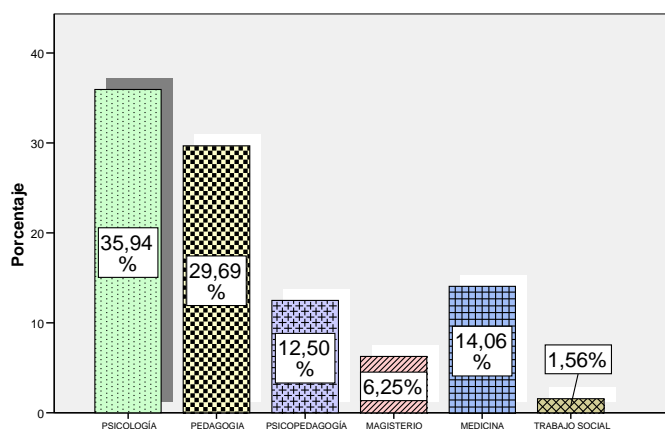


Gráfico 8.1. Titulación

### 1.4. Puesto actual en el EOE (Ítem 4)

En coordinación con el ítem anterior, referido a la titulación; el puesto de trabajo está mayoritariamente ocupado por los considerados orientadores por la administración (psicólogos, pedagogos o psicopedagogos) éstos, suponen el 62,5%, frente a los trabajadores sociales 1,6%.

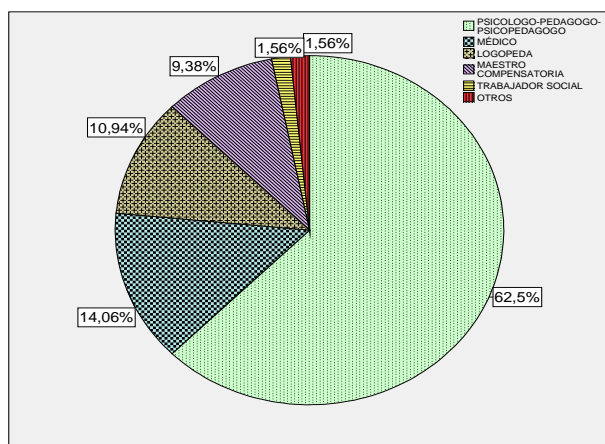


Gráfico 8.2. Puesto en los EOE

El resto se mantiene e incluso disminuyen.

La población mayoritaria está centrada en los psicólogos-pedagogos o psicopedagogos y son a ellos los que la administración les concede más funciones y responsabilidades. Este hecho ha sido muy criticado por el resto de miembros de los Equipos.

La tendencia de la administración es ampliar la plantilla de los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos y otros profesionales como educadores sociales.

### 1. 5. Años de experiencia en el EOE (Ítem 5)

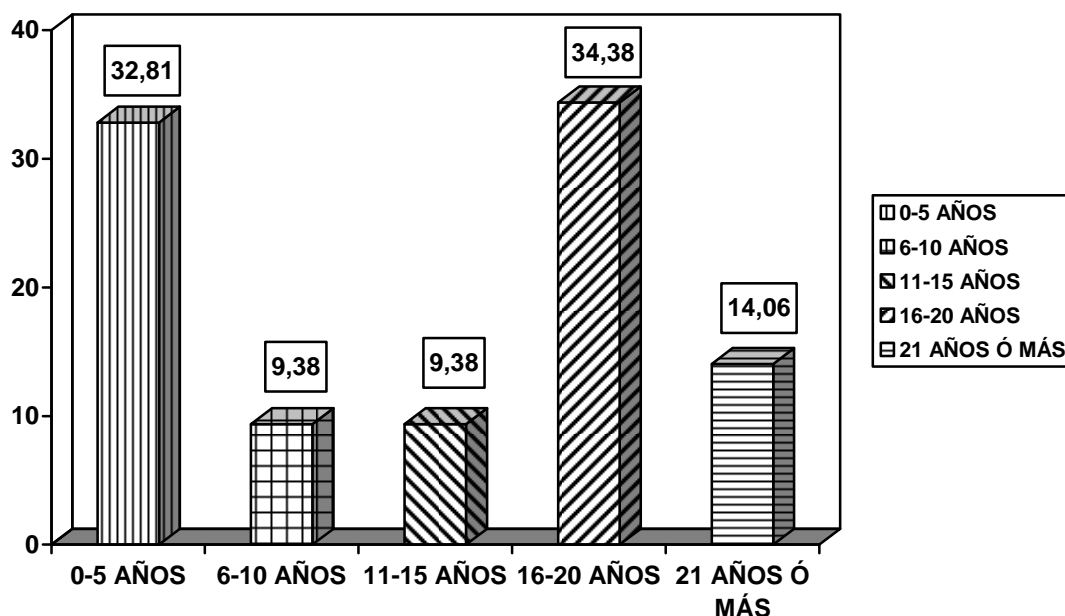


Gráfico 8.3. Años de experiencia en los EOE.

Referente a los años de experiencia la categoría más predominante es la de 16 a 20 años con un 34,4%, lo que supone que el personal de los Equipos cuenta con una larga trayectoria profesional dentro del campo de la orientación, aunque existe también un grupo mayoritario de nuevos profesionales que están ingresando con carácter de interinidad que está creando una población rejuvenecida con poca experiencia, categoría de 0 a 5 años, un 32,8%.

### 1.6. Situación administrativa (Ítem 6)

Respecto a la situación administrativa, existe un porcentaje de laborales de 29,7%, frente a un 26% de interinos, un 25% de funcionarios con puestos específicos de carácter singular y un 17,2% en comisión de servicios. Estos funcionarios en puestos de carácter singular ya han adquirido la categoría A y están integrados de lleno en el grupo de psicología pedagogía de Educación Secundaria al aprobar la oposición.

Por tanto las categorías administrativas actuales quedarían divididas en laborales, interinos y funcionarios del grupo A y B. Quedan pocos profesionales del grupo B en comisión de servicios, sólo en la categoría de maestros de compensatoria y alguno en la de audición y lenguaje.

La tendencia es que aumenten los funcionarios del grupo A, Secundaria y las demás situaciones administrativas se estacionen o disminuyan.

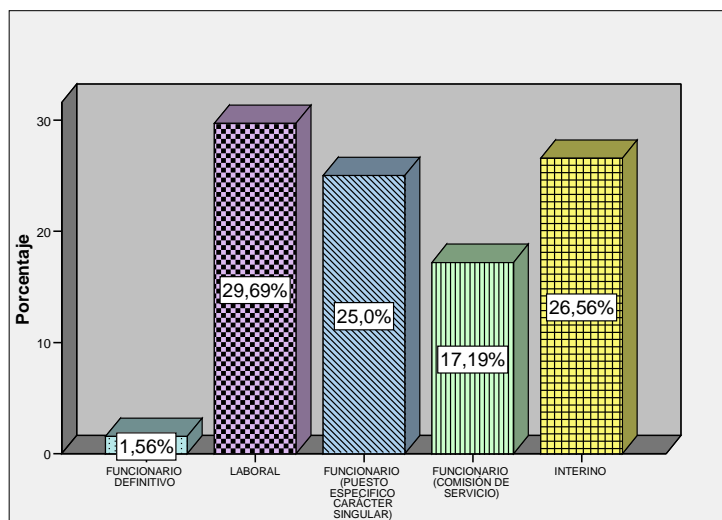


Gráfico 8.4. Situación administrativa

### 1.7. Zonas (Ítem 7)

Las zonas que están más completas son: las de Isla Cristina y Arcena. Éstas cuentan con todos los miembros (psicólogo, pedagogo, médico, maestro de compensatoria y logopeda). Están seguidas por Punta Umbría y Moguer.

Algunos Equipos como el de Riotinto (zona de nueva creación) sólo está compuesto por psicólogo y pedagogo, no teniendo, pues, carácter multidisciplinar; igualmente existen algunos incompletos donde no hay médicos o logopedas, como el de Puebla de Guzmán y algunos de Huelva capital.

Este hecho detecta que no todos están compuestos por la totalidad de los profesionales que se necesitan y sobre todo que la tendencia de la Consejería es que los de nueva creación sólo están formados por psicólogos, pedagogos o psicopedagogos priorizando estos perfiles sobre otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
HUELVA CAPITAL	17	26,6	26,6	26,6
PUNTA UMBRÍA	6	9,4	9,4	35,9
ISLA CRISTINA	8	12,5	12,5	48,4
MOGUER	6	9,4	9,4	57,8
BOLLULLOS	5	7,8	7,8	65,6
VALVERDE	4	6,3	6,3	71,9
ARACENA	7	10,9	10,9	82,8
CORTEGANA	5	7,8	7,8	90,6
ANDÉVALO	3	6,3	6,3	96,9



RIOTINTO	2	3,1	3,1	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.3. Zonas

Los Equipos de la zona de Huelva capital también están incompletos, faltando maestros de compensatoria y logopedas en algunos de ellos. En los cuatro existen médicos y psicólogos, pedagogos o psicopedagogos.

Vemos como el mayor porcentaje de profesionales se concentran en Huelva capital, 26,6%; seguido de Isla Cristina, Aracena y Moguer.

En Huelva existen cuatro equipos que atienden las zona norte, sur, este y oeste.

Las zonas con menos profesionales son Riotinto y Puebla de Guzmán que solamente cuentan con 2 y 3 profesionales para toda la comarca.

### 1.8. Residencia en el lugar de trabajo (Ítem 8)

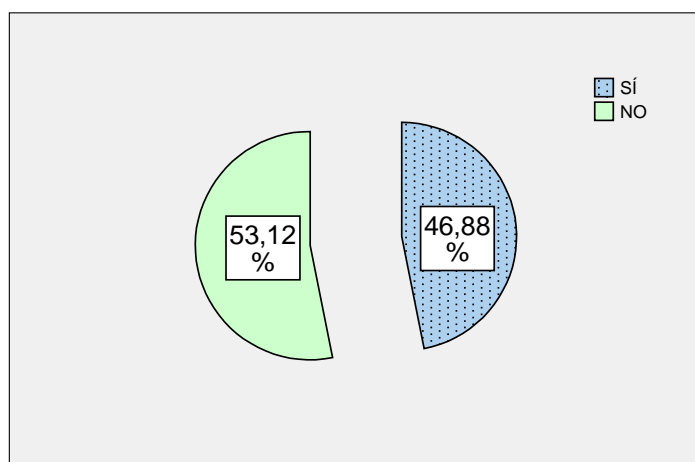


Gráfico 8.5. Sede y lugar de residencia

El 53,1% no reside donde trabaja, frente al 46,9% que sí lo hace.

A pesar de esto, el 60,95 no desea cambiar de zona, hecho explicable porque el 51,6% recorre de 0 a 20 kms. Para ir de casa a la sede (como veremos en el ítem siguiente).

### 1.9. Desplazamientos del lugar de residencia a la sede (Ítem 9)

Más de la mitad de la población (51,56%) se encuentra en el intervalo de 0 a 20 Kms., por tanto los desplazamientos del domicilio a la sede no son muchos, aspecto muy distinto es de la sede a los centros como veremos en el ítem siguiente.

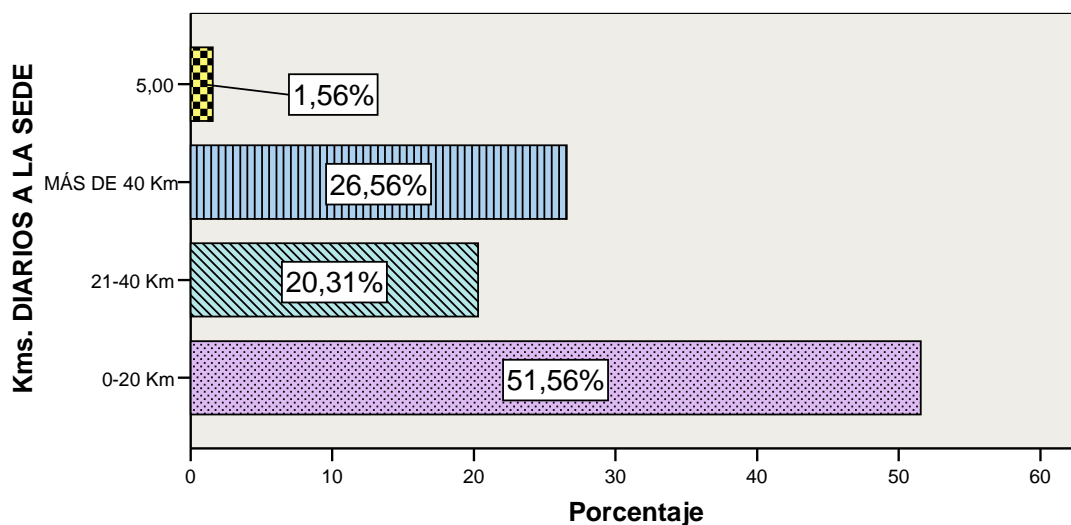


Gráfico 8.6. Kms. Diarios del lugar de residencia a la sede

### 1.10. N<sup>o</sup> de kilómetros de la sede a los centros (Ítem 10)

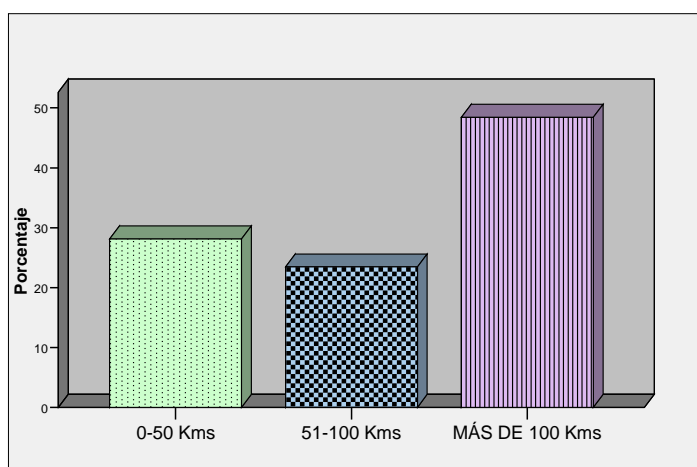


Gráfico 8.7. Desplazamientos a la sede a los centros

Como se puede apreciar el porcentaje más alto es el de los que hacen más de 100 kilómetros semanales desde la sede a sus centros; concretamente un 48,4%.

Este dato constata el gran número de desplazamientos que realizan para llevar a cabo su trabajo.

En algunos de los ítems se pone de manifiesto como el carácter itinerante que los caracteriza y por tanto su obligación a desplazarse se muestra como uno de los elementos que dificultan la tarea orientadora.

El tener que atender a distintos centros cada día con carácter semanal o quincenal hace que los desplazamientos se dupliquen.

### 1.11. Deseo de cambiar de zona (Ítem 11)

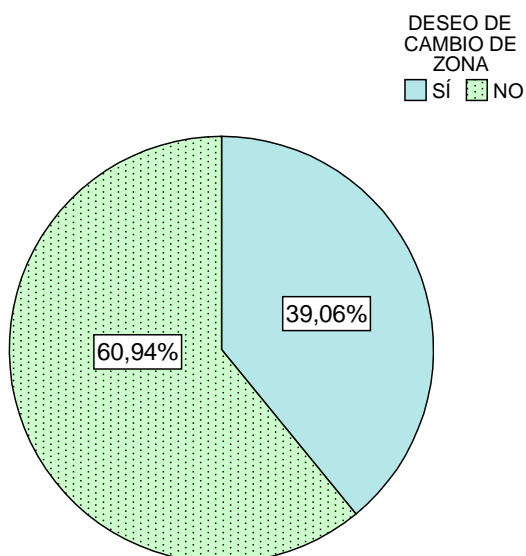


Gráfico 8.8. Deseo de cambio de zona

Una gran mayoría (60,94%) no quieren cambiar de zona. Este hecho puede ser debido a que a pesar de que hacen muchos desplazamientos de su sede a los centros, no es tanto los que hacen de su domicilio a la sede. El mayor porcentaje de sujetos se concentran en el intervalo de menor kilómetros (0 a 20 Kms).

Este hecho se justifica porque en este momento parece que la gran mayoría está en la zona que quiere estar y por tanto, no desea un cambio.

## II. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### 2.1. Funciones (Ítem 12)

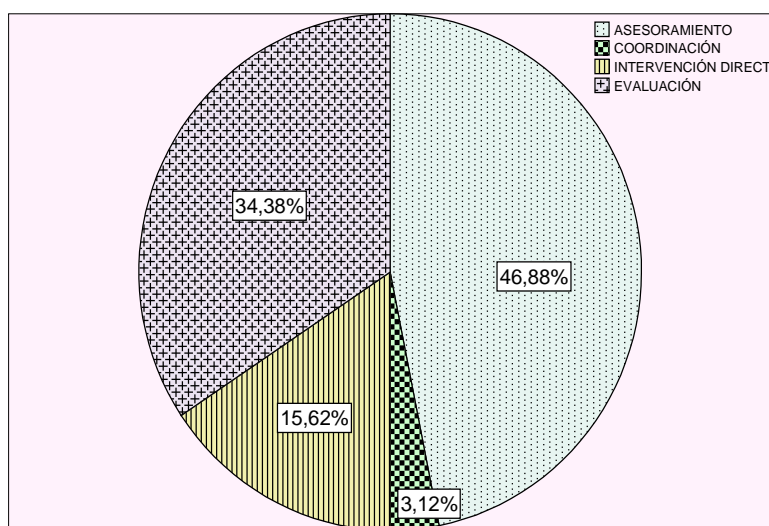


Gráfico 8.9. Funciones del EOE

Entre las funciones que más define su trabajo destaca el asesoramiento. El 46,9% lo afirman.

A pesar de ello, todavía ocupa un peso importante la evaluación del alumno con un 34,4%, aunque no es la función principal.

Habría que destacar el giro que va tomando el perfil de los equipos, con funciones más amplias que estrictamente la evaluación psicopedagógica.

## 2.2. Contenidos (Ítem 13)

En los contenidos de la intervención se destaca el área de necesidades educativas especiales con un porcentaje de 37,5%: la elaboración de diagnósticos, adaptaciones curriculares, dictámenes de escolarización, la cumplimentación del censo, etc. frente a áreas de orientación personal 1,6% o de acción tutorial de 4,7%.

Independientemente del perfil del profesional, el área de atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales es la que más tiempo se le dedica.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
ACCIÓN TUTORIAL	3	4,7	4,7	4,7
ORIENTACIÓN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	3	4,7	4,7	9,4
ORIENTACIÓN PERSONAL	1	1,6	1,6	10,9
EVALUACIÓN DE ALUMNOS	18	28,1	28,1	39,1
ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	1	1,6	1,6	40,6
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	11	17,2	17,2	57,8
ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICOS- ACIS-DICTÁMENES-CENSO...	24	37,5	37,5	95,3
OTROS	3	4,7	4,7	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.4. Contenidos de la intervención

## II. CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR

### 2.3. Carácter multidisciplinar

#### 2.3.1. Trabajo en equipo (Ítem 14)

En cuanto al trabajo en equipo no existe una opinión compartida, mientras un 34,4% piensan que se trabaja poco, el 23,4% piensan que bastante, el 15,6% que mucho y el 10,9% que nada.

Los profesionales que más realizan su labor de manera conjunta son los de Huelva capital.

El trabajo en equipo es muy valorado pero en la práctica es difícil llevarlo a cabo por algunas de las circunstancias que argumentamos seguidamente, desprendidas de este estudio.

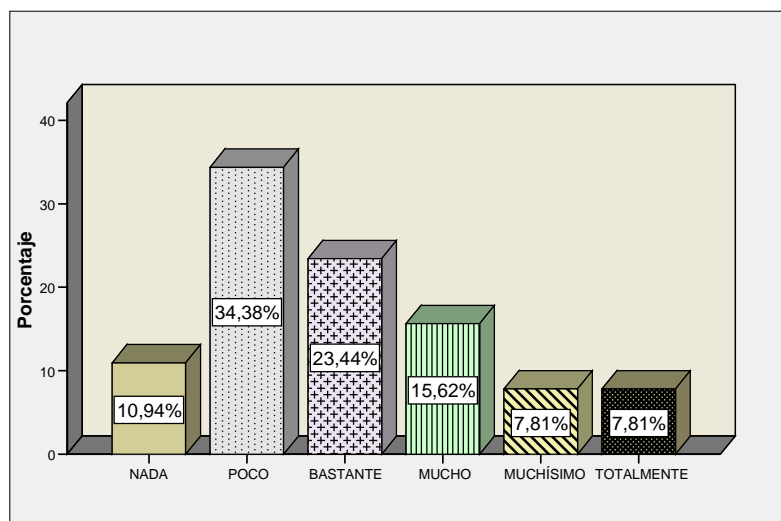


Gráfico 8.10. Trabajo en equipo

### 2.3.2. Causas para no trabajar en equipo (Ítem 15)

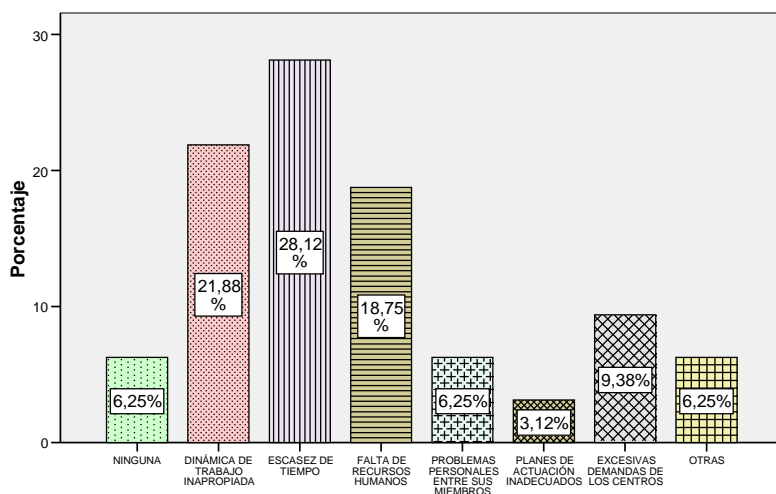


Gráfico 8.11. Causas para no trabajar en equipo

Las causas aducidas son: escasez de tiempo (28,1%), la dinámica inapropiada del trabajo (21,9%) y la falta de recursos humanos (18,8%).

La gran demanda ejercida desde los centros hace que no se cuente con el

tiempo adecuado para trabajar de forma coordinada actuando a veces en solitario. También habría que replantearse el concepto de trabajo en equipo, pues intervenir en equipo no significa ir juntos sino que exista coordinación entre ellos.

### 2.3.3. Carácter multidisciplinar (Ítem 16)

En cuanto al **carácter multidisciplinar** existe también opiniones distintas, la mayoría el 37,5% piensa que poco, pero 21,9% opina que mucho.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA	6	9,4	9,4	9,4
POCO	24	37,5	37,5	46,9
BASTANTE	13	20,3	20,3	67,2
MUCHO	14	21,9	21,9	89,1
MUCHÍSIMO	2	3,1	3,1	92,2
TOTALMENTE	5	7,8	7,8	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.5. Carácter multidisciplinar

### 2.3.4. Causas de no existir un carácter multidisciplinar (Ítem 17)

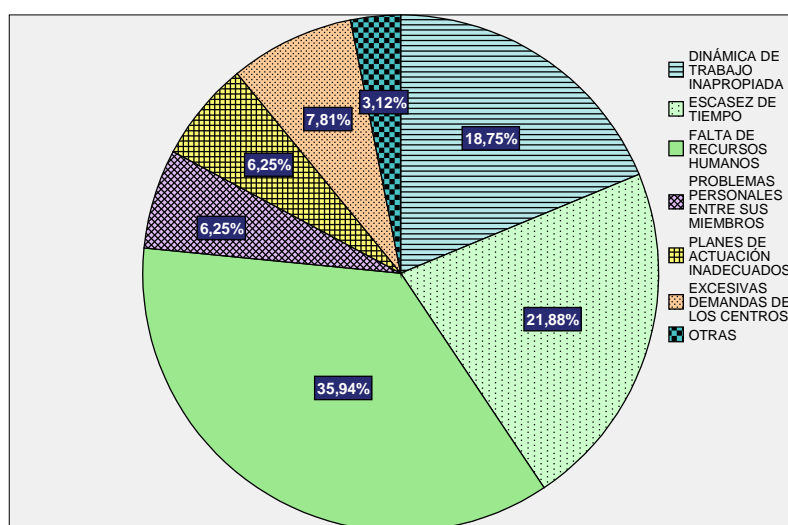


Gráfico 8.12. Causas del carácter no multidisciplinar

cólogos, pedagogos o psicopedagogos, ha ocasionado que se pierda el carácter multidisciplinar que los ha caracterizado.

Unos profesionales que también tienden a aumentar son los educadores sociales.

## 2.4. COMPETENCIAS PARA EL PUESTO

### 2.4.1. Competencias para el puesto (Ítem 18)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
CONOCIMIENTOS TEÓRICO-PRÁCTICO	8	12,5	12,5	12,5
DINAMIZADOR Y LIDER	2	3,1	3,1	15,6
HABILIDADES SOCIALES	13	20,3	20,3	35,9
TRABAJAR EN EQUIPO	17	26,6	26,6	62,5
ASESOR Y EXPERTO EN LA MATERIA	4	6,3	6,3	68,8

Las causas por lo que no tienen un carácter multidisciplinar son: la falta de recursos humanos el 35,9%, la escasez de tiempo 21,9% y la dinámica de trabajo inapropiada.

El hecho de que se amplíen sólo los perfiles de psi-

CAPACIDAD DE ESCUCHA Y EMPATIA	15	23,4	23,4	92,2
DOMINAR LAS TIC	1	1,6	1,6	93,8
DOMINIO PERSONAL DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS	3	4,7	4,7	98,4
OTRAS	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.6. Competencias para el puesto

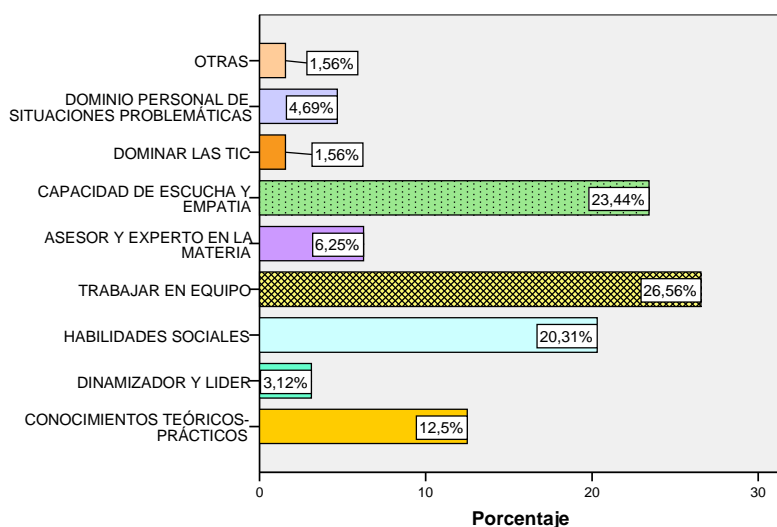


Gráfico 8.13. Competencias para el puesto

El rasgo que más se valora (26,6%), para ser competente en el puesto es saber trabajar en equipo, este hecho es bastante clarificante para comprender la importancia que se le otorga. Se valora más los rasgos personales como tener habilidades

sociales 20,3% y capacidad de escucha y empatía 23,4%, frente a tener muchos conocimientos teóricos y prácticos 12,5%. Por tanto para desarrollar esta labor tiene mucha importancia las características de la personalidad y la capacidad para relacionarse con los demás. Al ser una profesión donde las relaciones humanas tienen mucha importancia, es comprensible que las características personales del profesional de los equipos sea un factor importante para considerarlo competente.

## 2. 5. INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS

### 2.5.1. Plan Anual de zona

#### Ítem 19. ¿A quien presentas el plan Anual de zona?

El plan Anual es presentado mayoritariamente al Equipo Directivo el 51,6%; aunque también se expone en el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica; 18,8%; al Jefe de Estudios; 15,6% y al Claustro 14,1%.

Este hecho puede ocasionar que la mayoría de los maestros no conozca las líneas de actuación de los Equipos y su Plan de intervención, pues el

Equipo Directivo es el único que lo recibe y puede que no lo tramita a toda la comunidad educativa.

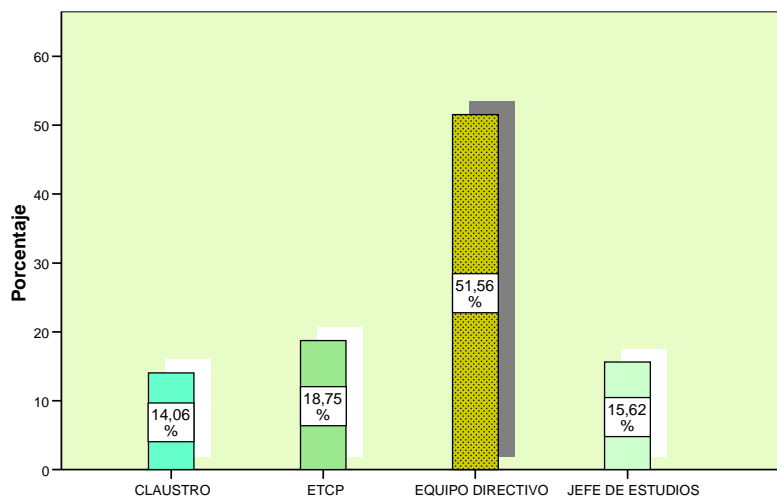


Gráfico 8.14. Presentación del plan anual

Los profesionales de los Equipos trabajan más unido al Equipo Directivo que a la totalidad del Claustro de profesores.

No se menciona al Consejo Escolar ni tampoco a la familia. Por tanto su Plan de actuación es poco conocido por la comunidad educativa en general.

La figura aparece con un tinte administrativo y burocrático más que pedagógica o educativa.

### Ítem 20. ¿Conoce todo el centro el Plan Anual de zona?

No existe unanimidad en la respuesta en cuanto al conocimiento del Plan anual por parte del centro, pues mientras que 46,9% dicen que existe poco conocimiento del mismo, el 40,6% dicen que es bastante.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA	2	3,1	3,1	3,1
POCO	30	46,9	46,9	50,0
BASTANTE	26	40,6	40,6	90,6
MUCHO	1	1,6	1,6	92,2
TOTALMENTE	5	7,8	7,8	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.7. Conocimiento del Plan Anual por parte del centro

### 2.5.2. Demandas

#### Ítem 21. ¿A través de quien canalizas las demandas?

Sin embargo, referente a las demandas una gran mayoría el 79,7%, las canaliza a través del Jefe de Estudios. Se hace necesario enfatizar su figura y la importancia de una buena cooperación. De la relación que se genere entre ellos dependerá una buena marcha en el desarrollo de su trabajo.



	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DIRECTOR	6	9,4	9,4	9,4
JEFE DE ESTUDIOS	51	79,7	79,7	89,1
PROFESORADO DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA	4	6,3	6,3	95,3
MAESTROS	2	3,1	3,1	98,4
OTROS	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.8. Canalización de las demandas

### Ítem 22. Áreas más demandadas

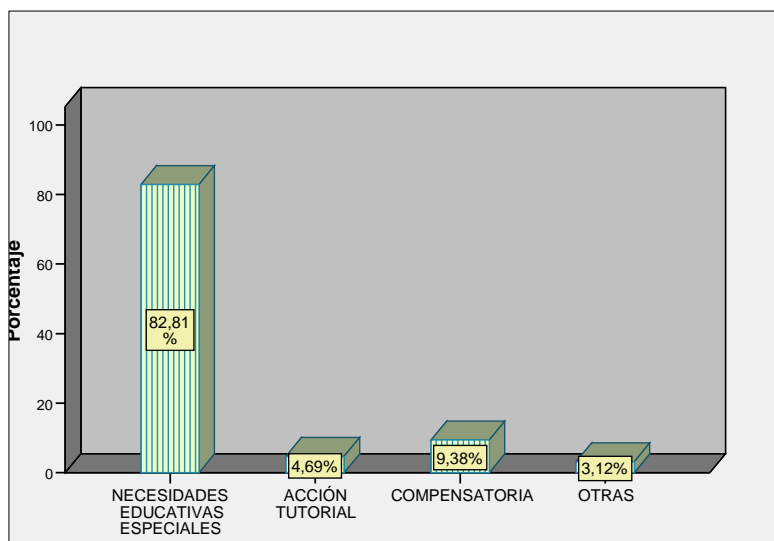


Gráfico 8.15. Áreas más demandadas

Entre las áreas más demandadas destaca la de necesidades educativas especiales con un 82,8%. Este dato es sumamente relevante ya que a pesar que una gran mayoría de los profesionales quieren tender a un modelo psicopedagógico de asesoramiento, desde los centros se les demanda una intervención directa con los alumnos, o bien actividades encaminadas a atender las necesidades educativas especiales como: censo de los alumnos, las adaptaciones curriculares, los diagnósticos o valoraciones psicopedagógicas, etc.

### Ítem 23. Contenido de la demanda

El contenido de las demandas va referido al diagnóstico y seguimiento con 84,4% en gran medida.

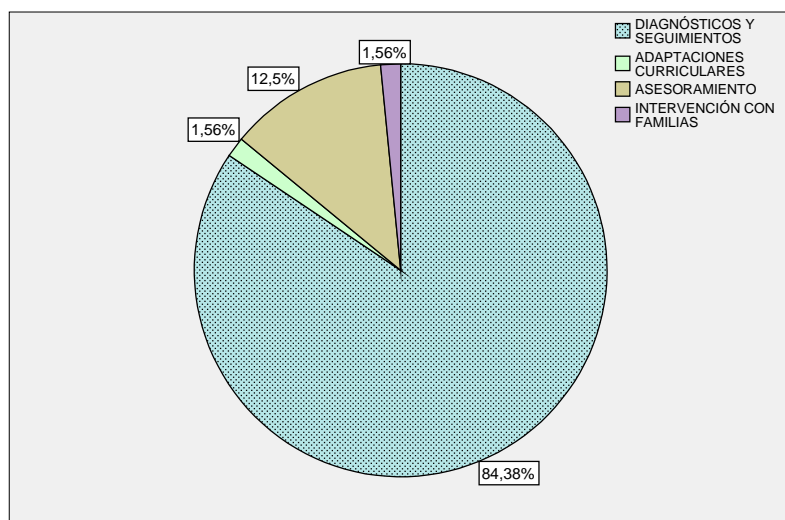


Gráfico 8.16. Contenidos de las demandas

Este ítem se relaciona en gran parte con el anterior.

Definen medianamente la situación de los centros. Las demandas van referidas a los diagnósticos y seguimiento, es decir al área de las NEE.

### Ítem 24. Sistematización de la intervención en los centros

Las demandas están sistematizadas el 40,6% piensa que bastante y 29,7% dicen que mucho.

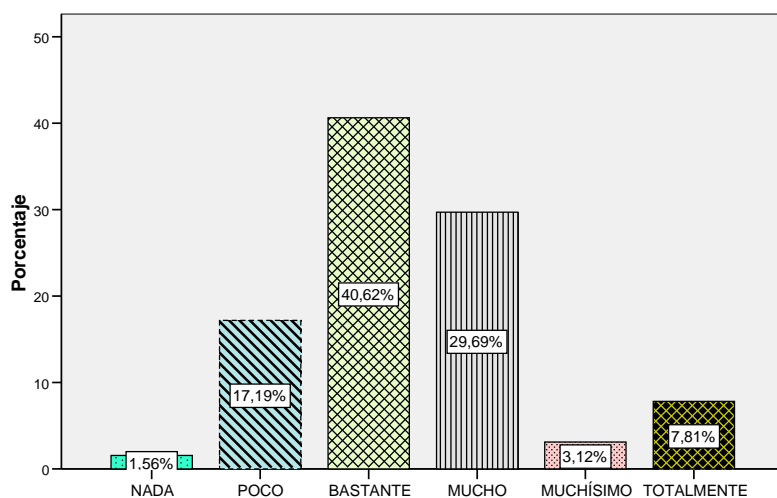


Gráfico 8.17. Sistematización de la intervención

El hecho de que las demandas estén sistematizadas significa que las intervenciones que se realizan en los centros escapan más de la improvisación, por tanto una buena planificación en lo que se hace es importante para poder realizar un trabajo acorde

de con los objetivos planteados.

### Ítem 25. Causas por la que no se sistematizan las demandas

No sistematización de las demandas Cuando esto ocurre es debido a los imprevistos que surgen de la dinámica del trabajo con 62,5%. En menor medida se aluden a la falta de recursos humanos, a la problemática en los centros, a las demandas de otras instituciones y que éstas pueden cambiar fácilmente.

Por tanto, aunque exista un intento de planificación y sistematización del trabajo los imprevistos surgido de la dinámica del propio trabajo es la mayor causa de la falta de sistematización.

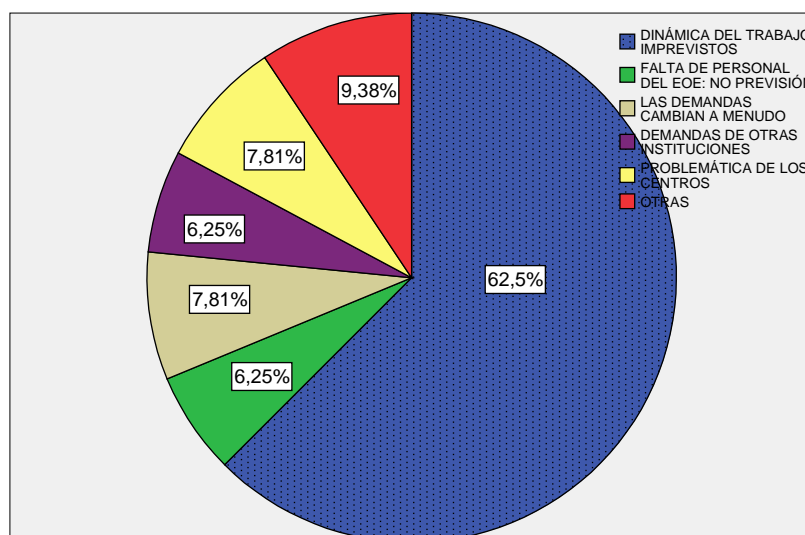


Gráfico 8.18. Causas de no sistematizar las demandas

Este ítem se correlaciona con otros en los que se alude a que la falta de sistematización, coordinación entre los miembros se ve muy afectada por la dinámica del trabajo en el que se pretende actuar tanto a nivel de centro y de zona, por tanto se duplican mucho las funciones siendo muy difícil la planificación y sistematización de las intervenciones.

**Ítem 26. ¿A quien va dirigida la intervención en los centros?**

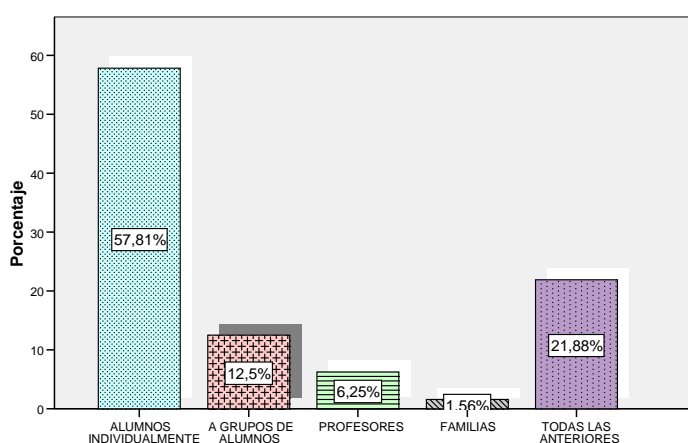


Gráfico 8.19. Intervención en los centros

Las intervenciones en los centros van dirigidas a los alumnos individualmente con 57,8%. Este ítem unido a los anteriores nos va definiendo la filosofía de lo que demanda los centros centrado aún en las NEE, la intervención directa con los alum-

nos y la falta de sistematización debido a los imprevistos.

Todo ello nos va conformando el modelo que actualmente se demanda que veremos en los ítems siguientes.

### Ítem 27. Finalidad de la intervención

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
TERAPÉUTICA	7	10,9	10,9	10,9
PREVENTIVA	48	75,0	75,0	85,9
DESARROLLO	8	12,5	12,5	98,4
OTRA	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.9. Finalidad de la intervención

La finalidad de la intervención es preventiva, este dato no concuerda con la intervención a través de imprevistos y de manera urgente cuando ya se ha producido el problema.

### Ítem 28. Procedimiento de la intervención

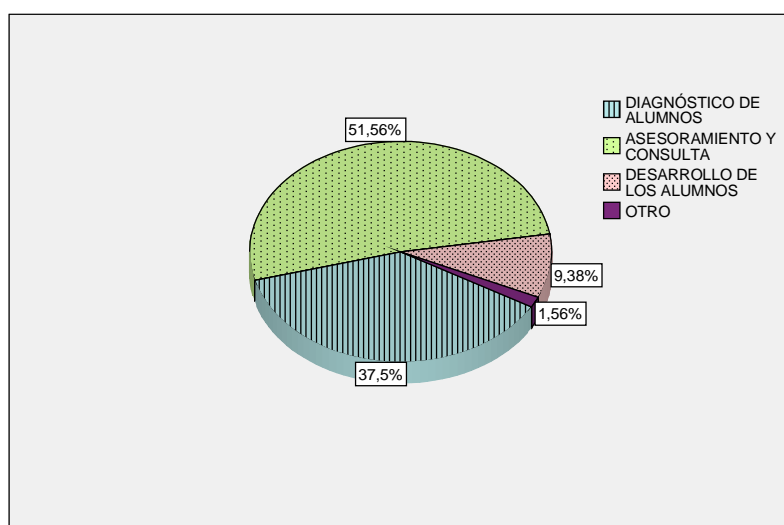


Gráfico 8.20. Procedimiento de la intervención

El procedimiento de la intervención es mediante el asesoramiento con un 50.0%, frente al diagnóstico de los alumnos que supone, 37,5%.

En este ítem observamos una contradicción con los anteriores debido a que aquí se prima el

asesoramiento ante el diagnóstico. Este hecho es explicable en la contradicción que se genera entre lo que se quiere hacer y lo que se hace.

### Ítem 29. Modelo teórico

El modelo teórico más utilizado es el ecléctico con un 48,4%; después se sitúa el psicopedagógico 23,4%; el modelo clínico con un 15,6%; va casi parejo al de consulta 12,5%. Este ítem es sumamente importante para la investigación, pues al afirmar que se utiliza el modelo ecléctico, es decir una mezcla

de todos estamos definiendo el modelo que se utiliza en Huelva. Cada intervención o programa llevará parejo un tipo de modelo dependiendo de la actuación que se va a llevar a cabo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MODELO CLÍNICO	10	15,6	15,6	15,6
MODELO PSICOPEDAGÓGICO	15	23,4	23,4	39,1
MODELO DE CONSULTA	8	12,5	12,5	51,6
MODELO ECLÉCTICO	31	48,4	48,4	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.10. Modelo de intervención

**Ítem 30. Dificultad de intervención en los centros**

Se destaca la falta de espacio para trabajar (29,7%), la escasa colaboración del profesorado (20,3%) y la inexistencia de trabajo en equipo(15,6%). Por tanto, se hace necesario contar con espacios adecuados en los centros educativos para desarrollar la labor orientadora, ya que la mayoría de las veces debe de usarse la sala de profesores, despachos de otros profesionales, compartir espacios con Equipos Directivos etcétera. lo que hace la intervención no se lleve a cabo con la seriedad que se merece.

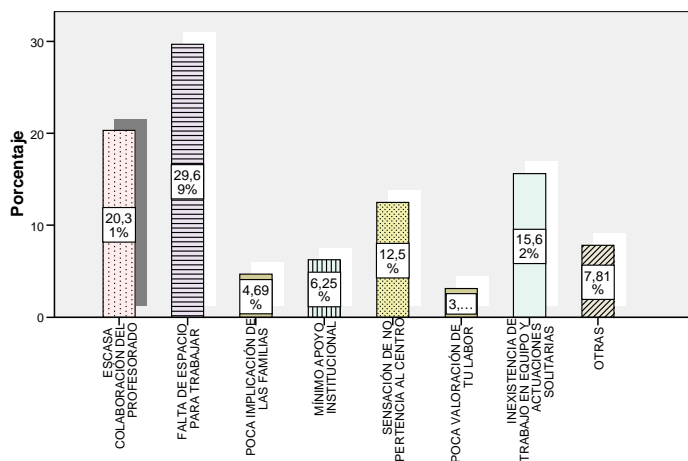


Gráfico 8.21. Dificultades de la intervención

La escasa colaboración del profesorado puede ser debida a la burocratización a la que están sometidos los maestros y los centros educativos, a la excesiva carga docente (sobre todo en Infantil y Primaria) privando de espacio y tiempo para la coordinación y colaboración.

Otra dificultad añadida es la inexistencia de trabajo en equipo y la actuación en solitario. Esto viene determinado por la escasez de recursos humanos que conlleva que los centros no puedan ser atendidos por el Equipo completo repartiéndose entre ellos para poder cubrir las demandas.

## 2.6. ITINERANCIA

### Ítem 31. ¿Favorece el carácter itinerante tu intervención?

Un 42,2%, piensa que poco y un 26,6% que nada. El hecho de atender tantos centros y desplazarse a ellos no favorece la labor de estos profesionales de zona.

Sin embargo, tenemos que destacar que si sumamos los que piensan que bastante, mucho, muchísimo y totalmente, obtenemos el 31,24%, por tanto también existe una población a la que el carácter itinerante no le afecta en su trabajo ni ocasiona ningún obstáculo.

No existe demasiada unanimidad en los resultados, mientras algunos consideran que el carácter itinerante sí determina su intervención, otros piensan que no es un factor relevante para que la buena marcha del trabajo.

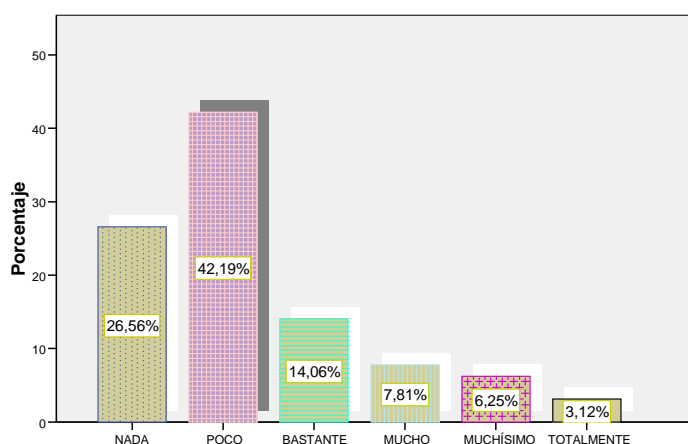


Gráfico 8.22. Carácter itinerante

Por tanto es necesario destacar la pertinencia o no de que los equipos formen parte de la plantilla del centro como ocurre en la orientación en secundaria.

El hecho de la itinerancia conlleva al debate de la orientación dentro del centro a la orientación fuera de él.

### Ítem 32. Dificultades de la itinerancia

Consideran la poca continuidad de las intervenciones (31,3%), como la mayor dificultad junto a los desplazamientos (25%). Mientras que el 17,2%, argumentan que el no pertenecer a la plantilla es el mayor inconveniente y la falta de regularidad en la asistencia a los centros (15,6%).

Este ítem completa al anterior, en el sentido que la falta de regularidad a los centros y los largos desplazamientos podrían ser compensados si la orientación se realizará dentro de un mismo centro como ocurre en la Educación Secundaria.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
DESPLAZAMIENTOS	16	25,0	25,0	25,0
POCA CONTINUIDAD EN LAS INTERVENCIONES	20	31,3	31,3	56,3
FALTA DE REGULARIDAD EN LA ASISTENCIA A LOS CENTROS	10	15,6	15,6	71,9
NO FORMAR PARTE DE LA PLANTILLA DEL CENTRO	11	17,2	17,2	89,1
OTROS	2	3,1	3,1	92,2
NINGUNA	5	7,8	7,8	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.11. Dificultades de la itinerancia

### III. EQUIPOS DE ZONA

#### 3.1. Recursos

##### Ítem 33. ¿Existen recursos suficientes en tu zona?

Un 93,8% de la población encuestada opina que los recursos humanos son insuficientes, de lo que se deriva que su labor en los centros no puede ser tan positiva como ellos quisieran o desearan. Por tanto, el tema de los recursos es crucial para mejorar la calidad de la orientación. Sin los recursos necesarios, tanto humanos como materiales, no es posible llevar a cabo una intervención psicopedagógica adecuada.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SÍ	4	6,3	6,3	6,3
NO	60	93,8	93,8	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.12. Recursos de la zona

### Ítem 34. Profesionales imprescindibles en los Equipos

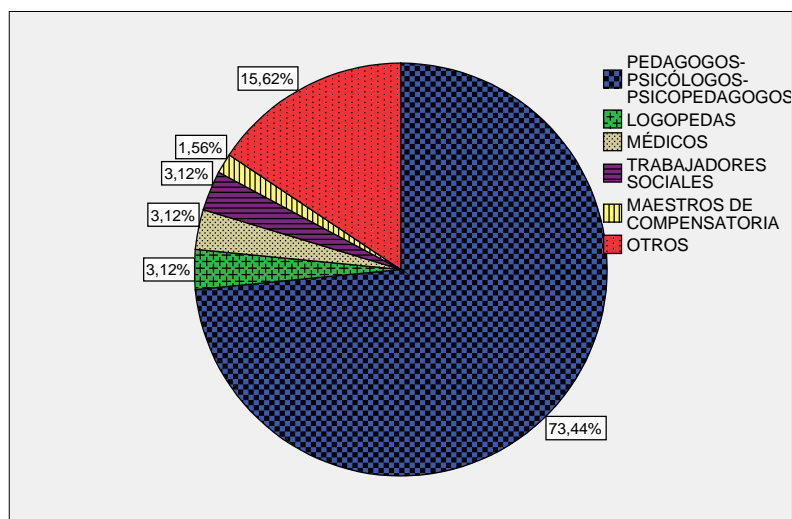


Gráfico 8.23. Profesionales imprescindibles en los EOE

Esto demuestra que estos profesionales son muy valorados dentro de los Equipos ya que la administración les otorga un gran número de funciones dejando a su cargo muchas tareas de responsabilidad: evaluación psicopedagógica, dictámenes, becas, etc.

Existe un 15,6% que no quiere decantarse por ninguno de ellos, igualando la necesidad de todos los miembros y destacando la importancia de la multidisciplinariedad y la negativa a abandonar el carácter que le otorga estar formado por distintas profesiones.

Esta tendencia es la que aporta fundamentación a los Equipos Externos de asesoramiento como colectivo de distintos profesionales, con perfiles y funciones diferentes pero coordinadas.

### Ítem 35. Causas por las que no existen recursos humanos suficientes

En primer lugar es el abandono por parte de la administración (34,4%), la falta de dinero para todo el sistema educativo (28,1%) y la prioridad en la Educación Secundaria (12,5%).

En menor medida se considera, ambas, la falta de regulación de la orientación en Andalucía y las diferencias de unas zonas a otras (9,4%) como una de las posibles causas para que no cuenten con los recursos humanos suficientes.

El hecho de sentirse abandonados por la administración educativa decanta la poca estima que desde instituciones se le tiene a este servicio. Se des-

Según el 73,4% son los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos.

Esta opinión es expresada independientemente del perfil del encuestado (médico, logopeda, maestro de compensatoria, etc.).



taca la evidencia que la orientación en Educación Secundaria ha sido prioritaria en estos últimos tiempos, permaneciendo a la espera de una nueva regulación.

Seguidamente detallaremos gráficamente las causas que ellos consideran para que los recursos humanos no sean suficientes.

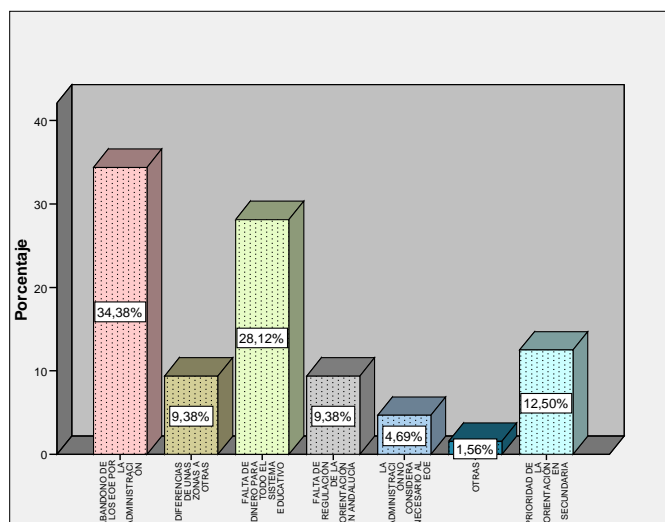


Gráfico 8.24. Falta de recursos humanos: causas

Es evidente que se respira dentro de los equipos un cierto abandono en la provisión del personal necesario para realizar bien la labor orientadora y mayoritariamente se le responsabiliza a la administración de ello.

El hecho de contar con tan pocos profesionales para atender a tantos centros ocasiona una dinámica de trabajo insatisfactoria.

**Ítem 36. ¿Existen recursos materiales suficientes en tu zona?**

Un 89,1% piensa que no. Este porcentaje tan elevado detecta la precariedad con la que trabajan y la forma de emprender sus intervenciones en los centros con los recursos mínimos o prácticamente sin ellos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
SÍ	7	10,9	10,9	10,9
NO	57	89,1	89,1	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.13 Existencia de recursos en la zona

**Ítem 37. ¿Qué recursos materiales son necesarios?**

Priorizan la mejoría del estado de la sede un 51,6%. Por tanto, lo más básico, como es contar con una sede digna, en cuanto a su conservación, acceso a internet, mobiliario adecuado, no se da en la generalidad de los equipos por ello es prioritario.

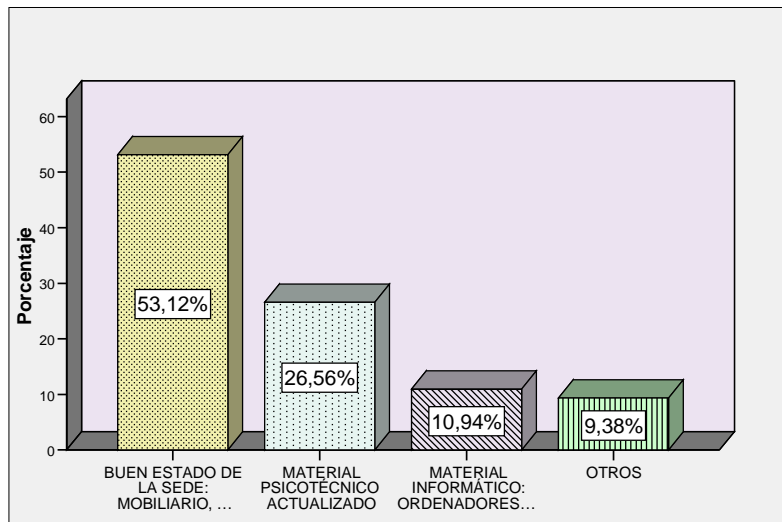


Gráfico 8.25. Recursos materiales necesarios

En un segundo lugar, considera que deben contar con material psicotécnico (26,6%), instrumento necesario para realizar su trabajo.

Un 8,4% opina que necesitan todo lo anterior, es decir, que tanto la mejoría de la conservación de la sede, el material psicotécnico, el informático y los progra-

mas son necesarios e insuficientes.

Las ubicaciones de las sedes en antiguos edificios, en colegios cerrados y la falta de recursos materiales es un elemento a considerar.

### 3.2. REPARTO DE FUNCIONES

#### Ítem 38. ¿Las actuaciones que realizas están en consonancia con tu titulación?

Un 53,1% piensa que bastante y 15,6% dicen que mucho. Por tanto, la mayoría de los profesionales que trabajan en la provincia de Huelva realiza funciones encomendadas por normativa.

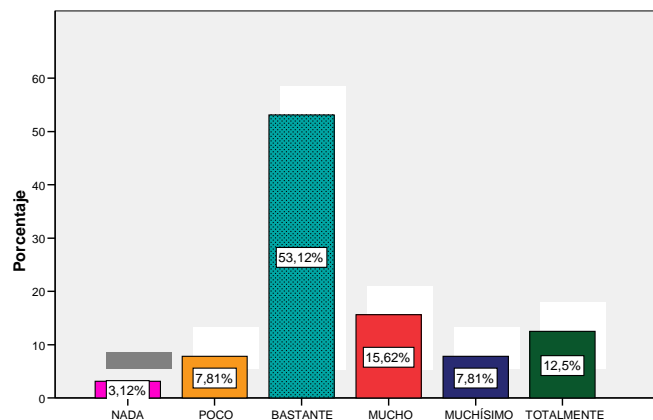


Gráfico 8.26. Actuaciones en consonancia con la titulación

### Ítem 39. ¿Cuáles son las causas para realizar funciones que no se propias de tu especialidad?

La dinámica del trabajo (35,9%) es el ítem más considerado como la causa. Este trabajo cuenta con imprevistos y demandas inmediatas que es necesario atender, por tanto, a veces se ven obligados a realizar intervenciones que no están en consonancia con su titulación. Igualmente, por falta de recursos humanos es necesario suplir a otros profesionales que no están en el Equipo y acometer sus funciones.

Suplir a otros profesionales que no están es la segunda causa un (23,4%) lo considera así. Este ítem es el más valorado en los equipos de nueva creación donde sólo existen psicólogos, pedagogos o psicopedagogos y tiene que realizar funciones de logopedas, médicos, maestros de compensatoria, etc., por la carencia de los mismos.

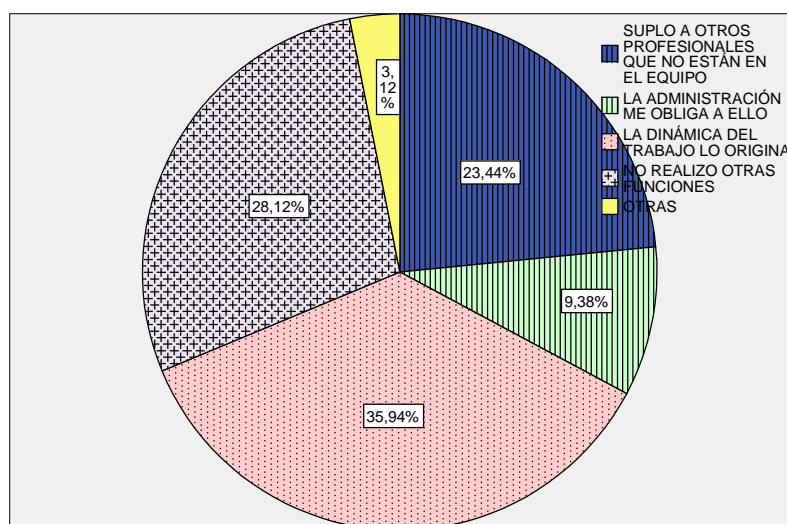


Gráfico 8.27. Actuaciones fuera de tu especialidad: causas

### Ítem 40. ¿Los psicólogos y pedagogos deberían de realizar actuaciones distintas?

Un 68,8% piensa que sí. Por tanto, la línea seguida por la Consejería de Educación de no diferenciar funciones entre ellos no es bien aceptada por más de la mitad de sus miembros. Tendríamos que cuestionarnos si la formación que reciben los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos es similar o por lo contrario su estilo en la intervención se diferencia por proceder de disciplinas distintas, aunque afines.

Puede surgir el dilema, ¿Son el saber psicológico y pedagógico tan diferente? ¿Dónde está el límite? ¿Hay límites e hiatos en el saber? ¿Qué pasa con la psicopedagogía?

Los psicólogos es el colectivo que más se define en la diferenciación de funciones, los psicopedagogos al contrario no tienden a diferenciar. Esto puede interpretarse en la manera que la carrera de psicopedagogía es un compendio entre las dos, por tanto no consideran tan distintas estas disciplinas.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO SABE, NO CONTESTA	1	1,6	1,6	1,6
SÍ	44	68,8	68,8	70,3
NO	19	29,7	29,7	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.14. Diferenciación entre psicología-pedagogía

#### Ítem 41. ¿Deberían de definirse los ámbitos de competencia laboral?

Un 85,9% piensan que sí. Aunque las funciones estén bien definidas por normativas legales, a la hora de la práctica, pueden pisarse las competencias de los distintos profesionales, por lo que sería conveniente tener más clarificada las funciones que competen a cada uno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO SABE NO CONTESTA	1	1,6	1,6	1,6
SÍ	55	85,9	85,9	87,5
NO	8	12,5	12,5	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.15. Definición de los ámbitos de competencia laboral

### 3.3. HORARIO

#### Ítem 42. ¿El horario establecido se adapta a tu trabajo?

En esta pregunta coexisten opiniones divididas, mientras que un 35,9% considera que se adapta bastante, la misma proporción expresa que se adapta poco.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA	10	15,6	15,6	15,6
POCO	23	35,9	35,9	51,6
BASTANTE	23	35,9	35,9	87,5
MUCHO	6	9,4	9,4	96,9
TOTALMENTE	2	3,1	3,1	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.16. Adaptación del horario del EOE a su trabajo

### Ítem 43. Valoración del horario de trabajo

Con este ítem puede ampliarse el anterior. Cuando se valora el horario actual, el 26,6% piensa que mal y el 23,4% que muy mal. El 32,6% regular. Sólo el 14,1% opina que bien y el 3,1% que muy bien.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MUY MAL	15	23,4	23,4	23,4
MAL	17	26,6	26,6	50,0
REGULAR	21	32,8	32,8	82,8
BIEN	9	14,1	14,1	96,9
MUY BIEN	2	3,1	3,1	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.17. Valoración del horario

### Ítem 44. ¿Qué cambiarías de la organización temporal?

La mayoría 40,6% piensa que es preciso adaptarlo a las necesidades de los centros, el 31,3% a sus necesidades. Un porcentaje de 18,8% piensa que es necesario más tiempo en la sede.

Un horario inflexible y cerrado es difícil de adaptar a la dinámica del su trabajo.

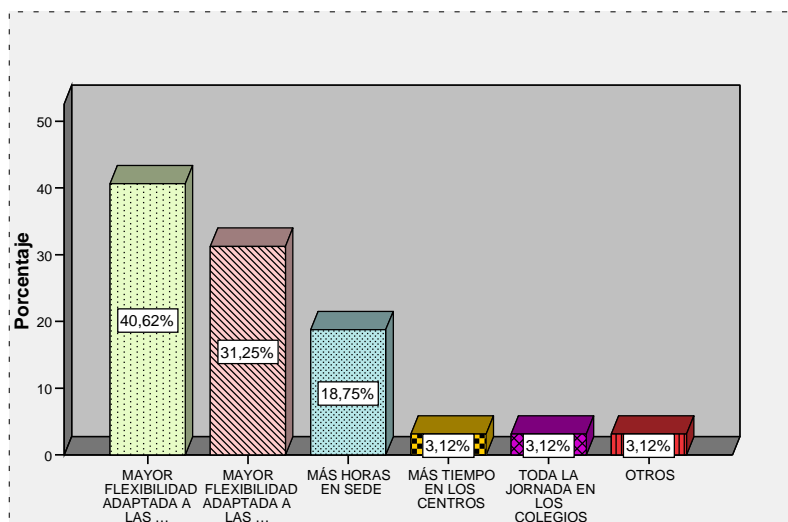


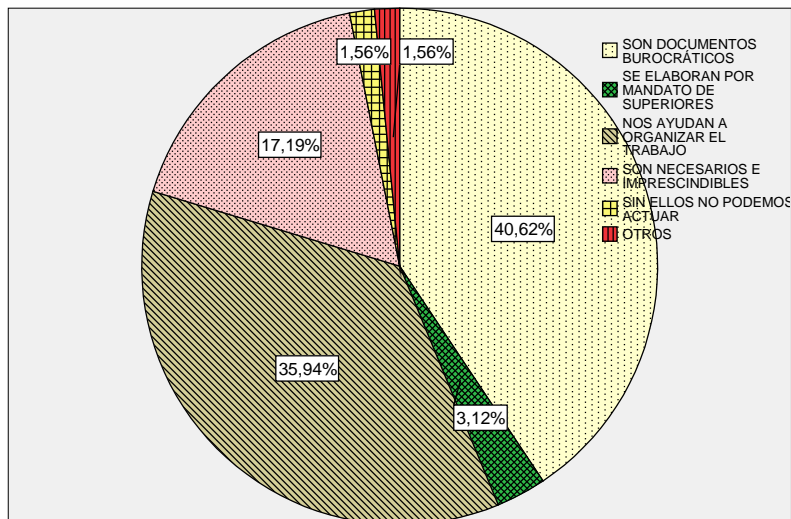
Gráfico 8.28. Cambios en la organización temporal

Prolongar la estancia en la sede es una constante que se repite a lo largo de toda la investigación. Un solo día en sede para la coordinación, el trabajo personal y las reuniones zonales es insuficiente, y así se manifiesta por los diferentes componentes.

Siendo los psicólogos, pedagogos y los orientadores los que más lo reflejan en su opiniones.

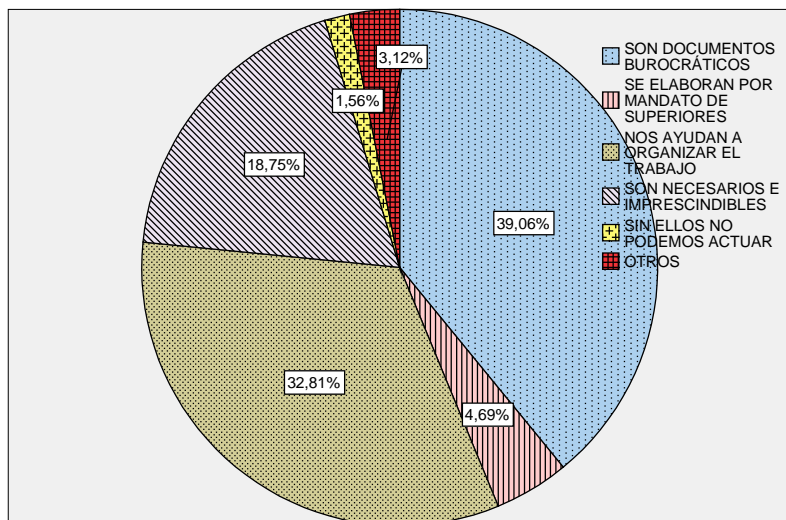
### Ítem 45. ¿Qué piensas del Plan de zona y de la Memoria Final?

La opinión está dividida, el 40,6% opina que son documentos burocráticos, el 39,9% piensa que son necesarios e imprescindibles y un 17,2% que ayudan a organizar el trabajo. En sí, son valiosos, lo que se pone en duda es su utilidad en la práctica.



El Plan zonal tiene para casi la mitad de la muestra un carácter burocrático que en la mayoría de los casos no tiene la utilidad práctica que debería.

Gráfico 8.29. Opinión sobre el Plan de zona



En sí son considerados como documentos importantes pero a la hora de aplicarlos no tienen la suficiente operatividad y se convierten en meros documentos oficiales.

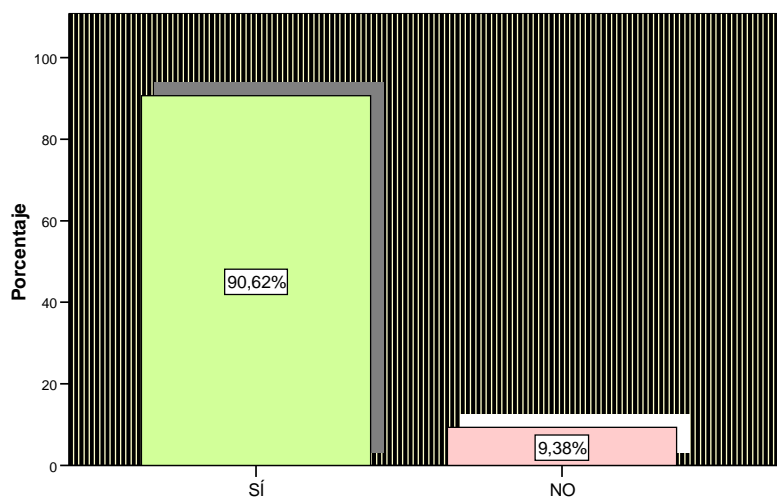
Gráfico 8.30. Opinión sobre la Memoria final

Otros opinan que les ayudan a organizar el trabajo y por tanto son imprescindibles.

## IV. COORDINACIÓN

### 4.1. Zona

#### Ítem 46. ¿Existe un horario para la coordinación en zona?



La coordinación es un aspecto muy importante para estos profesionales. Un 90,6%, una mayoría muy amplia, piensa que en su horario tiene planificado la coordinación en zona.

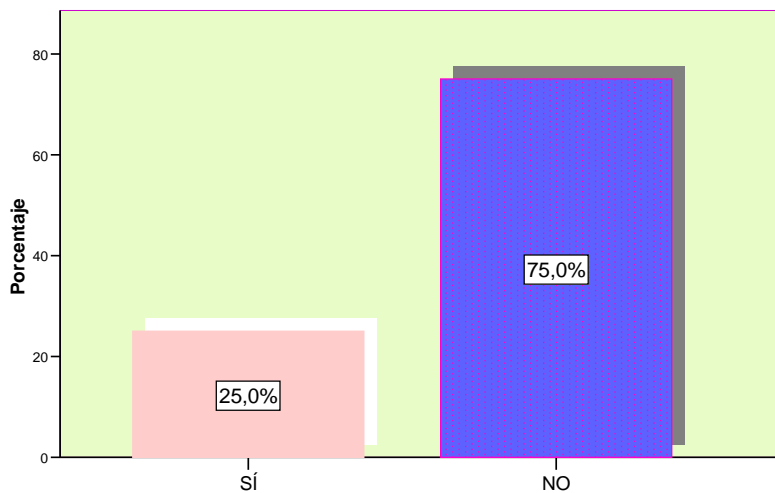
Gráfico 8.31. Planificación del horario de coordinación zonal

#### Ítem 47. ¿Funciona correctamente?

Sin embargo, cuando se pregunta si funciona correctamente, las opiniones están más repartidas, aunque el 39,1% opina que bastante, un 31,3% contestan que funciona poco aunque está planificada. Este hecho se repite a lo largo de toda la investigación, aunque la planificación existe en teoría en la práctica cambia debido a factores que hacen que no sea posible uno de ellos es la escasez de tiempo en la sede como analizaremos en el siguiente ítem.

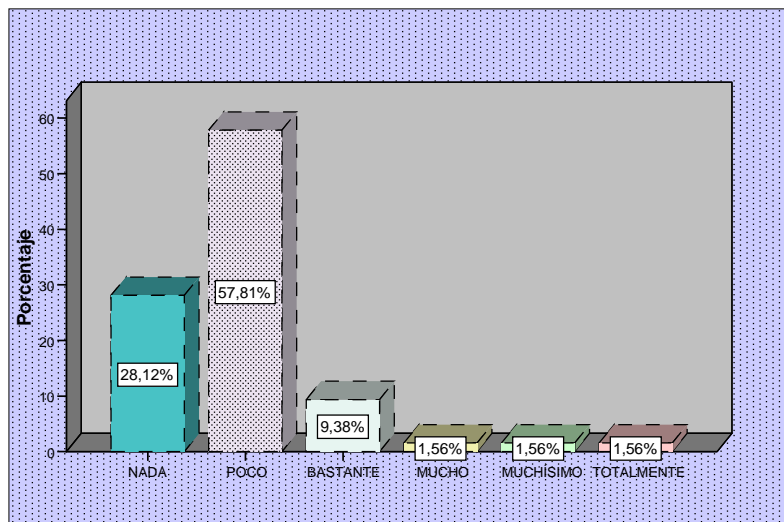
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA	3	4,7	4,7	4,7
POCO	20	31,3	31,3	35,9
BASTANTE	25	39,1	39,1	75,0
MUCHO	9	14,1	14,1	89,1
MUCHÍSIMO	3	4,7	4,7	93,8
TOTALMENTE	4	6,3	6,3	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.18. Funcionamiento de la coordinación

**Ítem 48. ¿Es suficiente un día de sede para llevar a cabo la coordinación?**

Un porcentaje alto (75%) lo consideran insuficiente para llevar a cabo una buena coordinación. Esto es entendible, ya que parte de ese día se dedica a trabajos administrativos, reuniones y preparación de material.

Gráfico 8.32. Suficiencia de un día de sede para la coordinación

**4.2. Coordinación inter-zonal****Ítem 49. ¿Favorece la administración coordinación entre zonas?**

Un porcentaje de 57,8% dice que poco, y un 28,1%, nada. De este modo, perciben que desde la administración se fomenta poco la coordinación entre las distintas zonas de la provincia.

Gráfico 8.33. La coordinación Inter-zonal



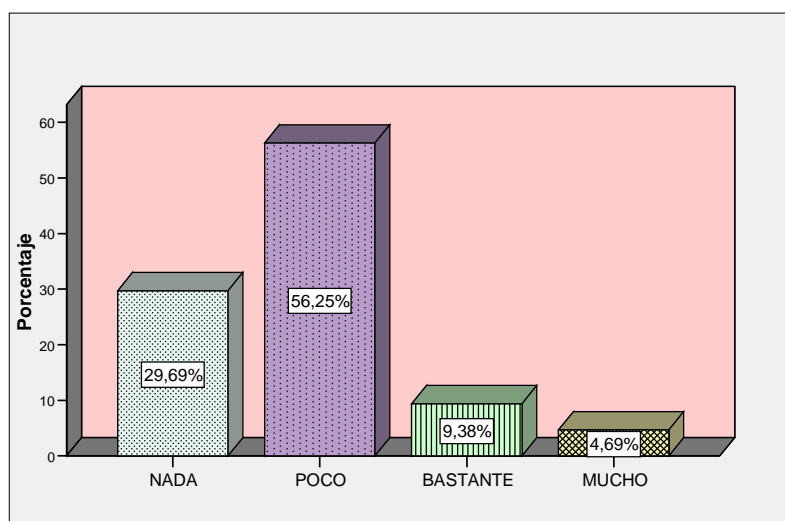
**Ítem 50. ¿Consideras suficientes las reuniones?**

Gráfico 8.34. Reuniones de coordinación interzonales

Este dato se correlaciona con los resultados anteriores, aunque queda claro que son necesarias no son suficientes. Un 56,3% piensa que son pocas las reuniones y, un 29,7% que nada.

**Ítem 51. ¿Son imprescindibles?**

Sin embargo la mayoría se decanta por son muy necesarias, (43,8%) piensa que bastante y mucho (28,1%). Este factor puede crear un grado de insatisfacción dentro de sus miembros porque mientras que consideran que son necesarias no se realizan suficientemente. La causa por la que no se llevan a cabo puede ser debida a la falta de tiempo para atender tantas funciones y querer actuar desde la perspectiva de centro y de zona a la vez.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
POCO	2	3,1	3,1	3,1
BASTANTE	28	43,8	43,8	46,9
MUCHO	18	28,1	28,1	75,0
MUCHÍSIMO	4	6,3	6,3	81,3
TOTALMENTE	12	18,8	18,8	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.19. Importancia de reuniones de coordinación interzonales

**Ítem 52. ¿Qué tipo de actuaciones tendrían que realizarse con otras zonas?**

En cuanto a las actuaciones Inter-zonales que tendrían que realizarse destacan: consensuar actuaciones (34,4%), el resolver dudas conjuntas (20,3%), el intercambio de materiales (15,6%) y la formación por áreas (14,1%). Tendríamos que añadir que las reuniones interzonales por áreas fueron bien recibidas, aunque insuficiente. Este hecho se destaca en la demanda de formación deseada donde se demanda por considerarla muy eficaz.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
INTERCAMBIO DE MATERIALES	10	15,6	15,6	15,6
FORMACIÓN POR ÁREAS	9	14,1	14,1	29,7
RESOLVER DUDAS CONJUNTAMENTE	13	20,3	20,3	50,0
CONSESUAR ACTUACIONES	22	34,4	34,4	84,4
JORNADAS, CONGRESOS...	3	4,7	4,7	89,1
GRUPOS DE TRABAJO	4	6,3	6,3	95,3
INVESTIGACIÓN Y PUBLICACIONES	2	3,1	3,1	98,4
OTRAS	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.19. Actuaciones de coordinación interzonal

### 4.3. NIVEL INTERPROVINCIAL-NACIONAL-INTERNACIONAL

**Ítem 53. ¿Favorece la administración algún tipo de contacto con Equipos de otras provincias, o a nivel nacional o internacional?**

Igualmente, la administración no favorece el contacto interprovincial, nacional o internacional. Por tanto, más de la mitad, (60,9%), contestan nada o poco (37,5%).

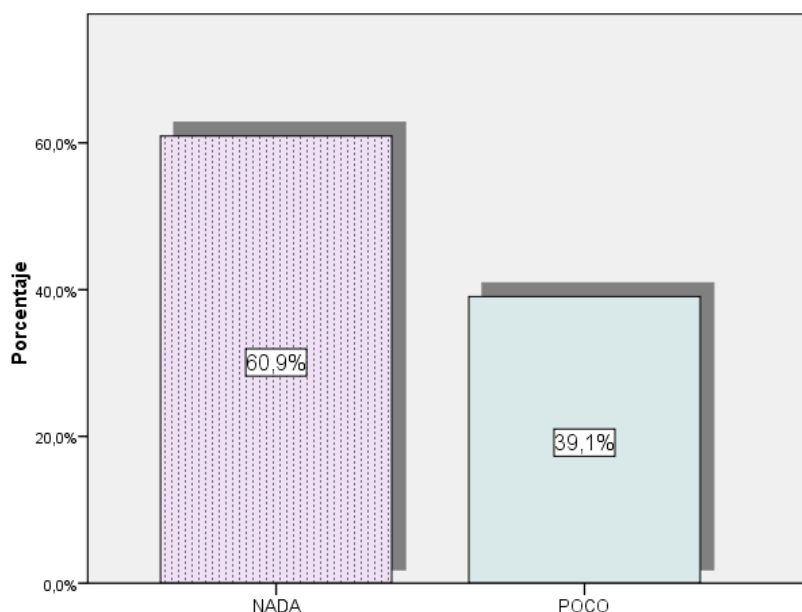


Gráfico 8.35. Favorece la administración el contacto interprovincial, nacional o internacional

Habría que destacar que últimamente se ha celebrado un congreso a nivel andaluz lo que incrementaría la opinión a favor.

Sin embargo, las iniciativas son tan pocas y tan aisladas que la mayoría de los profesionales tienen la sensación que no se hace lo necesario.

**Ítem 54. ¿Qué tipo de contacto con equipos de otras provincias, o a nivel nacional o internacional son necesarios?**

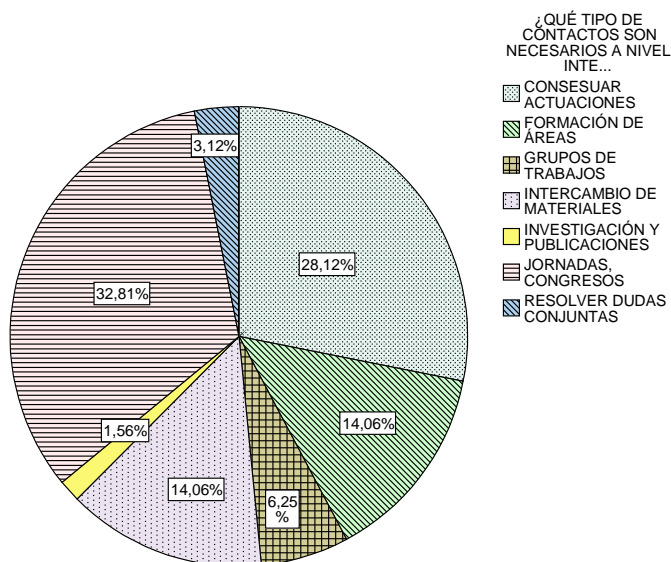


Gráfico 8.36. Tipos de contacto a nivel interprovincial, nacional e internacional

Entre los contactos necesarios se inclinan por jornadas y congresos (32,5%) seguidos de consensuar actuaciones (28,1%) e igualmente el (14,1%) resolver dudas conjuntas e intercambiar materiales.

Por tanto los encuentros científicos como congresos, jornadas y seminarios, son los que más demandan estos profesionales para mantener coordinación con otras provincias autonómicas o a nivel nacional e Internacional.

#### 4.4. COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS

**Ítem 55. ¿ Favorece la administración algún tipo de coordinación con otras instituciones ?**

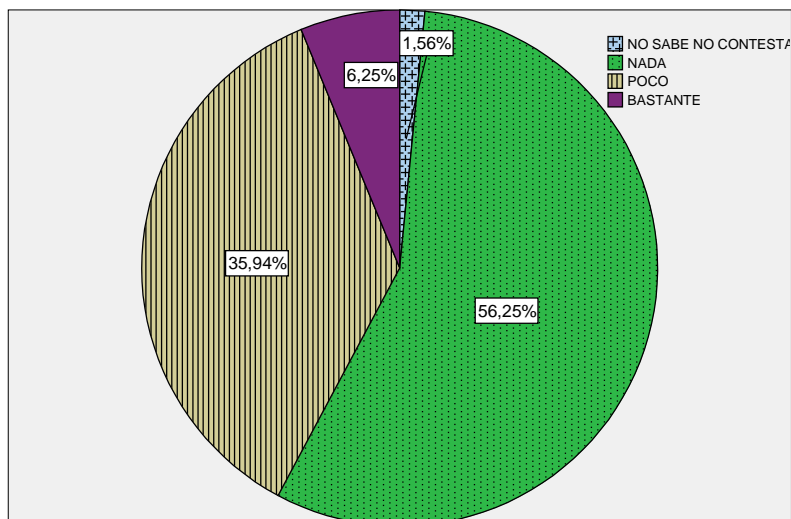


Gráfico 8.37. Reuniones de coordinación con la universidad

Los contactos con este tipo de instituciones, como la Universidad, en la mayoría de los casos se realizan a nivel individual o personal pero poco motivada o planificada por la administración educativa.

Son contactos esporádicos, con carácter voluntario.

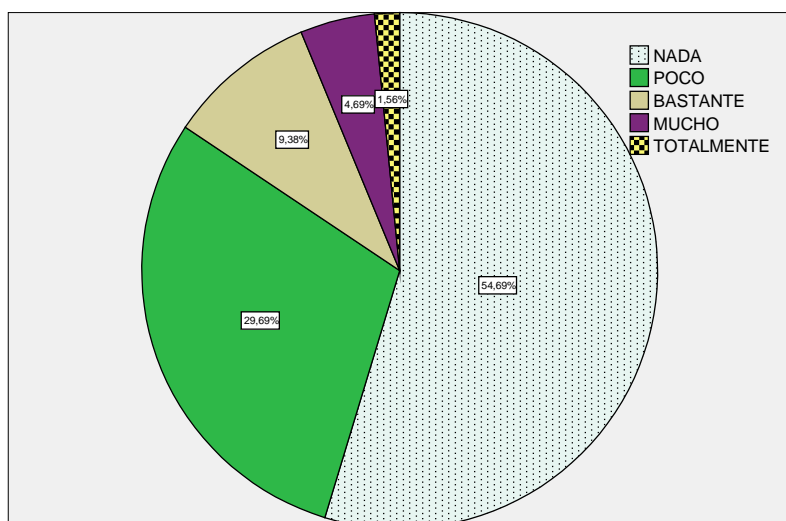


Gráfico 8.38. Reuniones de coordinación con centro base

La coordinación tanto con el Centro Base como con la Universidad es baja. La mayoría de los encuestados están de acuerdo que la coordinación es poca (57,7% Centro Base, 56,3% Universidad) o nada, (29,7% Centro Base, 35,9% Universidad).

La coordinación con los servicios de salud y servicios sociales están más repartidas las opiniones, aunque predomina poco (37,5% salud, 34,4%, servicios sociales) y nada (31,3% salud y 32,8% servicios sociales) existe también quienes opinan que bastante (20,3% salud y 15,6% servicios sociales y 10,9% muchísimo).

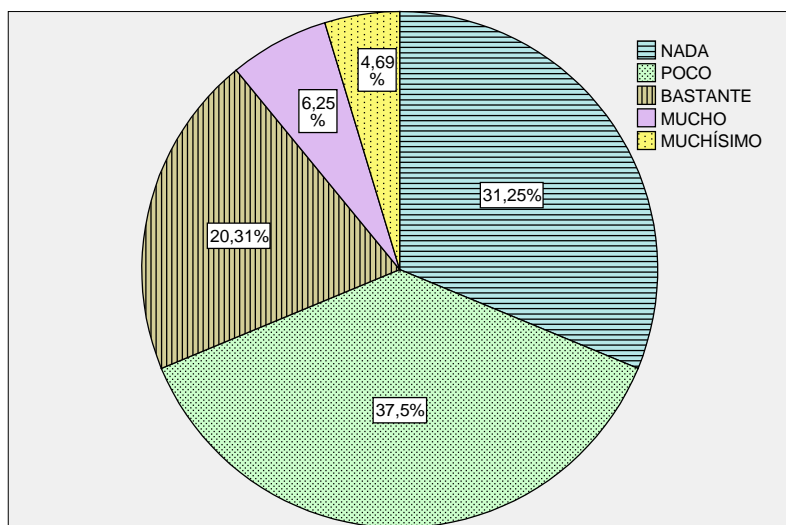


Gráfico 8.39. Reuniones de coordinación con los Servicios de Salud

nan con ellos y los que menos los maestros de compensatoria.

Con los servicios de salud igualmente sólo el 6,25% y el 4,69% dicen mucho o muchísimo. Por el 31,25% y el 37,5% dicen que poco o nada.

Hay que destacar que se nota una diferencia significativa entre los distintos profesionales, pues los médicos son los que más se relacionan con ellos y los que menos los maestros de compensatoria.

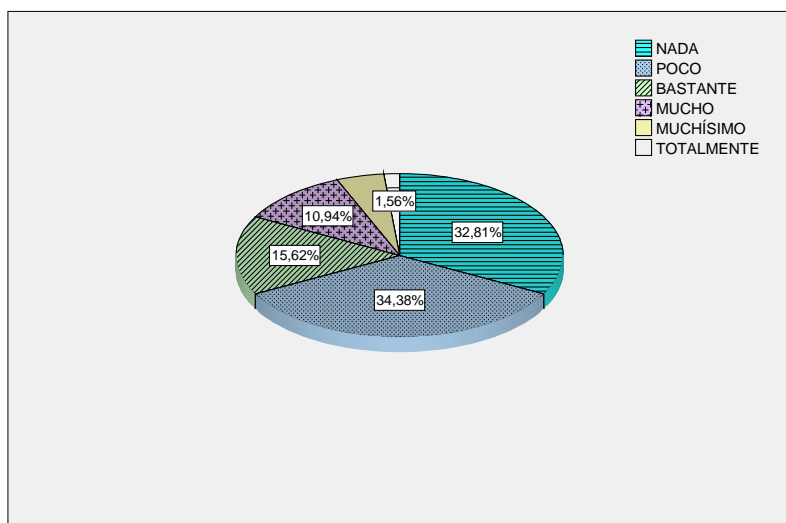


Gráfico 8.40. Reuniones de coordinación con los Servicios Sociales

Estos organismos tienen más contactos con los Equipos de Orientación, sobre todo los servicios sociales, debido a la problemática que actualmente se vive en los centros. Los profesionales que más contacto tienen con ellos son los educadores sociales y los maestros de compensatoria.

#### 4.5. INSPECCIÓN DE ZONA

**Ítem 56. ¿Favorece la administración las reuniones necesarias de coordinación con la inspección de zona?**

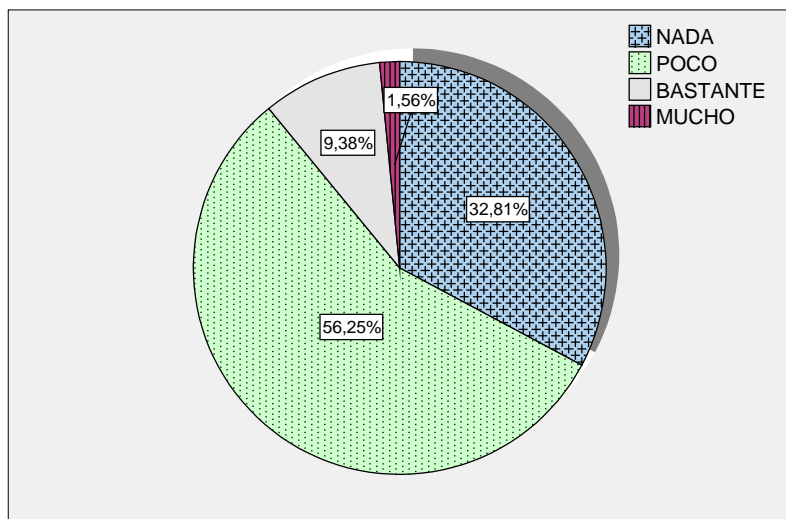


Gráfico 8.41. Coordinación con la Inspección de zona

Según el 32,8% las reuniones con la inspección no se dan: "nada" y el 56,3% dicen que son pocas. La administración no favorece reuniones con la inspección de zona; existiendo descoordinación, según piensa (84,4%).

**Ítem 57. ¿Crees que es necesaria la coordinación EOE y la inspección de zona?**

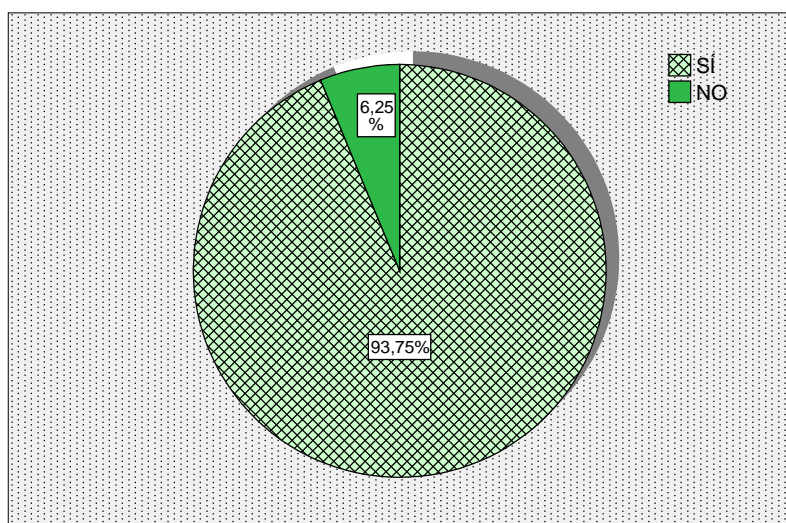


Gráfico 8.42. Necesidad de coordinación entre los servicios de orientación e inspección

Sin embargo, el 90,8% opina que son necesarias estas reuniones.

En este ítem se repite la dinámica que se sigue en todos los demás ítems, las reuniones son necesarias pero no se producen las necesarias.

**Ítem 58. ¿Consideras que los servicios de orientación y la inspección están descoordinados?**

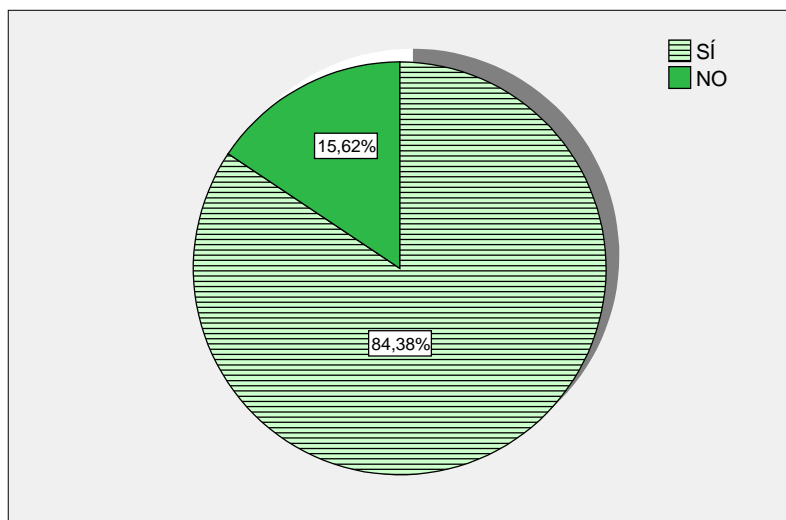


Gráfico 8.43 Coordinación inspección-EOE

La descoordinación es grande, 84,38% piensa que sí existe falta de coordinación entre ambos servicios.

A la vez argumentan la necesidad de que se produzca más contacto entre ellos a través de reuniones para superar tal descoordinación.

**Ítem 59. ¿Piensa que los servicios de inspección valoran el trabajo de los EOE?**

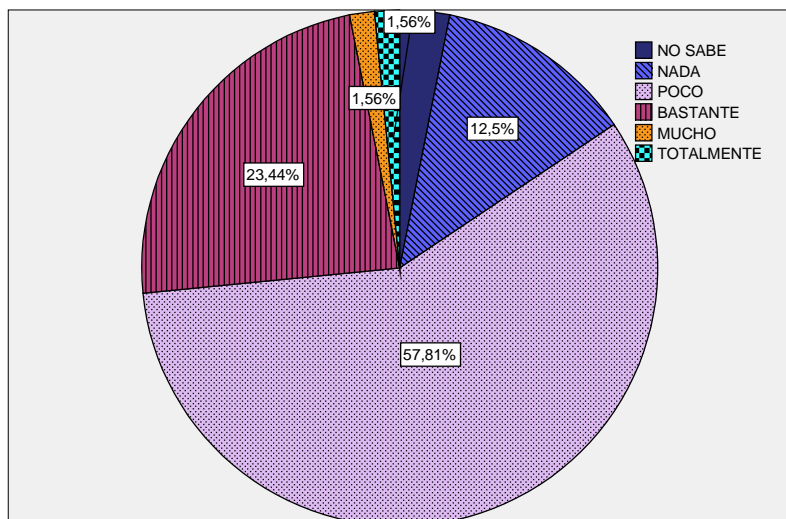


Gráfico 8.44. Opinión sobre valoración de la inspección al EOE

En cuanto a la valoración del EOE por la inspección, también hay opiniones distintas.

Mientras que 57,8% piensa que poco, un 23,4% piensan que bastante.

En las observaciones, muchos de los encuestados dicen que depende más del inspector personalmente que del servicio de inspección.



#### 4.6. CENTRO DEL PROFESORADO

##### Ítem 60. ¿Consultan los CEP con los EOE para su Plan de Formación?

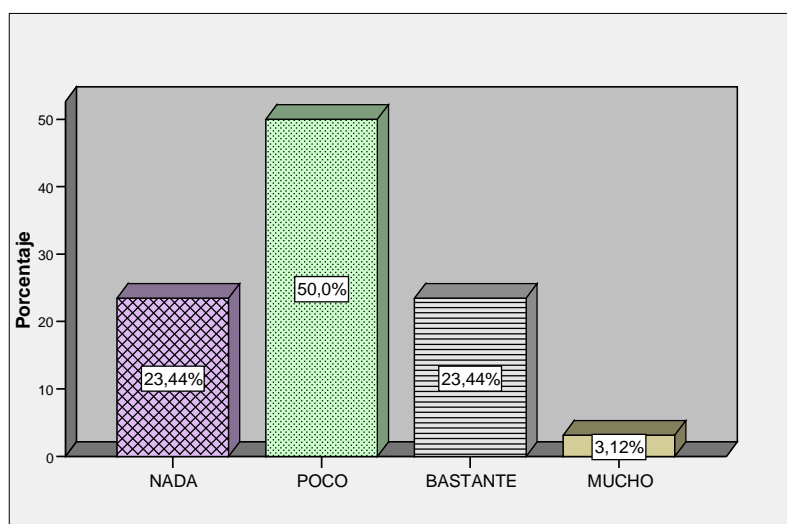


Gráfico 8.45. CEP y Plan de Formación de los EOE

No todas las opiniones son unánimes, aunque el 50% de la muestra piensa que la coordinación con los Centros del Profesorado es poca, en igual porcentaje 23,4% piensan por un lado que nada o bastante.

Este hecho denota que en este momento se aprecia un atisbo de conexión entre los CEPs y los EOE.

##### Ítem 61. ¿Proponen los CEP a los EOE que impartan cursos, seminarios, jornadas?

Asimismo, aunque el 59,4% que cuentan poco con ellos para impartir cursos, jornadas... un 15,6% piensa que cuentan bastante. Este hecho constata lo anterior.

Los Equipos que comparten edificios con los CEPs son más favorables a dar respuestas positivas. No es el caso de los Equipos de Huelva que aunque están cercanos no se sienten que el CEP cuente con ellos para la formación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NO SABE	1	1,6	1,6	1,6
NADA	13	20,3	20,3	21,9
POCO	38	59,4	59,4	81,3
BASTANTE	10	15,6	15,6	96,9
MUCHO	2	3,1	3,1	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8.20. Propuesta del CEP a los EOE para impartir formación



### Ítem 62. ¿Existen coincidencias entre las demandas de intervención que solicitan en los centros y las ofertas de formación ofrecidas por los CEP?

Igualmente con las coincidencias entre las demandas que presentan los Equipos y la formación del CEP, predomina la opción poco (57,7%) y bastante el (37,7%).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NADA	1	1,6	1,6	1,6
POCO	35	54,7	54,7	56,3
BASTANTE	24	37,5	37,5	93,8
MUCHO	2	3,1	3,1	96,9
MUCHÍSIMO	1	1,6	1,6	98,4
TOTALMENTE	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Gráfico 8. 21. Coincidencias entre las demandas formativas ofertadas y demandadas

Las opiniones por tanto están un poco contrapuestas, mientras que más de la mitad (57,7%) piensan que la formación ofertada por el CEP no coincide con la demanda, un grupo también numeroso (37,7%) dicen que sí se tiene en cuenta las demandas que ellos proponen.

## 4.7. DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN

### Ítem 63. ¿Favorece la administración coordinación con el Departamento de Orientación?

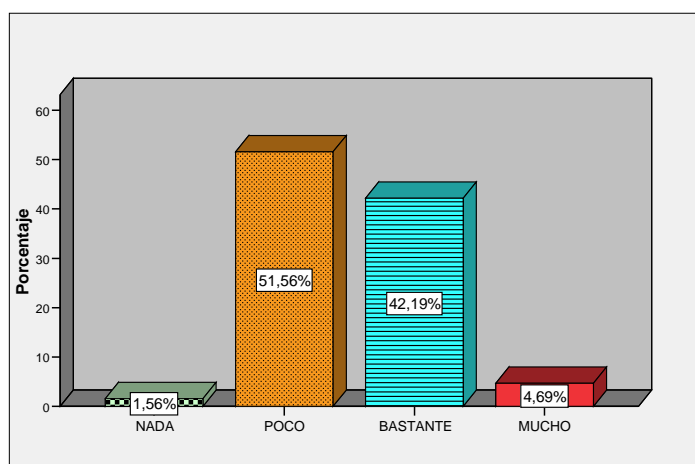


Gráfico 8.46. Coordinación EOE-DO

Existen opiniones divergentes. Algunos piensan que poco, 51,6%, aunque también los hay que opina que bastante, el 42,2%. Estos resultados se explican porque a pesar de que los profesionales de los EOE piensan que no son suficientes las reuniones que se mantienen con ellos (el 53,1% opinan que son pocas), la administración está potenciando la coordinación con los

departamentos de orientación a través de contactos periódicos, por eso, el 37,5% afirman que son bastantes.

**Ítem 64. ¿Consideras suficientes las reuniones con el Departamento de Orientación?**

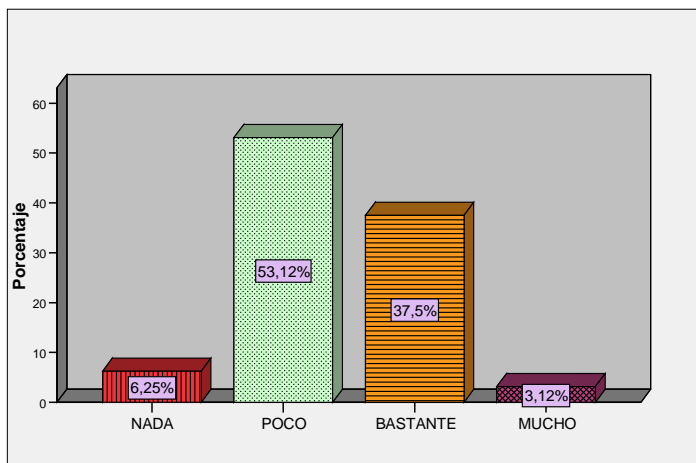


Gráfico 8.47. Reuniones EOE-DO

Igualmente las reuniones con los Departamentos de Orientación son insuficientes para un 53,12% que piensa que son pocas. Existe un grupo también numeroso un 37,5% que opina que son bastante. En este grupo predomina los psicólogos, pedagogos y psicopedagogos. Este hecho se explica porque ellos son los que más se reúnen y coordinan.

**Ítem 65. ¿Qué aspectos te parece más importante para trabajar con el Departamento de Orientación?**

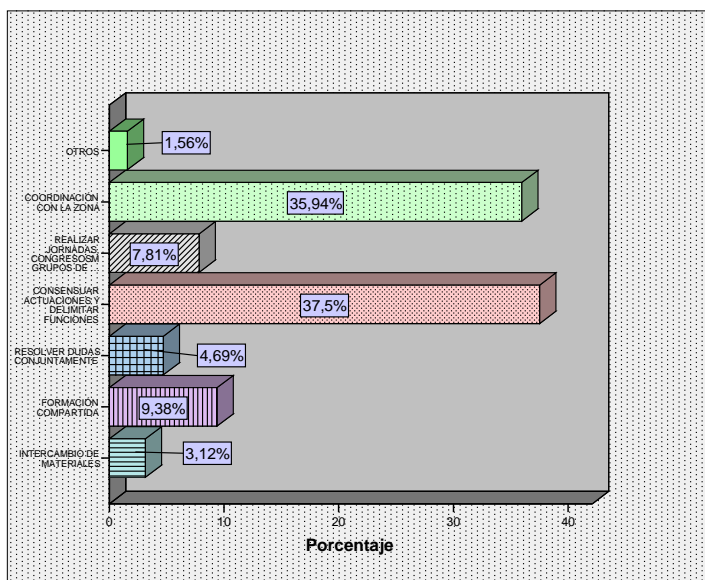


Gráfico 8.48. Aspectos a tratar en las reuniones

Los aspectos prioritarios que deben de tratarse en estas reuniones mediante un trabajo conjunto, son: consensuar actuaciones y delimitar funciones (37,5%) y la coordinación de zona con el 39,9%.

De estos datos se desprenden la necesidad de coordinarse con los orientadores de Secundaria para consensuar demandas y delimitar funciones.

## V. EL EQUIPOTÉCNICO

**Ítem 66. ¿Opina que la estructura del ETPOEP es funcional y se adapta a las necesidades de los EOE?**

Las opiniones también son contrarias. Mientras que el 39,1% piensa que el Equipo Técnico se adapta poco a sus necesidades, el 32,8% afirma que bastante.

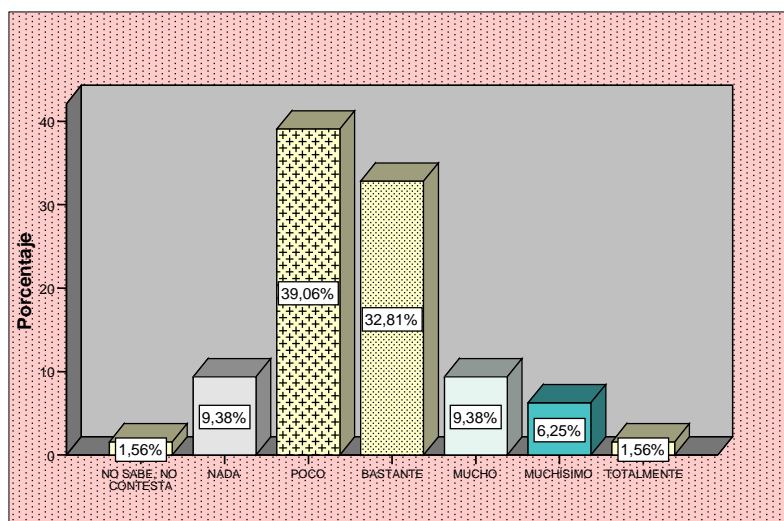


Gráfico 8. 49. Adaptación de la estructura del ETPOEP a las necesidades del EOE

**Ítem 67. ¿Consideras pertinente la forma de acceso al ETPOEP?**

La forma de acceso a los ETPOEP. La gran mayoría concentra su opinión, en que no es nada adecuada. El (29,7%) afirma que poco (28,1%). Sin embargo, un 31,3% piensa que bastante. No hay opinión unánime al respecto.

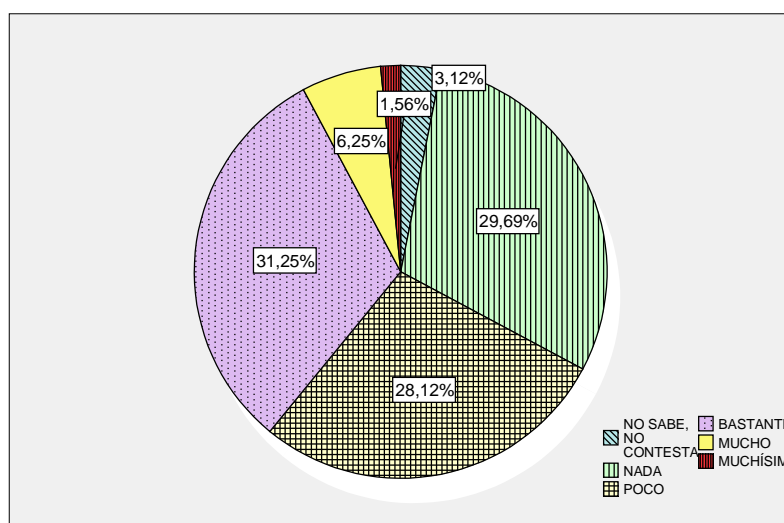


Gráfico 8. 50. Acceso ETPOEP

**Ítem 68. ¿Qué aspectos positivos aporta el ETPOEP a tu trabajo?**

En cuanto a los aspectos positivos que aportan; el 26,6% piensan que informan, asesoran y resuelvan conflictos, mientras que el 25% piensan que no aportan ninguno.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
RESPALDO ANTE LA ADMINISTRACIÓN	6	9,4	9,4	9,4
PROPONEN FORMACIÓN CONTINUA	6	9,4	9,4	18,8
SON ESPECIALISTAS EN ÁREAS	7	10,9	10,9	29,7
VIGILAN EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LOS EOE, AUNANDO CRITERIOS COMUNES	11	17,2	17,2	46,9
INFORMAN, ASESORAN Y RESUELVEN CONFLICTOS	17	26,6	26,6	73,4
NINGUNO	16	25,0	25,0	98,4
OTROS	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8. 22. Aspectos positivos que aporta el ETPOEP

**Ítem 69. ¿Qué aspectos considera que podía mejorar las relaciones del ETPOEP con los Equipos?**

¿Cómo puede mejorar las relaciones del ETPOEP con los Equipos? Más de la mitad de la muestra 54,7% piensan que sería necesario contar con los EOE para tomar decisiones y un 14,1%, más contacto mediante reuniones y respaldarlos ante la administración.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
MÁS CONTACTO MEDIANTE REUNIONES	9	14,1	14,1	14,1
CONTAR CON EL EOE PARA TOMAR DECISIONES	35	54,7	54,7	68,8
MEJORAR LA IMAGEN DEL EOE MEDIANTE LA VALORACIÓN DE SU TRABAJO	6	9,4	9,4	78,1
REALIZAR VISITAS PERIÓDICAS A LAS SEDES	3	4,7	4,7	82,8
RESPALDARLOS ANTE LA ADMINISTRACIÓN	9	14,1	14,1	96,9
NINGUNO	1	1,6	1,6	98,4
OTROS	1	1,6	1,6	100,0
TOTAL	64	100,0	100,0	

Tabla 8. 23. Mejoras en las relaciones del ETPOEP con los Equipos

**Ítem 70. ¿Cómo crees que deberían ser las relaciones orgánicas entre el ETPOEP y los Equipos?**

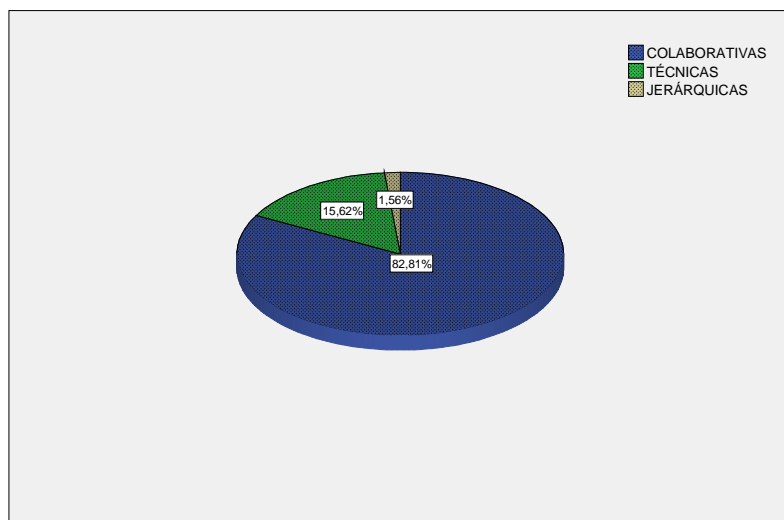


Gráfico 8.51. Relaciones ETPOEP-EOE

Las relaciones entre ETPOEP-EOE deberían ser colaborativas, así lo piensa el 82,8% y técnicas el 15,6%.

La mayoría de los encuestados piensan que la colaboración es lo más importante para un buen funcionamiento.

**VI. FORMACIÓN**

**Ítem 71. ¿Es suficiente la formación inicial para afrontar el trabajo de los EOE?**

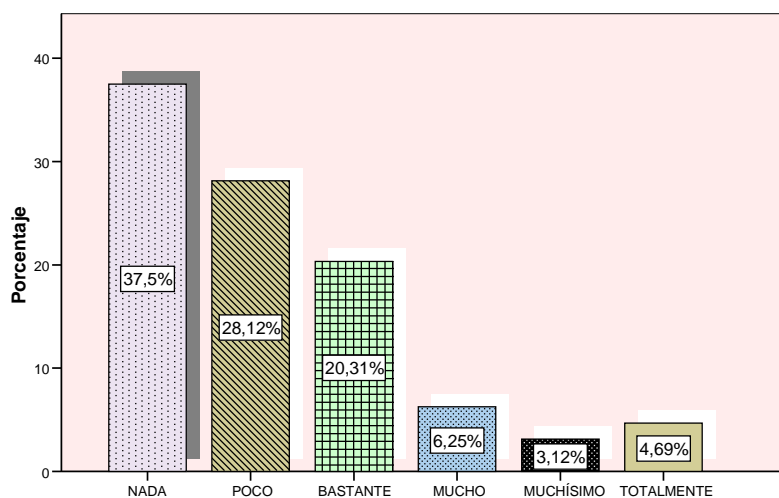
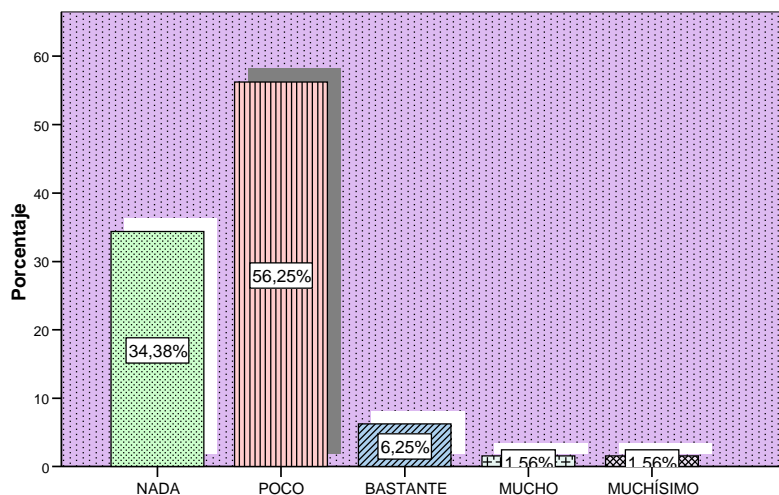


Gráfico 8.52. Formación inicial

Un 37,5% piensa que nada y un 28,1% que poco.

Existe otro bloque de opinión que dice que es bastante para afrontar su actividad diaria, un 20,3%.

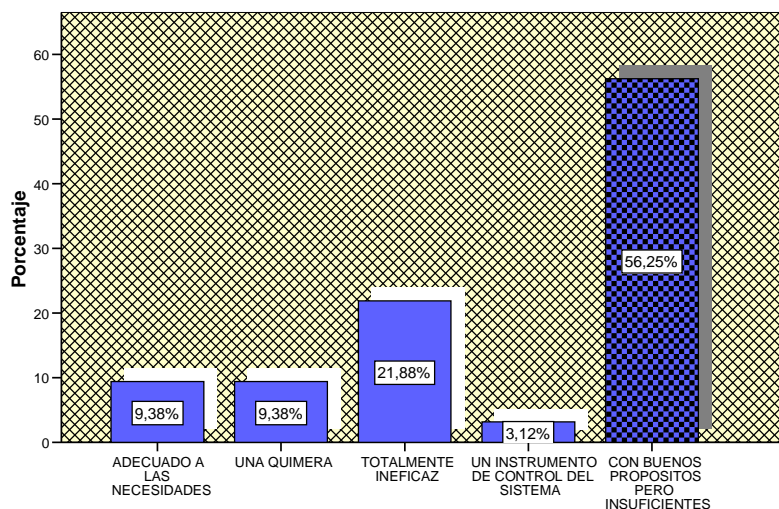
**Ítem 72. ¿Crees que la Consejería de Educación se preocupa porque adquieras formación continua y perfeccionamiento?**



En cuanto a la formación continua, piensa que la Consejería ofrece una formación continua deficiente. Más de la mitad, un 56,3% afirma que poco, y un 34,4% que nada.

Gráfico 8. 53. Formación continua

**Ítem 73. ¿Qué opinión te merece el Plan de Formación Anual de los EOE's?**



Con referencia al Plan Anual de Formación para el EOE, un 56,3% lo ve con buenos propósitos pero insuficiente y un 21,9% totalmente ineficaz.

Gráfico 8. 54. Opinión del Plan de Formación de los EOE's

**Ítem 74. ¿Qué modalidad formativa de las que te proponen te parece más efectiva?**

La modalidad formativa que te ofrecen más aplaudida es la formación por áreas (39,1%) junto a grupos de trabajos e investigación (25,0%) y jornadas provinciales (21,9%).

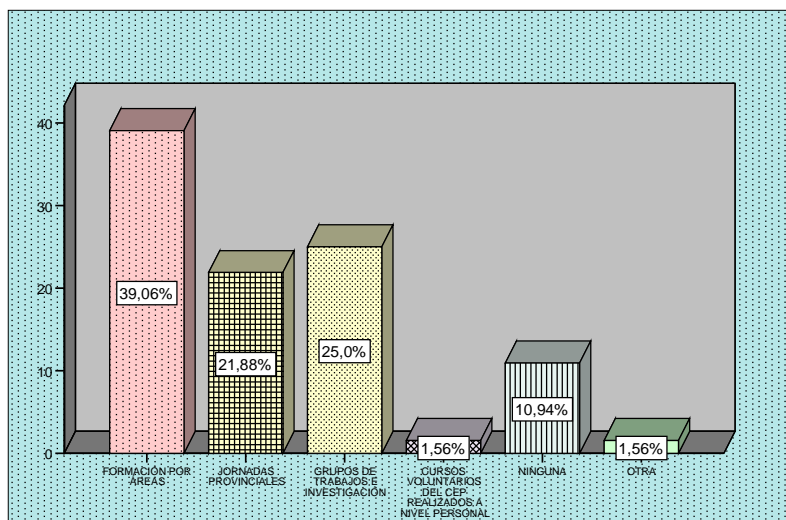


Gráfico 8. 55. Modalidad formativa más adecuada

**Ítem 75. ¿Qué modalidades formativas consideras que deberían de realizarse?**

En cuanto a las que deberían de realizarse igualmente se valora más los grupos de trabajos e investigación (45,3%) y las jornadas interprovinciales y nacionales.

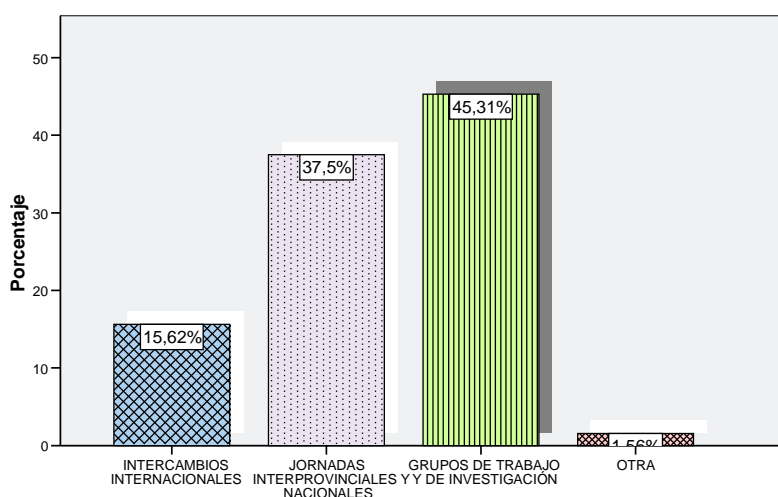
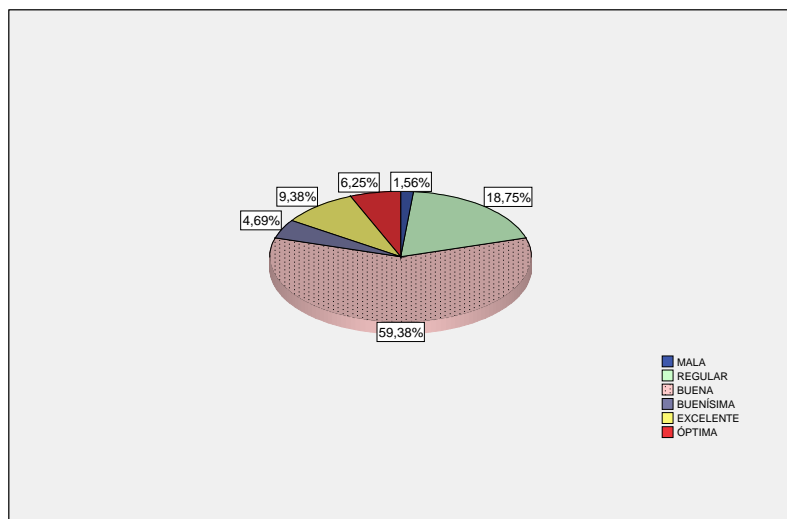


Gráfico 8. 56. Modalidad formativa deseada

## VII. ACOGIDA DE LOS EOE

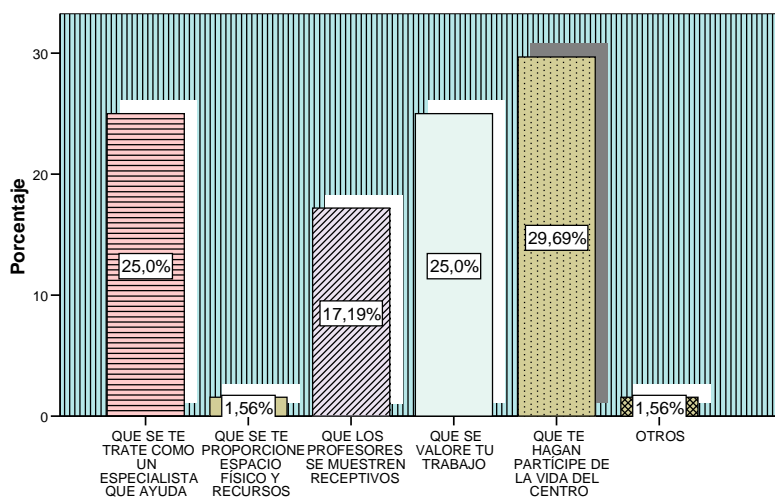
### Ítem 76 ¿Cómo es la acogida que dan los centros a los EOE?



La acogida que dan los centros a los EOE mayoritariamente es buena (59,4%). De ello se deduce que perciben un buen ambiente en los centros.

Gráfico 8. 57. Acogida de los centros a los EOE

### Ítem 77. ¿Qué valoras más de la relación con los centros?



Lo que más se valora de la relación con los centros es que le hagan participe de la vida de los centros (29,7%) e igualmente valoran un 25% que se le trate como un especialista y que valoren su trabajo.

Gráfico 8.58. Relación EOE-centro



**Ítem 78. ¿De quien depende que esa acogida sea buena?**

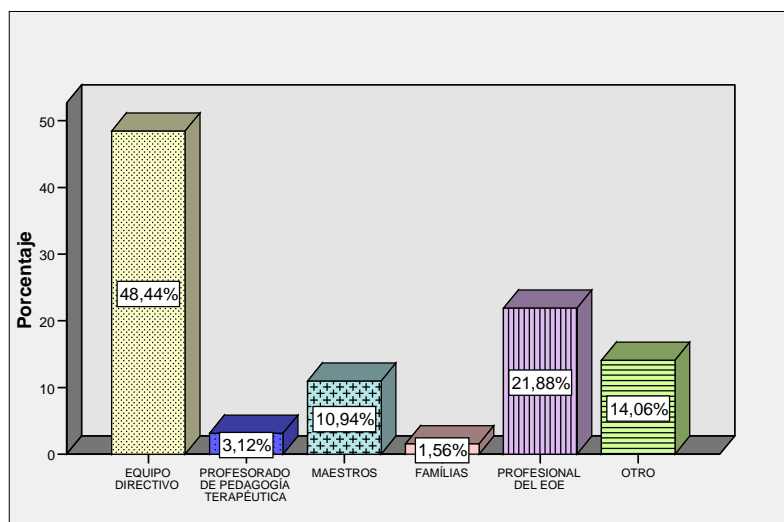


Gráfico 8.59. Acogida de los centros

Que la acogida sea buena depende en gran medida del Equipo Directivo (48,8%) y del propio profesional del EOE (21,9%). Cabe destacar que se le da mucha importancia a las características personales y formativas del propio miembro del Equipo para que en el centro

le acojan bien.

**Ítem 79. Valoración de los EOE por distintas entidades**

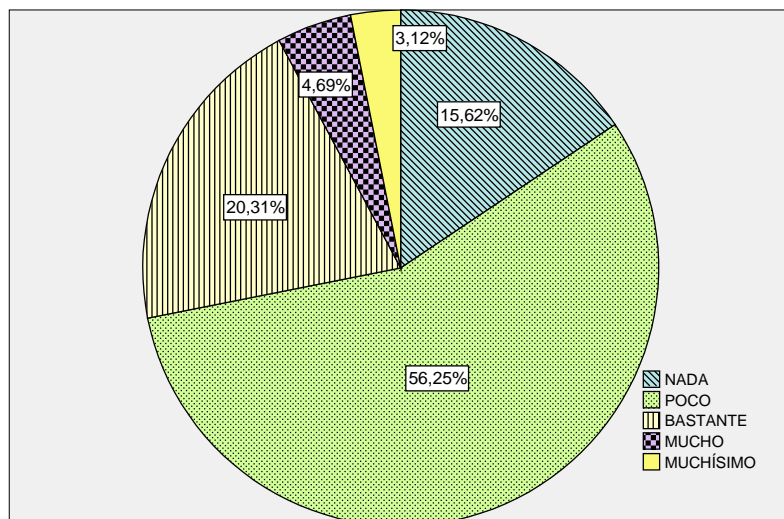


Gráfico 8.60. Valoración EOE por parte de la Consejería

La valoración por distintas entidades cambia según el organismo que se trate. Mientras que por parte de la Consejería de Educación a un grupo más numeroso que piensa que se valoran poco (56,3%), otro más reducido opina que bastante (20,3%).

Esta respuesta se correlaciona con la recogida en el gráfico 8.19, en la que se manifiesta que la causa por la que no existe recursos humanos suficien-

te es por el abandono que sufre por parte de la administración. Por tanto de ello se deduce que la valoración por parte de ellos no es muy elevada.

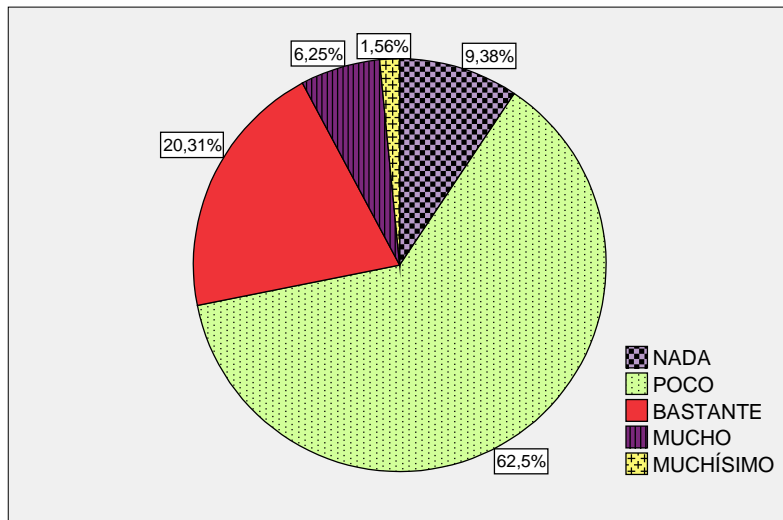


Gráfico 8. 61. Valoración EOE por parte de la Delegación de Educación

Con respecto a la Delegación de Educación, se mantiene el grupo que piensa que bastante (20,3%), pero sube el porcentaje de los que dicen poco (62,5%).

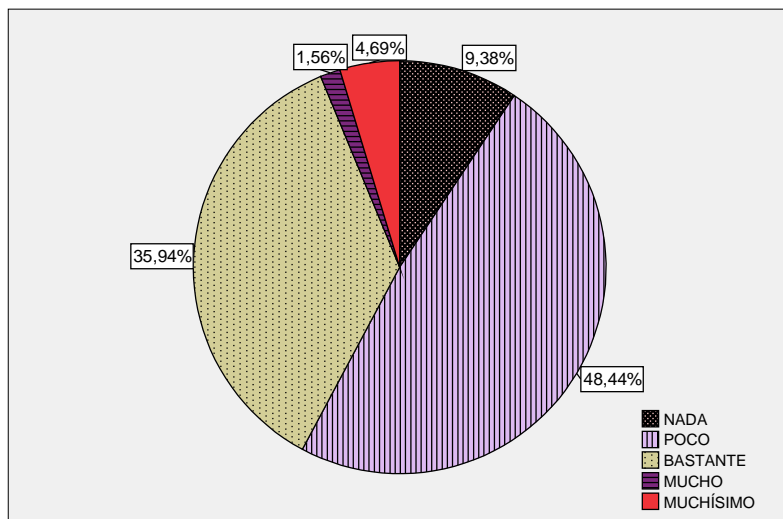


Gráfico 8. 62. Valoración EOE por parte de ordenación educativa

Referente a la Ordenación Educativa, suben los que piensan que bastante (35,9%) y bajan los que dicen que poco (48,4%).

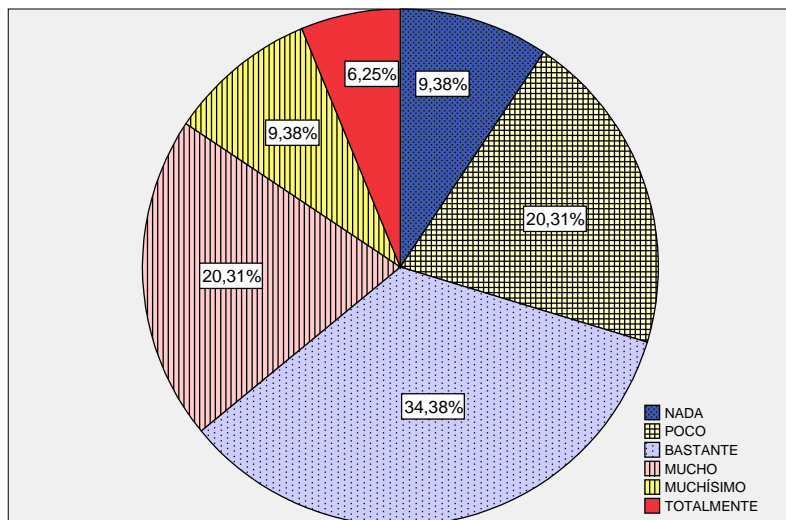


Gráfico 8. 63. Valoración EOE por parte del ETPOEP

En la valoración del EOE por parte del Equipo Técnico, existen opiniones contrarias, un grupo más numeroso se concentra en bastante (34,4%) y un 20,3% se dividen entre los que piensan que poco y mucho.

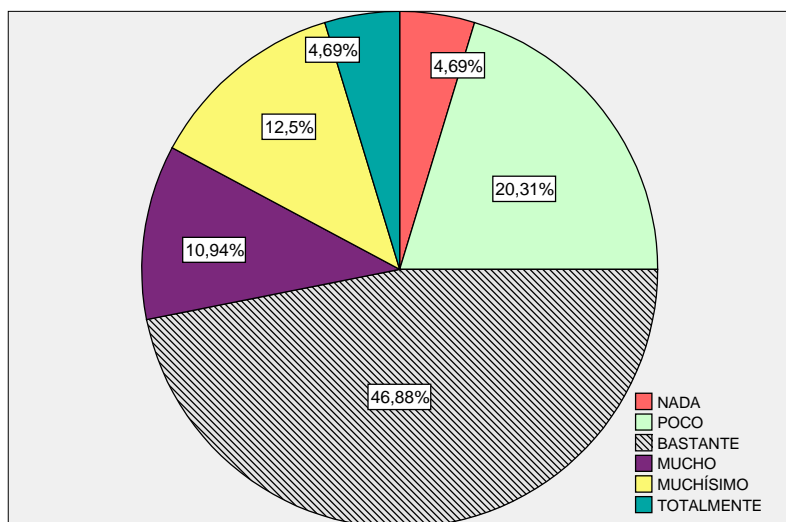


Gráfico 8. 64. Valoración EOE por parte de los centros educativos

La valoración por parte de los centros educativos sube, un 46,9% piensan que es bastante, un 12,5% que muchísimo y un 10,9% que mucho. Frente a un 20,3% que piensa que se valora poco.

Con respecto a las familias baja el porcentaje de poco (14,1%) y sube bastante (40,6%), mucho el (25,0%) y muchísimo el (14,1%).

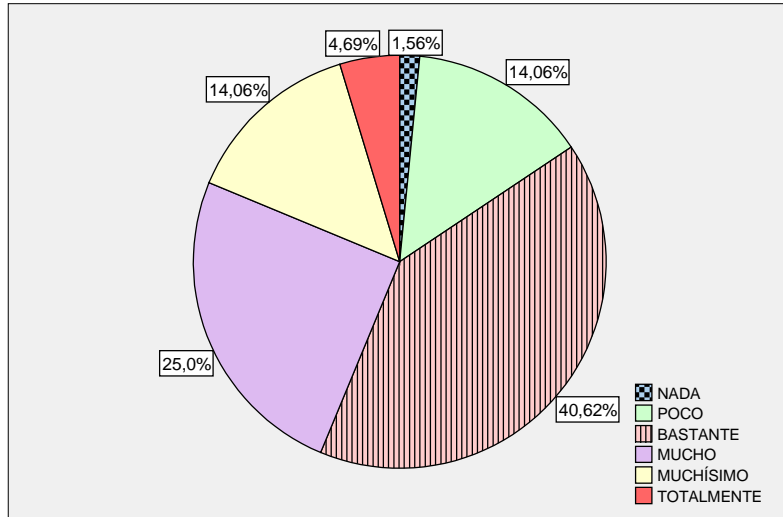


Gráfico 8. 65. valoración por parte de las familias

En la valoración de los por parte del Departamento de Orientación se forma dos grupos contrapuestos, los que piensan que bastante (43,8%) y los que dicen que poco (40,6%)

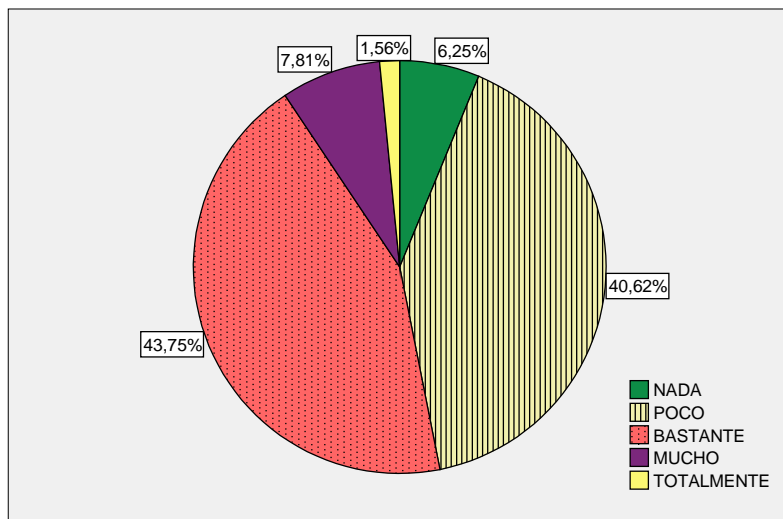


Gráfico 8. 66. Valoración EOE por parte del DO

El Centro de Profesores valora poco a los equipos (43,8%) y nada (18,8%), mientras que existen otras opiniones distintas que piensan que los valoran bastante (29,7%).

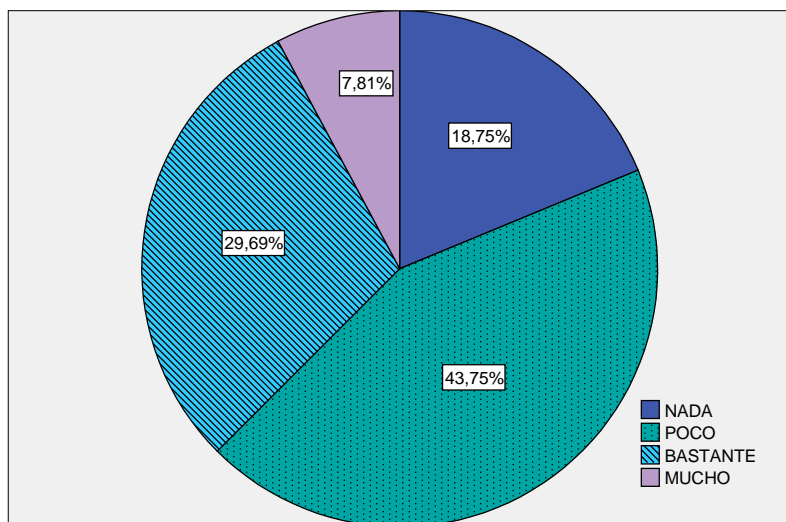


Gráfico 8. 67. Valoración EOE por parte del CEP

En la inspección sube el porcentaje de los que dicen que los valoran poco (60,9%) y nada (14,1%), frente a un 20,3% que piensan que los valoran bastante.

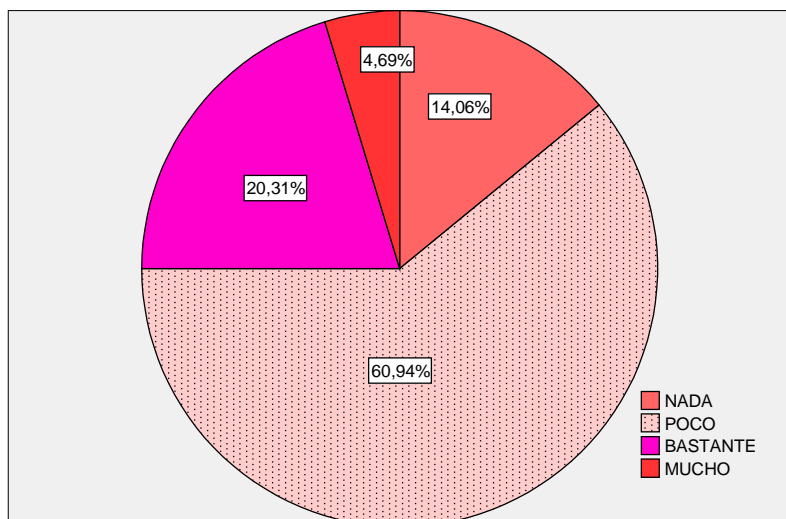
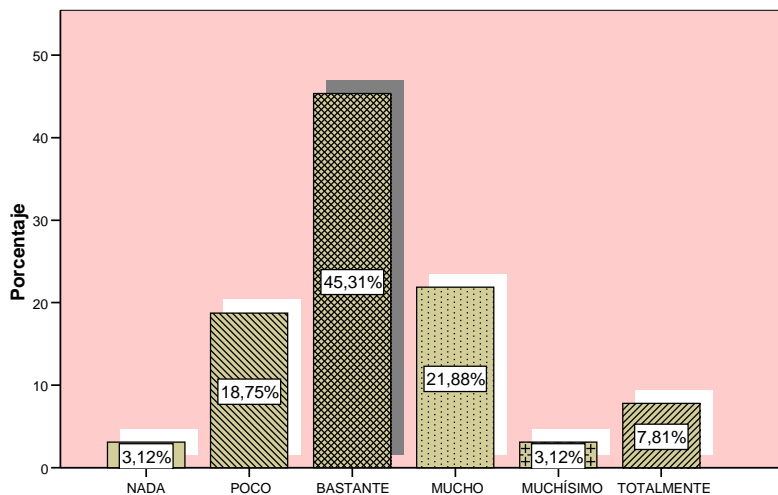


Gráfico 8. 68. Valoración EOE por parte de la inspección

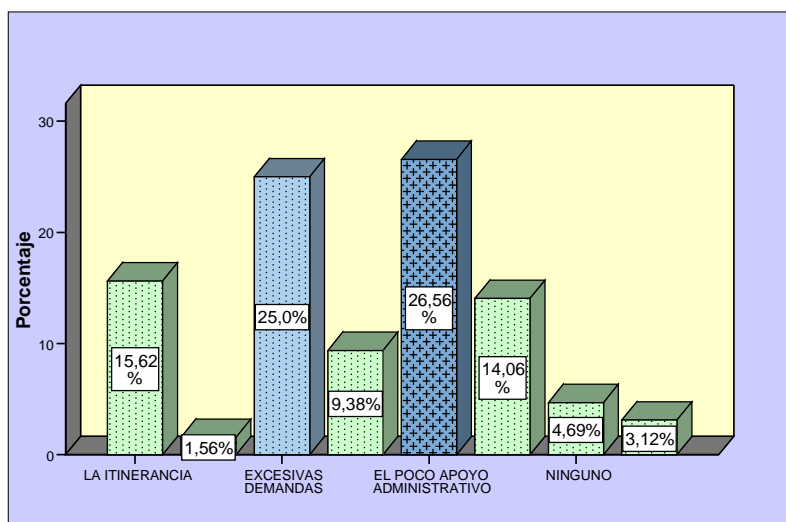
**Ítem 80. Valoración del puesto de trabajo**



Una gran mayoría piensa que bastante (45,3%), y mucho (21,9%), frente a un 18,8% que dice que poco.

Gráfico 8. 69. Valoración del puesto de trabajo

**Ítem 81. ¿Qué aspectos del desempeño de tu trabajo te agrada menos?**



Los aspectos que más les desagradan son: el poco apoyo administrativo (26,6%) y las excesivas demandas (25,0%), seguido de la itinerancia y ser un agente externo al centro (14,1%).

Gráfico 8. 70. Aspectos que agradan menos del puesto de trabajo

**Ítem 82. ¿Qué aspectos del desempeño de tu trabajo te agrada más?**

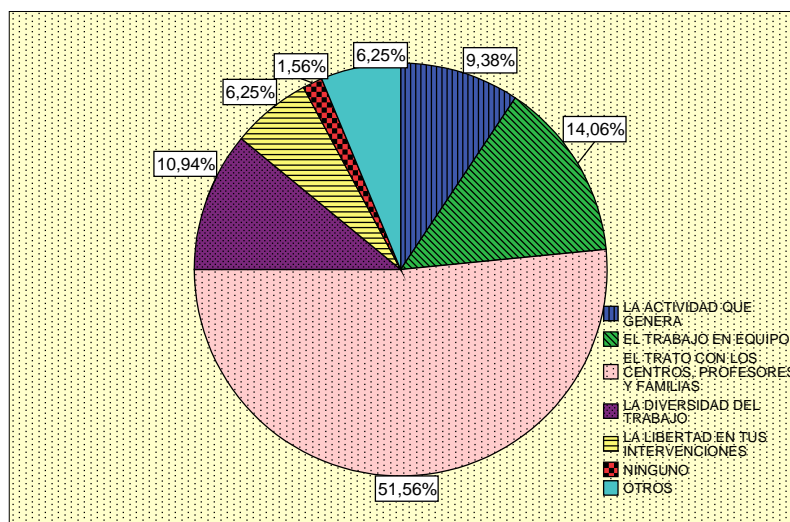


Gráfico 8.71. Aspectos que más te agradan

Los aspectos que más les agradan son el trato con los centros, profesores y familia (51,6%) y el trabajo en equipo (14,1%), seguido de la diversidad del trabajo (10,9%) y de la actividad que genera el propio trabajo (9,4%).

**8.1.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS**

Vamos a introducir el análisis estadístico de los datos de todas las variables del cuestionario, en él se incluyen la población (N), el rango, el mínimo, el máximo, la desviación típica, la varianza y la curtosis o apuntamiento.

**Estadísticos descriptivos**

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Dev. típ.	Varianza	Curtosis	Error típico
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico
SEXO	64	1	1	2	1,61	,492	,242	-1,848	,590
TITULACIÓN	64	5	1	6	2,38	1,464	2,143	-,442	,590
EDAD	64	3	1	4	2,77	,955	,912	-,551	,590
PUESTO EOE	64	6	1	7	1,80	1,275	1,625	3,534	,590
AÑOS EXPERIENCIA	64	4,00	1,00	5,00	2,8750	1,52753	2,333	-1,603	,590
SITUACIÓN ADMINISTRATIVA	64	4,00	,00	4,00	2,3750	1,21499	1,476	-1,384	,590
ZONA	64	9,00	1,00	10,00	4,2344	2,86601	8,214	-1,141	,590
¿RESIDES DONDE TRABAJAS?	64	1,00	1,00	2,00	1,5312	,50297	,253	-2,049	,590
Kms. DIARIOS A LA SEDE	64	4,00	1,00	5,00	1,7969	,94583	,895	,216	,590
Kms. SEMANALES A CENTROS	64	2,00	1,00	3,00	2,2031	,85782	,736	-1,528	,590
DESEO DE CAMBIO DE ZONA	64	1,00	1,00	2,00	1,6094	,49175	,242	-1,848	,590

FUNCIONES EOE	64	3,00	1,00	4,00	2,3750	1,37437	1,889	-1,865	,590
CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	64	9,00	1,00	10,00	6,0625	2,38963	5,710	-,862	,590
TRABAJO DE EQUIPO	64	5,00	1,00	6,00	2,9844	1,40850	1,984	-,328	,590
NO SE TRABAJA EN EQUIPO	64	7,00	,00	7,00	2,7500	1,93547	3,746	-,161	,590
CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR	64	5,00	1,00	6,00	2,9531	1,35025	1,823	-,050	,590
NO CARÁCTER MULTIDISCIPLINAR	64	6,00	1,00	7,00	2,9531	1,58795	2,522	,225	,590
COMPETENCIAS PARA EL PUESTO	64	8,00	1,00	9,00	4,2031	1,93694	3,752	-,309	,590
¿A QUIEN PRESENTAS EL PLAN ANUAL?	64	4,00	1,00	5,00	3,5469	1,19429	1,426	,505	,590
CONOCIMIENTO DEL CENTRO DEL PLAN ANUAL	64	5,00	1,00	6,00	2,7188	1,11936	1,253	3,612	,590
¿A TRAVÉS DE QUIÉN CANALIZAS LAS DEMANDAS?	64	5,00	1,00	6,00	2,0938	,72853	,531	13,619	,590
ÁREAS MÁS DEMANDADAS	64	4,00	1,00	5,00	1,4531	1,09732	1,204	3,733	,590
CONTENIDO DE LAS DEMANDAS	64	3,00	1,00	4,00	1,3125	,75330	,567	3,238	,590
¿TU INTERVENCIÓN ESTÁ SISTEMATIZADA?	64	5,00	1,00	6,00	3,3906	1,10722	1,226	,595	,590
¿CÚALES SON LAS CAUSAS DE DEMANDAS NO SISTEMÁTICAS?	64	5,00	1,00	6,00	2,1875	1,78063	3,171	-,187	,590
INTERVENCIONES EN LOS CENTROS	64	5,00	1,00	6,00	2,3906	2,02850	4,115	-,548	,590
MODELO TEÓRICO	64	3,00	1,00	4,00	2,9375	1,16667	1,361	-1,339	,590
FINALIDAD DE INTERVENCIÓN	64	3,00	1,00	4,00	2,0469	,54713	,299	2,611	,590
PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN	64	4,00	1,00	5,00	1,7656	,75050	,563	4,100	,590
DIFICULTAD DE INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS	64	7,00	1,00	8,00	3,7188	2,44604	5,983	-1,299	,590
¿FAVORECE EL CARÁCTER ITINERANTE TU INTERVENCIÓN?	64	5,00	1,00	6,00	2,3437	1,29980	1,689	,838	,590
DIFICULTADES DE LA ITINERANCIA	64	5,00	1,00	6,00	2,6563	1,49304	2,229	-,178	,590
¿EXISTEN RECURSOS HUMANOS EN TU ZONA?	64	1,00	1,00	2,00	1,9375	,24398	,060	12,082	,590



PROFESIONALES IMPRESCINDIBLES EN LOS EOE	64	6,00	1,00	7,00	2,1875	2,23163	4,980	,753	,590
CAUSAS PARA QUE NO EXISTAN RECURSOS HUMANOS SUFICIENTE	64	6,00	1,00	7,00	2,5781	1,57162	2,470	,111	,590
¿EXISTEN RECURSOS MATERIALES EN TU ZONA?	64	1,00	1,00	2,00	1,8906	,31458	,099	4,719	,590
¿QUÉ RECURSOS MATERIALES SON NECESARIOS?	64	5,00	1,00	6,00	2,1719	1,74169	3,033	,268	,590
¿LAS ACTUACIONES QUE REALIZAS ESTÁN EN CONSONANCIA CON TU TITULACIÓN?	64	5,00	1,00	6,00	3,5469	1,23352	1,522	,081	,590
¿CUALES SON LAS CAUSAS PARA REALIZAR ACTUACIONES FUERA DE TU ESPECIALIDAD?	64	4,00	1,00	5,00	2,7812	1,18815	1,412	-1,033	,590
¿PIENSAS QUE LOS PSICÓLOGOS Y PEDAGOGOS DEBEN DE REALIZAR ACTUACIONES DISTINTAS?	64	2,00	,00	2,00	1,2813	,48693	,237	-,651	,590
¿DEBERÍAN DE DEFINIRSE LOS ÁMBITOS DE COMPETENCIA LABORAL?	64	2,00	,00	2,00	1,1094	,36153	,131	3,552	,590
¿EL HORARIO DEL EOE SE ADAPTA A SU TRABAJO?	64	5,00	1,00	6,00	2,5156	1,06893	1,143	1,928	,590
¿CÓMO VALORAS EL HORARIO ACTUAL DE LOS EOE?	64	5,00	1,00	6,00	2,5000	1,18187	1,397	,646	,590
¿QUÉ CAMBIARÍAS EN LA ORGANIZACIÓN TEMPORAL?	64	5,00	1,00	6,00	2,0625	1,23282	1,520	2,144	,590
¿QUÉ PIENSAS DEL PLAN DE ZONA?	64	5,00	1,00	6,00	2,4063	1,30589	1,705	-,821	,590
¿QUÉ PIENSAS DE LA MEMORIA FINAL?	64	5,00	1,00	6,00	2,4844	1,38004	1,905	-,588	,590

¿TIENES PLANIFICADO HORARIO PARA LA COORDINACIÓN DE ZONA?	64	1,00	1,00	2,00	1,0938	,29378	,086	6,348	,590
¿LA COORDINACIÓN FUNCIONA CORRECTAMENTE?	64	5,00	1,00	6,00	3,0156	1,18847	1,412	,729	,590
¿ES SUFICIENTE UN DÍA EN LA SEDE PARA LA COORDINACIÓN?	64	1,00	1,00	2,00	1,7500	,43644	,190	-,622	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN LA COORDINACIÓN INTERZONAL?	64	5,00	1,00	6,00	1,9531	,91599	,839	6,623	,590
¿SON SUFICIENTES LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN INTERZONALES?	64	3,00	1,00	4,00	1,8906	,75839	,575	1,097	,590
¿SON IMPRESCINDIBLES LAS REUNIONES DE COORDINACIÓN INTERZONALES?	64	4,00	2,00	6,00	3,9375	1,18019	1,393	-,700	,590
¿QUÉ TIPO DE ACTUACIONES DE COORDINACIÓN INTERZONAL TENDRÍAN QUE REALIZARSE?	64	7,00	1,00	8,00	3,3750	1,62813	2,651	,250	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN CONTACTO INTERPROVINCIAL -NACIONAL O INTERNACIONAL?	64	1,00	1,00	2,00	1,3906	,49175	,242	-1,848	,590
¿QUÉ TIPO DE CONTACTOS SON NECESARIOS A NIVEL INTERPROVINCIAL, NACIONAL O INTERNACIONAL?	64	6,00	1,00	7,00	3,7656	1,60101	2,563	-,829	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON ASOCIACIONES?	64	6,00	1,00	7,00	1,6719	1,02438	1,049	11,241	,590

¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON EL CENTRO BASE?	64	5,00	1,00	6,00	1,7031	1,00285	1,006	4,621	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LOS SERVICIOS DE SALUD?	64	4,00	1,00	5,00	2,1562	1,08699	1,182	,413	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LOS SERVICIOS SOCIALES?	64	5,00	1,00	6,00	2,2500	1,24722	1,556	,384	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LA UNIVERSIDAD?	64	3,00	,00	3,00	1,4687	,64164	,412	-,036	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON OTROS SERVICIOS?	64	1,00	,00	1,00	,0156	,12500	,016	64,000	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN REUNIONES DE COORDINACIÓN CON LA INSPECCIÓN DE ZONA?	64	3,00	1,00	4,00	1,7969	,67093	,450	,700	,590
¿ES NECESARIA LA COORDINACIÓN EOE-INSPECCIÓN?	64	1,00	1,00	2,00	1,0625	,24398	,060	12,082	,590
¿EXISTE DESCOORDINACIÓN ENTRE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN E INSPECCIÓN?	64	1,00	1,00	2,00	1,1562	,36596	,134	1,816	,590
¿INSPECCIÓN VALORA POSITIVAMENTE AL EOE?	64	6,00	,00	6,00	2,1406	,88850	,789	5,187	,590
¿CONSULTAN LOS CEP CON LOS EOE PARA SU PLAN DE FORMACIÓN?	64	3,00	1,00	4,00	2,0625	,77408	,599	-,285	,590

¿PROPONEN A LOS EOE PARA QUE IMPARTAN CURSOS, JORNADAS, SEMINARIOS?	64	4,00	,00	4,00	1,9844	,74519	,555	,892	,590
¿EXISTEN COINCIDENCIAS ENTRE LAS DEMANDAS DE LOS CENTROS Y LAS OFERTAS DE FOMACIÓN DEL CEP?	64	5,00	1,00	6,00	2,5312	,79620	,634	5,570	,590
¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN CORDINACIÓN CON LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN?	64	3,00	1,00	4,00	2,5000	,61721	,381	-,261	,590
¿SON SUFICIENTES LAS REUNIONES EOE-DO?	64	3,00	1,00	4,00	2,3750	,65465	,429	-,052	,590
¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN MÁS IMPORTANTES PARA TRABAJAR EOE-DO?	64	7,00	1,00	8,00	4,5312	1,49038	2,221	-,219	,590
¿LA ESTRUCTURA DEL ETPOEP SE ADAPTA LAS NECESIDADES DE LOS EOE?	64	6,00	,00	6,00	2,6406	1,13203	1,281	,769	,590
¿CONSIDERAS ADECUADA LA FORMA DE ACCESO AL ETPOEP?	64	5,00	,00	5,00	2,1250	1,06160	1,127	-,389	,590
¿QUÉ ASPECTOS POSITIVOS APORTA EL ETPOEP A TU TRABAJO?	64	6,00	1,00	7,00	4,2344	1,64984	2,722	-,692	,590
¿QUÉ PUEDE MEJORAR LAS RELACIONES ETPOEP CON LOS EQUIPOS?	64	6,00	1,00	7,00	2,6094	1,40991	1,988	,715	,590
DEBERÍAN SER LAS RELACIONES ETPOEP-EOE?	64	3,00	1,00	4,00	1,3594	,80410	,647	1,945	,590
¿ES SUFICIENTE LA FORMACIÓN INICIAL PARA AFRONTAR EL TRABAJO DEL EOE?	64	5,00	1,00	6,00	2,2344	1,35391	1,833	1,109	,590

¿LA CONSEJERÍA TE OFRECE FORMACIÓN CONTÍNUA?	64	4,00	1,00	5,00	1,7969	,75969	,577	4,512	,590
¿QUÉ TE PARECE EL PLAN DE FORMACIÓN ANUAL DEL EOE?	64	4,00	1,00	5,00	3,8750	1,41981	2,016	-,786	,590
¿QUÉ MODALIDAD FORMATIVA DE LAS QUE TE OFRECEN TE PARECE MÁS EFECTIVA?	64	5,00	1,00	6,00	2,2812	1,37401	1,888	,056	,590
¿QUÉ MODALIDAD FORMATIVA DEBERÍA DE REALIZARSE?	64	5,00	1,00	6,00	2,3594	,86129	,742	3,676	,590
¿CUÁL ES LA ACOGIDA QUE DAN LOS CENTROS AL EOE?	64	5,00	1,00	6,00	3,2031	1,10093	1,212	1,098	,590
¿QUÉ VALORAS MÁS DE LA RELACIÓN EOE-CENTRO?	64	5,00	1,00	6,00	3,3750	1,57863	2,492	-1,194	,590
¿DE QUIÉN DEPENDE DE QUE LA ACOGIDA SEA BUENA?	64	5,00	2,00	7,00	3,8750	2,04318	4,175	-1,616	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN	64	4,00	1,00	5,00	2,2344	,88627	,785	1,774	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR LA DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN	64	4,00	1,00	5,00	2,2813	,78617	,618	1,853	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR ORDENACIÓN EDUCATIVA	64	4,00	1,00	5,00	2,4375	,87060	,758	1,847	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR EL ETPOEP	64	5,00	1,00	6,00	3,1875	1,30779	1,710	-,260	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR LOS CENTROS EDUCATIVOS	64	5,00	1,00	6,00	3,2031	1,18428	1,403	,116	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR LAS FAMILIAS	64	5,00	1,00	6,00	3,5000	1,09834	1,206	-,149	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR EL DO	64	5,00	1,00	6,00	2,5937	,84925	,721	3,027	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR EL CEP	64	3,00	1,00	4,00	2,2656	,85898	,738	-,528	,590

VALORACIÓN DEL EOE POR LA INSPECCIÓN	64	3,00	1,00	4,00	2,1562	,71755	,515	,630	,590
VALORACIÓN DEL EOE POR OTROS	64	6,00	,00	6,00	,1563	,89476	,801	34,565	,590
¿ESTÁS SATISFECHO CON TU PUESTO DE TRABAJO?	64	5,00	1,00	6,00	3,2656	1,14424	1,309	,776	,590
¿QUÉ ASPECTO TE AGRADA MENOS DE TU TRABAJO?	64	7,00	1,00	8,00	4,0625	1,87612	3,520	-,665	,590
¿QUÉ ASPECTO TE AGRADA MÁS DE TU TRABAJO?	64	6,00	1,00	7,00	3,2031	1,41623	2,006	1,614	,590
N válido (según lista)	64								

Igualmente se ha realizado un análisis de las relaciones existentes entre dos o más variables para conocer la estructura verdadera de la relación y la dependencia funcional que existe entre ellas. Para ello se ha utilizado dos enfoques la correlación que indica el grado de dependencia entre ellas y la regresión que nos informa sobre la estructura de dicha dependencia. En la regresión lineal estudiamos la función lineal (recta) que nos relaciona  $x$  e  $y$ ; y con la correlación lineal, la intensidad de la relación que nos da dicha función. El coeficiente de correlación lineal mide el grado de dependencia lineal que existe entre variables ( $r$ ). Cuando  $r=1$  (la correlación lineal es perfectamente positiva); cuando  $r=-1$  (la correlación lineal es perfectamente negativa); cuando  $r=0$  (La dependencia lineal es nula y puede que estos tipos de variables dependan de otro tipo de función).

Vamos a utilizar una regresión lineal entre una variable dependiente (sexo) con una independiente (contenidos para la intervención) para comprobar la relación que se establece entre ellas. En la primera tabla se señala la media y la desviación tipo de cada una de las variables y la población.

Estadísticos descriptivos

	Media	Desviación típ.	N
SEXO	1,61	,492	64
CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	6,0625	2,38963	64

En esta segunda tabla se adjunta la correlación de Pearson, la significación unilateral y la población estudiada. Cuanto más cerca sea el valor a 1 más perfecta será la relación entre variables.

**Correlaciones**

		SEXO	CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN
Correlación de Pearson	SEXO	1,000	-,033
	CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	-,033	1,000
Sig. (unilateral)	SEXO		,398
	CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	,398	
N	SEXO	64	64
	CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	64	64

Asimismo adjuntamos una correlación entre la variable puesto EOE y modelo teórico, en la primera tabla se muestra la media, la desviación típica y la población.

**Estadísticos descriptivos**

	Media	Desviación típica	N
PUESTO EOE	1,80	1,275	64
MODELO TEÓRICO	2,9375	1,16667	64

En esta segunda tabla se presenta la correlación de Pearson, la significación bilateral, la suma de cuadrados y productos cruzados, la covarianza y la población (N).

**Correlaciones**

		PUESTO EOE	MODELO TEÓRICO
PUESTO EOE	Correlación de Pearson	1	-,083
	Sig. (bilateral)		,512
	Suma de cuadrados y productos cruzados	102,359	-7,812
	Covarianza	1,625	-,124
	N	64	64

MODELO TEÓRICO	Correlación de Pearson	-,083	1
	Sig. (bilateral)	,512	
	Suma de cuadrados y productos cruzados	-7,812	85,750
	Covarianza	-,124	1,361
	N	64	64

### 8.1.3.. DATOS DE LOS CUESTIONARIOS RESULTANTES DEL CRUCE DE VARIABLES

Una vez obtenidos los datos de las variables hemos considerado oportuno cruzar las más relevantes para que nos aporte una información complementaria que nos ayude a obtener datos para la interpretación de los resultados.

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
FUNCIONES EOE	ASESORAR	Recuento	14	16	30
		% de FUNCIONES EOE	46,7%	53,3%	100,0%
		% de SEXO	56,0%	41,0%	46,9%
	COORDINACIÓN	% del total	21,9%	25,0%	46,9%
		Recuento	1	1	2
		% de FUNCIONES EOE	50,0%	50,0%	100,0%
	INTERVENCIÓN DIRECTA	% de SEXO	4,0%	2,6%	3,1%
		% del total	1,6%	1,6%	3,1%
		Recuento	3	7	10
	EVALUACIÓN	% de FUNCIONES EOE	30,0%	70,0%	100,0%
		% de SEXO	12,0%	17,9%	15,6%
		% del total	4,7%	10,9%	15,6%
	Total	Recuento	7	15	22
		% de FUNCIONES EOE	31,8%	68,2%	100,0%
		% de SEXO	28,0%	38,5%	34,4%
		% del total	10,9%	23,4%	34,4%
Total	Recuento	25	39	64	
	% de FUNCIONES EOE	39,1%	60,9%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	39,1%	60,9%	100,0%	

Tabla 8. 23. Contingencia funciones EOE y sex



De estos resultados se puede deducir que las mujeres dedican más su tiempo a las funciones de evaluación y de Intervención directa con los alumnos, mientras los hombres destacan en asesoramiento. No existe diferencia en el sexo para considerar que la coordinación entre ellos y con otras instituciones es muy importante y que tiene un papel relevante en su trabajo.

			AÑOS EXPERIENCIA					Total
			0-5 AÑOS	6-10 AÑOS	11-15 AÑOS	16-20 AÑOS	21 AÑOS O MÁS	
FUNCIONES EOE	ASESORA -MIENTO	Recuento	9	0	3	12	6	30
		% de FUNCIONES EOE	30,0%	,0%	10,0%	40,0%	20,0%	100%
		% de AÑOS EXPERIEN- CIA	42,9%	,0%	50,0%	54,5%	66,7%	46,9%
		% del total	14,1%	,0%	4,7%	18,8%	9,4%	46,9%
	COORDI- NACIÓN	Recuento	1	0	0	0	1	2
		% de FUNCIONES EOE	50,0%	,0%	,0%	,0%	50,0%	100%
		% de AÑOS EXPERIEN- CIA	4,8%	,0%	,0%	,0%	11,1%	3,1%
		% del total	1,6%	,0%	,0%	,0%	1,6%	3,1%
	INTER- VENCION DIRECTA	Recuento	5	1	1	2	1	10
		% de FUNCIONES EOE	50,0%	10,0%	10,0%	20,0%	10,0%	100%
		% de AÑOS EXPERIEN- CIA	23,8%	16,7%	16,7%	9,1%	11,1%	15,6%
		% del total	7,8%	1,6%	1,6%	3,1%	1,6%	15,6%
	EVALUA- CIÓN	Recuento	6	5	2	8	1	22
		% de FUNCIONES EOE	27,3%	22,7%	9,1%	36,4%	4,5%	100%
		% de AÑOS EXPERIEN- CIA	28,6%	83,3%	33,3%	36,4%	11,1%	34,4%
% del total		9,4%	7,8%	3,1%	12,5%	1,6%	34,4%	
Total		Recuento	21	6	6	22	9	64
		% de FUNCIONES EOE	32,8%	9,4%	9,4%	34,4%	14,1%	100%
		% de AÑOS EXPERIEN- CIA	100%	100%	100%	100%	100%	100%
		% del total	32,8%	9,4%	9,4%	34,4%	14,1%	100%

Tabla 8. 24. Contingencia funciones EOE y años de experiencia

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN * PUESTO EOE	64	100,0%	0	,0%	64	100,0%

Tabla 8. 25. Resumen del procesamiento de los casos

Las funciones de asesoramiento son más valoradas por el grupo que tiene experiencia en su puesto, los comprendidos en el intervalo entre 16 y 20 años. Las funciones de coordinación son más valoradas por los más jóvenes, los de 0 a 5 años de experiencia y por lo más mayores de 21 años o más. La intervención directa es la función que más destacan los más jóvenes de 0 a 5 años y la evaluación los de 16 a 20 años.

			PUESTO EOE						Total
			PSI- CO LOGO PEDA- GOGO	M É D I C O	L O G O P E D A	M A E S T R O C O M P E N S A T O R I A	T R A B A J A D O R S O C I A L	O T R O S	
C O N T E N I D O S  D E  I N T E R V E N C I Ó N	ACCIÓN TUTORIAL	Recuento	1	1	0	1	0	0	3
		% de CONTEN- DOS DE INTER- VENCIÓN	33,3%	33,%	,0%	33,%	,0%	,0%	100
		% de PUESTO EOE	2,5%	11%	,0%	16%	,0%	,0%	4,7%
		% del total	1,6%	1,6%	,0%	1,6%	,0%	,0%	4,7%
		Recuento	2	0	0	0	0	1	3
		% de CONTEN- DOS DE INTER- VENCIÓN	66,7%	,0%	,0%	,0%	,0%	33%	100
	ENSEÑAN- ZA- APRENDI- ZAJE	% de PUESTO EOE	5,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	10%	4,7%
		% del total	3,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	1,6%	4,7%
		Recuento	0	0	0	0	1	0	1
		% de CONTEN- DOS DE INTER- VENCIÓN	,0%	,0%	,0%	,0%	100%	,0%	100,
		Recuento	0	0	0	0	1	0	1
		% de CONTEN- DOS DE INTER- VENCIÓN	,0%	,0%	,0%	,0%	100%	,0%	100,

	% de PUESTO EOE	,0%	,0%	,0%	,0%	100%	,0%	1,6%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,0%	1,6%	,0%	1,6%
EVALUACIÓN DE ALUMNOS	Recuento	10	3	5	0	0	0	18
	% de CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	55,6%	16%	27,8%	,0%	,0%	,0%	100
	% de PUESTO EOE	25,0%	33%	71,4%	,0%	,0%	,0%	28%
	% del total	15,6%	4,7%	7,8%	,0%	,0%	,0%	28%
	Recuento	0	0	1	0	0	0	1
ELABORACIÓN DE PROGRAMAS	% de CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	,0%	,0%	100%	,0%	,0%	,0%	100
	% de PUESTO EOE	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	,0%	1,6%
	% del total	,0%	,0%	1,6%	,0%	,0%	,0%	1,6%
	Recuento	7	1	0	3	0	0	11
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	% de CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	63,6%	9,1%	,0%	27%	,0%	,0%	100
	% de PUESTO EOE	17,5%	11%	,0%	50%	,0%	,0%	17%
	% del total	10,9%	1,6%	,0%	4,7%	,0%	,0%	17%
	Recuento	19	4	1	0	0	0	24
ELABORACIÓN DE DIAGNÓSTICOS ACIS DICTÁMENES CENSO...	% de CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	79,2%	16%	4,2%	,0%	,0%	,0%	100,
	% de PUESTO EOE	47,5%	44%	14,3%	,0%	,0%	,0%	37%
	% del total	29,7%	6,3%	1,6%	,0%	,0%	,0%	37%
	Recuento	1	0	0	2	0	0	3
OTROS	% de CONTENIDOS DE INTERVENCIÓN	33,3%	,0%	,0%	66%	,0%	,0%	100
	% de PUESTO EOE	2,5%	,0%	,0%	33%	,0%	,0%	4,7%

	% del total	1,6%	,0%	,0%	3,1%	,0%	,0%	4,7%
Total	Recuento	40	9	7	6	1	1	64
	% de CONTENI- DOS DE INTER- VENCIÓN	62,5%	14%	10,9%	9,4%	1,6%	1,6%	100
	% de PUESTO EOE	100%	100	100%	100%	100%	100	100
	% del total	62,5%	14%	10,9%	9,4%	1,6%	1,6%	100

Tabla 8. 26 Contingencia contenidos de intervención y puesto EOE

Con este cruce de variables podemos determinar que contenidos consideran más importantes cada uno de los profesionales que integran los Equipos de Orientación.

De estos datos se deduce que los psicopedagogos priorizan como contenidos fundamentales en su trabajo: la elaboración de diagnósticos, ACIs, dictamen, censo..., evaluación de los alumnos, atención a la diversidad, sin descartar áreas como de orientación de enseñanza-aprendizaje y acción tutorial. Por tanto, sus funciones están muy repartidas entre todos los contenidos.

Entre los médicos la acción tutorial y el trabajo con los profesores y tutores es lo más valorado, seguido por la elaboración de diagnóstico, la evaluación de alumnos y la atención a la diversidad. Este hecho es de resaltar ya que demuestra que la actividad de los médicos está muy vinculada al centro y se realiza en continua coordinación con los tutores los cuales les pide asesoramiento para llevar a cabo sesiones de tutoría.

Entre los logopedas se acentúa la evaluación de los alumnos y en menor importancia la elaboración de diagnóstico y la atención a la diversidad.

Los maestros de compensatoria valoran en 1º lugar como contenidos prioritarios de su trabajo la atención a la diversidad y luego la acción tutorial.

Los trabajadores sociales la orientación personal es la más importante.

Los educadores sociales acentúan la orientación enseñanza-aprendizaje.

			SEXO		Total
			HOMBRE	MUJER	
T R A B A J O  D E  E Q U I P O	NADA	Recuento	2	5	7
		% de TRABAJO DE EQUIPO	28,6%	71,4%	100,0%
		% de SEXO	8,0%	12,8%	10,9%
		% del total	3,1%	7,8%	10,9%
	POCO	Recuento	9	13	22
		% de TRABAJO DE EQUIPO	40,9%	59,1%	100,0%
		% de SEXO	36,0%	33,3%	34,4%
		% del total	14,1%	20,3%	34,4%
	BASTANTE	Recuento	8	7	15
		% de TRABAJO DE EQUIPO	53,3%	46,7%	100,0%
		% de SEXO	32,0%	17,9%	23,4%
		% del total	12,5%	10,9%	23,4%
	MUCHO	Recuento	3	7	10
		% de TRABAJO DE EQUIPO	30,0%	70,0%	100,0%
		% de SEXO	12,0%	17,9%	15,6%
		% del total	4,7%	10,9%	15,6%
	MUCHÍSIMO	Recuento	2	3	5
		% de TRABAJO DE EQUIPO	40,0%	60,0%	100,0%
		% de SEXO	8,0%	7,7%	7,8%
		% del total	3,1%	4,7%	7,8%
TOTALMENTE	Recuento	1	4	5	
	% de TRABAJO DE EQUIPO	20,0%	80,0%	100,0%	
	% de SEXO	4,0%	10,3%	7,8%	
	% del total	1,6%	6,3%	7,8%	
Total	Recuento	25	39	64	
	% de TRABAJO DE EQUIPO	39,1%	60,9%	100,0%	
	% de SEXO	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	39,1%	60,9%	100,0%	

Tabla 8. 27. Contingencia trabajo en equipo y sexo

En este cruce no existe mucha diferencia, pues existe poca uniformidad en las respuestas, existen dos grupos muy extremos tanto de hombres como de mujeres que unos piensan que se trabaja muchísimo y otro que no se trabaja nada.

			PUESTO EOE						
			PSICOLOGO PEDAGOGO PSICOPEDAGOGO	MÉDICO	LOGOPEDA	MAESTRO COMPENSATORIA	TRABA-JADOR SOCIAL	OTROS	Total
T R A B A J O  D E  E Q U I P O	NADA	Recuento	6	0	0	1	0	0	7
		% de TRABAJO DE EQUIPO	85,7%	,0%	,0%	14,3%	,0%	,0%	100,0%
		% de PUESTO EOE	15,0%	,0%	,0%	16,7%	,0%	,0%	10,9%
	POCO	% del total	9,4%	,0%	,0%	1,6%	,0%	,0%	10,9%
		Recuento	14	2	1	4	1	0	22
		% de TRABAJO DE EQUIPO	63,6%	9,1%	4,5%	18,2%	4,5%	,0%	100,0%
	BASTANTE	% de PUESTO EOE	35,0%	22,2%	14,3%	66,7%	100,0%	,0%	34,4%
		% del total	21,9%	3,1%	1,6%	6,3%	1,6%	,0%	34,4%
		Recuento	6	5	3	1	0	0	15
	MUCHO	% de TRABAJO DE EQUIPO	40,0%	33,3%	20,0%	6,7%	,0%	,0%	100,0%
		% de PUESTO EOE	15,0%	55,6%	42,9%	16,7%	,0%	,0%	23,4%
		% del total	9,4%	7,8%	4,7%	1,6%	,0%	,0%	23,4%
	MUCHÍ-SIMO	Recuento	8	1	1	0	0	0	10
		% de TRABAJO DE EQUIPO	80,0%	10,0%	10,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de PUESTO EOE	20,0%	11,1%	14,3%	,0%	,0%	,0%	15,6%
	TOTALMENTE	% del total	12,5%	1,6%	1,6%	,0%	,0%	,0%	15,6%
		Recuento	2	0	2	0	0	1	5
		% de TRABAJO DE EQUIPO	40,0%	,0%	40,0%	,0%	,0%	20,0%	100,0%
	TOTALMENTE	% de PUESTO EOE	5,0%	,0%	28,6%	,0%	,0%	100,0%	7,8%
		% del total	3,1%	,0%	3,1%	,0%	,0%	1,6%	7,8%
Recuento		4	1	0	0	0	0	5	
TOTALMENTE	% de TRABAJO DE EQUIPO	80,0%	20,0%	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% de PUESTO EOE	10,0%	11,1%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,8%	
	% del total	6,3%	1,6%	,0%	,0%	,0%	,0%	7,8%	
Total	Recuento	40	9	7	6	1	1	64	
	% de TRABAJO DE EQUIPO	62,5%	14,1%	10,9%	9,4%	1,6%	1,6%	100,0%	
	% de PUESTO EOE	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	62,5%	14,1%	10,9%	9,4%	1,6%	1,6%	100,0%	

Tabla 8. 28. Contingencia trabajo en equipo y puesto EOE

No existe tampoco una diferencia entre el perfil de los diferentes profesionales y el trabajo en equipo que realizan. Sí que habría que destacar que igualmente se configuran dos grupos diferenciados entre los que no existe unanimidad de opiniones mientras que unos piensan que el trabajo en equipo es muy poco o nada otros piensan que es bastante.

Sí es destacar que entre los psicopedagogos, los maestros de compensatoria y trabajadores sociales predomina la categoría “poco”, en los médicos y logopedas “bastante”. En los educadores sociales “muchísimo”.

			ZONA										Total
			HUELVA	PUNTA	ISLA	MOGUER	BOLLULLOS	VALVERDE	ARACENA	CORTEGAÑA	PUEBLA	RIOTINTO	
TRABAJO DE EQUIPO	NADA	Recuento	1	1	1	1	0	0	0	2	1	0	7
		% de TRABAJO DE EQUIPO	14 %	14%	14%	14%	,0%	,0%	,0%	28,6%	14%	,0%	100
		% de ZONA	5,9%	16%	12%	16%	,0%	,0%	,0%	40,0%	25%	,0%	10%
	POCO	% del total	1,6%	1,6	1,6%	1,6	,0%	,0%	,0%	3,1%	1,6%	,0%	10%
		Recuento	5	1	1	4	4	1	3	0	2	1	22
		% de TRABAJO DE EQUIPO	22,%	4%	4%	18%	18 %	4,5%	13%	,0%	9,1%	4,5%	100
	BASTANTE	% de ZONA	29%	16%	12,%	66%	80,0%	25%	42%	,0%	50,%	50%	34%
		% del total	7,8%	1%	1,6%	6%	6,3%	1,6%	4,7%	,0%	3,1%	1,6%	34%
		Recuento	6	2	3	1	0	0	1	2	0	0	15
	MUCHO	% de TRABAJO DE EQUIPO	40,%	13%	20%	6,%	,0%	,0%	6,7%	13,3%	,0%	,0%	100
		% de ZONA	35%	33%	37%	16%	,0%	,0%	14,%	40,0%	,0%	,0%	23%
		% del total	9,4%	3,%	4,7%	1%	,0%	,0%	1,6%	3,1%	,0%	,0%	23%
	MUCHO	Recuento	2	1	1	0	1	2	1	1	0	1	10
		% de TRABAJO DE EQUIPO	20,%	10%	10%	,0%	10,%	20,%	10,%	10,0%	,0%	10%	100

	% de ZONA	11,8 %	16,7 %	12,5 %	,0%	20,0%	50,0 %	14,3 %	20,0%	,0%	50,0 %	15,6 %
	% del total	3,1%	1,6 %	1,6%	,0%	1,6%	3,1%	1,6%	1,6%	,0%	1,6%	15,6 %
	Recuento	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	5
MUCHÍSIMO	% de TRABAJO DE EQUIPO	20,0 %	,0%	20,0 %	,0%	,0%	20,0 %	20,0 %	,0%	20,0 %	,0%	100,0%
	% de ZONA	5,9%	,0%	12,5 %	,0%	,0%	25,0 %	14,3 %	,0%	25,0 %	,0%	7,8 %
	% del total	1,6%	,0%	1,6%	,0%	,0%	1,6%	1,6%	,0%	1,6%	,0%	7,8 %
	Recuento	2	1	1	0	0	0	1	0	0	0	5
TOTALMENTE	% de TRABAJO DE EQUIPO	40,0 %	20,0 %	20,0 %	,0%	,0%	,0%	20,0 %	,0%	,0%	,0%	100,0%
	% de ZONA	11,8 %	16,7 %	12,5 %	,0%	,0%	,0%	14,3 %	,0%	,0%	,0%	7,8 %
	% del total	3,1%	1,6 %	1,6%	,0%	,0%	,0%	1,6%	,0%	,0%	,0%	7,8 %
Total	Recuento	17	6	8	6	5	4	7	5	4	2	64
	% de TRABAJO DE EQUIPO	26,6 %	9,4 %	12,5 %	9,4 %	7,8%	6,3%	10,9 %	7,8%	6,3%	3,1%	100,0%
	% de ZONA	100,0%	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0%
	% del total	26,6 %	9,4 %	12,5 %	9,4 %	7,8%	6,3%	10,9 %	7,8%	6,3%	3,1%	100,0%

Tabla 8. 29. Contingencia trabajo en equipo y zona

En cuanto al trabajo en equipo y la zona se destaca que en Huelva, en Punta Umbría e Isla Cristina predomina la categoría “bastante”. En Moguer, Bollullos, Aracena y Puebla “poco”. En Valverde “mucho”. En Cortegana se forman dos grupos mayoritarios con opiniones distintas, uno piensa que “nada” y otro que “bastante”, En Riotinto tampoco existe unanimidad mientras que uno opina que poco otro que mucho.

## 8.2. RESULTADOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Sistema de códigos

PERFIL

FUNREAL  
CONTPRIOR  
REPTAR  
COMP

MODEL

CARMULT  
METAS  
PRINT  
CENTR  
ASESOR

ZONA



REC  
 ESTRINT  
 ORG  
 CONDIC  
 COORD  
 COORDIN  
 FORM  
 FORINIC  
 FORCONT  
 FORADEC  
 SATISF  
 SATISFAC

## **CODIFICACIÓN DEL CONTENIDO DEL DISCURSO: CÓDIGOS Y SIGNIFICADOS**

(FUNREAL)  
 Delimitación de las funciones que realizan  
 (CONTPRIOR)  
 Áreas de actuación  
 (COMP)  
 Competencias para el puesto  
 (REPTAR)  
 Reparto de las tareas y dificultades de intervención  
 (CARMULT)  
 Trabajo en equipo multidisciplinar  
 (METAS)  
 Definición del modelo de actuación  
 (CENTR)  
 La intervención en los centros  
 (PRINT)  
 Principios de intervención  
 (ASESOR)  
 Tipo de asesoramiento  
 (REC)  
 Recursos humanos y materiales  
 (ESTRINT)  
 Estructura interna: coordinación zonal  
 (ORG)  
 Organización: horarios, intervención, ETPOEP  
 (CONDIC)  
 Condiciones de intervención  
 (COORD)  
 Coordinación con otros estamentos  
 (FORINC)  
 Formación universitaria  
 (FORCONT)  
 Formación en el Equipo  
 (FORADEC)  
 Formación deseada  
 (SATISF)  
 Satisfacción en el puesto de trabajo

**FRECUENCIA DE CÓDIGOS**

PERFILO	
PERFIL\FUNREAL	3
PERFIL\CONTPRIOR	4
PERFIL\REPTAR	7
PERFIL\COMP	5
MODEL	0
MODEL\CARMULT	2
MODEL\METAS	12
MODEL\PRINT	4
MODEL\CENTR	3
MODEL\ASESOR	1
ZONA	0
ZONA\REC	7
ZONA\ESTRINT	3
ZONA\ORG	5
ZONA\CONDIC	8
COORD	1
COORD\COORDIN	8
FORM	0
FORM\FORINIC	3
FORM\FORCONT	10
FORM\FORADEC	9
SATISF2	
SATISF\SATISFAC	4

**RELACIONES ENTRE LOS CÓDIGOS**

PERFIL	PERFIL\FUNREAL	PERFIL\CONTPRIOR	PERFIL\REPTAR	PERFIL\COMP	MODEL	MODEL\CARMULT	MODEL\METAS	MODEL\PRINT	MODEL\CENTR	MODEL\ASESOR	ZONA	ZONA\REC	ZONA\ESTRINT	ZONA\ORG	ZONA\CONDIC	COORD	COORD\COORDIN	FORM	FORM\FORINIC	FORM\FORCONT	FORM\FORADEC	SATISF	SATISF\SATISFAC
PERFILO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL\FUNREAL	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL\CONTPRIOR	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL\REPTAR	0	0	0	0	1	0	1	0	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	2	0	5	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
PERFIL\COMP	0	3	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	4	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MODEL	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

MODEL\CARMULT	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0 0	0	3	1	0	0	0	1	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MODEL\METAS	0	0	3	4	0	0	0	0	0	2
1 1	0	1	0	0	3	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
MODEL\PRINT	0	0	3	0	0	0	0	2	0	0
0 0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
MODEL\CENTR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
MODEL\ASESOR	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0
0 0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ZONA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ZONA\REC	0	0	0	5	0	0	3	1	0	0
0 0	0	5	2	3	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ZONA\ESTRINT	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0
0 0	0	5	0	1	2	0	1	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ZONA\ORG	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0
0 0	2	1	0	1	0	2	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ZONA\CONDIC0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	0
1 0	3	2	1	0	2	2	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COORD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
COORD\COORDIN	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
0 0	0	0	1	2	2	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FORM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FORM\FORINIC	0	2	2	0	4	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FORM\FORCONT	0	3	1	1	3	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
0 9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FORM\FORADEC	0	2	1	0	2	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
9 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SATISF0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
SATISF\SATISFAC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0 0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

CÓDIGOS	SIGNIFICADOS
(FUNREAL)	Delimitación de las funciones que realizan
(CONTPRIOR)	Áreas de actuación
(COMP)	Competencias para el puesto
(REPTAR)	Reparto de las tareas y dificultades de intervención
(CARMULT)	Trabajo en equipo multidisciplinar
(METAS)	Definición del modelo de actuación
(CENTR)	La intervención en los centros
(PRINT)	Principios de intervención
(ASESOR)	Tipo de asesoramiento
(REC)	Recursos humanos y materiales
(ESTRINT)	Estructura interna: coordinación zonal
(ORG)	Organización: horarios, intervención, ETPOEP
(CONDIC)	Condiciones de intervención
(FORINC)	Formación universitaria
(FORCONT)	Formación en el equipo
(FORADEC)	Formación deseada
(COORD)	Coordinación con otros estamentos
(SATISF)	Satisfacción en el puesto de trabajo

### MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES

#### (FUNREAL) Funciones características

##### Delimitación de las funciones que realizan

- ✓ *Es una profesión tan diversa donde hay que asumir tantos retos que exige mucho esfuerzo y dedicación.*
- ✓ *Es un trabajo, es un trabajo a largo plazo.*
- ✓ *Son tantas las funciones que tenemos que saber de todo.*
- ✓ *Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.*

### MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES

#### (CONTPRIOR) Contenidos prioritarios

##### Áreas de actuación

- ✓ *Tanto la acción tutorial, la atención diversidad, la orientación académica y profesional, así como tener conocimientos sobre educación compensatoria.*
- ✓ *Favorecer todo ese gusto por una alimentación adecuada y correcta y por una actividad física, ese es uno de los campos.*
- ✓ *En el campo de las NEE y de las patologías crónicas.*

MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES
(COMP) Competencias del puesto
Actitudes para el puesto
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Indudablemente una buena formación es necesario en cualquier profesión, en está también, además... teniendo en cuenta de que tenemos que tratar diferentes ámbitos.</i></li> <li>✓ <i>El tener, buen trato con los demás es indudable, en cualquier profesión dentro del ámbito de las ciencias de la salud, el trato humano, la atracción con los demás es también fundamental, ¿no? porque cualquier persona, que vaya a tratar con el orientador/a, pues, tiene que encontrar a una persona, porque entre otras que va a cosas, le va a contar cosas de su intimidad, de su familia, problemática, donde debe de encontrar a una persona amable, cercana que le permita, pues bueno, expresarse libremente.</i></li> <li>✓ <i>Que si él que lo lleva a cabo cree en él.</i></li> <li>✓ <i>yo destacaría sobre todo la ilusión y el creer y tener confianza en nuestro trabajo.</i></li> <li>✓ <i>Es muy importante el tema de las habilidades sociales, aquí juega muchísimo en como nos ven los profesores. En las relaciones que tengamos con los profesores ellos van a conocernos y así aceptar lo que tú le propongas.</i></li> </ul>

MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES
(REPTAR) ¿Qué se hace, cuándo, cómo?
Reparto de las tareas de intervención y dificultades
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Lo mas difícil o lo peor que se puede llevar es tratar de convencer tanto a los profesores como a los padres que una no hace milagros.</i></li> <li>✓ <i>Muchas veces los padres y los maestros te llega y quiere saber que problema tiene, tu lo ves y se cree que se puede hacer milagros y se tarda mucho tiempo en convencer a muchos centros que no hacemos milagros.</i></li> <li>✓ <i>Por la idiosincrasia misma del trabajo tenemos muchos aspectos en contra y muchas dificultades tanto por parte de la familia, profesores, los recursos. Por tanto es necesario seguir confiando en la tarea que hacemos que realmente tiene un fruto y un beneficio para todos.</i></li> <li>✓ <i>Está también el volumen de actividades que tenemos que realizar. Por eso no podemos dedicarle el tiempo suficiente para hacer las cosas como nos gustaría hacerlas. En muchas ocasiones nos sentimos frustrados porque el fruto no se ve. Estamos trabajando mucho y no vemos un resultado, que vaya parejo con ese esfuerzo, el fruto no se ve. Y como dice nuestros compañeros, aquí se necesita mucha ilusión para poder realizar este trabajo. Esta es una dificultad importante.</i></li> <li>✓ <i>Atender a una población tan alta y tantos alumnos en tan poco tiempo es difícil.</i></li> </ul>

## MATRIZ I. (FUNCIONES, CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y REPARTO DE LAS TAREAS DE INTERVENCIÓN Y DIFICULTADES)

En esta matriz puede destacarse que las funciones son muy variadas, a veces teniéndose que hacer de todo. Sus frutos son a largo plazo y por lo tanto, hay que tener mucha ilusión y creer mucho en los que se hace. Se destaca la gran prioridad que recibe el área de necesidades educativas especiales y la evaluación psicopedagógica.

Con respecto a los contenidos, van desde la acción tutorial, la atención a la diversidad, la orientación académica y profesional y la educación compensatoria. Se incluye el ámbito de la educación de la salud. Se resalta de nuevo el campo de las patologías y necesidades educativas especiales.

En las actitudes para el puesto se destacan tanto la formación como las habilidades sociales y cualidades de la personalidad: empatía, saber escuchar, ser agradable y cercana.

La intervención y el reparto de tareas se resaltan el gran volumen de tareas a realizar y la atención a una población tan grande. Además los profesores piensan que su actuación debe de ser rápida y la solución inmediata. A veces, se tiene en contra muchos elementos: falta de recursos, de apoyo familiar y presión por parte del profesorado lo que genera frustración.

MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN
(CARMULT) Carácter multidisciplinar
Trabajo en equipo multidisciplinar
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Hay profesionales de diferentes ámbitos, sin embargo estamos trabajando en conjunción con diferentes alumnos/a. ¿no?</i></li> <li>✓ <i>Se nos queda escasa la colaboración. Además se une la infraestructura de tiempo, que si caen día de fiesta, no nos vemos ese viernes y a veces no nos vemos en un mes. Esto es un trabajo que lo llevamos cada uno en solitario en nuestro centro. La colaboración es mínima.</i></li> <li>✓ <i>La coordinación entre los miembros de los equipos es escasa.</i></li> <li>✓ <i>Sobre todo los especialistas como los médicos y los logopedas que tienen que coordinarse con todos los orientadores, es insuficiente.</i></li> <li>✓ <i>Es un trabajo en solitario.</i></li> </ul>

MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN
(METAS) Metodología del asesoramiento
Definición del modelo de actuación
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>También es importante que los tutores se impliquen, porque el médico solo puede suscitar el interés entre los padres, las familias los tutores pero es una tarea entre mucha gente.</i></li> <li>✓ <i>Es un trabajo que implica una colaboración entre la familia, el Preescolar, profesores.</i></li> <li>✓ <i>Además la imagen se deteriora más en los EOE's porque vas un día a la semana al centro y parece que los demás no trabajan.</i></li> <li>✓ <i>Si, la tendencia de la administración parece ser tener un orientador en cada centro de primaria. Esto mejoraría su imagen.</i></li> <li>✓ <i>El orientador de DO también trabaja en equipo, él trabaja con el resto de profesores, la maestra de Pedagogía Terapéutica, Equipo Directivo. No está solo.</i></li> <li>✓ <i>Se mantendrían Equipos especializados pero con un orientador en cada centro de primaria. Esa es la tendencia de la administración.</i></li> <li>✓ <i>Aunque no nos gusta esta forma de trabajar en la práctica las demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas.</i></li> <li>✓ <i>Yo estoy de acuerdo en ello, esa ambivalencia en que el modelo clínico está desfasado y que hay que actuar por programas sin centrarnos en las necesidades educativas especiales y en la práctica es lo que hacemos.</i></li> </ul>

MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN
(CENTR) Acogida, Planes de actuación
La intervención en los centros
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>La demanda de los centros parece reivindicar un orientador para ellos solos. Sin embargo se perdería la noción de zona, tan característica de estos Equipos. Una opción sería mantener los Equipos altamente especializados y crear orientadores en los centros de Educación Primaria.</i></li> <li>✓ <i>Las relaciones con los centros en cuanto a los profesionales de la educación social, es difícil, puesto que es un perfil nuevo en los Equipos y los centros no conocen sus funciones, incluso la misma administración no sabe que demandarles.</i></li> <li>✓ <i>Al igual que mis compañeros pienso que actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: "mira a este niño". Por tanto, se hace necesario cambiar la mentalidad del profesorado y de los centros. La solución no es el informe psicopedagógico, pero es lo que demandan. Se requiere un cambio de mentalidad.</i></li> <li>✓ <i>Es necesario un cambio de mentalidad en los centros, ellos son los que demandan eso.</i></li> </ul>

MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN
(PRINT) Procedimiento interno
Principios de intervención
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>En ese campo de la promoción de la vida saludable, lo que intentamos es promover, eh, una alimentación adecuada, sobre todo en el desayuno escolar, por ejemplo, donde se han detectado grandes, grandes, déficit por parte de los niños y de las familias, eh, la promoción de unos hábitos de salud, “de no al tabaco”, por ejemplo, en los niños mas mayorcitos, el tema de la actividad física, de esos niños que no se mueven, sobre todo por las tardes.</i></li> <li>✓ <i>Cada Equipo tiene su modo de trabajar. Hay que tener en cuenta que cada comarca tiene su propia idiosincrasia, tiene sus peculiaridades cada zona.</i></li> <li>✓ <i>Las demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas. Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.</i></li> <li>✓ <i>Actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: “mira a este niño”.</i></li> </ul>

MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN
(ASESOR) ¿Cómo se entiende el asesoramiento?
Tipo de asesoramiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Entre ambos buscar las soluciones más idóneas, ¿no? Yo creo, que es tan importante la formación como el trato humano que debe de haber con los demás.</i></li> <li>✓ <i>Por otra parte el trabajo nuestro no es totalmente directo con los alumnos. Son orientaciones y otras son las personas que tienen que llevarlas a cabo.</i></li> </ul>

## **MATRIZ II. (TRABAJO INTERDISCIPLINAR, MODELO, INTERVENCIÓN EN LOS CENTROS, PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN Y TIPO DE ASESORAMIENTO)**

En cuanto al trabajo interdisciplinar y la coordinación entre los distintos profesionales es necesaria pero difícil de llevarla a cabo por falta de tiempo, un día en la sede es insuficiente para llevar una coordinación adecuada.

Referente al modelo de intervención se apuesta claramente por un modelo colaborativo en el que se impliquen profesores, familias y centro en general. La dicotomía entre modelo interno e interno queda superada pues son dos modelos complementarios no excluyentes, que existan orientadores en los colegios de Primaria actuando a nivel de centro y los Equipos especializados apoyando a los centros y actuando a nivel de zona nexo de unión con otras instituciones que redundan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad de los orientadores externos en la actualidad es querer abarcar ambos estamentos. Se apuesta por un modelo por programa psicopedagógico aunque es difícil



ponerlo en práctica porque las demandas gira en torno al modelo clínico. Se apuesta por un cambio de mentalidad.

Un modelo de asesoramiento al profesorado, para que ellos así actúen como asesores de las familias y de sus alumnos.

MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA
(REC) Profesionales y elementos materiales
Recursos humanos y materiales
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Es cierto que veo que es difícil atender, con escasos recursos a tantos centros y alumnos yo, pongo por ejemplo mi caso, tengo que estar en cuatro colegios diferentes en cuatro días y el quinto en la sede.</i></li> <li>✓ <i>Por tanto, es cuestión de recursos Esto, indudablemente es muy difícil, se hace necesario que se aumenten el número de profesionales que se dediquen a la orientación educativa.</i></li> <li>✓ <i>Los recursos espaciales son pocos.</i></li> <li>✓ <i>La causa principal es la escasez de recursos, no contar con el suficiente profesional.</i></li> </ul>

MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA
(ESTRINT) Coordinación de zona, planificación
Estructura interna
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Yo creo que la coordinación, mi impresión es buena, por lo menos en mi equipo, me imagino que en cada Equipo será diferente. Creo que estamos dispuestos a colaborar.</i></li> <li>✓ <i>Aparte de la disposición que tenemos todos para colaborar entre todos.</i></li> <li>✓ <i>Yo pienso que el viernes es el único día que tenemos que utilizar para la coordinación y son muchas las tareas que tenemos que realizar ese día.</i></li> <li>✓ <i>Además si tenemos que hacer unos programas también coordinados y consensuados eso requiere un tiempo que no tenemos.</i></li> <li>✓ <i>Nosotros tenemos recogido en nuestro plan de zona reuniones de coordinación. Es fundamental, fundamental, para ir, estamos trabajando con niños, y los niños y su problemática influye en otras instituciones. Entonces hay también, que dedicar más tiempo para coordinarnos con otras instituciones.</i></li> <li>✓ <i>Partimos de la expectativa de zona y con los demás especialistas de Equipo sentimos que la coordinación es mínima</i></li> </ul>

MATRIZ III. EQUIPODE ZONA
(ORG) Organización del trabajo en los centros
Organización: horarios, intervención
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Partimos de la expectativa de zona.</i></li> <li>✓ <i>Con el ETPOEP, con ellos también, afortunadamente hay un calendario de actuaciones que permite relacionarnos con profesionales de otros Equipos, y reunirnos por áreas. Y, con otras instituciones para superar el reino de taifa donde nos movemos, donde cada Equipo haga lo que quiera.</i></li> <li>✓ <i>Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.</i></li> </ul>

MATRIZ III. EQUIPODE ZONA
(CONDIC) ¿En qué condiciones se realiza?
Condiciones de intervención
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Porque hay profesionales que atienden a los centros una vez al mes o cada quince días.</i></li> <li>✓ <i>Que solo podamos vernos el viernes en la sede y el viernes en la sede hay montones de cosas que hacer, es insuficiente.</i></li> <li>✓ <i>Yo cuando ingrese en este Equipo tuve que reunirme casi extraoficialmente con otro médico para que me informara. Porque llegas a un trabajo desconocido nadie te da unas instrucciones básicas de cómo es tu papel Además vienes del campo de la sanidad y apareces aquí un poco de sopetón. No recibes ninguna información, no hay nada hecho y los primeros días tuve que situarme a través de la información de otro profesional de forma extraoficial. Tuve que coordinarme con otro especialista de manera extraoficial. Trabaja en, en el caso de médico, o los orientadores, y no hay un espacio donde poder hacerlo, eso sería fundamental, sobre todo como médico me siento mas aislada que otros compañeros con los que poder intercambiar experiencia.</i></li> <li>✓ <i>En otros Equipos tienen un día dedicado a intervenciones zonales. Somos Equipos de zona y a veces se pierde esa visión.</i></li> <li>✓ <i>Pienso que desde los centros la acogida a los EOEes es buena y la disposición es adecuada.</i></li> </ul>

### **MATRIZ III. (RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES, ESTRUCTURA INTERNA, MODELO, ORGANIZACIÓN, HORARIOS E INTERVENCIÓN, CONDICIONES DE INTERVENCIÓN)**

Los recursos tanto humanos como materiales son escasos, hecho que destacan la mayoría de los componentes del grupo, ésta es una de las causas por la que el trabajo se torno más difícil. Es necesario un aumento de plantilla y también de recursos materiales.

La coordinación entre los distintos miembros está planificada ya desde el Plan de zona, pero a pesar de la buena voluntad y la prioridad que se le da a la coordinación, no es suficiente.

Un día de sede para coordinarse, realizar trabajo personal y reunirse con otras instituciones sigue siendo insuficiente para llevar a acabo una coordinación adecuada.

Desde el Equipo Técnico se están tomando iniciativas para que mejore la coordinación y se hace necesaria la elaboración de programas consensuados en la zona para lo que es imprescindible la coordinación y el tiempo necesario para ello.

MATRIZ IV. COORDINACIÓN
(COORD) Coordinación
Coordinación con otros estamentos
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Es insuficiente la coordinación entre los miembros de los Equipos, cuanto más con otras instituciones .Fallamos mucho en ese sentido, Tendríamos que organizarnos, buscar otro medio otras vías y la colaboración de todos.</i></li> <li>✓ <i>Yo las cosas que echo más de menos es las dificultades que encontramos para coordinarnos con otros Equipos y otros especialistas.</i></li> <li>✓ <i>Cuando nos hemos reunido con otros compañeros de otros Equipos, y la verdad es por lo menos ves un salida para ver líneas, pautas y de trabajo conjunto. Pero sin esto, es difícil porque va campeando sola.</i></li> <li>✓ <i>Las reuniones con otras instituciones son necesarias, ¿Por qué?, porque es necesario realizar coordinación con los servicios sociales. Hay que tener relaciones con el CEP, con la universidad para acoger alumnos de prácticas, para proponer cursos o participar en actuaciones que organiza la Universidad que están implicados profesionales que trabajan en la orientación educativa.</i></li> <li>✓ <i>La coordinación con otras instituciones es fundamental, tanto en sanidad, servicios sociales, etc. Lo que pasa que como dice el compañero es falta de tiempo.</i></li> <li>✓ <i>Yo quizá en el campo institucional tengo memos experiencia. Pero sí veo en el campo de la salud, que es le mío, que existe muchas carencias y mucha ignorancia de quien somos. Cuando he querido hacer algo a nivel particular, los profesionales de la sanidad no entiendan nuestro papel, por cuestiones de seguridad hay mucho recelo para dar información, queda mucho que avanzar. Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.</i></li> <li>✓ <i>Es necesaria la coordinación pero volvemos al mismo problema de siempre, tenemos problemas para coordinarnos con nuestro Equipo internamente cuanto más con otras instituciones. Yo creo que deberíamos y tenemos una asignatura pendiente, que es importante e interesante, no es porque no haya voluntariedad por ambas partes sino porque nuestro trabajo y también en la de otras instituciones no nos deja tiempo para realizar y llevar a cabo estas cuestiones.</i></li> </ul>

- ✓ *Yo la importancia de la coordinación con otras instituciones, por supuesto que lo veo, y como decía algún compañero desde el ETPOEP y nuestros coordinadores se esta haciendo algo, se ha empezado a hacer algo, desde hace poco tiempo, hay intento. Se han hecho protocolos pero aún queda mucho que hacer y ellos como coordinadores, ahí tienen una labor importante, mucho que hacer. Hay otra coordinación que es básica y muy importante que es con la inspección. Es importante una actitud de cooperación entre Inspección y los Equipos es fundamental. No la inspección como un estatus y nosotros otros. En mi zona, tenemos una experiencia hace tiempo, muy positiva cuando comenzaron a hacerse las ACIS. Aquello funciono en aquel momento, pero no se ha vuelto a hacer y seria necesario seguir en esta línea, En paralelo ir todas a una y seria muy importante y muy necesario.*

#### **MATRIZ IV. (COORDINACIÓN CON OTROS ESTAMENTOS)**

La coordinación entre los miembros de los equipos de la zona es difícil por tanto, más todavía con otros estamentos. Sin embargo, en estos momentos se está incrementando las reuniones con las instituciones que están implicadas en los mismos ámbitos de actuación de zona. Fomentado por el Equipo Técnico que planifica reuniones con los departamentos de orientación y favorece encuentros con los servicios de Salud Mental.

A pesar de ello, la coordinación debe de mejorar. En cuanto a la Universidad el contacto es muy poco y debería de acentuarse, al igual con los servicios sociales, de salud, etc. Se destaca la necesidad de una actitud de cooperación entre inspección y los Equipos.

Otros profesionales no conocen la existencia de ellos y de sus funciones, por tanto, muestran recelos para dar información confidencial, sobre todo en el campo de la salud.

Todos los profesionales del grupo están de acuerdo que es necesaria mejorar la coordinación y ampliar las reuniones, buscando vías de colaboración entre todos.

<b>MATRIZ V. FORMACIÓN</b>
(FORINIC) Formación inicial
Formación universitaria
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>La formación inicial es necesaria.</i></li> <li>✓ <i>La formación inicial que recibimos no es perfecta pero está bien.</i></li> </ul>

MATRIZ V. FORMACIÓN
(FORCONT) Formación Continua
Formación en el Equipo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Además también estar continuamente actualizándose, más, hoy en día, cuando se está produciendo tantos cambios normativos en materia educativa.</i></li> <li>✓ <i>Hacer un esfuerzo en mantener la ilusión, en seguir formándonos.</i></li> <li>✓ <i>Yo recalco sobre todo, la necesidad de la formación y la actualización .Yo he visto en estos años una gran deficiencia, y son mas las funciones que tenemos. Y otra cosa, es la especialización.</i></li> <li>✓ <i>En cuanto a la formación continua tenemos que superar un gran hándicat: pues, se realiza fuera de tu horario lectivo. Por tanto, es voluntaria y se hace en tu tiempo de ocio, que es para dedicar a tu familia o a tus aficiones.</i></li> <li>✓ <i>No se nos ofrece mucha formación.</i></li> <li>✓ <i>Ahora solo accedemos a la formación de los maestros y en plan voluntario la que cada uno quiere.</i></li> <li>✓ <i>La formación que se ofrece es bastante general, no se adapta a cada perfil de los profesionales que integran los EOE.</i></li> <li>✓ <i>Creo que también es culpa nuestra porque a veces no pedimos o exigimos formación y así no se nos da. Por ejemplo en el CEP se ofrece formación en centros o jornadas, congresos que no participamos.</i></li> <li>✓ <i>Con los educadores sociales la administración no hace nada, no aporta una formación adaptada a nosotros.</i></li> </ul>

MATRIZ V. FORMACIÓN
(FORADEC) Formación deseada
Propuestas de formación
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Antes, desde los equipos recibimos mejor formación, incluso se contemplaban días completos.</i></li> <li>✓ <i>Se demanda una formación más específica para cada profesional y que se planifique desde principios de curso.</i></li> <li>✓ <i>Es necesaria una formación más exhaustiva porque todo va cambiando mucho y es necesario estar al día.</i></li> <li>✓ <i>La formación debe venir planificada desde arriba desde el ETPOEP, pero contando con nuestras aportaciones.</i></li> <li>✓ <i>Formación especializada y para todos con calendario programada y planificado desde el ETPOEP pero con las peculiaridades de cada zona, esa es mi propuesta.</i></li> <li>✓ <i>Los médicos reivindicamos una formación especializada y relacionarnos con otros médicos de otros equipos, pero no por voluntad propia sino por iniciativa del ETPOEP.</i></li> </ul>

## MATRIZ V. (FORMACIÓN INICIAL, CONTINUA Y DESEADA)

La formación inicial es poca pero suficiente para iniciarse en el periodo profesional.

La formación continua es muy importante e imprescindible, por ello se debía de ofrecer desde el organismo en que trabajas, dentro de ella y en horario lectivo.

Aunque se ofrece desde el CEP, la formación se equipara a la que se oferta para otros profesionales, como los maestros, por tanto no es específica para los equipos. Tiene un gran hándicat que se realiza a nivel voluntario y en horario no lectivo. Es necesaria una especialización y por lo tanto debía de estar adaptada a cada profesional. Lo educadores sociales se quejan de que la administración no prepara nada para ellos.

La formación deseada debe de ser dentro del horario lectivo, teniendo en cuenta el perfil de cada profesional y altamente especializada. Debe de ser planificada de antemano desde el Equipo Técnico y contando con las demandas de cada una de las zonas

MATRIZ VI. SATISFACCIÓN PUESTO DE TRABAJO
(SATISF) ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora
Satisfacción puesto de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Mi valoración es positiva, creo que quedan muchas cosas que mejorar, en cuanto a recursos sobre todo humanos y espaciales, pero en general me encuentro bien en este trabajo.</i></li> <li>✓ <i>Aunque yo también estoy contenta, sugiero dos inconvenientes: el trabajo en solitario por falta de especialistas y el poco apoyo de la administración. Por tanto pido más apoyo administrativo, por tanto mas valoración de nuestro trabajo y más recursos.</i></li> <li>✓ <i>El aspecto más negativo para el caso de los especialistas que tenemos que acudir a los centros es que al ser tantos no cubrimos las expectativas que nos planteamos, sobre todo en aquellos centros que acudimos menos, una vez cada quince días.</i></li> <li>✓ <i>Es un trabajo que tenemos que ir aprendiendo todos los días, se requiere un aprendizaje continuo. Además lo que menos me gusta es la soledad de este trabajo, que dicen que estás en un Equipo y vas solo a los centros. Tienes el apoyo de tu Equipo de zona pero eso es sólo en momentos puntuales, el día a día estás en la soledad. Ni siquiera los orientadores de DO están tan solos, ellos están integrados en su centro, además la atención al centro no es igual, ellos están todos los días allí, nosotros vamos a varios y eso repercute en la visión que el centro tiene de tu trabajo.</i></li> <li>✓ <i>Este es un trabajo que es difícil dejar contentos a todos. Yo, en particular estoy satisfecha con los centros, la familia y el profesorado, conforme se va subiendo los estamentos mi disconformidad aumenta y la valoración que tienen ellos de nosotros igualmente. Mientras los colegios, los niños, los profesores y los padres nos valoran y valoran nuestro trabajo la administración no lo hace.</i></li> </ul>

- ✓ *Lo que respecta al a figura del educador social, hay que considerar que es de nueva implantación, por ello es difícil hace una valoración del trabajo y de las repercusiones que su figura puede dejar en los Equipos.*

## MATRIZ VI. (SATISFACCIÓN DEL CENTRO DE TRABAJO)

Casi todos los profesionales que integran el grupo de discusión están contentos con su trabajo, aunque encuentra algunas limitaciones. Las insatisfacciones vienen marcada por estos elementos:

1. Están de acuerdo en que la administración no les respaldan lo suficientemente. Este trabajo es muy dinámico y lleno de dificultades y a pesar de ello no sienten que su labor sea valorada. La consideración es mayor por parte del centro y de las familias y menor conforme vamos subiendo en los estamentos.
2. La soledad del trabajo. Se dice que se interviene dentro del Equipo pero en la práctica cada profesional resuelve su trabajo de forma individual por falta de recursos humanos.
3. La falta de recursos tanto humanos y materiales es lo que hace que no se puede realizar el trabajo de manera satisfactoria.
4. El tener que acudir a tantos centros no se cubren las expectativas que se plantean.
5. Es difícil contentar a todos.
6. Los educadores sociales al ser una figura nueva se hace difícil la valoración de su trabajo y las repercusiones que su perfil pueda dejar dentro de los Equipos.

### 8.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CLÚSTER

Como hemos indicado anteriormente aplicamos la prueba del análisis clúster para identificar grupos de sujetos similares en sus respuestas. Así podemos obtener conglomerados a partir de la uniformidad en la respuesta a los ítems, es decir a las variables. Pretendemos clasificar sujetos en grupos o conglomerados encontrando agrupaciones significativas en base a los distintos bloques de nuestra investigación: modelo teórico, coordinación, formación y satisfacción en e puesto. Se ha aplicado el clúster de conglomerado en dos fases o bietápico

Para la selección de los ítems se ha tenido en cuenta el cruce de variables y los resultados de los análisis de los cuestionarios en los que nos definen si hay opiniones contrapuestas y no existe uniformidad en las respuestas.



Veremos los ítems seleccionados por bloques de contenidos para este análisis en la tabla siguiente:

BLOQUE	ÍTEM	DEFINICIÓN DEL ÍTEM
1. Modelo de intervención	27	Modelo teórico
	28	Finalidad de la intervención
	29	Procedimiento de la intervención
2. Coordinación	46	Planificación de la coordinación de zona
	47	Funcionamiento de la coordinación
	49	Favorece la administración reuniones de coordinación interzonal
	50	Suficiencia de las reuniones interzonales
3. Formación	71	Suficiencia de la formación inicial
	72	Formación ofrecida por la Consejería
	73	Plan Anual de los EOE
4. Satisfacción del puesto de trabajo	75	Modalidad formativa que debería de realizarse
	80	Satisfacción del puesto de trabajo
	81	Aspecto que agrada menos
	82	Aspecto que agrada mas

Tabla 8.23. Bloques de contenidos para el análisis clúster de los ítems

## 1. Modelo teórico

Como se aprecia en la tabla adjunta aparecen tres conglomerados o grupos bien diferenciados en torno a la opinión que ofrecen con respecto al modelo teórico que utilizan. En el primer grupo aparecen 16 sujetos, en el segundo, 18 y en el tercero 30. Entre todos abarcan la totalidad de la muestra.

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	16	25,0%	25,0%
	2	18	28,1%	28,1%
	3	30	46,9%	46,9%
	Combinados	64	100,0%	100,0%
	Total	64		100,0%

Tabla 8. 24. Distribución de los conglomerados



## Perfiles de los conglomerados: frecuencias

		MODELO TEÓRICO							
		MODELO CLÍNICO		MODELO PSICOPEDAGÓGICO		MODELO DE CONSULTA		MODELO ECLÉCTICO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	5	50,0%	1	6,7%	2	25,0%	8	25,8%
	2	1	10,0%	4	26,7%	2	25,0%	11	35,5%
	3	4	40,0%	10	66,7%	4	50,0%	12	38,7%
	Combinados	10	100,0%	15	100,0%	8	100,0%	31	100,0%

Tabla 8. 25. Análisis clúster del modelo teórico

Observamos que en todos los conglomerados el modelo ecléctico es el más elegido por los sujetos de la muestra, pero en el grupo o conglomerado primero destaca el modelo clínico, en el segundo y en el tercero se reparte la opinión entre el psicopedagógico y el ecléctico.

El tercer grupo que es el más numeroso, el modelo prioritario es el ecléctico seguido del psicopedagógico y muy poco aceptado el modelo clínico y de consulta. De estos datos podemos deducir que aunque existe un grupo minoritario apegado al modelo clínico la mayoría de los sujetos abogan por un modelo ecléctico y psicopedagógico.

		FINALIDAD DE INTERVENCIÓN							
		TERAPÉUTICA		PREVENTIVA		DESARROLLO		OTRA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	7	100,0%	0	,0%	8	100,0%	1	100,0%
	2	0	,0%	18	37,5%	0	,0%	0	,0%
	3	0	,0%	30	62,5%	0	,0%	0	,0%
	Combinado	7	100,0%	48	100,0%	8	100,0%	1	100,0%

Tabla 8. 26. Análisis clúster de la finalidad de la intervención

En cuanto a la finalidad de la intervención, el primer conglomerado que se definió en el ítem anterior como más partidario al modelo clínico en la finalidad de la intervención destaca la terapéutica con una gran mayoría. El segundo

y el tercero conglomerado una mayoría global se inclina por la preventiva, al decantarse en el ítem anterior por un modelo psicopedagógico y ecléctico.

		PROCEDIMIENTO DE INTERVENCIÓN							
		DIAGNÓSTICO DE ALUMNOS		ASESORAMIENTO Y CONSULTA		DESARROLLO DE LOS ALUMNOS		OTRO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	9	37,5%	3	9,1%	4	66,7%	0	,0%
	2	15	62,5%	0	,0%	2	33,3%	1	100,0%
	3	0	,0%	30	90,9%	0	,0%	0	,0%
	Combinados	24	100,0%	33	100,0%	6	100,0%	1	100,0%

Tabla 8. 27. Análisis clúster del procedimiento de la intervención

En el primer conglomerado, al definir como por un modelo clínico y terapéutico, en el procedimiento de la intervención destaca el diagnóstico de los alumnos. En el segundo conglomerado fuertemente se confirma esta tendencia y el diagnóstico es el procedimiento de la intervención más utilizado. En el tercer conglomerado, toda la muestra se inclina por el asesoramiento. Este hecho confirma que en ítems anteriores este grupo se decante por el modelo psicopedagógico donde el asesoramiento ocupa un lugar esencial.

## 2. Coordinación

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	28	43,8%	43,8%
	2	18	28,1%	28,1%
	3	18	28,1%	28,1%
	Combinados	64	100,0%	100,0%
	Total	64		100,0%

Tabla 8. 28. Distribución de los conglomerados

En torno al ítem coordinación se establece también tres conglomerados, en el primer grupo va la mayoría de sujetos el 43,8% y el resto están repartidos de cantidades iguales un 28,1% en cada grupo.

## Perfiles de los conglomerados: frecuencias

### ¿TIENES PLANIFICADO HORARIO PARA LA COORDINACIÓN DE ZONA?

		SÍ		NO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	28	48,3%	0	,0%
	2	15	25,9%	3	50,0%
	3	15	25,9%	3	50,0%
	Combinados	58	100,0%	6	100,0%

Tabla 8. 29. Análisis clúster de la planificación de la coordinación en zona

La planificación de la coordinación en zona es algo habitual y asentado en el funcionamiento de los Equipos, la mayoría de los sujetos así lo manifiestan, los porcentajes más elevados son para las afirmaciones. A través del análisis clúster el primer es más contundente en sus respuestas y todos los sujetos se decantan por el sí. Los conglomerados segundo y tercero en igual medida lo afirman pero existen algunos sujetos en desacuerdo con esta opinión.

### ¿LA COORDINACIÓN FUNCIONA CORRECTAMENTE?

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		MUCHÍSIMO		TOTALMENTE	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	1	33,3%	7	35,0%	15	60,0%	0	,0%	2	66,7%	3	75,0%
	2	1	33,3%	4	20,0%	5	20,0%	8	88,9%	0	,0%	0	,0%
	3	1	33,3%	9	45,0%	5	20,0%	1	11,1%	1	33,3%	1	25,0%
	Combinados	3	100%	20	100%	25	100%	9	100%	3	100%	4	100%

Tabla 8. 30. Análisis clúster del funcionamiento de la coordinación

En el conglomerado primero en el que la existencia de una planificación en la coordinación se da por asentado, predomina más la categoría “bastante”, en el segundo conglomerado predomina “mucho” y en el tercero la opción, “poco”. Estos resultados se relacionan con los obtenidos anteriormente, pues el primer grupo que conforma el conglomerado afirma tener planificada la coordinación de zona y por ello piensa que funciona correctamente.

Los otros dos conglomerados donde los sujetos no tienen totalmente claro la planificación dudan de su funcionamiento, sobre todo el tercer grupo que piensa que la coordinación entre los distintos profesionales funciona poco.

**¿FAVORECE LA ADMINISTRACIÓN LA COORDINACIÓN INTERZONAL?**

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		MUCHÍSIMO		TOTALMEN- TE	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	0	,0%	28	75,7%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	2	0	,0%	9	24,3%	6	100%	1	100%	1	100%	1	100%
	3	18	100%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
	Combinados	18	100%	37	100%	6	100%	1	100%	1	100%	1	100%

Tabla 8.31. Análisis clúster de la coordinación interzonal

Los sujetos estudiados se muestran muy críticos con la administración a la hora de favorecer reuniones para fomentar la coordinación.

El primer grupo cuyas afirmaciones son muy uniformes se unen totalitariamente para opinar que la administración favorece poco las reuniones interzonales, aunque en su zona tenga planificado su horario de coordinación y funciona bien.

En el segundo grupo o conglomerado las opiniones están repartidas, aunque predomina la opción “poco”, también hay otro subgrupo que opina que “bastante. En el tercer conglomerado la crítica a la administración es más fuerte y por unanimidad el grupo se define en afirmar que no se favorece nada estas reuniones interzonales.

## ¿SON SUFICIENTES LAS REUNIONES DE COORDINACION INTERZONALES?

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	0	,0%	28	77,8%	0	,0%	0	,0%
	2	3	15,8%	6	16,7%	6	100,0%	3	100,0%
	3	16	84,2%	2	5,6%	0	,0%	0	,0%
	Combinados	19	100,0%	36	100,0%	6	100,0%	3	100,0%

Tabla 8.32. Análisis clúster de la suficiencia de las reuniones de coordinación

Dada la consistencia de opiniones que ha ido demostrando el primer conglomerado a lo largo de todo el análisis en base a la coordinación se ratifica en este último su uniformidad al afirmar de forma totalitaria que son pocas las reuniones de coordinación interzonales.

En el segundo grupo vuelven a aparecer dos subgrupos con opiniones contrapuestas, unos piensan que son pocas y otros que bastante. El resto de opiniones se dividen entre “nada” y “mucho”. Este es el grupo menos consistente.

El tercer conglomerado y el más crítico en sus opiniones destacan la opción “poco” seguida de “nada” y en menor medida “bastante” y “mucho”.

### 3. Formación

#### Distribución de conglomerados

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	39	60,9%	60,9%
	2	25	39,1%	39,1%
	Combinados	64	100,0%	100,0%
	Total	64		100,0%

Tabla 8.33. Análisis clúster. Distribución de conglomerados: formación

En este apartado se forman dos conglomerados, en el primero están la mayoría de los sujetos que conforman el 60,9% de la población

### Perfiles de los conglomerados: frecuencias

#### ¿ES SUFICIENTE LA FORMACIÓN INICIAL PARA AFRONTAR EL TRABAJO DEL EOE?

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		MUCHÍSIMO		TOTALMENTE	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	8	33,3%	14	77,8%	12	92,3%	3	75,0%	2	100%
2	16		66,7%	4	22,2%	1	7,7%	1	25,0%	0	,0%	3	100%
Combinados	24		100%	18	100%	13	100%	4	100%	2	100%	3	100%

Tabla 8. 34. Análisis clúster de la formación inicial

En el primer conglomerado se forma dos subgrupos, el mayoritario piensa que la formación inicial es poca o nada y el otro subgrupo que piensa que es bastante.

En el segundo conglomerado la gran mayoría se concentra en que la formación inicial es mínima es decir nada para afrontar este trabajo.

#### ¿LA CONSEJERÍA TE OFRECE FORMACIÓN CONTÍNUA?

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		MUCHÍSIMO	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	0	,0%	36	100,0%	3	75,0%	0	,0%
2	22		100,0%	0	,0%	1	25,0%	1	100,0%	1	100,0%
Combinados	22		100,0%	36	100,0%	4	100,0%	1	100,0%	1	100,0%

Tabla 8. 35. Análisis clúster de la formación continúa

En el primer conglomerado las opiniones se centran en que la formación continúa es poca e insuficiente para llevar a cabo su labor.

El segundo conglomerado se muestra más crítico y se decanta por la opinión que la formación ofrecida por la administración no existe como tal, por ello escogen la categoría de “nada”.

		¿ES SUFICIENTE LA FORMACIÓN INICIAL PARA AFRONTAR EL TRABAJO DEL EOE?		¿LA CONSEJERÍA TE OFRECE FORMACIÓN CONTÍNUA?	
		Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Conglomerado	1	2,3611	1,07312	1,8333	,56061
	2	2,0714	1,65392	1,7500	,96705
	Combinados	2,2344	1,35391	1,7969	,75969

Tabla 8.36. Media y desviación típica de los ítems formación inicial y continúa

**¿QUÉ TE PARECE EL PLAN DE FORMACIÓN ANUAL DEL EOE?**

		ADECUADO A LAS NECESIDADES		UNA QUIMERA		TOTALMENTE INEFICAZ		UN INSTRUMENTO DE CONTROL DEL SISTEMA		CON BUENOS PROPOSITOS PERO INSUFICIENTE	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Conglomerado	1	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%	36	100,0%
	2	6	100,0%	6	100,0%	14	100,0%	2	100,0%	0	,0%
	Combinados	6	100,0%	6	100,0%	14	100,0%	2	100,0%	36	100,0%

Tabla 8. 37. Análisis clúster del Plan de formación del EOE

En este gráfico observamos como el primer conglomerado de forma unánime se inclina por la opción: “buenos propósitos pero insuficiente”. Por tanto, no es totalmente apropiado para cubrir las necesidades que presentan los distintos profesionales que los componen.

El segundo conglomerado ofrece una opinión más dispersa, aunque al igual que en el primer grupo la opción más aceptada es: "con buenos propósitos pero insuficiente", otro sector más minoritario se muestra más crítico y se centra en la opción: "totalmente ineficaz".

**¿QUÉ MODALIDAD FORMATIVA DEBERÍA DE REALIZARSE?**

		INTERCAMBIOS INTERNACIONALES		JORNADAS INTERPROVINCIALES Y NACIONALES		GRUPOS DE TRABAJO Y DE INVESTIGACIÓN		OTRA	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	8	80,0%	15	62,5%	16	55,2%
2	2		20,0%	9	37,5%	13	44,8%	1	100,0%
Combinados	10		100,0%	24	100,0%	29	100,0%	1	100,0%

Tabla 8. 38. Análisis clúster de la modalidad formativa deseada

#### 4. Satisfacción del puesto de trabajo

**Distribución de conglomerados**

		N	% de combinados	% del total
Conglomerado	1	39	60,9%	60,9%
	2	25	39,1%	39,1%
	Combinados	64	100,0%	100,0%
	Total	64		100,0%

Tabla 8. 39. Conglomerados satisfacción puesto de trabajo



## Perfiles de los conglomerados: frecuencias

**¿QUÉ ASPECTO TE AGRADA MÁS DE TU TRABAJO?**

		LA ACTIVIDAD QUE GENERA		EL TRABAJO EN EQUIPO		EL TRATO CON LOS CENTROS, PROFESORES Y FAMILIAS		LA DIVERSIDAD DEL TRABAJO		LA LIBERTAD EN TUS INTERVENCIONES		NINGUNO		OTROS	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	6	100,0%	3	33,3%	23	69,7%	0	,0%	4	100,0%	1	100,0%
2	0		,0%	6	66,7%	10	30,3%	7	100,0%	0	,0%	0	,0%	4	100,0%
Combinados	6		100,0%	9	100,0%	33	100,0%	7	100,0%	4	100,0%	1	100,0%	4	100,0%

Tabla 8.40. Análisis clúster del aspecto que más agrada del trabajo

Tanto en el primer conglomerado como en el segundo se destaca el trato con los centros, profesores y familia. Sin embargo, mientras que en el primero este aspecto es el más aceptado, en el segundo conglomerado o grupo en menor medida también se valora la diversidad del trabajo y el trabajo en equipo.

## ¿QUÉ ASPECTO TE AGRADA MENOS DE TU TRABAJO?

		LA ITINERANCIA		EL TRABAJO EN EQUIPO		EXCESIVAS DEMANDAS		LA SOLEDAD EN LOS CENTROS		EL POCO APOYO ADMINISTRATIVO		SER UN AGENTE EXTERNO AL CENTRO		NINGUNO		OTROS	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	0	,0%	0	,0%	16	100%	0	,0%	16	94,1%	2	22,2%	1	33,3%
2	10		100%	1	100%	0	,0%	6	100%	1	5,9%	7	77,8%	2	66,7%	0	,0%
Combinado	10		100%	1	100%	16	100%	6	100%	17	100%	9	100%	3	100%	2	100%

Tabla 8. 41. Análisis clúster de los aspectos que agradan menos

Se manifiesta dos grupos muy bien definidos mientras el primer conglomerado destaca el poco apoyo de la administración, el segundo conglomerado acentúa el carácter itinerante y ser un agente externo al centro.

## ¿ESTÁS SATISFECHO CON TU PUESTO DE TRABAJO?

		NADA		POCO		BASTANTE		MUCHO		MUCHÍSIMO		TOTALMENTE	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
		Conglomerado	1	1	50,0%	7	58,3%	17	58,6%	11	78,6%	1	50,0%
2	1		50,0%	5	41,7%	12	41,4%	3	21,4%	1	50,0%	5	100,0%
Combinados	2		100,0%	12	100,0%	29	100,0%	14	100,0%	2	100,0%	5	100,0%

Tabla 8. 38. Análisis clúster de la satisfacción del puesto de trabajo

La satisfacción del puesto del trabajo es buena para los dos grupos. Sin embargo, mientras en el primero destaca bastante y mucho, siendo un grupo más homogéneo; en el segundo conglomerado aunque la opción más elegida

es también bastante, las opiniones están más repartidas existiendo dos subgrupos uniformes de las opiniones extremas: poco y totalmente.

## CAPÍTULO IX

# **Discusión de los datos, conclusiones, implicaciones y futuras líneas de investigación**

*'Podemos optar porque este conjunto de decisiones pertenezcan sólo a la esfera de lo administrativo, o porque sean sometidas a escrutinio teórico, reflexivo y crítico, lo que es absolutamente necesario para que las decisiones sean legítimas y fundamentadas, y para que una dimensión educativa de esta importancia no se sustraiga al debate, al análisis y a la revisión como condiciones para su mejora progresiva'.*  
(Escudero, 1992a: 232).

Tratamos de averiguar con nuestra investigación la situación general en la que se encuentran en la actualidad los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva. Hemos indagado sobre la población estudiada a través de sus datos personales: sexo, titulación, años de experiencia, puesto de trabajo actual que ocupa, perfil profesional, situación administrativa, zona, kilómetros que recorren para ir a la sede y los que recorren semanalmente y por último los deseos de cambiar de zona.

Por otro lado, nos interesaba conocer las funciones que acometen: los contenidos de su intervención, la valoración del carácter multidisciplinar, las competencias para el puesto, los instrumentos para intervenir en los centros (el Plan Anual de zona y la Memoria) como documento que vertebran su actuación, el contenido de las demandas, la planificación de su trabajo, el modelo teórico que responde a su práctica, el procedimiento y el análisis de la itinerancia como característica propia de los equipos externos.

Un aspecto esencial en el estudio es el referido a la zona, los recursos tanto materiales como humanos que cuentan y que necesitan, la coordinación entre sus miembros, el reparto de sus actuaciones, los horarios y su adaptabilidad a su práctica.

La coordinación es analizada tanto dentro de la zona, como interzonal, interprovincial, nacional e internacional. Asimismo, se estudia la coordinación con otras instituciones: CEP, inspección, universidad, servicios sociales y de salud y Departamento de Orientación.

El Equipo Técnico, como estructura que gira en torno a la organización de los equipos, es un elemento importante para considerar sus aportaciones y la visión que se tiene de él, qué puede aportar y qué está ofreciendo.

La formación, tanto inicial como permanente, y la autovaloración del puesto de trabajo como las satisfacciones y aspectos mejorables, completan los aspectos estudiados.

Por tanto, tras la presentación e interpretación de los datos expuestos en el capítulo anterior, conviene ahora volver a las preguntas iniciales que motivaron nuestra investigación, con el fin de llegar a algunas conclusiones al respecto. Más adelante, consideraremos las repercusiones que tiene el estudio que se presenta para la práctica y la teoría de la intervención.

## 9.1. DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez que han sido presentados los resultados y realizados los análisis e interpretaciones pertinentes, en este último capítulo se presentan la discusión de los datos. Tomando como referencia los objetivos de nuestra investigación, y según el orden utilizado anteriormente en la presentación de los datos, sintetizaremos y discutiremos las conclusiones obtenidas para llegar a un mayor conocimiento de la situación de los EOE en la provincia de Huelva. Siguiendo el mismo criterio organizativo y de análisis empleado a lo largo del estudio empírico, de acuerdo con los objetivos y principios de la investigación, se recogen algunas reflexiones, para luego hacer propuestas de mejora surgidas tras el proceso de estudio.

Cabe extraer, en primer lugar, las variables de clasificación utilizadas: sexo, titulación y otras nombradas anteriormente. Trataremos de ser sintéticos dado que en el apartado anterior se expuso el análisis de los datos y las conclusiones parciales referidas a cada situación planteada. Presentamos algunas de las conclusiones generales.

### ***I. Datos de identificación:***

- Existen más mujeres que hombres en los equipos. Este hecho refleja la feminización de la enseñanza. La mayoría de los profesionales que los componen son mujeres.
- La población se concentra más en el intervalo de edad de 41 a 50 años, seguido por “más de 51”. Por tanto, la madurez de sus miembros es alta.
- La experiencia de sus miembros es muy amplia y la mayoría cuenta con una larga trayectoria profesional en el campo de la orientación.
- La titulación que más prevalece es la de psicología frente a la de pedagogía y por último la de psicopedagogía. Los médicos constituyen un 14% de la mues-

tra, frente un 10,4% de logopedas y 6% de maestros de compensatoria. Los considerados por la administración orientadores (psicólogos-pedagogos y psicopedagogos) son los que ven aumentada su plantilla, mientras que la de los otros componentes se mantiene o disminuye, desvirtuándose la filosofía multidisciplinar.

- La situación laboral es de lo más variada: los laborales constituyen un 29% de la muestra, frente a los que están en comisiones de servicios que van a la baja debido a la nueva regulación. Los funcionarios procedentes del grupo B que han conseguido ser definitivos a través de concurso oposición de movilidad del B al A, son los menos.

Los integrantes que tenían puestos de carácter singular con la segunda oposición (puesto que la primera fue invalidada) han conseguido su plaza definitiva y su integración total en el cuerpo de Secundaria y la posibilidad de participar en concurso de traslado que antes no la poseía. Por tanto, en este momento vemos resuelto de forma favorable su situación.

- Sí hacemos un análisis de las zonas, vemos que no todas están completas, existiendo algunas con sólo psicólogos o pedagogos; sobre todo, las de nueva creación. La tendencia, pues, de la Consejería es dotar de psicólogos, pedagogos o psicopedagos obviando las figuras del médico, logopeda, maestros de compensatoria o trabajadores sociales, mermándose el carácter multidisciplinar. Asimismo, se está potenciando la figura del educador social como nuevo integrante.

## II. Perfil de los EOE

*El perfil profesional se predomina en la investigación se dibuja así:*

- Sexo: Mujer  
 - Edad: 41 a 51 años  
 - Titulación: Psicología  
 - Puesto actual: orientadora  
 - Años de experiencia: 16 a 20 años  
 - Situación administrativa: laboral  
 - No reside donde trabaja  
 - Reside a menos de 20 Kilómetros de la sede  
 - Realiza más de 100 kilómetros semanales de la sede a los centros  
 - No desea cambiar de zona

**Tabla 9.1. Perfil profesional**

### 2.1. Funciones

La función que más le caracteriza es el asesoramiento. Este hecho marca un giro importante en su intervención, pues la complejidad de la estructura que se genera en los centros educativos hace que no se limiten sólo a la evaluación de los alumnos sino que tienen que atender a la problemática que les presentan las familias, el profesorado, el alumnado y el centro en general. Sin embargo, la evaluación individual de los alumnos sigue siendo la segunda

opción más considerada, esto demuestra la contradicción entre lo que se hace y lo que ellos creen que se debe hacer, entre las propuestas de la administración y las demandas de los centros educativos.

En esta primera dimensión estudiada; funciones y tareas realizadas, se ha podido apreciar que existe todo un conjunto de acciones que con mayor frecuencia son desarrolladas por ellos. Destacan especialmente las funciones de diagnóstico y valoración de necesidades. Por tanto, estas acciones van más encaminadas a un modelo clínico que a un modelo por asesoramiento. Ésta contradicción puede explicarse entre el deseo de querer hacer y el hacer.

En el grupo de discusión queda clara esta cuestión en el sentido que aunque se pretende tender al asesoramiento, los centros siguen demandando intervenciones de casos individuales muy cercano al modelo clínico de especialista.

Le sigue la elaboración y oferta de programas y planes de trabajo; la orientación y trabajo directo con el alumnado; el seguimiento en la aplicación de los planes y el asesoramiento e información al profesorado en torno a nuevos métodos de trabajo, nuevas ideas y experiencias educativas.

Al mismo tiempo, otro tipo de actuaciones suelen ser poco frecuente, tales como la investigación educativa, la elaboración de recursos educativos, la evaluación de sus actuaciones y la formación del profesorado.

Los datos apuntan a que las intervenciones más habituales se centran—preponderantemente— en el alumnado y en el profesorado a nivel individual, aunque también vienen realizándose —de manera menos generalizada— un apoyo a los centros a nivel global, especialmente en relación con la planificación y desarrollo curricular. Podría considerarse, en este sentido, que en conjunto existe un mayor predominio de funciones y actuaciones basadas en un modelo centrado en contenidos, aunque están siendo combinadas con otras propias de una orientación más procesual.

El trabajo con individuos (alumnos, profesores o familia) está recibiendo más atención que el trabajo con grupos.

En el grupo de discusión se pone de manifiesto la cantidad de funciones que llevan a acabo los profesionales de los EOE's lo cual se va intensificando de manera progresiva, uniendo a las funciones típicas de asesoramiento las burocráticas. Esta carga de responsabilidades tanto dentro de los centros educativos comparándolos a un orientador interno (como el de Secundaria) y las realizadas dentro de la zona a través de reuniones, visitas a otros centros, actuaciones puntuales hace que sea tanta la dispersión de su trabajo que cause insatisfacción. Querer unir en una misma figura un orientador interno y otro zonal con la duplicidad de funciones que ello supone no permite realizar bien ninguno de los dos cometidos.



## **2.2. Contenidos**

En cuanto a los contenidos, el grupo de funciones referidas a la atención a las necesidades educativas especiales y atención a la diversidad constituye el núcleo principal de la intervención. La atención sigue girando en torno a la problemática de determinados alumnos, siendo la detección de dificultades de aprendizaje y el orientar la respuesta educativa a los padres para posible satisfacción de necesidades educativas de sus hijos, las funciones más realizadas en cada uno de ellos.

Se da un gran peso a las labores encomendadas prioritarias por parte de la administración: elaboración de dictámenes, diagnóstico, adaptaciones del currículo, actualización del censo de alumnos con discapacidad, desventajas o dificultades de aprendizaje. Una ampliación de funciones que ha generado una considerable saturación en las actividades de estos profesionales, multiplicando tareas, niveles de intervención y ámbitos o asuntos sobre los que trabajar. La administración favorece el gran peso de estos contenidos a través de las funciones que les encomiendan ¿se está contradiciendo entre lo que se desea (modelo de asesoramiento psicopedagógico) y lo que se hace (modelo clínico)?

En síntesis, los datos reflejan, a pesar de esto, una ampliación del campo de actuación más tradicional de los EOE –centrado principalmente en intervenciones directas en aspectos como la orientación al alumnado y la necesidades educativas especiales– hacia un trabajo cada vez más integrado en el funcionamiento y dinámica de la escuela y dirigido a todos los sectores que conviven en ella, con un carácter más grupal y colaborativo, al integrar entre sus intervenciones actividades de apoyo a los centros en la planificación y asesoramiento curricular.

## **2.3. Carácter multidisciplinar**

El trabajo en equipo se ve afectado por la falta de tiempo, la dinámica inapropiada y la falta de recursos humanos. Trabajar en solitario en los centros es la causa de la falta de personal y realizar distribuciones de los colegios individuales para poder ir a todos los centros de la zona.

El grupo de discusión nos ha permitido identificar un alto grado de preocupación en los miembros de los EOE respecto al catálogo tan diverso de actuaciones que han de acometer, advirtiendo de la dificultad de abordar con éxito un abanico tan amplio de funciones. Asimismo, existe cierto debate respecto al número tan elevado de tareas que se le atribuyen no directamente relacionadas con su rol, consecuencia del proceso de ampliación de su campo de actuación hacia procesos de asesoramiento curricular y organizativo, y del desconocimiento de su perfil funcional por parte del profesorado. Además, la utilización y gestión del tiempo disponible provoca ciertos conflictos y contradicciones para estos agentes, en la medida en que se considera que gran parte

de sus esfuerzos van dirigidos a cuestiones no prioritarias, o al menos, que el tiempo es escaso para acometer funciones mucho más relevantes.

Igualmente, el carácter multidisciplinar se va perdiendo por las mismas causas tratando las demandas de los centros desde un solo perfil profesional. La falta de recursos humanos es la causa principal de que ellos no actúen desde esta perspectiva y la tendencia de la administración de ampliar sólo las plazas de orientadores (psicólogos-pedagogos y psicopedagogos).

#### **2.4. Competencias para el puesto**

Tanto el clima relacional y ambiente de trabajo, como la distribución y reparto de funciones, la coordinación, la comunicación y el trabajo conjunto son elementos esenciales para la buena marcha de una zona. El Equipo es considerado por sus componentes un espacio adecuado para el intercambio profesional y la convivencia. Por ello, entre las cualidades más importantes para ser un buen profesional del EOE destaca el trabajar en equipo, junto con la capacidad de escucha y empatía y las habilidades sociales. Se destacan aspectos más relacionados con personalidad que con la asimilación de conocimientos teóricos.

En el grupo de discusión queda patente que para ser un buen profesional de EOE se necesita una buena formación inicial y permanente. La ilusión y creer en el trabajo que se realiza es un elemento muy importante para lograr el éxito en la vida profesional; por ello, al ser una profesión que las relaciones humanas son de máximo interés el tener habilidades sociales se destaca como un factor influyente.

#### **2.5. Intervención en los centros: estructura interna (zona)**

En cuanto a la estructura interna, organización, coordinación y relaciones que se mantienen en la zona, se advierte una escasez de tiempo para la coordinación y estancia en la sede debido a la gran demanda recibida por los centros y la línea impuesta por la Consejería de visita diaria a los colegios con jornada completa, lo que impide que se pueda generar un clima de coordinación y trabajo en su seno. Esto se agrava porque además los días de sede se utilizan para reuniones fuera de ella, lo que impide que se mantenga a veces ni una coordinación semanal. A pesar de estos inconvenientes, una gran mayoría (90.6%) expresa que tiene un horario de coordinación en sede, las demandas están sistematizadas y el Equipo Directivo tiene conocimiento del Plan Anual, incluyéndolo en su Plan de Centro.

Estos datos son corroborados por el grupo de discusión donde se deja en evidencia la importancia de la coordinación para trabajar, pero la dificultad para llevarla a cabo por la asistencia obligada a los centros en horario completo y la poca estancia en la sede, donde hay que realizar tareas múltiples.

Referido al Plan Anual y la Memoria Final no existe consenso; mientras que algunos los consideran documentos meramente burocráticos, otros piensan que ayudan a organizar el trabajo y que son necesarios e imprescindibles para poder intervenir. En el cruce de datos comprobamos que los profesionales que llevan más tiempo en el puesto, creen más en ellos que los que tienen menos experiencia.

En cuanto al modelo teórico de intervención, el que más destaca es el ecléctico, después del psicopedagógico, seguido por el clínico y el de consulta. La utilización de un modelo ecléctico queda justificada por las causas antes mencionadas, como son: la disparidad de funciones que tiene que realizar estos profesionales. Tanto en los datos recogidos del cuestionario como los resultados del grupo de discusión se pone de manifiesto este hecho: la dinámica cotidiana dificulta en gran medida la utilización de un modelo de único. Es necesario recurrir a distintas maneras de actuar y proceder según el tipo de actuación que van a realizar, que en su opinión son muchas.

Por otra parte en el grupo de discusión se comenta que a pesar que la mayoría de estos profesionales conocen y aceptan la idoneidad de un modelo colaborativo, donde se trabaje conjuntamente con los tutores y se tomen decisiones conjuntas, a la hora de la práctica desde los centros se demandan una figura de experto y especialista. A veces por la sobrecarga de horario lectivo de los profesores, por la cantidad de burocratización de sus funciones prefieren que se les de el trabajo ya hecho que participar en él.

Desde esta perspectiva, la cultura y concepciones predominante en los centros educativos respecto al asesoramiento, así como el tipo de ayuda que les es demandado por parte del profesorado determina en gran medida la relación y se constituye en un factor que condiciona decisivamente el estilo de trabajo como característico de un modelo de especialista, en contra a veces con el modelo que la administración propugna.

De estos datos se emana la contradicción entre lo que se hace (parte demandado por la administración y por los centros educativos), y lo que realmente debería hacerse. No es que ellos no quieran abandonar ese modelo de especialista sino que la dinámica del trabajo, las demandas recibidas y las actuaciones encomendadas, a veces difieren demasiado del modelo psicopedagógico acercándose más a un modelo de especialista, clínico y centrado menos en la prevención. Parece, por tanto, que estamos en estos momentos metidos en un proceso de transición en la concepción y práctica del asesoramiento, desde posiciones y modelos tradicionales bajo un rol de especialista, sustitutivo de la acción del profesor, centrado en contenidos, con preeminencia de intervenciones directas e individuales, hacia posiciones y modelos de corte procesual y colaborativo, más acordes con el modelo educativo actual, buscando el desarrollo integral de la escuela, con un claro enfoque colegiado.

### **3. 1. Recursos**

Respecto a los recursos materiales con que cuentan, una gran mayoría piensan que son escasos, las sedes no cuentan con elementos necesarios y a veces ni el estado de conservación y el mantenimiento es el adecuado, igualmente en los centros no poseen un espacio propio para trabajar teniendo que compartir aulas con otros profesores. Estas circunstancias hacen que se sientan abandonados por la administración, alegando esta causa como la principal para no contar con el material necesario para desarrollar su trabajo.

En el grupo de discusión también se pone de manifiesto el estado en el que se trabaja tanto en la sede como en los centros a veces sin contar con los recursos más imprescindibles.

En cuanto a los recursos humanos, también son escasos, aunque en la actualidad se está tendiendo a la ampliación de los mismos, en la línea que se ha comentado antes: psicólogos, pedagogos y psicopedagogos.

#### **4.1. Coordinación zonal-interzonal y con otros estamentos**

La coordinación es un elemento esencial para todos los componentes de los EOE, hecho comprensible por formar parte de la esencia de su Intervención. El hecho de contar con un solo día de sede para coordinarse es una limitación importante para que funcione correctamente.

La coordinación con otras zonas tampoco es la deseada, ya que una gran mayoría de la muestra estudiada piensa que aunque es imprescindible no es suficiente, las reuniones por áreas trimestrales en una sola sesión y las jornadas anuales no son bastantes para lograr una buena coordinación interzonal.

En el grupo de discusión se afirma que es sumamente importante la coordinación entre las distintas zonas pero que con las reuniones por áreas trimestrales no son suficientes.

Con respecto a la coordinación con otros estamentos se obtienen resultados más positivos debido a la dinámica que se está fomentando desde la Consejería en base a convocar reuniones conjuntas entre los EOE y otras instituciones sobre todo a nivel zonal, hecho que en otras épocas no se contemplaba. Sin embargo, el tiempo dedicado a ello hay que restarlo a la atención prestada a los centros educativos lo que conlleva un malestar e insatisfacción, por no poder realizar ninguna de las actuaciones de forma plena.

La coordinación a nivel interprovincial-nacional es casi nula, limitándose a algún congreso anual y de forma puntual.

En cuanto a los servicios sociales existe un grupo que piensan que hay bastante coordinación (maestros de compensatoria). Este hecho es explicable

por las peculiaridades de su perfil, que les obliga a mantener una relación estrecha con este tipo de instituciones. A nivel general han aumentado los contactos con estos servicios debido a la problemática social que afecta a la escuela. A pesar de ello, son considerados insuficientes.

Con los servicios de salud, se aprecian algunos contactos, aunque siempre insuficiente. Los que mantienen más coordinación con ellos son los médicos, hecho también explicable porque llevan programas conjuntos.

Con los Departamentos de Orientación, aunque la línea de la Consejería es mantener contacto, aún se consideran insuficientes y muy necesarios para mantener una buena coordinación en la zona y consensuar dudas y definir funciones. Los que mantienen más contacto son los psicólogos-pedagogos- psicopedagogos.

Respecto al *CEP*, la mayoría piensa que no existe una coordinación estrecha y que no cuentan con ellos para impartir cursos o participar en jornadas. Dependiendo de la zona, este hecho cambia y mejora la coordinación en aquellas que comparten sedes o por su cercanía física mantienen más contacto. Los contactos se mantienen más a nivel individual.

Con los servicios de inspección no hay consenso. El 51,6% piensa que no existe coordinación y el 42,2% opina que hay bastante. Este hecho se explica porque a pesar de que piensan que debían de intensificarse ya existen intercambios y se convocan a nivel oficial encuentros para debatir determinados temas de forma conjunta sobre todo a nivel de zona.

A través del grupo de discusión se detecta la importancia que se le confiere a la coordinación con esta institución y se pone de manifiesto que la iniciativa personal es crucial, por ello, depende de la propuesta o de la línea de trabajo del propio inspector.

A pesar de que el panorama es más favorable en este momento, es tal la importancia que se le otorga a este aspecto que se piensa que hay que seguir trabajando en este sentido y aumentar la coordinación.

La realidad es que sin una política bien definida de coordinación y estrecha colaboración entre los distintos sistemas de apoyo, el trabajo podría resultar parcelario y marginal

## **5. Estructura del Equipo Técnico (ETPOEP)**

Las opiniones están repartidas tanto por la idoneidad de su estructura para aportar beneficios a los EOE de zona como por su forma de acceso. Estas opiniones son debidas a la cercanía y el contacto continuo que en la provincia de Huelva se tiene con el ETPOEP, hecho que no se da en otras provincias.

A pesar de que los diferentes profesionales quieran mejorar algunos de los aspectos, en general no se obtienen puntuaciones muy negativas al respecto, como mejora se solicita contar más con ellos para tomar decisiones, respaldarlos ante la administración, ampliar las reuniones y mejorar su imagen valorándolos más.

Por tanto en nuestra provincia se pide que las relaciones entre ellos sean colaborativas y técnicas.

En el grupo de discusión se resalta la gran labor realizada por ellos en torno a la coordinación con otros servicios, creando cauces de discusión a través de reuniones periódicas y elaboración de protocolos para evitar redundar en actuaciones.

## **6. Formación**

Existe una gran demanda de formación y perfeccionamiento por parte de todos los integrantes de los EOE, hecho que quedó bien reflejado en el estudio realizado a través de encuesta. En cuanto a la formación inicial no existe acuerdo aunque predominan los que no se sienten capacitados con su trayectoria universitaria para afrontar la tarea de trabajar en ellos.

En el grupo de discusión se afirma que aún que la formación inicial no era perfecta, pero sí suficiente.

En cuanto a la formación continua, la demanda es grande para que las necesidades de reciclaje no sean cubiertas solamente en base al estudio y reflexión personal, y a través de los propios compañeros de trabajo o por actividades con carácter voluntarias y financiadas por el propio profesional.

Por ello, aunque confiesan que la Consejería y a través de sus Delegaciones Provinciales se ofrece formación, ésta no es suficiente para reciclarse y estar al día de los conocimientos necesario para abordar la acción orientadora.

El Plan de Formación anual está considerado por más de la mitad de la muestra con buenos propósitos pero insuficiente. La modalidad más aplaudida es la formación por áreas junto a los grupos de trabajo y de investigación. Este último, hecho llamativo porque la investigación desde los equipos es mínima o nula.

Los resultados obtenidos indican que son pocas las oportunidades para participar en cursos, jornadas y seminarios, y la investigación constituye una vía muy poco utilizada para el desarrollo profesional. Así mismo, existe consenso en considerar insuficiente la formación inicial recibida al ingresar en el servicio, y el compromiso con una formación continua y permanente a partir de las necesidades que plantea la práctica profesional.

Desde el grupo de discusión se propone un Plan de formación donde se recoja las necesidades formativas de cada uno de los perfiles, por lo tanto gestado en la zona pero apoyado desde el ETPOEP, dentro de horario lectivo. Por tanto debe de venir desde arriba pero contando con las aportaciones zonales. Formación especializada para todos con calendario programado y planificado desde el ETPOEP, pero con las peculiaridades de la zona.

### **7. Acogida y valoración**

La acogida que dan los centros a los EOE es buena, más de la mitad de la muestra lo confirma. Así lo que más se valora es que se le haga partícipe de la comunidad educativa y que se le trate como especialista, asimismo que se valore su trabajo.

Que la acogida sea buena depende en gran medida del Equipo Directivo pero también del propio personal del EOE y del Equipo en cuestión.

En cuanto a la valoración que se le da desde distintas entidades, los EOE en general no se sienten valorados, aumentando a medida que bajamos en la estructura jerárquica. Es la escuela y la familia los estamentos que más lo valoran, mientras que la Consejería o la Delegación desconocen su práctica diaria y no se sienten respaldados por ellos.

En general podemos concluir que a pesar de que tienen un trabajo muy diverso, con gran cantidad de actuaciones, obligaciones y responsabilidades la valoración exterior que recibe no se corresponde con la que debería de tener desde su punto de vista.

En el grupo de discusión se pone de manifiesto estos datos, resaltando que sin ilusión y sin creer en tu trabajo, no se podría realizar esta labor. Los resultados son a muy largo plazo y la multiplicidad de funciones les impide poder realizar el trabajo como desearían.

La valoración general que hacen con respecto a su papel e influencia en la vida de los centros y en el trabajo cotidiano del profesorado es positiva. La percepción que se tiene desde su seno es que, en bastante medida, son apreciados y valorados por ellos, y éstos están siendo bastante receptivos a sus propuestas sin embargo la gran cantidad de demandas que reciben y el volumen de trabajo hace que no siempre sus intervenciones sean tan efectivas.



## **8. Satisfacción e insatisfacción del puesto de trabajo**

A pesar de que tienen todas estas limitaciones y desventajas, se sienten satisfechos con sus puestos de trabajo, siendo el 46,31% los que piensan que la satisfacción es bastante, sólo el 3,1% opinan que no le satisface nada. Los aspectos que más le agradan son el trato con los centros, profesores y familias, el trabajo en equipo y la actividad que el propio trabajo genera. Por tanto, aunque la valoración externa no sea buena y sus condiciones de trabajo no las adecuadas la labor en si les produce un elemento de satisfacción.

Los aspectos que más le desagradan son el poco apoyo administrativo y las excesivas demandas que reciben, seguido de la itinerancia y el ser un agente externo.

## **9.2. REPERCUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA**

En este capítulo y en el anterior hemos ido dando cuenta de los principales hallazgos y conclusiones en relación con los aspectos estudiados en la investigación.

Al mismo tiempo, ha sido posible profundizar mejor en algunas de las características que definen la actuación de estos sistemas de apoyo educativo en relación con el asesoramiento que prestan, asimismo durante el proceso de estudio también han sido identificados algunos problemas y necesidades, manifestados por los profesionales que componen los EOE.

De acuerdo con los objetivos planteados, este proceso de indagación e interpretación de la realidad de los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva debería culminar con un conjunto de propuestas y medidas para la mejora de estos sistemas de apoyo a los centros educativos de Infantil y Primaria.

Aunque en el apartado anterior ya han sido presentadas algunas de ellas, en éste, pretendemos recoger de manera más precisa las repercusiones y recomendaciones generales que se desprenden de la investigación.

1. Los servicios de orientación se presentan como una pieza clave en la mejora del proceso educativo. Todo alumno, familia y profesor tiene derecho a una orientación de calidad independientemente del tipo de centro.
  - Desde ellos se aboga por un buen sistema de orientación desde la primera infancia hasta la madurez y se reivindica que se invierta en prevención y se potencie la orientación a lo largo de toda la vida. Se tiene la sensación que a pesar que la legislación prioriza la orientación en la práctica existe un abandono de la misma.



- Esto supondría dotar al sistema de profesionales en los centros (Departamentos de Orientación en Infantil y Primaria) pero continuar con los Equipos cuyas labores serían complementarias. Cada servicio tendría establecidas sus funciones que serían distintas, pero complementarias. En el grupo de discusión se manifiesta de esta manera de crear estos equipos pero sin abandonar los existentes.
2. Replantearse los niveles que propugna el Plan de Orientación en Andalucía: tutoría, Departamento de Orientación y EOE, como elementos teóricamente interconectados, pero desvinculados en la práctica de la orientación educativa. Por ello se hace necesario fomentar la coordinación DO y EOE para no exista una línea tan descontentadas entre ambos estamentos que configuran la base de la orientación en nuestro sistema educativo.
  3. Sería deseable garantizar el futuro de estas estructuras de apoyo en educación y su función de asesoramiento profesional en el ámbito escolar, fortaleciendo, mejorando e institucionalizando de manera consistente estos servicios de apoyo externo a nivel del sistema educativo. Constituye una forma de invertir en la mejora de la calidad educativa, una apuesta decidida por nuestro sistema educativo.
  4. Es preciso hacer realidad el derecho de los alumnos a la orientación en todos los tramos y en todas las modalidades de escolarización. Para los centros de Infantil y Primaria los EOE han constituido y constituyen un gran apoyo a su labor educativa y han representado y representan un recurso valioso para acometer procesos de toma de decisiones en la mejora educativa. Tanto en el cuestionario como en el grupo de discusión se pone de manifiesto el apoyo recibido de los centros y la valoración de su labor.
  5. La administración educativa debe debatir y consensuar el papel que estos servicios desempeñan en nuestro sistema educativo analizando las Memorias de los centros, para definir y perfilar los objetivos y ámbitos prioritarios que deben de acometer y mediante una discusión interna diseñar un modelo que permita dotar de mayor coherencia al sistema de asesoramiento.
    - Es conveniente crear un modelo en el que los profesionales de la orientación atiendan a todo el alumnado con o sin necesidades educativas, asesoren al profesorado y orienten a las familias.
  6. Ofrecer una ayuda óptima en cada situación comportaría dotar de una gran operatividad a estas estructuras, así como de recursos humanos y materiales suficientes. Se hace necesario valorar en qué medida el número de componentes con que cuenta cada sistema de apoyo, sus recursos y planes de actuación se adecuan a las necesidades reales de las zonas que atienden. Esta dotación aportaría a los equipos una gratificación y satisfacción hacia el desempeño de la difícil labor que supone

la intervención psicopedagógica. Para poder desempeñar adecuadamente la gran heterogeneidad de funciones que se les asignan sería necesario ampliar significativamente el número de orientadores en todas las etapas educativas.

7. La mejora de las condiciones humanas y materiales y un justo reparto de las funciones a desempeñar crearía en los equipos la sensación de una valoración por parte de la administración. Este hecho justificaría, un panorama bien lejano, cuando se le otorgó a los antiguos SOEVs, allá en el año 1977, el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, apostando por ellos como recurso necesario para lograrlo. Por tanto, habría que atender a ciertas condiciones laborales y profesionales que vienen afectando a los miembros de los sistemas de apoyo, revisar los incentivos y el tipo de reconocimiento profesional y, en general, las condiciones del puesto de trabajo, lo que revertiría sin lugar a dudas en la calidad del servicio prestado.
8. Se pone de manifiesto en la investigación que los equipos de atención temprana no existen en nuestra provincia y los específicos son muy escasos y de reciente creación. Es necesario generalizarlos y ampliarlos: El Equipo de Motóricos, de Trastornos Graves de Conducta, de Trastornos Generalizados de Desarrollo y de déficit auditivo actualmente están integrado por un solo profesional: psicólogos, pedagogos o psicopedagogos, lo cual limita el carácter de equipo. No existe para alumnos con sobredotación intelectual.
  - El aumento de su plantilla les permitiría actuar como asesores multidisciplinares y centro de recursos en todos los ámbitos y etapas no universitarias del sistema educativo.
9. Se hace necesario mejorar y potenciar la coordinación interna de los sistemas de apoyo externo, posibilitando más estancia en la sede y permitiendo que se trabaje desde una perspectiva de equipo y con carácter interdisciplinar, flexibilizando los horarios para estar más acorde con la asistencia a los centros y la coordinación con la zona.
10. La necesidad de avanzar en la coordinación inter-servicios (servicios sociales, de salud, Centro Base de Atención al Minusválido, Departamentos de Orientación, inspección educativa, CEP, universidad) ha sido puesta de manifiesto de manera explícita a lo largo de toda la investigación, aunque también hay que señalar que se están dado pasos importantes en este terreno, pero insuficientes. La administración es la que debe potenciar estos encuentros y abandonar la voluntariedad de cada profesional a la hora de realizarlos. Una actitud abierta hacia el trabajo colaborativo favorecería un mayor acercamiento entre profesionales y evitaría la redundancia de actuaciones paralelas.
11. Se requiere potenciar la formación de estos profesionales, intensificándola y diversificándola de acuerdo a las necesidades de cada zona y equipo; tanto aquella formación que favorece el desarrollo profesional de cada sujeto, como la que se centra en la capacitación y funciona-

miento de los equipos de trabajo a nivel local, y del propio sistema de apoyo considerado en conjunto. La formación por áreas demandadas por ellos. La investigación y los grupos de trabajo deben de formar parte de su trabajo cotidiano y no plantearse la formación como actuaciones puntuales en momentos determinados. La formación en nuevas tecnologías y recursos informáticos iría encaminada a su perfil y deberían de apoyarse las iniciativas dirigidas a la investigación, renovación e innovación en el campo psicopedagógico y social, especialmente aquéllas que puedan derivarse de la colaboración con las universidades propuestas para el desarrollo profesional del orientador.

Teniendo presente las dificultades inherentes que conlleva el desempeño del rol de asesoramiento, la formación inicial y permanente de estos profesionales y servicios educativos debería contemplarse como un tipo de acción de primordial importancia en el funcionamiento y política de estas estructuras.

“La situación de los orientadores escolares en el sistema educativo, a caballo entre el trabajo directo de los alumnos y el trabajo de asesoramiento a los profesores y familia les permite estar en una situación privilegiada para ejercer la función de asesor, consultor y formador a la vez desde dentro y desde fuera”. (Aguaded, Boza, Fondón, Ipland y Salas, 1997: 470)

Se ha constatado la necesidad de elaborar un perfil profesional de los miembros de los Equipos de Orientación Educativa. Su formación no debe permanecer desligada de las prácticas, realidades y exigencias de los puestos de trabajo para los que se forman los futuros aspirantes. La regulación de las prácticas (prácticum) debe ser clave y debería llevarse a cabo una política de reconocimiento e implicación de los profesionales colaboradores con la universidad, para acentuar los lazos entre ambas instituciones que según el estudio son escasas. La universidad también debe de contar para su proceso formativo con la colaboración y participación de los diferentes miembros de los equipos en todo su proceso formativo, otorgándole el reconocimiento debido. Esta colaboración lejos de llevarla a cabo a nivel particular debe de instarse desde el ETPOEP.

Cabe destacar que existe cierto consenso en los resultados de la investigación en afirmar que para el desempeño de los roles de apoyo y asesoramiento se requiere una formación equilibrada entre conocimientos teóricos y en habilidades y valores que se adquiere de la propia labor del trabajo en equipo: colaboración, empatía, toma de decisiones conjuntas. Apostamos decididamente por constituir, dentro de las estructuras regionales, centros superiores de recursos para la orientación, con publicaciones e investigaciones que sirvan para mejorar la práctica, al igual que en otras Comunidades Autónomas, como el País Vasco o Navarra.

Concienciar a los centros de la prioridad del asesoramiento dentro de nuestras funciones, a la vez que obtener una defensa y protección jurídica en el desempeño de las mismas explicitando los aspectos deontológicos.

Basándonos en los datos generales y conclusiones expuestas anteriormente conviene reparar en algunas posibles propuestas de mejora derivadas de nuestra investigación, destacando especialmente aquellas que pueden tener implicaciones en la “práctica de la intervención de los equipos”, aunque sin descuidar los aspectos teóricos; todo ello, tratando de seguir el orden de las conclusiones mencionadas.

Así pues, estimamos oportuno considerar:

- A principios de curso, y antes de iniciar las actividades docentes con los alumnos, debería de establecerse una relación de los profesionales de los Equipos con el Claustro de profesores en cada uno de los centros en que previsiblemente vayan a intervenir. El objetivo básico de tal reunión es dar a conocer ámbitos, aspectos y posibilidades de colaboración. La negociación y concreción de la demanda debería efectuarse a través de la comisión de coordinación pedagógica, especificando los implicados en la misma y temporalización aproximada, aunque asegurando el conocimiento, por parte de la totalidad del Claustro, del compromiso recíproco adquirido. A pesar de que algunas zonas lo hacen, no es un proceso generalizado.
- La atención a la diversidad –que la mayoría del profesorado interpreta como atención a alumnos con dificultades de aprendizaje o problemas de conducta– sigue siendo aspecto nuclear de la demanda efectuada. Desde dicha realidad, y teniendo en cuenta la pretensión de intervención *global* en los centros, conviene:
  - Ser coherente con las necesidades más sentidas del profesorado. Esto debería suponer:
    - Profundizar en el concepto de diversidad y en el conocimiento que tiene el profesorado de las funciones del EOE.
    - Implicarse en la satisfacción de las *urgentes* necesidades que el profesorado manifiesta en relación con determinados alumnos.

Insistir en el cambio manifestado por muchos integrantes de los EOE a la hora de planificar su intervención mediante un modelo caracterizado por el asesoramiento y más próximo al de programas con un carácter más psicopedagógico que el de servicios. Esta tarea implica:

- La intención de ir disminuyendo el tiempo dedicado a tareas “remediales o terapéuticas”.

- Reducir el número y la extensión de los informes psicopedagógicos individuales a lo estrictamente necesario y adoptar en ellos una perspectiva eminentemente curricular. Este aspecto ya se va iniciando en la mayoría de sus miembros.
- Adoptar una perspectiva sistémica, que además de ser coherente con el apoyo global al centro, podría favorecer entre el profesorado una mayor asunción y desarrollo de la función tutorial.

Disminuir la preceptiva asistencia semanal a los centros con base en los siguientes argumentos:

- Conlleva una considerable dificultad para llevar a cabo las funciones contempladas en el ámbito del sector, al estar programado todo no da lugar a imprevistos: reuniones de coordinación con otros estamentos, jornadas...
- Puede llevar a una cierta tendencia a los centros a pensar que el profesional acude de forma sistemática un día a la semana, lo que implica tener que justificarse si tiene que acudir a otros asuntos. Esto deriva en que el viernes -único de sede- se ocupe de estos temas dificultando la coordinación y el trabajo de equipo.
- Dificulta la necesaria libertad horaria para adaptarse mejor a los tiempos y momentos en que es posible el trabajo con grupos de profesores, especialmente con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), reuniones de zona, actuaciones con familia, etc.

Trabajar por programas supone, superar algunos inconvenientes:

- Permitir una mayor especialización de los miembros de los equipos en relación con determinados programas más o menos específicos
- Posibilitar que en cada centro intervengan todos los miembros del Equipo y no un solo profesional por escasez de recursos.
- Favorecer el verdadero trabajo en equipo dilatando el tiempo de permanencia en la sede y el menor número de centros a atender.
- Permitir a los Equipos realizar un más adecuado apoyo a la innovación, mediante el asesoramiento en relación con posibles nuevos programas.
- Favorecer la investigación y formación continua en centros a los equipos.
- Mantener en coordinación continua las necesidades de los centros a sus funciones.
- Propiciar desde la administración cauces efectivos de coordinación entre inspección, CEP, Universidad, Centros de Salud y servicios sociales, Departamentos de Orientación y otras entidades relacionadas como medio de posibilitar una respuesta unificada e integradora a la función orientadora.

- Favorecer desde el ETPOEP una mayor implicación de los equipos en la formación del profesorado, dándoles mayor participación en los planes provinciales del CEP y en la formación de la universidad, incentivándolos y mejorando su imagen.
- Fomentar desde el ETPOEP la difusión de las experiencias realizadas por los miembros de los equipos mediante la facilitación de publicaciones y difusión de las mismas.
- Elevar la moral posibilitando unas condiciones de trabajo más adecuadas así como un mayor reconocimiento administrativo.

En definitiva, es necesario reconsiderar los tres niveles de orientación que sirven de pilares para la intervención psicopedagógica y reflexionar si realmente dan respuesta a la situación de nuestros centros. Por otro lado, la intención de querer aplicar a la filosofía de los equipos, un modelo interno-externo no tiene consistencia en su práctica porque supone una multiplicidad de actuaciones que redundan en la calidad de su trabajo. Este hecho es destacado por los integrantes del grupo de discusión que se lamentan de la proliferación de funciones desde el centro y desde la zona.

Concluiremos con la aportación de Hernández (2001: 551) que expresa que en suma, los sistemas de apoyos educativos constituyen un ámbito en el que se dan cita decisiones administrativas, políticas, profesionales, institucionales y educativas de gran calado e importancia para el conjunto del sistema educativo. Realmente, desde nuestro punto de vista, constituye un fenómeno que requiere mucha más atención de la prestada.

### 9.3. IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Los resultados que hemos obtenido y que se han expuesto a lo largo de estas páginas han de servirnos para reflexionar sobre la teoría y práctica orientadora, favoreciendo para ello una difusión de los mismos y un punto de partida que sirva de referencia en el diseño de futuras investigaciones relacionadas con la temática que nos ocupa en estos momentos.

Resumiendo, se trata de aprovechar las conclusiones a las que hemos llegado a partir del proceso investigador y expresar posibles implicaciones formativas en pro de un sistema educativo de calidad.

A continuación presentamos algunas líneas futuras de actuación a partir del diseño, aplicación y evaluación de nuestro estudio para que puedan complementarse con otras investigaciones relacionadas con la temática.

1. Respecto a las implicaciones de la fundamentación teórica, planteamos el abordaje de esta disciplina aportando puntos de vista diferentes al que nosotros hemos elegido, se podía completar la evolución del proceso de la orientación incluyendo el estudio del origen y la evolución del

Departamento de Orientación y la prioridad que se le otorga a la tutoría, investigando sobre la orientación en Secundaria.

2. Igualmente sería imprescindible la búsqueda de un modelo teórico capaz de articular e integrar los diferentes apoyos externos con que hoy cuenta la institución escolar de manera que facilite el hacer realidad la pretendida calidad educativa evitando solapamientos, lagunas e incluso contradicciones entre los distintos agentes que inciden en los centros.
3. Conexión entre ambas instituciones (servicios de orientación educativa y Departamentos de Orientación) para delimitar sus funciones, cauces de coordinación y propuestas de mejora.
4. Se podía incluir un estudio de la familia y su conocimiento de los distintos servicios de la comunidad educativa, entre ellos los de orientación, elaborando una guía de servicios para ampliar su información.
5. Profundizar en las características más relevantes que definen la idiosincrasia de cada centro para situar la intervención de los EOE en coherencia con las mismas. Indagar, por ejemplo, en las relaciones entre el tiempo que lleva interviniendo y el modelo de estrategias empleadas, con las necesidades y demandas que se efectúan con la intervención y profundizar en la forma de tránsito desde una actuación centrada en lo individual y remedial hasta otra más cercana en lo grupal y preventivo. Así, analizaríamos las funciones encomendadas a ellos y la necesidad de modificar estrategias y enfoques utilizados.
6. Realizar un estudio conjunto de todos los servicios de apoyo externo (CEP, Inspección, EOE) en nuestra Comunidad Autónoma, al igual que ha realizado otros autores, como Hernández (2001) en la Comunidad Canaria.
7. Comparar diversas Comunidades Autónomas en la planificación de la orientación, extrayendo de cada una los aspectos positivos y sintetizándolo en un modelo conjunto. Así destacar las acciones realizadas en otras Comunidades, como Navarra y el País Vasco, en las que se potencia la elaboración y difusión de materiales para su aplicación a la práctica, como hemos resaltado en nuestra aportación teórica.
8. Elaborar un inventario de las pruebas de la evaluación psicopedagógicas que utilizan, analizando sus ventajas e inconvenientes y elaborar pruebas adaptadas a las necesidades de la sociedad actual.
9. Recoger mediante intercambio con otros Equipos experiencias en el campo de la orientación que puedan enriquecer el trabajo diario de los profesionales que integran los EOE. Esto haría efectivo la transmisión de innovaciones e investigaciones valiosas que no se publican.



## 9.4. LIMITACIONES

Con esta investigación se ha pretendido analizar la situación de los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva desde el punto de vista de los profesionales que los componen. A pesar de que haber cumplido nuestro objetivo, somos conscientes que este estudio tiene limitaciones que es preciso y conveniente exponer. Éstas son derivadas de los siguientes aspectos:

Remontándonos a las fases preliminares de esta investigación, nos encontramos con el inconveniente de que la literatura que hemos encontrado acerca de ellos no se adecuaba al objetivo de nuestra investigación. A pesar de que las referencias bibliográficas sobre los servicios de apoyo externo (CEP, inspección), eran abundantes no las centradas directamente en los profesionales que integran los Equipos de Orientación Educativa. Por tanto, deseamos que este trabajo de investigación sirva de complemento para el diseño de nuevos estudios.

En relación a la segunda parte de este estudio, el proceso de investigación, encontramos algunas limitaciones referidas a:

### 1. *La muestra*

Está limitada a la provincia de Huelva. Esto no ha llevado a reducir a la muestra a un contexto determinado en un momento definido, lo que supone una importante limitación a la hora de extrapolar las conclusiones. Sin bien, estudios anteriores (como podemos comprobar en el capítulo VI) no han encontrado diferencias significativas entre las actuaciones de los profesionales de la orientación en otras provincia andaluzas y resto de Comunidades.

### 2. *Agentes*

El estudio se ha realizado analizando sólo el punto de vista de los Equipos de Orientación Educativa, podía ampliarse recogiendo aportaciones del profesorado, alumnado y familia para completarlo.

### 3. *Instrumentos de evaluación*

Se ha utilizado el cuestionario para recoger datos cuantitativos y el grupo de discusión para los datos cualitativos. Estos datos se podía haber completado con otros instrumentos: observaciones, entrevistas, etc.

#### 3.1. *El cuestionario*

El cuestionario se diseñó con demasiados ítems, para querer recoger la totalidad de los aspectos que conforman su labor, por lo que tuvo que animarse y motivar al personal para que participaran. Se les advertían que solo tenían



que señalar la casilla que estimaran conveniente según sus juicios y opiniones y que era totalmente anónimo.

## REFERENCIAS

AGUADED, M.C. (1996): "Reflexión sobre la función y el sentido de la orientación en Primaria en el marco de la Reforma" en Revista de Educación Borrador, nº 12; 91-93.

AGUADED, M.C.; BOZA, A.; FONDÓN, M.A.; IPLAND, J. y SALAS, M. (1997): "Relaciones entre formación permanente del profesorado y orientación educativa en el marco de la Reforma"; en BELTRÁN, V Y OTROS (1997) *Nuevas perspectivas de la intervención psicopedagógica*. Madrid, Universidad Complutense.

AGUADED, M.C. y IPLAND, J. (2001): "La orientación educativa ante la interculturalidad", en Revista Ágora Digital, nº 1-2.

AGUILERA, M.L. y OTROS (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid, MEC/ CIDE.

ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y OTROS (1991): *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría*. Barcelona, Graó-ICE.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995): *Orientación profesional*. Barcelona, Cedecs.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (1997): *Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, en AIDIPE (Comp. 22-25): *Actas del VIII Congreso Nacional de modelos de investigación educativa*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. y BISQUERRA, R. (1998): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

ÁLVAREZ ROJO, V. y OTROS (1991): *Memoria final del proyecto de investigación: Evaluación del funcionamiento y de los resultados de la intervención de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa en la Comunidad Autónoma andaluza en el periodo (1983-1989)*. Sevilla Facultad de Filosofía y CC de la Educación, Universidad de Sevilla.

ÁLVAREZ ROJO, V. y OTROS (1992): "El perfeccionamiento de los orientadores en ejercicio en el contexto de la Reforma: una cuestión pendiente", en *Qurrículo*, 5; 85-106.

ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, EOS.

ARDILA, R. (1988): "Mercedes Rodrigo (1891-1982)", en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 20, 3; 429-434.

ARMAS, M.E.; PÉREZ, CA. y TAVIO, J.M. (1991): "Modelo de intervención de los Equipos Multidisciplinares: incidencia en el proceso integrador" en ACOSTA, V. y OTROS (1991): *Programas de evaluación e intervención en educación especial en VIII Jornadas de universidades y educación especial*, 447-457.

ARNAL, J. y OTROS (1992): *Investigación educativa. Fundamento y metodología*. Barcelona, Labor.

ASENSI, J. y LÁZARO, A. (1978): *Vademécum de pruebas psicopedagógicas*. Madrid,

AUBREY, R. F. (1982): "Relationship of guidance and Counseling in the 20th Century America", en *Personnel and Guidance Journal*, 61; 198-204.

AUBREY, C (1990): "An overview of Consultation", en Aubrey, C. (cd), *Consultancy a the United Kingdon, lis role and contribution to educational change*. Londres, Falmer Press

AYALA, F. (1998): *La función del profesor como asesor*. México, Trillas.

BASSEDAS, E. y HUGUET, T. (1983): "Los equipos psicopedagógicos en Cataluña", en *Papeles del Colegio* nº 13; 13-16

BARRUECOS BARRUECOS, A (1990): "Consideraciones históricas sobre la orientación escolar", en *Revista de Educación*, nº 292; 335-350.

BARTOLOMÉ, B. (1992): "Un rastreo bibliográfico sobre la figura y obra pedagógica de Juan Luis Vives (1492-1540)" en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 3, nº 1, 2; 119-144.

BAUTISTA, R. y OTROS (1991): "Servicios de apoyo a la escuela" en BAUTISTA, R. (Coord.) *Necesidades educativas especiales*. Archidona (Málaga), Aljibe; 90-115.

BERNAL, A y VELAZQUEZ, M. (1989): *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla, Alfar.

BEST, J.W. (1988): *Cómo investigar en educación*. Madrid, Morata.

BISQUERRA, R. (1989): *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona, CEAC.

BISQUERRA, R. (1992). *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Barcelona.

BISQUERRA, R. (1992): *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996). *Modelos de Intervención en orientación*, en Bisquerra, R y Álvarez, M. (Coords.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis; 331-351

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1996): Áreas de intervención, en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coord.): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1997): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.

BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (1998): Concepto de orientación e intervención psicopedagógica, en BISQUERRA, R. (Coord.): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.

BOZA, A., IPLAND, J.; FONDÓN, M.J.; SALAS, M y AGUADED, M.C. (2000): *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Huelva, Hergué.

- BOZA, A (2000): *Proyecto docente e investigador*. Universidad de Huelva.
- BREWER, J.M. (1942): *History of vocational Guidance*. New York, Cork:, Harper & Brothers.
- CABADAS, J.M. (1980): “Los equipos multiprofesionales”, en *Vida Escolar*, 205; 47-58.
- CABADAS, J.M. (1980a): “La educación especial: situación actual y expectativas” en J. Rioja Gómez (Coord.): *Educación Especial*. Madrid, Cincel; 11-43.
- CABALLERO, A CRESPO, J. y HERNÁNDEZ, M.L. (1982): “El equipo orientador, en *Revista de educación*.
- CABEZAS FERNÁNDEZ, M. (1992): “La orientación como actividad educativa. Principios básicos de la orientación educativa comunes a los diferentes modelos. Sus técnicas más utilizadas” en LÓPEZ SEPULVEDA, C y OTROS (1992): *La acción psicopedagógica en la Enseñanza Secundaria*. Madrid, Escuela Española.
- CABERO, J. y VILLAR ANGULO, M.A. (1995): *Aspectos críticos de la Reforma educativa*. Sevilla, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- CAPLAN, G. (1964): *Principles of preventive psychiatry*. Nueva York, Basic books.
- CARTER, R. y MCARTHY, M. (1995): *Grammar and the spoken language*, en *Applied Linguistics*, 16, 2; 141-158.
- CARDONA, M.C. (2002): *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid, Eos.
- CARRIÓN, J.; FERNÁNDEZ SIERRA, F. y FERNÁNDEZ LARRAGUETA, M. (1999): *Orientación y calidad en los IES*. Almería, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- CECJA (1995): *Colección de materiales curriculares para la ESO*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.
- COLAS, M.P. y BUENDIA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla, Alfar.
- COLL, C. (1989b): *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre Psicología y Educación*. Barcelona, Barcanova.

CRIBBIN, J.J. (1980): "A critique of the psilosofhy of modern guidance", en G.F. Farwell and H.J. Peters: *Guidance reading of counselors*. Chicago, Rand McNally and Co.

CUADRAS, C.M. (1991): *Métodos de análisis multivariante*. Barcelona, PPU.

CUELLAR, H. (1997): *Froebel: la educación del hombre*. Valencia, Trillas-Eudofoma.

DE CODÉS, M. (1998): *Orientación escolar*. Madrid, Sanz y Torres.

DEAÑO, M.; TELLADO, F.; GARCÍA-SEÑORÁN, M. y BRANDÍN, C. (2001): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Ourense, GERSAM.

DEAN, J. (1997): *Supervisión y asesoramiento. Manual para inspectores, asesores y profesorado*. Madrid, la Muralla.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris, Ediciones UNESCO.

DE MADARIEGA, C. (1934): "Las ideas", en *Revista de Organización Científica*, nº 1; 57-9. Madrid, Biblioteca Marvá.

DUNCAN, V.A. (1976): *Child Development Specialist Program: an adopter's Guide*. Oregon Department of Education, Promisin Practices Inventory.

DUNCAN, V.A. (1983): *Initiating Child Development Specialist Programs in Oregon Schools*. Oregon, Department of Education.

DRUM, D. y FLIEGLER, (1973): *Outreach in Counseling*. New York, Intext Educational.

ECHEITA, G. (1989): *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Madrid, CNREE/MEC.

ECHEVARRIA, B. (1998): "Modelos de Institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación", en *Sociedad Española de Pedagogía, la calidad de los centros educativos*. Alicante, Caja de Ahorros Provincial (Ed).

ERIKSON, F. (1989): "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en WITROCK, M. (Coord): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid, Paidós.

ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992): *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura.*

FERNÁNDEZ GÁLVEZ, J.D. (2003): *Los equipos y departamentos de orientación: Clave para el desarrollo de sus profesionales (buscando la magia del mago sin magia).* Granada, Universidad de Granada (Tesis Doctoral).

FERNÁNDEZ TORRES, P. (1991): *La función tutorial.* Madrid, Castalia-MEC.

FORMENT, E. (2002): *Santo Tomás de Aquino. El oficio del santo.* Barcelona, Ariel.

FORNET, E. y DE LA TORRE, N. (1996): *Investigación educativa.* La Habana, Centro Juan Marinello.

FORNS, M. y RODRIGUEZ MORENO, M.L. (1977): *Reflexiones en torno a la orientación educativa.* Barcelona, Oikos-Tau.

FOSSATI, R. y BENAVENT, J.A. (1991): "Un modelo de institucionalización de los servicios psicopedagógicos basado en la dinámica de sistemas, para la provincia de Valencia", en ROEV; Vol. II; nº 2; 159-170.

FOSSATI, R. y BENAVENT, J.A. (1991b): "Investigación evaluativa de programas", en Actas del VIII Encuentro de la ACEP: Pedagogía y orientación en la Reforma. Albacete (26 al 28 de abril); 123-130.

FOX, D. J. (1981): *El proceso de investigación en educación.* Pamplona, Eunsa.

GAL, R (1948): *La orientación escolar.* Buenos Aires, Kapelusz.

GARCIA ALONSO, R. y AMEZCUA, C. (1993): "Técnicas cualitativas de investigación, *documentación social*, en Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada, nº 92; 257-274.

GERMAIN, J. y RODRIGO, M. (1933): *Medidas de inteligencia. Método para el empleo de Stanford-Binet.* Madrid, Espasa Calpe.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum.* Salamanca, Anaya.

GINÉ, C. y FERNÁNDEZ, M. (1989): "La intervención psicopedagógica: elementos conceptuales y funciones" en Siglo Cero nº 125; 46-53.

GODOY, J.M. (1994): *Las funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) en la Reforma. Estudio de la situación en Extremadura*. UNED. (Tesis Doctoral).

GORDILLO, M.V. (1984): "Nuevas tendencias en la orientación educativa" en *Cincuentenario de los estudios universitarios de pedagogía*. Madrid, Universidad Complutense; 233-248.

GLASSER, W (1965): *Reality Therapy*. New York, Harper and Row.

GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1987): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.

GONZÁLEZ, M.T. (1987): *La entrevista: desarrollo y análisis*. Universidad de Murcia (documento policopiado).

GUBA, E.G. (1983): "Criterios de credibilidad de la investigación naturalista", en GIMENO, J. y PÉREZ, A. (eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

GUBA, E.G. y LINCON, A. (1994): *Naturalistic Inquiry*. California, Sage.

GUNTER, B. y MCALEER, J. (1990): *Children and television: the one eyed monster?* London-New York, Routledge.

HAYMAN, J.L (1981). *Investigación y educación*. Barcelona, Paidós.

HAWKES, H.E. y HAWKES, A.L.R. (1945): *Trough a dean's open door*. New York, McGraw Hill Book.

HERRERO, M. (1978): "Realizaciones de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional durante el curso 1977-78", en *Patio de Escuelas* nº 2; 77-78.

HERNÁNDEZ, F. (1992): "La construcción del saber del asesor", en *Currículo*, 5; 49-66.

HERNÁNDEZ PINA, M.F. y OTROS (1988): "Orientación escolar y Equipos de Apoyo Psicopedagógico", en *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*; Murcia, ICE de la Universidad de Murcia. 173-187.

HERNÁNDEZ PINA, M.F (1997): *Análisis de datos con el paquete estadístico Mystac*. Murcia, DM.

HERNÁNDEZ RIVERO, V. (2001): *Sistema de apoyo externo a los centros educativos*. La Laguna, Universidad de la Laguna (Tesis Doctoral).



HERVAS, D. (1986): "Proceso de orientación en la Educación Especial", en A. Lázaro Martínez (Coord.) *Orientación y Educación Especial. Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid, Ayala; 275-276

HOYT, K.B. (1962): "Guidance: a constellations of service", en *Personnel and Guidance Journal*, nº 40; 690-697.

HUARTE DE SAN JUAN, J. (1989): *Examen de Ingenios para la ciencia*. Madrid, Cátedra.

IBÁÑEZ, (1989): Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión, en M. GARCÍA, J. IBÁÑEZ Y F. ALVIRA: *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza; 489-501.

IGNACIO, J. (1978): "Problemática de los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional", en *Patio de Escuelas* nº 2; 85-93.

JIMÉNEZ, M.G. (2000): *Calidad del impacto y de intervención de los grupos de orientación educativa. Estudio analítico descriptivo de sus actuaciones y estilos en la Comunidad Autónoma andaluza*. Universidad de Granada, (Tesis Doctoral).

JIMÉNEZ, RA. y PORRAS, R. (1997): *Modelos de acción psicopedagógica: entre el deseo y la realidad*. Málaga, Aljibe.

JONES, A.J. (1964): *Principios de orientación y asistencia personal al alumno*. Buenos Aires, Eudeba.

JOHNSTON, E. (1977): *Educación y orientación*. Buenos Aires. Paidós.

JUSTICIA, F. y RUS, A. (1991): "Intervención psicopedagógica de los Equipos de Apoyo" en *Bordón*, nº 42 (1); 85-94.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1993): *Plan de orientación de Andalucía. Documento a debate*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Plan de orientación de Andalucía*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1995): *La orientación educativa y los Equipos de Apoyo Externo ..* Córdoba, publicaciones de la Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba. Servicio de Ordenación Educativa.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Programas de orientación educativa y Equipos de Apoyo Externo*. Córdoba, Publicaciones de la Junta de Andalucía, Delega-

ción Provincial de Educación y Ciencia de Córdoba. Servicio de Ordenación Educativa

JUNTA DE ANDALUCÍA. (1988): *Orientación educativa y Equipos Psicopedagógicos en el estado de las Autonomías: Fundamentos legales psicopedagógicos y organizativos*. Cádiz. Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia.

JUNTA DE ANDALUCÍA (1995): *Materiales curriculares*. Publicaciones de la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Cádiz. EPOE.

KEHAS, C. (1978): "Theoretical and conceptual foundations of guidance and counseling in schools", en A.P: G. A. *The status of guidance and counseling in the nation's schools: a serie of issue paper*. Washintong, D.C.

KERLINGER, F.N. (1975): *Behavioral research: a conceptual approach*. Nueva York, Holt.

KERLINGER, F.N. (1981): *investigación del comportamiento*. Méjico, Interamericana.

KNAP, R.H. (1970): *Orientación del escolar: técnicas diferenciales y especiales. Los test de la vida*. Madrid, Morata.

KIPLING, R. (2007): *Kim*. Madrid, Alianza.

LATHER, P. (1986). "Research as praxis", en *Harvard Educational Review*, 56 (3); 257-277.

LÁZARO, A. (1976a): *La profesión de la orientación escolar*. Madrid.

LÁZARO, A. (1976b): *Funciones de la orientación escolar*. Madrid.

LÁZARO, A.; ASENSI, J.; DURÁN, R. y GONZALO, M.L. (1978): *Requisitos y perspectivas del campo profesional administrativo y comercial*. Madrid.

LÁZARO, A.; ASENSI, J. y GONZALO, M.L. (1982): "El desarrollo de la orientación institucional en España" en *Revista de Educación*, nº 270; 159-189.

LÁZARO, A. y ASENSI, J. (1987): *Manual de orientación escolar*. Madrid, Narcea.

LÁZARO, A. (1995): *Psicopedagogía*. Madrid, ICE de la Universidad Complutense.

LLAMAS, J.M.; PALAZUELO, M. y SÁNCHEZ, E. (1990): "Los profesores opinan sobre los Equipos", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 143; 305-320.

LÓPEZ GARCÍA, J. (1990): "Estudio descriptivo-legal de los Servicios Institucionales de Orientación Educativa en España". Madrid, Editorial de la Universidad Complutense (Tesis Doctoral).

LÓPEZ, M. (2000): La percepción de los tutores de Educación Infantil y Primaria como usuarios de los EOE en la Comunidad Autónoma andaluza. Universidad de Granada, (Tesis Doctoral).

LUJAN, J. (1978): "La planificación de actividades del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional (EGB)", en *Patio de Escuela* nº 2; 95-104.

MALLART, J. (1974): "Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de orientación y selección profesional: Cincuentenario: de la Fundación del Instituto: 1924-1974", en *Revista Psicología General. y Aplicada*, Vol. 29, nº 131, nov.-dic.; 929-1008.

MARCHESI, A. (1982): "Estrategias de intervención educativa", en *Reunión nacional sobre intervención psicológica*. Murcia: marzo-abril.

MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1989): "Reforma de la enseñanza, reforma del currículum". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168; 86-88.

MARTÍNEZ BELTRÁN, J.M. (1980): *El orientador y su función orientadora*. Madrid, San Pío X.

MARTÍNEZ CLARES, P. (2002): La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención. Madrid, EOS.

MARTÍNEZ CODÉS, M. (1998): *La orientación escolar*. Madrid, Sáenz y Torres.

MARUNY i CURTÓ, L.L. (1989): "La intervención psicopedagógica", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 174; 11-15.

MEC (1980) *Los servicios de orientación escolar y vocacional (1977-1980)*. Madrid, publicaciones Servicios del MEC.

MEC (1987): *Proyecto para la Reforma de la enseñanza: Propuesta para el debate*. Madrid, Publicaciones Servicios del MEC

MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid, Publicaciones Servicios del MEC.

MEC (1990): *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid, Publicaciones Servicios del MEC.

- MEC (1992a): *Orientación y tutoría. Secundaria obligatoria*. Madrid, MEC.
- MEC (1992b): *Orientación y tutoría. Infantil y Primaria*. Madrid, MEC.
- MEDWAY, F.J. (1979): "How effective is school consultancy? A review of recent research" en *Journal of School Psychology*, Vol. 17 nº 3, pag; 275-282.
- MENÉNDEZ MARTÍN, E. (1997): *Los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo en la Comunidad Autónoma Gallega*. Madrid, UNED, (Tesis Doctoral).
- MERLING, C. (1989): *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós.
- MILLER, F.W. (1971): *Principios y Servicios de Orientación Escolar*. Madrid, Magisterio Español.
- MIRA I LÓPEZ, E. (1927): *Orientación profesional y psicología. Reeducción profesional*. Memorias del Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo, Madrid, 4; 21-32.
- MIRA I LÓPEZ, E. (1947a): *Manual de Orientación Profesional*. Buenos Aires, kapelusz.
- MYRICK, H.L, (1987): *Metodología y teoría de la psicología*, Madrid, UNED; 79-118.
- MOLINA, D. (2001): "Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación" en *Revista iberoamericana de Educación*.
- MOLINA, D (2002): *Material de apoyo instruccional. Curso orientación educativa*. Barinas, Unellez.
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1996): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional constructivista*. Madrid, Alianza Editorial.
- MONTES, S. y BEAS, M. (1998): "Presencia de Pestalozzi en la escuela moderna (1891-1934). En *Revista Complutense de Educación*. Vol. 9 nº1; 165-176.
- MONTANÉ, J. y MARTÍNEZ, M. (1994): *La orientación escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la orientación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- MORRILL, W.H.; OETTING E.R. y HURST, J.C. (1974): *Dimensions of intervention for student development*. New York, Willey.

- MOULY, G. (1978): *Psicología para la enseñanza*. México, Interamericana.
- NIETO, J.M. (1993): "El asesoramiento pedagógico a centros escolares", en *Revisión teórica y estudio de casos*. Murcia, Universidad de Murcia, (Tesis Doctoral).
- NIETO, J.M. y BOTÍAS, F. (2000): *Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica*. Barcelona, Ariel Educación.
- OHLSEN, M. (1964): *Guidance servicie in the modern school*. New York, Harcourt- Brace and World.
- PLATA, E. (1992): "Consideraciones generales sobre la orientación e Intervención psicopedagógica en Educación Secundaria", en BAUTISTA y OTROS (Eds): *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Archidona, Aljibe.
- PELECHANO, V. (1980): "Psicología de la intervención", en *Análisis y Modificación de conducta*, nº 6 (11-12); 321-325.
- PÉREZ, C.; POZO, A. y SÁNCHEZ, M. (2007): *Evolución histórica de la orientación en España*. Universidad de Huelva, Documento mecanografiado inédito.
- PÉREZ SERRANO, M.C. (1988): *La formación práctica del maestro*. Madrid, Escuela Española.
- PÉREZ SERRANO, M.C. (1990): *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid, Dykinson
- PÉREZ SOLER, M. (1999): "Presente y futuro de la orientación en España", en *Escuela Española*, 25; 23-28.
- PÉREZ VEGA, C.; RODRÍGUEZ SUÁREZ, E. y VILANOVA, M.L. (1992): "Errores y dilemas en la intervención orientadora: elementos para la reflexión", en *Qurrículo*, 5; 27-47.
- PÉREZ JUSTE, R. (1986): *Pedagogía experimental: La medida en educación*. Madrid, UNED.
- QUINTANA CABANAS, J.M. (1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos*. Madrid, Narcea.
- REPETTO, E. (1983): *Teoría y procesos de la orientación*. Madrid, UNED.
- REPETTO, E. y OTROS (1994): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.

REPETTO, E (1988): "Currículo y orientación educativa", en *La calidad de los centros educativos*. Alicante, Sociedad Española de pedagogía.

REPETTO, E, (2008): "Competencias del orientador en el sistema educativo" en *XI Jornadas de orientación: Competencias básicas y orientación educativa*. Punta Umbría (Huelva), 15-16 mayo.

REUHLIN, M. (1964): *L'orientation pendant la periode scolaire. Idees et problemes*. Strasbourg, Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe.

RIART, J. (1999): "La orientación y la tutoría" en ARNAIZ, P. y RIART, J (Eds.): *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona, EUB.

RÍOS GONZÁLEZ, J.A. (1982): "Familia y orientación" en *Revista de Educación*, 270; 49-66.

RIVAS, F. (1989): "El asesoramiento vocacional como relación de ayuda técnica. Reflexión teórica y resultados de investigación", en *Papeles del psicólogo* nº 39-40; 15-20.

RODICIO, M.L. (1990): *Actas do Simposium sobre a Orientación ¿Para onde camiña a Orientación?* Santiago de Compostela.

RODRIGO, M. (1927): "La orientación profesional femenina", en *Recopilación de trabajos del IV Congreso de Estudios Vascos*.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona, Oikos-Tau.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto docente e investigador*. Barcelona, Universidad de Barcelona, Documento mecanografiado inédito.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988a): "La orientación educativa y la calidad de la educación". En *Bordón* 40 (2); 235-255.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1988b): "Calidad de la educación y orientación: Implicaciones en el modelo de intervención de los servicios de orientación" en *I Jornadas de Orientación escolar y Profesional en Canarias*. AEOEP; 39-54.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1989): "Problemática y tendencias de la orientación universitaria", en AEOEP (Eds.): *La Reforma educativa: Un reto para la orientación en las V Jornadas nacionales de orientación educativa*. Valencia, AEOEP.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1991): "Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional", en DE MIGUEL, M. y OTROS (Eds.) (1991): *La*



*evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid, Consejo de universidades. Secretaría General; 39-72.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.; ÁLVAREZ, M.; ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M.A. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona, PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1986): *Teorías y procesos de orientación educativa*. Barcelona, PPU.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1987a): *Metodologías para integrar la orientación en el currículum escolar*. Madrid, Aljibe.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1987b): *Fonaments i perspectives de l'orientació professional a Catalunya*. Barcelona. Alertes.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1988): *Orientación educativa*. Barcelona. CEAC.  
RODRIGUEZ, E. y VILANOVA, M.L. (1992): "Errores y dilema en la intervención orientadora", en *Qurrículum* nº 5; 127-140.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995): *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. y OTROS (1996): "La información académica y profesional en la orientación psicopedagógica", en ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis; 261-269.

RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1998): "Modelos organizativos de orientación en España", en ÁLVAREZ, M y BISQUERRA, R. (Coords): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

ROMERO, J.L. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1976): *Sociología para educadores*. Madrid, Cincel.

ROUSSEAU, M. (1985): *Emilio*. Madrid. Edaf.

RUIZ, J. y MEDINA, A. (Coords.) (2000): "Orientación educativa e intervención psicopedagógica", en *I Jornadas Andaluzas de orientación y psicopedagogía*. Jaén, Universidad de Jaén

RUS, A (1993): *Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los Servicios de Apoyo a la Escuela*. Universidad de Granada, (Tesis Doctoral).

RUS, A. (1996): *Tutoría, Departamento de Orientación y Equipos de Apoyo*. Granada, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Granada.

SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1998). "Las funciones y necesidades de orientación en la Universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de los universitarios y profesionales", en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15); 87-107.

SÁNCHEZ RIESGO, O. (1991): "Los Equipos Interdisciplinarios de Sector: hacia un modelo de intervención", en *Papeles del Psicólogo*, 52; 40-45.

SANTANA BONILLA, P.J. y SANTANA VEGA, L.E. (1998): "El modelo de consulta/asesoramiento en orientación", en *Revista de investigación Educativa*. Vol. 16, nº 2; 59-78.

SANTANA VEGA, L. (1992): "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica: algunas reflexiones en torno a la filosofía de la reforma" en *Curriculum*, 5; 9-26.

SANTANA VEGA, L. (2003): *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.

SANZ ORO, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.

SANZ ORO, R; CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (1996): *Tutoría y orientación*. Barcelona, CEDECS.

SHAW, M.C. y OTROS (1984): "Introduction to the Especial Issue on Primary Prevention", en *The Personnel and Guidance Journal*, 62, 8; 444-446.

SELVINI, M. (1985): *El mago sin magia*. Barcelona, Paidós.

SELLTIZ, C. y OTROS (1980): *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Rialp.

SIERRA BRAVO, R. (1988): *Técnicas de investigación social*. Madrid, Paraninfo.

MACDONALD, G. y SINK, C.A. (1999): "A qualitative developmental analysis of comprehensive guidance programs in the United States" en *The British Journal of Counselling and Guidance*, nº 27; 415-430.

SOBRADO, L. (1990): *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.

SOBRADO L. (1992): "Los Equipos de Orientación Educativa y Profesional en Galicia. Organización y competencias, en *Actas del V Seminario Iberoamericana-*



*no de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios en la sociedad. Tenerife (13-16 mayo); 237-247.*

SOBRADO, L. (1996): *Servicios de Orientación ós centros educativos*. Santiago, Laiovento.

SOBRADO L. y OCAMPO C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel.

SHAW, M.C. y OTROS (1984): "Introduction to the Special Issue on Primary Prevention", en *J. of Counseling and Development*, n<sup>o</sup> 64, 8; 444-446.

STRANG, R. (1964): *Counseling techniques in collage and secondary schools*. Nueva York, Harper and Brother.

SUPER, D.M. (1942): *The dynamics of vocational adjustment*. Nueva York, Harper Row.

STRANG, R. y MORRIS, G (1966): *orientación escolar*. Buenos Aires, Paidos.

TATE, R. (1970): "Arévalo y su compendiosa historia hispánica", en *Ensayo sobre la historiografía peninsular del siglo XV*. Madrid, Gredos; 74-104.

TAYLOR, S. y BOGDAN, R. (1990): *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Buenos Aires, Paidos.

TENA, M. y OTROS (1998): *la acción tutorial de la teoría a la práctica*. Madrid, Bruño.

TORRE DE LA, A. (1966): "La orientación escolar y profesional en España", en *Revista Calasancia*, 45; 35-68.

TORRES, M.G. (2000): *Calidad del impacto y de la intervención de los grupos de orientación educativa. Estudio analítico descriptivo de sus actuaciones y estilos en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Universidad de Granada (Tesis Doctoral).

TORRES GONZÁLEZ, J.A. (1996): *La formación del profesor tutor como orientador. Análisis de las necesidades de formación de profesor-tutor en el marco de la atención a la diversidad para desempeñar las tareas de orientación en el aula*. Jaén, Publicaciones de la Universidad.

TOVAR, A. (1986): *Vida de Sócrates*. Madrid, Alianza.

VAN DALE, D. y MEYER, W.J. (1981): *Manual de técnica de investigación educacional*. Buenos Aires, Paidós.

VERA MARTÍNEZ, J.J. y GARCÍA NADAL, R. (1998): "Los apoyos a la escuela y la atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Realidad y perspectivas ante el proyecto de la Reforma del sistema educativo", en *Jornadas sobre la Reforma del sistema educativo*; 145-171. Murcia, ICE de la Universidad de Murcia.

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998): *Orientación e intervención psicopedagógica: conceptos, programas y evaluación*. Málaga, Aljibe.

VIGOTSKI (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica

VITAL, F. (1976): *Instructivo para la diferenciación de los campos de la orientación*. Caracas, UCV.

WATTS, AG. y PLANT, P. (1987): *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour lwa jeunes de 14 á 25 ans dans la Communauté européenne*. Luxembourg, Office des Publications Officielles de Communautés Européennes.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/MEC.

ZACCARÍA, J.S. y BOPP, S.G. (1981): *Approaches to guidance in contemporary educations*. Cranston, RI; Carroll Press.

ZARAGOZA, J. (1983) "El Instituto Municipal de Orientación de Valencia. Una nota histórica", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, nº 38, 3; .215-226.

## Referencias normativas

LEY 14/1857 de Instrucción Pública. Ley Moyano.

LEY de Instrucción Primaria (1868).

LEY de Educación Primaria (BOE 17/VII/1945).

LEY de Ordenación de Enseñanzas Medias (BOE 27/II/1953).

ESTATUTO FUNDACIONAL DE UNIVERSIDADES LABORALES  
(BOE19/VII/57).

LEY/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, 06/VIII/1970).

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 (BOE, 13/V/1977).

LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE, 27/VI/1980).

REAL DECRETO 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada que pasan a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional (BOE, 16/XII/1980).

LEY 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (BOE 30/IV/82).

Orden del 9 de septiembre de 1982 (BOE, 15/X/82); se crean los Equipos Multiprofesionales.

LEY 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (BOE, 03/VIII/1984).

LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE, 04/VII/1985).

REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, sobre la ordenación de la Educación Especial.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, 04/X/1990).

ORDEN de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (BOE, 18-12-1992).

LEY ORGANICA DE PARTICIPACIÓN, EVALUACION Y GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES (LOPEGCE) 1995.

LEY ORGÁNICA DE LA CALIDAD DE EDUCACIÓN LOCE 2002.

LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 (LOE) .

## **ANDALUCÍA**

Real Decreto 3.936/1982 de 29 de diciembre, se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación (BOE, 22, 23, y 24 de enero).

Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, son transferidos los Institutos de Psicología Aplicada que pasan a denominarse IOEP (Institutos de Orientación Educativa y Profesional).

Orden de 9 de septiembre de 1982 son transferidos los EM (Equipos Multiprofesionales).

Orden de 28 de abril de 1982, se crea el programa de formación de padres de alumnos.

Resolución de 12 de julio de 1982 que establece en diversas provincias los SOEF (Servicios de Orientación Educativa y Familiar).

Decreto 1174/83, de 27 de abril, de educación compensatoria.

Resolución de 25 de noviembre de 1983, (BOJA nº 98: 1145) son creados los Servicios de Apoyo Escolar.

Decreto 238/83 de 23 de noviembre, (BOJA, nº 98, de 3/XII/83) creación de los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs) y homologación los SPOEVs, (Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional).

Decreto 213/1995 por el que se produce la fusión de EPOE, SAE y EATAI con la denominación de EOE.

LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCIA (2007).

## **CANARIAS**

Real Decreto 2.091/83 de 28 de julio de 1983, se procede al traspaso de funciones y servicios del Estado en materia de educación (BOE, 187, de 6 de agosto).

Decreto 157/86 de 24 de octubre ordenación de la pedagogía terapéutica en un sistema integrador. Art. 22. fusión de los Equipos Multidisciplinares y SOEVs en Equipos Psicopedagógicos.

Orden de 13 de agosto de 1990 (BOCAC de 29/VIII/90) rige el funcionamiento del Servicio Técnico de Orientación Escolar y Profesional (STOEP).

Decreto 2311.995 de 24 de febrero. Capítulo 11 Art. 6, se crean los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógicos (EOEP).

## **CATALUÑA**

Real Decreto de 18 de diciembre de 1979, se procede al traspaso de competencias a la Comunidad Catalana en material de educación.

Orden del 20 de mayo de 1983 regula la intervención psicopedagógica en los centros escolares y se crean los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica que operan en la Enseñanza Primaria.

Decreto de 117/84 de 17 de abril se regula los EAPs.

Orden del 14 de abril de 1989 se convoca concurso de méritos para cubrir plazas de EAPs en el ámbito de la Enseñanza Secundaria.

## **EXTREMADURA**

Orden de 9 de diciembre de 1992 (RCL 1992/2702) se regulan los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Real decreto de 2000 por el que se transfiere las competencias en educación.

Instrucción nº 3/2003 de 16 de junio, de la Dirección General de Formación Profesional y Promoción Educativa se regula el funcionamiento de los EOEPs en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Orden de 24 de febrero de 2005 por la que se establece la sectorización de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica: generales, específicos y de atención temprana, en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

## **GALICIA**

Real Decreto de 6 de abril de 1986, (BOE, nº 101 de 28/IV/81) por el que se transfieren las competencias en educación.

Resolución de la Dirección General de Educación Básica de la Consejería de Educación de 15 de diciembre de 1982 (DOG de 14/XI/82) se fija la organización y el funcionamiento de los Equipos en la Comunidad Autónoma en el ámbito de la EGB.

Resolución de 11 de mayo de de 1983 (DOG 17/IV/83) sobre el funcionamiento de los Equipos.

Orden de 8 de agosto de 1985 regula los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo Escolar (EPSA), (DOG 3/IX/85).

Orden de 15 de junio de 1991 regula a los Departamentos de Orientación en Centros de Enseñanza Primaria.

Orden de 31 de julio de 1998 deroga la orden de 8 de agosto de 1985 que regulaba los Equipos Psicopedagógico de Apoyo para extender las competencias de los Departamentos de Orientación a los colegios de Infantil y Primaria.

## **NAVARRA**

Real Decreto 1070/90 de 31 de agosto (BOE, de 1 de septiembre) se produce el traspaso de funciones y servicios del Estado a la enseñanza no universitaria.

Decreto Foral 222/1990 se crean los Servicios de Apoyo Psicopedagógicos y Orientación Escolar (SAPOEs) atienden a todos los niveles de enseñanza no universitarios.

Decreto Foral 7611.993 de 6 de septiembre hace algunas modificaciones y entre ellas, desdobra la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial en dos unidades: orientación y educación especial respectivamente.

## **PAIS VASCO**

Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, se traspasan los servicios a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza (BOE, nº 314 de 31 de diciembre).

Orden de 27 de junio de 1984 se crean los Centros de Apoyo y Recursos (CAR).

Decreto 154 de 14 de junio de 1988 (BOPV de 24/VI/88) reglamentó la creación y el funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica (COP).

Orden de 27 de junio de 1988 (BOP, 8/VII/88) se crearon 22 Centros de Orientación Pedagógica (COP) sectoriales.

## **VALENCIA**

Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio (BOE, de 6 de agosto) recibe las competencias educativas por parte del Gobierno Central.

Decreto 136/1984, de 10 de diciembre se crean los Servicios Psicopedagógicos Escolares (SPE).

Decreto 53 de 18 de abril de 1989 (DOGV de 25 de abril) se reestructuran los Servicios de Apoyo.

Orden de 14 de febrero de 1990 (DOGV, 30 de abril), se convocan concurso de méritos para ocupar puestos en los SPEs.

Orden del 10 de mayo se convocan a través de de la Consellería (DOGV de 22 de mayo de 1990) concursos de méritos para la provisión de vacantes de psicopedagogía en los SPEs con carácter definitivo.

**ANEXOS**





**ANEXO I**  
**CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA**  
**INVESTIGACIÓN A LA COORDINADORA**  
**PROVINCIAL EQUIPO TÉCNICO**



Francisca Martínez Mojarro  
Directora del ETPOEP de Huelva

*María Cinta Aguaded Gómez, con DNI 29.758721, orientadora del Equipo de Orientación Educativa de Punta Umbría, con domicilio en la c/ José Caballero s/n de Punta Umbría solicita:*

*Una entrevista con la directora de los ETPOEP, por los siguientes motivos:*

- 1. Poner en conocimiento del ETOEP la intención de realizar una investigación centrada en los Equipos de Orientación en la provincia de Huelva con objeto de llevar a cabo su tesis doctoral.*
- 2. Solicitar colaboración para poder pasar un cuestionario a los distintos componentes que integran los equipos de zona.*
- 3. Tener acceso al censo de la población total para poder hacer el muestreo.*
- 4. Utilizar la muestra de la población que componen los diferentes miembros de cada zona.*
- 5. Desplazarse a aquellas zonas que se requiera para informar, asesorar a los componentes de los Equipos de las dudas que puedan surgir, así como recoger resultados.*
- 6. Pedir que se facilite la labor a los sujetos que integran el estudio para que puedan colaborar en el mismo.*

*En Punta Umbría a 14 de Abril de 2007*

*Fdo: María Cinta Aguaded Gómez  
(Orientadora de EOE de Punta Umbría)*



## **ANEXO II**

### **CUESTIONARIO PILOTO**



# **Los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva**

## **CUESTIONARIO**

*Querido compañero/a:*

*A continuación, vamos a presentarte un cuestionario para saber tu opinión sobre distintos aspectos de los Equipos de Orientación Educativa. Con él se pretende conocer más a fondo y desde sus propios integrantes la intervención de los EOE. Dado el anonimato de las respuestas esperamos tu colaboración más sincera. Cuando terminemos el estudio nos comprometemos a informarte de las conclusiones del mismo. Muchas gracias.*



**1.1. Sexo (Señala con una x)**

**1.2. Edad.....**

**1.3. Titulación.....**

**1.4. Puesto de trabajo actual.....**

**1.5. Años de experiencia en el puesto.....**

**1.6. Experiencia en otros puestos de trabajo (cuál).....**

**1.7. Situación administrativa (señala con una x)**

a) Laboral

b) Funcionario puesto específico carácter singular

c) Funcionario comisión de servicios

d) Otra. ¿Cuál?.....

**1.8. Zona.....**

**1.9. ¿Resides en la ciudad o pueblo donde trabajas? (Señala con una x)**

Sí

No

**1.10. ¿Cuántos Kilómetros recorres diariamente para acudir a la sede del equipo?**

**1.11. ¿Cuántos kilómetros recorres semanalmente para ir a los centros que tienes adjudicados?**

**1.12. Es tu deseo cambiar de zona para aproximarte a tu domicilio (señala con una x)**

Sí

No

## PERFIL PROFESIONAL DE LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOEs)

### II.1. Funciones

13. ¿Cuáles son las funciones que más caracterizan a todos los componentes de los EOEs?

Elige sólo tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Asesoramiento	
2. Coordinación	
3. Intervención	
4. Evaluación	
5. Formación	
6. Información	
7. Mediación	
8. Otras. ¿Cuáles?	

### II.2. Contenidos

14. ¿Cuáles son los contenidos prioritarios en tu intervención?

Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Acción tutorial	
2. Orientación enseñanza-aprendizaje	
3. Orientación personal	
4. Evaluación de alumnos	
5. Elaboración de programas	
6. Publicación de materiales	
7. Atención a la diversidad	
8. Elaboración de diagnósticos, adaptaciones curriculares, dictámenes escolarización, censo de NEE...	
9. Documentación en la legislación educativa	
10. Otros ¿Cuáles?	

### II.3. Carácter multidisciplinar y equipo

15. ¿El trabajo que desarrollan los diferentes miembros de los EOEs funciona plenamente como trabajo de equipo?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

16. En caso de contestar negativamente ¿Cuáles consideras como las causas principales para que no se trabaje en equipo? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Dinámica del trabajo	
2. Escasez de tiempo	
3. Falta de recursos humanos	
4. Problemas personales entre sus miembros	
5. Planes de actuación	
6. Demandas de los centros	
7. Otras ¿Cuáles?	

17. ¿Tiene tu trabajo dentro de los EOEs un claro carácter multidisciplinar?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

18. ¿Cuáles crees que son las causas principales para que no se trabaje desde una perspectiva multidisciplinar? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Falta de recursos humanos	
2. Falta de recursos materiales	
3. Demasiados centros que atender	
4. Dinámica de trabajo	
5. Problemas para trabajar conjuntos	
6. Otras ¿Cuáles?	

**II.4. Actitudes para el puesto**

**19. ¿Qué aptitudes son las más importantes para ser un buen orientador de EOE? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1.Tener muchos conocimientos teórico-prácticos	
2.Ser un dinamizador y líder	
3.Tener habilidades sociales	
4.Saber trabajar en equipo	
5.Ser un gran asesor y experto en la materia	
6.Capacidad de escucha y empatía	
7.Dominar las TIC	
8.Dominio personal de las situaciones problemáticas	
9. Otras ¿Cuáles?	

**II.5. Intervención en los Centros**

**II.5.1. Plan anual de zona**

**20. Cuando llegas por primera vez a un centro educativo ¿a quién presentas el Plan Anual de zona?**

1. Al Claustro	
2. Al Consejo Escolar	
3. Al ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica)	
4. Al Equipo Directivo	
5.Al jefe de estudios	
6. A nadie	
7. Otras ¿Cuáles?	

**21. ¿Conoce todo el Centro vuestro Plan Anual de zona?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**II.5.2. Demandas**

**21. ¿A través de quién canalizas tus demandas? Elige una opción.**

1. El director	
2. El jefe de estudios	
3. El profesor de pedagogía terapéutica	
4. Los propios maestros	
5. Las familias	
6. Otros ¿Cuáles?	

**22. Las demandas que te piden los centros están referidas principalmente a las áreas de: Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1.NEE	
2.Acción tutorial	
3.Orientación escolar	
4.Compensatoria	
5.Problemas de lenguaje	
6. Otras ¿Cuáles?	

**23. Las demandas preferentemente van referidas a: Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1.Diagnósticos y seguimientos	
2.Adaptaciones curriculares	
3. Asesoramiento (profesorado, familias...)	
4.Intervenciones con familias	
5.Medidas organizativas y curriculares	
6. Otras ¿cuáles?	

**24. Nuestra intervención en los centros está completamente sistematizada y planificada.**

1. Nada	
2. Poco	
3. Bastante	
4. Mucho	
5. Muchísimo	
6. Totalmente	

**25. ¿Cuáles crees que son las causas por las que no se sistematizan las demandas? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. La dinámica de nuestro trabajo: surgen imprevistos	
2. La falta de personal en los EOE impide la previsión	
3. Las demandas de los centros cambian a menudo	
4. Se reciben demandas de otras instituciones: Equipo Técnico Inspección, centros concertados...	
5. La problemática de los centros nos lo impide	
6. Otras ¿Cuáles?	

**26. Tus intervenciones en los centros van dirigidas principalmente: Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. A los alumnos individualmente	
2. A grupos de alumnos	
3. A profesores	
4. A familias	
5. A otras entidades: servicios sociales, centros salud, ayuntamientos, asociaciones...	
6. Todas las anteriores	
7. Otras ¿Cuáles?	

**27. Nuestras intervenciones siguen:**

1. <b>El modelo clínico:</b> son puntuales, individualizadas y terapéuticas	
2. <b>El modelo por programas.</b> Planificadas, dirigidas a todo el grupo, por áreas, sistemáticas y temporalizadas	
3. <b>El modelo de consulta:</b> se asesora a profesores para que actúen sobre el alumnado	
4. <b>Ningún modelo:</b> son puntuales, sin planificar y difícil de temporalizar.	
5. Otros ¿Cuáles?	

**28. Con respecto a tus intervenciones en los centros ¿cuál es tu mayor dificultad? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. Falta de colaboración de los profesores	
2. Falta de espacio para trabajar	
3. La poca implicación de las familias	
4. La no consideración como especialista	
5. La sensación de no pertenencia al centro	
6. La poca valoración de tu labor	
7. La inexistencia de equipo y trabajar en solitario	
8. Otras ¿Cuáles?	

**II.6. Itinerancia**

**29. ¿El carácter itinerante de los equipos favorece el resultado de las intervenciones psicopedagógicas?**

<input type="checkbox"/>	1. Nada	
<input type="checkbox"/>	2. Poco	
<input type="checkbox"/>	3. Bastante	
<input type="checkbox"/>	4. Mucho	
<input type="checkbox"/>	5. Muchísimo	
<input type="checkbox"/>	6. Totalmente	

**30. ¿Qué aspectos de la itinerancia dificultarían más las intervenciones psicopedagógicas? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

<input type="checkbox"/>	1. Largos desplazamientos	
<input type="checkbox"/>	2. Poca continuidad en las intervenciones	
<input type="checkbox"/>	3. Estado de la carretera	
<input type="checkbox"/>	4. La no regularidad de asistencia a los centros	
<input type="checkbox"/>	5. No formar parte de la plantilla del centro	
<input type="checkbox"/>	6. Otros ¿Cuáles?	

**III. EQUIPO DE ZONA**

**III.1. Recursos**

**31. ¿Existen recursos humanos suficientes en tu zona?**

<input type="checkbox"/>	1. Sí	
<input type="checkbox"/>	2. No	

**32. ¿Qué profesionales crees imprescindibles en un EOE? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

<input type="checkbox"/>	1. Pedagogos, psicólogos, psicopedagogos	
<input type="checkbox"/>	2. Logopedas	
<input type="checkbox"/>	3. Médicos	
<input type="checkbox"/>	4. Trabajadores Sociales	
<input type="checkbox"/>	5. Maestros de Compensatoria	

<input type="checkbox"/>	6. Educadores Sociales	
<input type="checkbox"/>	7. Otros ¿Cuáles?	

**33. En el caso que no existan los recursos humanos necesarios ¿Cuáles pueden ser las causas? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

<input type="checkbox"/>	1. Falta de dinero para todo el sistema educativo	
<input type="checkbox"/>	2. Abandono de los EOE's por parte de la administración	
<input type="checkbox"/>	3. Prioridad de la orientación en Secundaria	
<input type="checkbox"/>	4. Falta de regulación de la orientación en Andalucía	
<input type="checkbox"/>	5. Se hacen diferencias de una zona a otra	
<input type="checkbox"/>	6. La administración no los considera necesarios	
<input type="checkbox"/>	7. Otros ¿Cuáles?	

**34. ¿Existen recursos materiales suficientes en tu zona?**

<input type="checkbox"/>	1. Sí	
<input type="checkbox"/>	2. No	

**35. ¿Qué recursos materiales son necesarios? Ordénalos según la prioridad**

<input type="checkbox"/>	1. Buen estado de la sede: local, mobiliario, acceso a internet, conservación ...	
<input type="checkbox"/>	2. Material psicotécnico	
<input type="checkbox"/>	3. Bibliografía	
<input type="checkbox"/>	4. Material fungible: folios, lápices...	
<input type="checkbox"/>	5. Material informático: ordenadores, programas.	
<input type="checkbox"/>	6. Otros (cuáles)	

**III. 2. Reparto de funciones**

36. ¿Las funciones que realizas siempre están en consonancia con tu titulación?

<input type="checkbox"/>	1. Nada
<input type="checkbox"/>	2. Poco
<input type="checkbox"/>	3. Bastante
<input type="checkbox"/>	4. Mucho
<input type="checkbox"/>	5. Muchísimo
<input type="checkbox"/>	6. Totalmente

37. Si llevas a cabo funciones que no son propias de tu especialidad ¿cuáles son las causas? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad

<input type="checkbox"/>	1. Suplo a otros profesionales que no están en el equipo	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2. La administración me obliga a ello	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3. La dinámica del trabajo lo origina	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4. No realizo otras funciones	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5. Otras ¿Cuáles?	<input type="checkbox"/>

38. ¿Consideras importante que se desglosen funciones específicas mediatizadas por el binomio psicología-pedagogía? (señala con una x)

<input type="checkbox"/>	1. Sí
<input type="checkbox"/>	2. No

39. ¿Deberían definirse más claramente los ámbitos de competencia laboral en función del perfil profesional? (señala con una x)

<input type="checkbox"/>	1. Sí
<input type="checkbox"/>	2. No

**III.3. Horarios**

40. ¿Te parece que el horario de los EOE se adapta al desarrollo de su trabajo?

<input type="checkbox"/>	1. Nada
<input type="checkbox"/>	2. Poco
<input type="checkbox"/>	3. Bastante
<input type="checkbox"/>	4. Mucho
<input type="checkbox"/>	5. Muchísimo
<input type="checkbox"/>	6. Totalmente

41. ¿Cómo valoras la última Orden de organización y funcionamiento de los EOE desde el punto de vista de los tramos horarios que en ella se refleja: Jornada de mañana y dos tardes?

<input type="checkbox"/>	1. Muy mal
<input type="checkbox"/>	2. Mal
<input type="checkbox"/>	3. Regular
<input type="checkbox"/>	4. Bien
<input type="checkbox"/>	5. Muy bien
<input type="checkbox"/>	6. Perfecta

42. ¿Qué aspectos cambiarías en la organización temporal? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

<input type="checkbox"/>	1. Mayor flexibilidad, adaptado a las necesidades de los centros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	2. Mayor flexibilidad, adaptado a las intervenciones de los EOE.	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	3. Más horas en sede	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	4. Más tiempo en los centros	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	5. Toda la jornada en los colegios	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	6. Otros (¿cuáles?)	<input type="checkbox"/>

**43. ¿Qué piensas del Plan de zona y la Memoria Final? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad**

Plan de zona	Memoria final	
1. Son documentos burocráticos		
2. Se elaboran por mandato de superiores		
3. Nos ayuda a organizar el trabajo		
4. Son necesarios e imprescindibles		
5. Sin ellos no podíamos actuar		
6. Otros ¿Cuáles?		

#### IV. Coordinación

##### IV.1. Zona

**44. ¿Tienes planificado en tu horario un espacio para la coordinación en tu zona?**

1. Sí
2. No

**45. ¿La coordinación funciona correctamente?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**46. ¿Un día de estancia en sede es suficiente para llevar a cabo las tareas de coordinación?**

1. Sí
2. No

##### IV.2. Inter-zonal

**47. ¿Favorece la administración reuniones periódicas de coordinación con profesionales de otras zonas?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**48. ¿Consideras suficientes las reuniones de coordinación con otras zonas?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**49. ¿Crees que son imprescindibles las reuniones de coordinaciones inter-zonales por áreas?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**50. ¿Qué tipo de actuaciones de coordinación con otras zonas tendrían que realizarse? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. Intercambio de materiales	
2. Formación por áreas	
3. Resolver dudas conjuntas	
4. Consensuar actuaciones	
5. Jornadas, Congresos	
6. Grupos de Trabajos	
7. Otras ¿Cuáles?	

### IV.3. Interprovincial-nacional e internacional

51. ¿Favorece la administración algún tipo de contacto con otros EOE de otras provincias, o a nivel nacional o internacional?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

52. ¿Qué tipos de contactos con los EOE de otras provincias, a nivel nacional o internacional piensa que son necesarios llevar a cabo? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Intercambio de materiales	
2. Formación por áreas	
3. Resolver dudas conjuntas	
4. Consensuar actuaciones	
5. Jornadas, congresos	
6. Grupos de trabajos	
7. Otras (Cuáles)	

### IV.4. Otras instituciones

53. ¿Favorece la administración reuniones periódicas de coordinación con otras instituciones? Señala con una x.

1. Nada  
2. Poco  
3. Bastante  
4. Mucho  
5. Muchísimo  
6. Totalmente  
1 2 3 4 5 6

Asociaciones							
Centro Base							
Servicios Salud							
Servicios Sociales							
Universidad							
Otros (¿cuáles?)							

### IV.5. Inspección

54. ¿Favorece la administración las reuniones necesarias de coordinación con la inspección de zona?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

55. Teniendo en cuenta los últimos cambios a los que se ha visto sujeta la función Inspectoría ¿crees que es posible la coordinación EOE inspección desde la horizontalidad profesional?

Sí  
No

56. ¿Consideras viable funciones antagónicas como la coordinación versus control en la relación profesional entre EOE y servicio de inspección?

Sí  
No

57. ¿Piensas que los servicios de inspección valoran positivamente el trabajo realizado por los EOE?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

### IV. 6. CEP (Centros de Profesores)

58. ¿Los CEPs cuentan con los EOE de tu zona para su Plan de Formación?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente



59. ¿Acuden a ellos para que impartan cursos, seminarios, jornadas...?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

60. ¿Existen coincidencias entre las demandas de intervención que te solicitan en los centros y las demandas de formación ofrecidas por los CEP?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

#### IV. 7. Departamentos de Orientación

61. ¿Favorece la administración reuniones periódicas con los Departamentos de Orientación?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

62. ¿Consideras suficientes las reuniones con los Departamentos de Orientación?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

63. ¿Qué aspectos te parecen más importantes para trabajar con ellos? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Intercambiar materiales	
2. Formación compartida	
3. Resolver dudas conjuntas	
4. Consensuar actuaciones y delimitar funciones	
5. Realizar jornadas, congresos, grupos de trabajos o de investigación.	
6. Coordinación	
7. Ninguno	
8. Otros ¿Cuáles?	

#### V. EL EQUIPO TÉCNICO

64. ¿Opina que la estructura del ETPOEP es funcional y se adapta a las necesidades de los EOE?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

65. ¿Considera pertinente la forma de acceso al ETPOEP?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

66. ¿Qué aspectos positivos aporta el ETPOEP a tu trabajo? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.

1. Suponen un respaldo ante la administración.	
2. Proponen formación continua.	
3. Son especialistas en áreas.	
4. Vigilan el buen funcionamiento de los EOE aunando criterios comunes.	
5. Informan, asesoran y resuelven conflictos y problemas.	
6. Ninguno.	
7. Otros ¿Cuáles?	

**67. ¿Qué aspectos negativos aporta a tu labor como orientador/a? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. Suponen un gasto innecesario a la administración.	
2. No tienen la formación necesaria en las áreas y no pueden asesorarnos.	
3. La formación que proponen es innecesaria e insuficiente.	
4. No atienden las necesidades de los EOE	
5. Son políticos y no conocen los EOE	
6. Ninguno	
7. Otros ¿Cuáles?	

**68. ¿Cómo crees que deberían ser las relaciones orgánicas entre el ETPOEP y EOE? Elige una opción**

1. Colaborativas	
2. Independientes	
3. Técnicas	
4. Jerárquicas	
Otras (¿cuáles?)	

### **BLOQUE VII. Formación**

**69. ¿Es suficiente la formación inicial que has recibido para afrontar el trabajo de los EOE?**

1. Nada	
2. Poco	
3. Bastante	
4. Mucho	
5. Muchísimo	
6. Totalmente	

**70. ¿Crees que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se preocupa porque adquieras formación continua y perfeccionamiento?**

1. Nada	
2. Poco	
3. Bastante	
4. Mucho	
5. Muchísimo	
6. Totalmente	

**71. ¿Qué opinión te merece el plan de formación anual que el de los EOE? Señala una sola opción.**

1. Adecuado a las necesidades formativas	
2. Una quimera	
3. Totalmente ineficaz	
4. Un instrumento de control del sistema	
5. Con buenos propósitos pero insuficiente	
6. Otra ¿Cuál?	

**72. ¿Cuáles de las actividades formativas que se proponen te parecen más efectivas? Señala una única opción.**

1. Formación por áreas	
2. Jornadas provinciales	
3. Grupos de trabajos	
4. Cursos voluntarios del CEP realizados a nivel voluntario y personal	
5. Ninguna	
6. Otra ¿cuál?	

**73. ¿Que actividades formativas considera que deberían de realizarse? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. Intercambios internacionales	
2. Jornadas interprovinciales, nacionales o internacionales	
3. Grupos de trabajos	
4. Cursos voluntarios del CEP realizados a nivel personal	
5. Ninguna	
6. Otra ¿Cuáles?	

**VIII. Valoración del puesto de trabajo**

**74. ¿Cómo es la acogida de los centros a los EOE?**

1. Mala
2. Regular
3. Buena
4. Buenísima
5. Excelente
6. óptima

**75. ¿Qué valoras más de la relación con los centros? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. Se le trate como un especialista que ayuda	
2. Se le proporcione espacio físico y recursos	
3. Los profesores se muestren receptivos	
4. Se valore su trabajo	
5. Le hagan participe de la vida del centro	
6. Otros ¿cuáles?	

**76. ¿De quién depende que esa acogida sea buena? Señala una única opción.**

1. El director	
2. De todo el Equipo Directivo	
3. La profesora de pedagogía terapéutica	
4. Los propios maestros	
5. Las familias	
6. Del propio orientador	
7. Otro (¿cuál?)	

**77. ¿Estás satisfecho con tu puesto de trabajo?**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**78. ¿Crees que los EOE están suficientemente valorados por los distintos entes que componen la administración? señala con una x.**

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

**1 2 3 4 5 6**

1. Consejería de Educación						
2. Delegación Provincial						
3. Ordenación Educativa						
4. ETPOEP						
5. Centros educativos						
6. Familias						
017. Departamento de Orientación en Secundaria						
8. CEP						
9. Servicio de inspección						
Otros ¿cuál?						

**81. ¿Qué aspectos del desempeño de tu trabajo te agradan menos? Elige tres opciones (1-2-3) y ordénalas según la prioridad.**

1. La itinerancia	
2. El trabajo en equipo	
3. Excesivas demandas	
4. La soledad en los centros	
5. El poco apoyo administrativo	
6. Ser un agente externo al centro	
7. Ninguno	
8. Otros (cuáles)	

**82. ¿Qué aspectos de tu trabajo te agradan más? Elige tres opciones 1-2-3) y ordénalas según la prioridad**

1. La actividad que genera	
2. El trabajo en equipo	
3. El trato con los centros: profesores familias y alumnos	
4. Diversidad	
5. Trabajo en equipo	
6. Ninguno	
7. Otros (cuáles)	

**OBSERVACIONES**

¡Gracias por tu colaboración!



**ANEXO III**  
**ESQUEMA DE EVALUACIÓN DE**  
**CUESTIONARIO PARA EXPERTOS**



## ESQUEMA PROPUESTO A LOS EXPERTOS PARA EVALUAR EL CUESTIONARIO

1. <i>¿Son pertinentes las dimensiones analizadas? SÍ/NO (en caso negativo, indicar si falta o sobra alguna dimensión)</i>
• <i>Datos de identificación de la muestra</i>
• <i>Funciones</i>
• <i>Contenidos</i>
• <i>Carácter multidisciplinar.</i>
• <i>Competencias para el puesto</i>
• <i>Intervención en los centros</i>
• <i>Plan anual de zona</i>
• <i>Demandas.</i>
• <i>Itinerancia</i>
• <i>Recursos</i>
• <i>Reparto de funciones</i>
• <i>Horarios</i>
• <i>Zona</i>
• <i>Interzonal</i>
• <i>Interprovincial-nacional. e internacional</i>
• <i>Otras instituciones</i>
• <i>Inspección</i>
• <i>Centro de profesores</i>
• <i>Departamento de Orientación</i>
• <i>El Equipo Técnico</i>
• <i>Formación</i>
• <i>Valoración del puesto de trabajo</i>
2. <i>¿Es adecuado el orden de las dimensiones? SÍ/NO. En caso negativo, indicar la secuencia más pertinente.</i>
3. <i>¿Contribuyen los ítems de cada dimensión a un conocimiento suficiente y adecuado de la misma? SÍ/NO. En caso negativo, indicar los ítems que habría que incluir o eliminar.</i>
4. <i>¿Es adecuado el orden de los ítems dentro de cada dimensión? SÍ/NO. En caso negativo, indicar el orden más idóneo.</i>
5. <i>¿Son suficientemente explícitas y clarificadoras las escalas utilizadas para delimitar algunas de las dimensiones estudiadas? SÍ/NO.</i>



6. <i>¿Es suficientemente comprensible el lenguaje utilizado en los diferentes ítems? SÍ/NO En caso negativo, indicar el ítem que debe de reformularse y la expresión más correcta.</i>
7. <i>¿Es adecuado el cuestionario en lo referente al tamaño de la letra y otras cuestiones relacionadas con su formato? En caso negativo, indicar que aspectos formales deberían de tenerse en cuenta.</i>
8. <i>Otras observaciones al cuestionario.</i>

Gracias por su colaboración.

**ANEXO IV  
CUESTIONARIO**



# **Los Equipos de Orientación Educativa en la provincia de Huelva**

## **CUESTIONARIO**

*Querido compañero/a:*

*A continuación, vamos a presentarte un cuestionario para saber tu opinión sobre distintos aspectos de los Equipos de Orientación Educativa. Con él se pretende conocer más a fondo y desde sus propios integrantes la intervención de los EOE. Dado el anonimato de las respuestas esperamos tu colaboración más sincera. Cuando terminemos el estudio nos comprometemos a informarte de las conclusiones del mismo. Muchas gracias.*

**I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN****1.1. Sexo** (Rodear con un círculo)

1. Hombre
2. Mujer

**1.2. Edad**

1. (20-30)
2. (31-40)
3. (41-50)
4. (más de 50)

**1.3. Titulación. Rodea con un círculo**

1. Psicología
2. Pedagogía
3. Psicopedagogía
4. Magisterio
5. Medicina
6. Trabajo social
7. Educación social
8. Otra ¿Cuál? .....

**1.4. Puesto de trabajo actual como profesional del EOE**

1. Psicólogo-pedagogo-psicopedagogo
2. Médico
3. Logopeda
4. Maestro compensatoria
5. trabajador social
6. Educador social
7. Otro ¿Cuál? .....

**1.5. Años de experiencia en el puesto**

1. (0-5)
2. (6-10)
3. (11-15)
4. (16-20)
5. (21 ó más)

**1.6. Situación administrativa. Rodea con un círculo**

0. Funcionario grupo A definitivo
1. Laboral
2. Funcionario puesto específico carácter singular
3. Funcionario comisión de servicios
4. Interino
5. Otra. ¿Cuál? .....

**1.7. Zona**

1. Huelva capital
2. Punta Umbría
3. Isla Cristina
4. Moguer
5. Bollullos
6. Valverde
7. Aracena
8. Cortegana
9. Andévalo
10. Riotinto

**1.8. ¿Resides en la ciudad o pueblo donde trabajas? Rodea con un círculo**

1. Sí
2. No

**1.9. ¿Cuántos Kilómetros recorres diariamente para acudir a la sede del Equipo?**

1. (0-20)
2. (21-40)
3. (más de 40)

**1.10. ¿Cuántos kilómetros recorres semanalmente para ir a los centros que tienes adjudicados**

1. (0-50)
2. (51-100)
3. (más de 100)

**1.11. ¿Es tu deseo cambiar de zona para aproximarte a tu domicilio?**

1. Sí
2. No

**II. LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOEs)****2.1. Funciones****12. ¿Cuáles son las funciones que mejor caracterizan a los componentes de los EOEs?**

1. Asesoramiento	
2. Coordinación	
3. Intervención	
4. Evaluación	
5. Formación	
6. Burocracia	
7. Mediación	
8. Otras. ¿Cuáles?	

**2.2. Contenidos****13. ¿Cuáles son los contenidos prioritarios en tu intervención?**

1. Acción tutorial	
2. Orientación enseñanza-aprendizaje	
3. Orientación personal	
4. Evaluación curricular de alumnos	
5. Elaboración de programas	
6. Publicación de materiales	
7. Atención a la diversidad	
8. Elaboración de diagnósticos, adaptaciones curriculares, dictámenes escolarización, censo de NEE...	
9. Documentación en la legislación educativa	
10. Otros ¿Cuáles?	

### 2.3. Carácter multidisciplinar

14. ¿El trabajo que desarrollan los diferentes miembros de los EOE puede considerarse de equipo?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

15. Si no se trabaja plenamente como equipo ¿cuáles consideras que son las causas?

0. Ninguna	
1. Dinámica de trabajo inapropiada	
2. Escasez de tiempo	
3. Falta de recursos humanos	
4. Problemas personales entre sus miembros	
5. Planes de actuación inadecuados	
6. Excesivas demandas de los centros	
7. Otras ¿Cuáles?	

16. ¿Tiene tu trabajo dentro de los EOE un claro carácter multidisciplinar?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

17. ¿Cuáles crees que son las causas principales para que no se trabaje plenamente desde una perspectiva multidisciplinar?

0. Ninguna	
1. Dinámica de trabajo inapropiada	
2. Escasez de tiempo	
3. Falta de recursos humanos	
4. Problemas personales entre sus miembros	
5. Planes de actuación inadecuados	
6. Excesivas demandas de los centros	
7. Otras ¿Cuáles?	

## 2.4. Competencias para el puesto

18. ¿Qué competencias son las más importantes para ser un buen profesional de EOE?

1. Tener muchos conocimientos teórico-prácticos	
2. Ser un dinamizador y líder	
3. Tener habilidades sociales	
4. Saber trabajar en equipo	
5. Ser un gran asesor y experto en la materia	
6. Capacidad de escucha y empatía	
7. Dominar las TIC	
8. Dominio personal de las situaciones problemáticas	
9. Otras ¿Cuáles?	

## 2.5. Intervención en los centros

### 2.5.1. Plan Anual de Zona

19. Cuando llegas por primera vez a un centro educativo, ¿a quién presentas el Plan Anual de Zona?

1. Al Claustro	
2. Al Consejo Escolar	
3. Al ETCP (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica)	
4. Al Equipo Directivo	
5. Al jefe de estudios	
6. A nadie	
7. Otras ¿Cuáles?	

20. ¿Conoce todo el centro tu Plan Anual de Zona?

1. Nada
2. Poco
3. Bastante
4. Mucho
5. Muchísimo
6. Totalmente

### 2.5.2. Demandas

21. ¿A través de quién canalizas tus demandas?

1. El director	
2. El jefe de estudios	
3. El profesorado de pedagogía terapéutica	
4. Los maestros	
5. Las familias	
6. Otros ¿Cuáles?	



**22. Las demandas que te piden los centros están referidas principalmente a las áreas**

1. Necesidades educativa especiales	
2. Acción tutorial	
3. Orientación escolar y vocacional	
4. Compensatoria	
5. Problemas de lenguaje	
6. Otras ¿Cuáles?	

**23. Las demandas preferentemente van referidas**

1. Diagnósticos y seguimientos	
2. Adaptaciones curriculares	
3. Asesoramiento (profesorado, alumnado, familias...)	
4. Intervenciones con familias	
5. Medidas organizativas y curriculares	
6. Otras ¿Cuáles?	

**24. Tu intervención en los centros está sistematizada y planificada**

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

**25. ¿Cuáles crees que son las causas por las que no se sistematizan plenamente las demandas?**

1. La dinámica de nuestro trabajo: surgen imprevistos	
2. La falta de personal en los EOE's impide la previsión	
3. Las demandas de los centros cambian a menudo	
4. Se reciben demandas de otras instituciones: Equipo Técnico, inspección, centros concertados...	
5. La problemática de los centros nos lo impide	
6. Otras. ¿Cuáles?	

**26. Tus intervenciones en los centros van dirigidas principalmente**

1. A los alumnos individualmente	
2. A grupos de alumnos	
3. A profesores	
4. A familias	
5. A otras entidades: Servicios Sociales, Centros Salud, Ayuntamientos, asociaciones...	
6. Todas las anteriores	
7. Otras ¿Cuáles?	

**27. La finalidad de tu intervención es**

1. Terapéutica	
2. Preventiva	
3. Desarrollo	
4. Otra ¿Cuál?	

**28. El procedimiento de intervención es**

1. Diagnóstico de los alumnos	
2. Asesoramiento y consulta	
3. Desarrollo de los alumnos	
4. Medios de comunicación: TIC	
5. Otro. ¿Cuál?	

**29. ¿Qué modelo teórico responde a tu práctica?**

1. Modelo clínico: intervenciones puntuales, individualizadas y terapéuticas	
2. Modelo psicopedagógico por programa: planificado, dirigido a todo el grupo, por áreas, sistematizado y temporalizado.	
3. Modelo de consulta: se asesora a profesores para que actúen sobre el alumnado	
4. Modelo ecléctico: mezcla de los modelos anteriores.	
5. Otros ¿Cuáles?	

**30. Con respecto a tus intervenciones en los centros, ¿cuál es tu mayor dificultad?**

1. Escasa colaboración de los profesores	
2. Falta de espacio para trabajar	
3. Poca implicación de las familias	
4. Mínimo apoyo institucional	
5. Sensación de no pertenencia al centro	
6. Poca valoración de tu labor	
7. Inexistencia de trabajo en equipo y actuaciones en solitario	
8. Otras ¿Cuáles?	

**2.6. Itinerancia****31. ¿El carácter itinerante de los equipos favorece el resultado de las intervenciones psicopedagógicas?**

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

32. ¿Qué aspectos de la itinerancia dificultarían más las intervenciones psicopedagógicas?

1. Desplazamientos	
2. Poca continuidad en las intervenciones	
3. Falta de regularidad en la asistencia a los centros	
4. No formar parte de la plantilla del centro	
5. Otros ¿Cuáles?	

### III. EQUIPO DE ZONA

#### 3.1. Recursos

33. ¿Existen recursos humanos suficientes en tu zona?

	1. Sí
	2. No

34. ¿Qué profesionales crees imprescindibles en un EOE?

1. Pedagogos, psicólogos, psicopedagogos	
2. Logopedas	
3. Médicos	
4. Trabajadores sociales	
5. Maestros de compensatoria	
6. Educadores sociales	
7. Otros ¿Cuáles?	

35. En el caso que no existan los recursos humanos necesarios ¿Cuáles pueden ser las causas?

1. Falta de dinero para todo el sistema educativo	
2. Abandono de los EOE's por parte de la administración	
3. Prioridad de la orientación en Secundaria	
4. Falta de regulación de la orientación en Andalucía	
5. Se hacen diferencias de una zona a otra	
6. La administración no los considera necesarios	
7. Otros ¿Cuáles?	

36. ¿Existen recursos materiales suficientes en tu zona?

	1. Sí
	2. No

**37. ¿Qué recursos materiales son necesarios?**

1. Buen estado de la sede: local, mobiliario, acceso a Internet, conservación ...	
2. Material psicotécnico actualizado	
3. Bibliografía	
4. Material fungible: folios, lápices...	
5. Material informático: ordenadores, programas.	
6. Otros (cuáles)	

**3. 2. Reparto de actuaciones****38. ¿Las actuaciones que realizas siempre están en consonancia con tu titulación?**

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

**39. Si llevas a cabo algunas actuaciones que no son propias de tu especialidad ¿cuáles son las causas?**

1. Suplo a otros profesionales que no están en el equipo	
2. La administración me obliga a ello	
3. La dinámica del trabajo lo origina	
4. No realizo otras funciones	
5. Otras ¿Cuáles?	

**40. ¿Piensas que los psicólogos y los pedagogos deben de realizar actuaciones distintas? (Señala con una x)**

	0. No sabe, no contesta
	1. Sí
	2. No

**41. ¿Deberían definirse más claramente los ámbitos de competencia laboral en función del perfil profesional de todos los integrantes de los EOE? (Señala con una x)**

	0. No sabe, no contesta
	1. Sí
	2. No

### 3.3. Horarios

42. ¿Te parece que el horario de los EOE se adapta al desarrollo de su trabajo?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

43. ¿Cómo valoras el horario que está actualmente en funcionamiento: jornada de mañana y dos tardes?

	1. Muy mal
	2. Mal
	3. Regular
	4. Bien
	5. Bastante bien
	6. Muy bien

44. ¿Qué aspectos cambiarías en la organización temporal?

1. Mayor flexibilidad, adaptada a las necesidades de los centros	
2. Mayor flexibilidad, adaptada a las intervenciones de los EOE.	
3. Más horas en sede	
4. Más tiempo en los centros	
5. Toda la jornada en los colegios	
6. Otros (¿cuáles?)	

45. ¿Qué piensas del Plan de Zona y la Memoria Final?

	Plan de Zona	Memoria Final
1. Son documentos burocráticos		
2. Se elaboran por mandato de superiores		
3. Nos ayudan a organizar el trabajo		
4. Son necesarios e imprescindibles		
5. Sin ellos no podríamos actuar		
6. Otros ¿Cuáles?		

## IV. Coordinación

### 4.1. Zona

46. ¿Tienes planificado en tu horario un espacio para la coordinación en tu zona?

	1. Sí
	2. No

47. ¿La coordinación funciona correctamente?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

48. ¿Un día de estancia en sede es suficiente para llevar a cabo las tareas de coordinación?

	1. Sí
	2. No

#### 4.2. Inter-zonal

49. ¿Favorece la administración reuniones periódicas de coordinación con profesionales de otras zonas?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

50. ¿Consideras suficientes las reuniones de coordinación con otras zonas?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

51. ¿Crees que son imprescindibles las reuniones de coordinaciones inter-zonales por áreas?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

52. ¿Qué tipo de actuaciones de coordinación con otras zonas tendrían que realizarse?

1. Intercambio de materiales	
2. Formación por áreas	
3. Resolver dudas conjuntamente	
4. Consensuar actuaciones	
5. Jornadas, congresos	
6. Grupos de trabajos	
7. Investigación y publicaciones	
8. Otras ¿Cuáles?	

### 4.3. Interprovincial-nacional e internacional

53. ¿Favorece la administración algún tipo de contacto con EOE de otras provincias o a nivel nacional o internacional?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

54. ¿Qué tipos de contactos con los EOE de otras provincias, a nivel nacional o internacional piensas que son necesarios llevar a cabo?

1. Intercambio de materiales	
2. Formación por áreas	
3. Resolver dudas conjuntamente	
4. Consensuar actuaciones	
5. Jornadas, congresos	
6. Grupos de trabajos	
7. Investigación y publicación	
8. Otras (Cuáles)	

### 4.4. Otras instituciones

55. ¿Favorece la administración reuniones periódicas de coordinación con otras instituciones? (Señala con una x utilizando la escala de 1 a 6 con los siguientes valores). (1. Nada; 2. Poco; 3. Bastante; 4. Mucho; 5. Muchísimo; 6. Totalmente)

	1	2	3	4	5	6
Asociaciones						
Centro Base						
Servicios Salud						
Servicios Sociales						
Universidad						
Otros (¿cuáles?)						

### 4.5. Inspección

56. ¿Favorece la administración las reuniones necesarias de coordinación con la inspección de zona?

	0. No sabe, no contesta
	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

57. ¿Crees que es necesaria la coordinación EOE-inspección?

	1. Sí
	2. No

58. ¿Consideras que los servicios de orientación e inspección actúan descoordinados?

	1. Sí
	2. No

59. ¿Piensas que los servicios de inspección valoran positivamente el trabajo realizado por los EOE?

	0. No sabe, no contesta
	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

#### 4. 6. CEP (Centro de profesores)

60. ¿Los CEPs cuentan con los EOE de tu zona para su Plan Formación?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

61. ¿Proponen a los EOE que impartan cursos, seminarios, jornadas...?

	0. No sabe, no contesta
	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

62. ¿Existen coincidencias entre las demandas de intervención que te solicitan en los centros y las ofertas de formación ofrecidas por los CEPs?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente



#### 4. 7. Departamentos de Orientación

63. ¿Favorece la Administración reuniones periódicas con los Departamentos de Orientación?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

64. ¿Consideras suficientes las reuniones con los Departamentos de Orientación?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

65. ¿Qué aspectos te parecen más importantes para trabajar con ellos?

1. Intercambiar materiales	
2. Formación compartida	
3. Resolver dudas conjuntamente	
4. Consensuar actuaciones y delimitar funciones	
5. Realizar jornadas, congresos, grupos de trabajos o de investigación	
6. Coordinación en zona	
7. Ninguno	
8. Otros ¿Cuáles?	

#### V. EL EQUIPOTÉCNICO

66. ¿Opinas que la estructura del ETPOEP (Equipo Técnico) es funcional y se adapta a las necesidades de los EOE's?

	0. No sabe, no contesta
	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

67. ¿Consideras pertinente la forma de acceso al ETPOEP?

	0. No sabe, no contesta
	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

68. ¿Qué aspectos positivos aporta el ETPOEP a tu trabajo?

1. Suponen un respaldo ante la administración.	
2. Proponen formación continua.	
3. Son especialistas en áreas.	
4. Vigilan el buen funcionamiento de los EOEes aunando criterios comunes.	
5. Informan, asesoran, resuelven conflictos y problemas.	
6. Ninguno.	
7. Otros ¿Cuáles?	

69. ¿Qué aspectos consideras que podían mejorar las relaciones del ETPOEP con los Equipos?

1. Tener más contacto con los EOEes mediante reuniones	
2. Contar con los EOEes para tomar decisiones	
3. Mejorar la imagen de los EOEes mediante la valoración de su trabajo	
4. Realizar visitas periódicas a las sedes	
5. Respaldarlos ante la administración	
6. Ninguno	
7. Otros ¿Cuáles?	

70. ¿Cómo crees que deberían ser las relaciones orgánicas entre el ETPOEP y EOE?

1. Colaborativas	
2. Independientes	
3. Técnicas	
4. Jerárquicas	
Otras (¿cuáles?)	

## VI. Formación

71. ¿Es suficiente la formación inicial que has recibido para afrontar el trabajo de los EOEes?

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

**72. ¿Crees que la Consejería de Educación se preocupa porque adquieras formación continua y perfeccionamiento?**

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

**73. ¿Qué opinión te merece el Plan de Formación anual de los EOE?**

1. Adecuado a las necesidades formativas	
2. Una quimera	
3. Totalmente ineficaz	
4. Un instrumento de control del sistema	
5. Con buenos propósitos pero insuficiente	
6. Otra ¿Cuál?	

**74. ¿Qué modalidad formativa de las que se te proponen te parece más efectiva? (Señala una única opción)**

1. Formación por áreas	
2. Jornadas provinciales	
3. Grupos de trabajos e investigación	
4. Cursos voluntarios del CEP realizados a nivel voluntario y personal	
5. Ninguna	
6. Otra ¿cuál?	

**75. ¿Que modalidades formativas consideras que deberían de realizarse? (Elige como máximo tres opciones [1-2-3] y ordénalas según la prioridad)**

1. Intercambios internacionales	
2. Jornadas interprovinciales y nacionales	
3. Grupos de trabajos y de investigación	
4. Cursos voluntarios del CEP realizados a nivel personal	
5. Ninguna	
6. Otra ¿Cuáles?	

## VII. Valoración del puesto de trabajo

**76. ¿Cómo es la acogida que dan los centros a los EOE?**

	1. Mala
	2. Regular
	3. Buena
	4. Buenísima
	5. Excelente
	6. óptima

**77. ¿Qué valoras más de la relación con los centros?**

1. Que se te trate como un especialista que ayuda	
2. Que se te proporcione espacio físico y recursos	
3. Que los profesores se muestren receptivos	
4. Que se valore tu trabajo	
5. Que te hagan participe de la vida del centro	
6. Otros ¿cuáles?	

**78. ¿De quién depende que esa acogida sea buena?**

1. Del director	
2. De todo el Equipo Directivo	
3. Del profesorado de pedagogía terapéutica	
4. De los maestros	
5. De las familias	
6. Del profesional del EOE	
7. Otro (¿cuál?)	

**79. Valoración de los EOE por las siguientes entidades** (Señala con una x utilizando la escala de 1 a 6 con los siguientes valores) (1. Nada; 2. Poco; 3. Bastante; 4. Mucho; 5. Muchísimo; 6. Totalmente)

	1	2	3	4	5	6
1. Consejería de Educación						
2. Delegación Provincial						
3. Ordenación Educativa						
4. ETPOEP						
5. Centros educativos						
6. Familias						
7. Departamento de Orientación en Secundaria						
8. CEP						
9. Servicio de inspección						
Otros ¿cuál?						

**80. ¿Estás satisfecho en general con tu puesto de trabajo?**

	1. Nada
	2. Poco
	3. Bastante
	4. Mucho
	5. Muchísimo
	6. Totalmente

**81. ¿Qué aspecto del desempeño de tu trabajo te agrada menos?**

1. La itinerancia	
2. El trabajo en equipo	
3. Excesivas demandas	
4. La soledad en los centros	
5. El poco apoyo administrativo	
6. Ser un agente externo al centro	
7. Ninguno	
8. Otros (cuáles)	

**82. ¿Qué aspecto de tu trabajo te agrada más?**

1. La actividad que genera	
2. El trabajo en equipo	
3. El trato con los centros: profesores familias y alumnos	
4. La diversidad del trabajo	
5. La libertad en tus intervenciones	
6. Ninguno	
7. Otros (cuáles)	

**Si deseas añadir algo más, hazlo a continuación**

¡Gracias por tu colaboración!

**ANEXO V**  
**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE**  
**INVESTIGACIÓN**



**Moderadora:** *Buenos días, vamos a hacer un grupo de discusión. El objetivo de este grupo es dialogar, para después aunar conclusiones sobre aspectos relacionados con los diferentes ámbitos de la orientación y funciones llevadas a cabo por los profesionales de los EOE en Huelva y su provincia.*

*Eh, la cuestión que debe de quedar clara, antes de iniciar el grupo de discusión, es que la participación de todos es necesaria, tenemos que hablar todos, evitando por todos los medios, que se monopolicen intervenciones de algunos miembros favoreciendo la participación de otros. Mi función como moderadora será hacer participe a todos los componentes del grupo para que puedan expresar libremente sus opiniones y que lo hagamos de uno en uno.*

*Entonces, la primera cuestión relacionada con el cuestionario, que algunos de vosotros lo hicisteis es el perfil del profesional de los Equipos. Vamos a hablar primero de cuál es el perfil de los profesionales de los Equipos, y qué creemos que es lo más importante para que un profesional de la orientación sea óptimo, cuáles son las cualidades que valoramos como más positivas para ser un buen profesional, que sea bueno en su trabajo. Las cuestiones que se planteaban en el cuestionario y que pueden servirnos de base para iniciar la conversación eran:*

- *La formación: una formación inicial buena, una titulación adecuada, unos conocimientos actualizados, una formación continua acorde con el puesto.*
- *Ser un buen dinamizador de grupo, tener habilidades sociales: ser cauto, prudente, extrovertido.*
- *Ser un buen conocedor de la zona.*
- *Saber trabajar en equipo, tener actitudes de colaboración y respeto.*

*Ya, con estas cuestiones vamos a decir para nosotros cuales son las cualidades más importante para ser un profesional, entonces sí queréis empezar:*

**1º Profesional:** *Indudablemente una buena formación es necesario en cualquier profesión, además... teniendo en cuenta de que tenemos que tratar diferentes ámbitos: tanto la acción tutorial, la atención diversidad, la orientación académica y profesional, así como tener conocimientos sobre educación compensatoria. Entonces, la formación inicial es necesaria y además también estar continuamente actualizándose, más, hoy en día, cuando se está produciendo tantos cambios normativos en materia educativa y eso exige estar e intentar siempre, ir actualizándose para poder asumir todos los retos de esta profesión. El tener, buen trato con los demás es indudable, en cualquier profesión dentro del ámbito de las ciencias de la salud, el trato humano, la atracción con los demás es también fundamental, ¿no? porque cualquier persona que vaya a tratar con el orientador/a, pues, tiene que encontrar a una persona, porque entre otras que va a cosas, le va a contar cosas de su intimidad, de su familia, problemática, donde debe de encontrar a una persona amable, cercana que le permita, pues bueno, expresarse libremente y entre ambos buscar las soluciones más idóneas, ¿no?. Yo creo, que es tan importante la formación como el trato humano que debe de haber con los demás. Es una profesión tan diversa donde hay que asumir tantos retos, ¿no? que exige mucho esfuerzo, mucha dedicación y yo creo que exige mucha ilusión por parte del que esta trabajando diariamente.*

**Moderadora:** *Bueno, a ver, vamos a ver los demás, que se puede aportar desde el campo desde otros campos, vamos a ver desde la medicina.*

**Moderadora:** *Desde el campo de la medicina*

**2º Profesional:** *Bueno, eh, yo creo que el papel del médico en los Equipo puede ser interesante igual que decía el compañero, que si él que lo lleva a cabo cree en él. Es un trabajo, es*



*un trabajo a largo plazo. Sobre todo en la promoción el campo de la salud. Tienes que creer sino es imposible que pueda tener un futuro para nuestra sociedad.*

*Pues, en ese campo de la promoción de la vida saludable, lo que intentamos es promover, eh, una alimentación adecuada, sobre todo en el desayuno escolar, por ejemplo, donde se han detectado grandes, grandes, déficit por parte de los niños y de las familias, eh, la promoción de unos hábitos de salud, "de no al tabaco", por ejemplo, en los niños mas mayorcitos, el tema de la actividad física, de esos niños que no se mueven, sobre todo por las tardes. Favorecer todo ese gusto por una alimentación adecuada y correcta y por una actividad física, ese es uno de los campos. También es importante que los tutores se impliquen, porque el médico solo puede suscitar el interés entre los padres, las familias los tutores pero es una tarea entre mucha gente. En el campo de las NEE y de las patologías crónicas, quizá después a lo mejor podemos seguir comentándolo.*

**Moderadora:** *A ver desde el campo de la logopedia...*

**3º Profesional:** *Lo más difícil o lo peor que se puede llevar es tratar de convencer tanto a los profesores como a los padres que una no hace milagros. Es un trabajo que implica una colaboración entre la familia, el preescolar, profesores. Mucha veces los padres y los maestros te llega y quiere saber qué problema tiene, tu lo ves y se cree que se puede hacer milagros y se tarda mucho tiempo en convencer a muchos centros que no hacemos milagros.*

**4º Profesional:** *Desde el campo de la orientación, yo creo después de lo que ha dicho... que ha sido un resumen estupendísimo de todo los aspectos, yo destacaría sobre todo la ilusión y el creer y tener confianza en nuestro trabajo ya que por la idiosincrasia misma del trabajo tenemos muchos aspectos en contra y muchas dificultades tanto por parte de la familia, , profesores, los recursos. Por tanto es necesario seguir confiando en la tarea que hacemos que realmente tiene un fruto y un beneficio para todos. Tenemos que hacer un esfuerzo en mantener la ilusión, en seguir formándonos y seguir confiando que este*

**5º Profesional:** *Desde el ámbito de la orientación, igual, el compañero ha hecho un resumen muy bueno. Pero yo quizá, también haría hincapié en dos aspectos, es muy importante el tema de las habilidades sociales, aquí juega muchísimo en como nos ven los profesores. En las relaciones que tengamos con los profesores ellos van a conocernos y así aceptar lo que tú le propongas .Está también el volumen de actividades que tememos que realizar. Por eso no podemos dedicarle el tiempo suficiente para hacer las cosas como nos gustaría hacerlas. Por otras parte el trabajo nuestro no es totalmente directo con los alumnos, son orientaciones y otras son las personas que tienen que llevarlas a cabo, en muchas ocasiones nos sentimos frustrados porque el fruto no se ve. Estamos trabajando mucho y no vemos un resultado, que vaya parejo con ese esfuerzo, el fruto no se ve. Y como dice nuestros compañeros, aquí se necesita mucha ilusión para poder realizar este trabajo. Ésta es una dificultad importante.*

**6º Profesional:** *Como ya llevo muchos años, aquí, en este trabajo, eh. Yo recalco sobre todo la necesidad de la formación y la actualización .Yo he visto en estos años una gran deficiencia, y son mas las funciones que tenemos. Y otra cosa, es la especialización. Antes había psicólogos y pedagogos, ahora hay psicólogo, pedagogos y psicopedagogos y las funciones son las mismas. Yo reclamaría un poco, te quiero decir, la especialización. Son tantas las funciones que tenemos que saber de todo, es necesaria la especialización diferenciar y especificar el perfil del psicólogo y pedagogo, sobre todo eso.*

**Moderadora:** *Desde luego esta primera parte está bastante completa en cuanto al perfil, si queréis podemos seguir hablando de las relaciones zonales, sobre todo en cuanto a la coordinación. Si son adecuados los recursos, sí en el Plan Anual, la Memoria, se adapta a nuestras*

propuestas. Los recursos y las líneas de actuación son las adecuadas. Me gustaría que hablemos del tema de la coordinación y el trabajo en Equipo en zona.

**1º Profesional:** Yo creo que la coordinación, mi impresión es buena, por lo menos en mi equipo, me imagino que en cada Equipo sea diferente. Creo que estamos dispuestos a colaborar. Hay profesionales de diferentes ámbitos, sin embargo, estamos trabajando en conjunción con diferentes alumnos/a. ¿no? Es cierto que veo que es difícil atender, con escasos recursos a tantos centros y alumnos yo, pongo por ejemplo mi caso, tengo que estar en cuatro colegios diferentes en cuatro días y el quinto en la sede. Atender a una población tan alta y tantos alumnos en tan poco tiempo es difícil. Por tanto, es cuestión de recursos. Esto, indudablemente es muy difícil, se hace necesario que se aumenten el número de profesionales que se dediquen a la orientación educativa.

**4º Profesional:** Aparte de la disposición que tenemos todos para colaborar entre todos. Como ha dicho mi compañero, Por la población tan extensa que tenemos que atender y eso que en mi Equipo, estamos bien. Se nos queda escasa la colaboración. Además se une la infraestructura de tiempo, que si caen día de fiesta, no nos vemos ese viernes y a veces no nos vemos en un mes. Esto es un trabajo que lo llevamos cada uno en solitario en nuestro centro. La colaboración es mínima, partimos de la expectativa de zona y con los demás especialistas de Equipo sentimos que la coordinación es mínima como nosotros pensamos que tenía que ser porque hay profesionales que atienden a los centros una vez al mes o cada quince días, por tanto, necesitaríamos mas especialistas.

**6º Profesional:** En este aspecto pienso que es necesario mejorar este aspecto, a veces es por falta de tiempo. Que solo podamos vernos el viernes en la sede y El viernes en la sede hay montones de cosas que hacer, es insuficiente. y esto es la coordinación entre los miembros de los Equipos, cuanto más con otras instituciones. Fallamos mucho en ese sentido, Tendríamos que organizarnos, buscar otro medio otras vías y la colaboración de todos.

**5º Profesional:** Yo pienso que el viernes es el único día que tenemos que utilizar para la coordinación y son muchas las tareas que tenemos que realizar ese día. Sobre todo los especialistas como los médicos y los logopedas que tienen que coordinarse con todos los orientadores, es insuficiente. Además si tenemos que hacer unos programas también coordinados y consensuados eso requiere un tiempo que no tenemos

**2º Profesional:** Yo las cosas que echo más de menos es las dificultades que encontramos para coordinarnos con otros Equipos y otros especialistas. Yo cuando ingrese en este Equipo tuve que reunirme casi extraoficialmente con otro médico para que me informara. Porque llegas a un trabajo desconocido nadie te da unas instrucciones básicas de cómo es tu papel Además vienes del campo de la sanidad y apareces aquí un poco de sopetón. No recibes ninguna información, no hay nada hecho y los primeros días tuve que situarme a través de la información de otro profesional de forma extraoficial. Tuve que coordinarme con otro especialista de manera extraoficial. Trabaja en, en el caso de médico, o los orientadores, y no hay un espacio donde poder hacerlo, eso sería fundamental, sobre todo como médico me siento más aislada que otros compañeros con los que poder intercambiar experiencia.

**3º Profesional:** Es un trabajo en solitario. Cuando nos hemos reunido con otros compañeros de otros EOE, y la verdad es por lo menos ves un salida para ver líneas, pautas y de trabajo conjunto. Pero sin esto, es difícil porque va campeando sola.

**Moderadora:** ya que hemos hablado de la coordinación de zona y con otros EOE queda también comentar la coordinación con otras instituciones, como son con los Equipos Técnicos,

CEP, Universidad, inspección, Centro Base, Servicios Sociales. *Cómo pensáis que nuestro trabajo plantea la coordinación con otras instituciones.*

**1º Profesional:** *Las reuniones con otras instituciones son necesarias, ¿Por qué?, porque es necesario realizar coordinación con los servicios sociales. Hay que tener relaciones con el CEP, con la Universidad para acoger alumnos de prácticas, para proponer cursos o participar en actuaciones que organiza la Universidad de Huelva que están implicados profesionales que trabajan en la orientación educativa, con el ETPOEP, con ellos también, afortunadamente hay un calendario de actuaciones que permite relacionarnos con profesionales de otros Equipos, y reunirnos por áreas. Y, con otras instituciones para superar el reino de taifa donde nos movemos, donde cada Equipo haga lo que quiera, ya que cada Equipo tiene su modo de trabajar. Hay que tener en cuenta que cada comarca tiene su propia idiosincrasia, tiene su peculiaridades cada zona, no es igual las peculiaridades que se puede dar en la Sierra o en la Costa. Yo creo, que se podría llevar a cabo una línea común. Pero quedamos a lo de antes, la escasez de tiempo, hace que esto sea complejo.*

**6º Profesional:** *La coordinación con otras instituciones es fundamental, tanto en sanidad, servicios sociales, etc. lo que pasa que como dice el compañero es falta de tiempo. Nosotros tenemos recogido en nuestro Plan de Zona reuniones de coordinación. Es fundamental, fundamental, para ir, estamos trabajando con niños, y los niños y su problemática influye en otras instituciones. Entonces hay también que dedicar más tiempo para coordinarnos con otras instituciones, en otros Equipos tienen un día dedicado a intervenciones zonales. Somos equipos de zona y a veces se pierde esa visión.*

**2º Profesional:** *Yo quizá en el campo institucional tengo menos experiencia. Pero si veo en el campo de la salud, que es le mío, que existe muchas carencias y mucha ignorancia de quien somos. Cuando he querido hacer algo a nivel particular, los profesionales de la sanidad no entiendan nuestro papel, por cuestiones de seguridad hay mucho recelo para dar información, queda mucho que avanzar. Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.*

**4º Profesional:** *Yo también me voy a repetir un poco con lo que han dicho mis compañeros sobre el trabajo de la orientación. Es necesaria la coordinación pero volvemos al mismo problema de siempre, tenemos problemas para coordinarnos con nuestro Equipo internamente cuanto más con otras instituciones. Yo creo que deberíamos y tenemos una asignatura pendiente, que es importante e interesante, no es porque no haya voluntariedad por ambas partes sino porque nuestro trabajo y también en la de otras instituciones no nos deja tiempo para realizar y llevar a cabo estas cuestiones.*

**5º Profesional:** *Yo la importancia de la coordinación con otras instituciones, por supuesto que lo veo, y como decía algún compañero desde el ETPOEP y nuestros coordinadores se está haciendo algo, se ha empezado a hacer algo, desde hace poco tiempo, hay intento. Se han hecho protocolos pero aún queda mucho que hacer y ellos como coordinadores, ahí tienen una labor importante, mucho que hacer. Hay otra coordinación que es básica y muy importante que es con la inspección. Es importante una actitud de cooperación entre inspección y los Equipos es fundamental. No la inspección como un estatus y nosotros otros. En mi zona, tenemos una experiencia hace tiempo, muy positiva cuando comenzaron a hacerse las ACIS. Aquello funcionó en aquel momento, pero no se ha vuelto a hacer y sería necesario seguir en esta línea. En paralelo ir todas a una y sería muy importante y muy necesario.*

**Moderadora:** *Como tercera cuestión que vamos a discutir es las relaciones con los centros. Cómo desarrollamos nuestras funciones en ellos, qué aspectos positivos observamos y cuáles son los negativos que entorpecen nuestra labor.*

**1º Profesional:** *La relación con ellos es buena, muestran buena disposición, la mayor dificultad son los espacios. Los centros no cuentan con sitios y lugares adecuados para que desarrollemos las funciones. Además, los EOE y los orientadores de DO contamos con el hándicap añadido que no tenemos docencia directa, lo que conlleva una imagen difícil de asumir por parte de los docentes. Además la imagen se deteriora más en los EOE porque vas un día a la semana al centro y parece que los demás no trabajas.*

**Moderadora:** *Entonces, con respecto a la figura del DO y EOE, encuentras una gran diferencia, porque el orientador de DO está todo el tiempo en su centro es interno. ¿Crees que el orientador del centro debe de ser interno? ¿Se perdería la visión de equipo con esto?*

**4º Profesional:** *Si, la tendencia de la administración parece ser tener un orientador en cada centro de Primaria. Esto mejoraría su imagen.*

**Moderadora:** *A ver los demás que piensan de que la orientación debe de ser interna o externa que pasa con el concepto de Equipo y de multidisciplinariedad, que ocurre con los demás profesionales que no son orientadores. A ver tú que también has estado en un DO que opinas al respecto.*

**4º Profesional:** *Pienso que desde los centros la acogida a los EOE es buena y la disposición es adecuada, pero como dice el compañero los recursos espaciales son pocos. También creo que las funciones están definidas. Ir solamente un día a la semana a un centro me parece insuficiente creo que hay que seguir reivindicando para que haya un orientador por centro.*

**Moderadora:** *Pero... ¿Se perdería así la visión de equipo?*

**4º Profesional:** *El orientador de DO también trabaja en equipo, él trabaja con el resto de profesores, la maestra de pedagogía terapéutica, Equipo directivo. No está solo.*

**Moderadora:** *Pero ese Equipo es todo interno, me refiero a los Equipos Externos, formados por otros profesionales: maestros de audición y lenguaje, de compensatoria, médicos, educadores sociales..., como los EOE actualmente.*

**1º Profesional:** *Se mantendrían Equipos especializados pero con un orientador en cada centro de Primaria. Esa es la tendencia de la administración.*

**5º Profesional:** *Tal como la normativa va marcando nuestro trabajo. Tenderemos a estar en un centro. Los Equipos desaparecerían por completo. Que desaparezcan no sería bueno. Se gana pero también se pierde.*

**6º Profesional:** *Todo tiene su pro y su contra. La demanda de los centros parece reivindicar un orientador para ellos solos. Sin embargo se perdería la noción de zona, tan característica de estos Equipos. Una opción sería mantener los Equipos altamente especializados y crear orientadores en los centros de Primaria.*

**7º Profesional:** *Las relaciones con los centros en cuanto a los profesionales de la educación social, es difícil, puesto que es un perfil nuevo en los Equipos y los centros no conocen sus funciones, incluso la misma administración no sabe que demandarles.*

**Moderadora:** Ya hemos hablado sobre las relaciones con los centros y el modelo de orientación, interno o externo, siguiendo en esa línea podemos profundizar más en que tipo de modelo nos movemos en nuestro trabajo y a cual queremos tender. Que causas son las que no nos lo permite alcanzarlo.

**4º Profesional:** La causa principal es la escasez de recursos, pienso que el no contar con los suficiente profesionales te lleva a un modelo, por ello, actuamos por demandas cuando lo que nos gustaría es llevar un modelo más psicopedagógico o por programas.

**6º Profesional:** Aunque no nos gusta esta forma de trabajar en la práctica las demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas. Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.

**5º Profesional:** Al igual que mis compañeros pienso que actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: "mira a este niño". Por tanto, se hace necesario cambiar la mentalidad del profesorado y de los centros. La solución no es el informe psicopedagógico, pero es lo que demandan. Se requiere un cambio de mentalidad.

**3º Profesional:** Yo estoy de acuerdo en ello, esa ambivalencia en que el modelo clínico está desfasado y que hay que actuar por programas sin centrarnos en las necesidades educativas especiales y en la práctica es lo que hacemos. Es necesario un cambio de mentalidad en los centros, ellos son los que demandan eso.

**Moderadora:** Ahora que hemos hablado de todos estos temas se hace necesario tratar el de la formación. Es suficiente nuestra formación inicial para abordar un trabajo como el nuestro, se nos ofrece desde la administración la formación continua adecuada para enfrentarnos a esta labor. ¿Qué pensáis de esto?

**1º Profesional:** La formación inicial que recibimos no es perfecta pero está bien, en cuanto a la formación continua tenemos que superar un gran hándicat: pues, se realiza fuera de tu horario lectivo. Por tanto, es voluntaria y se hace en tu tiempo de ocio, que es para dedicar a tu familia o a tus aficiones. Todos conocemos como en otras empresas que no son de educación a los empleados se les ofrece formación dentro de su horario de trabajo.

**5º Profesional:** No se nos ofrece mucha formación. Antes, desde los Equipos recibimos mejor formación, incluso se contemplaban días completos. Ahora solo accedemos a la formación de los maestros y en plan voluntario la que cada uno quiere. Se demanda una formación más específica para cada profesional y que se planifique desde principios de curso.

**4º Profesional:** La formación que se ofrece es bastante general, no se adapta a cada perfil de los profesionales que integran los EOE. Es necesaria una formación más exhaustiva porque todo va cambiando mucho y es necesario estar al día.

**3º Profesional:** Creo que también es culpa nuestra porque a veces no pedimos o exigimos formación y así no se nos da. Por ejemplo en el CEP se ofrece formación en centros o jornadas, congresos que no participamos.

**6º Profesional:** La formación debe venir planificada desde arriba desde el ETPOEP, pero contando con nuestras aportaciones.

**6º Profesional:** Formación especializada y para todos con calendario programada y planificado desde el ETPOEP pero con las peculiaridades de cada zona, esa es mi propuesta.



**7º Profesional:** *Con los educadores sociales la administración no hace nada, no aporta una formación adaptada a nosotros.*

**2º Profesional:** *Los médicos reivindicamos una formación especializada y relacionarnos con otros médicos de otros equipos, pero no por voluntad propia sino por iniciativa del ETPOEP.*

**Moderadora:** *Llegamos ya a la recta final de nuestro debate, y me gustaría saber la valoración global que hacéis de vuestro trabajo, aspectos positivos y negativos que os aporta y las propuestas de mejora que sugerís.*

**1º Profesional:** *Mi valoración es positiva, creo que quedan muchas cosas que mejorar, en cuanto a recursos sobre todo humanos y espaciales, pero en general me encuentro bien en este trabajo.*

**2º Profesional:** *Aunque yo también estoy contenta, sugiero dos inconvenientes: el trabajo en solitario por falta de especialistas y el poco apoyo de la administración. Por tanto pido más apoyo administrativo, por tanto más valoración de nuestro trabajo y más recursos.*

**3º Profesional:** *El aspecto más negativo para el caso de los especialistas que tenemos que acudir a los centros es que al ser tantos no cubrimos las expectativas que nos planteamos, sobre todo en aquellos centros que acudimos menos, una vez cada quince días.*

**4º profesional:** *Es un trabajo que tenemos que ir aprendiendo todos los días, se requiere un aprendizaje continuo. Además lo que menos me gusta es la soledad de este trabajo, que dicen que estás en equipo y vas solo a los centros. Tienes el apoyo de tu Equipo de zona pero eso es sólo en momentos puntuales, el día a día estás en la soledad. Ni siquiera los orientadores de DO están tan solos, ellos están integrados en su centro, además la atención al centro no es igual, ellos están todos los días allí, nosotros vamos a varios y eso repercute en la visión que el centro tiene de tu trabajo.*

**5º Profesional:** *Este es un trabajo que es difícil dejar contentos a todos. Yo, en particular estoy satisfecha con los centros, la familia y el profesorado, conforme se va subiendo los estamentos mi disconformidad aumenta y la valoración que tienen ellos de nosotros igualmente. Mientras los colegios, los niños, los profesores y los padres nos valoran y valoran nuestro trabajo la administración no lo hace.*

**7º Profesional:** *Lo que respecta al a figura del educador social, hay que considerar que es de nueva implantación, por ello es difícil hacer una valoración del trabajo y de las repercusiones que su figura puede dejar en los equipos.*

**Moderadora:** *Gracias a todos por vuestra colaboración, buenos días.*



**ANEXO VI  
CODIFICACIÓN  
DEL GRUPO DE DISCUSIÓN**



CODIFICACIÓN DEL CONTENIDO DEL DISCURSO	
CÓDIGOS	SIGNIFICADOS
(FUNREAL)	Delimitación de las funciones que realizan
(CONTPRIOR)	Áreas de actuación
(COMP)	Competencias para el puesto
(REPTAR)	Reparto de las tareas y dificultades de intervención
(CARMULT)	Trabajo en equipo multidisciplinar
(METAS)	Definición del modelo de actuación
(CENTR)	La intervención en los centros
(PRINT)	Principios de intervención
(ASESOR)	Tipo de asesoramiento
(REC)	Recursos humanos y materiales
(ESTRINT)	Estructura interna: coordinación zonal
(ORG)	Organización: horarios, intervención, ETPOEP
(CONDIC)	Condiciones de intervención
(COORD)	Coordinación con otros estamentos
(FORINC)	Formación universitaria
(FORCONT)	Formación en el Equipo
(FORADEC)	Formación deseada
(SATISF)	Satisfacción en el puesto de trabajo

**Moderadora:** *Buenos días, vamos a hacer un grupo de discusión. El objetivo de este grupo es dialogar, para después aunar conclusiones sobre aspectos relacionados con los diferentes ámbitos de la orientación y funciones llevadas a cabo por los profesionales de los EOE en Huelva y su provincia.*

*Eh, la cuestión que debe de quedar clara, antes de iniciar el grupo de discusión, es que, la participación de todos es necesaria, tenemos que hablar todos, evitando por todos los medios, que se monopolicen intervenciones de algunos miembros favoreciendo la participación de otros. Mi función como moderadora será hacer participe a todos los componentes del grupo para que puedan expresar libremente sus opiniones y que lo hagamos de uno en uno.*

*Entonces, la primera cuestión relacionada con el cuestionario, que algunos de vosotros lo hicisteis es el perfil del profesional de los Equipos. Vamos a hablar primero de cuál es el perfil de los profesionales de los equipos, y qué creemos que es lo más importante para que un profesional de la orientación sea óptimo, cuáles son las cualidades que valoramos como más positivas para ser un buen profesional de los Equipos, que sea bueno en su trabajo. Las cuestiones que se planteaban en el cuestionario y que pueden servirnos de base para iniciar la conversación eran:*

- *La formación: una formación inicial buena, una titulación adecuada, unos conocimientos actualizados, una formación continúa acorde con el puesto.*
- *Ser un buen dinamizador de grupo, tener habilidades sociales: ser cauto, prudente, extrovertido.*
- *Ser un buen conocedor de la zona.*
- *Saber trabajar en equipo, tener actitudes de colaboración y respeto.*

*Ya con estas cuestiones vamos a decir para nosotros cuáles son las cualidades más importantes para ser un profesional, entonces si queréis empezar...*

**1º Profesional:** *(COMP) Indudablemente una buena formación es necesaria en cualquier profesión, en ésta también, además... teniendo en cuenta de que tenemos que tratar diferentes ámbitos (CONTPRIOR) tanto la acción tutorial, la atención diversidad, la orientación académica*

y profesional, así como tener conocimientos sobre educación compensatoria. Entonces, (FORINC) la formación inicial es necesaria y (FORCONT) además también estar continuamente actualizándose, más, hoy en día, cuando se está produciendo tantos cambios normativos en materia educativa y (FORADEC) eso exige estar e intentar siempre, ir actualizándose para poder asumir todos los retos de esta profesión. (COMP) El tener, buen trato con los demás es indudable, en cualquier profesión dentro del ámbito de las ciencias de la salud, el trato humano, la atracción con los demás es también fundamental, ¿no? porque cualquier persona— que vaya a tratar con el orientador/a, pues, tiene que encontrar a una persona, porque entre otras que va a cosas, le va a contar cosas de su intimidad, de su familia, problemática, donde debe de encontrar a una persona amable, cercana que le permita, pues bueno, expresarse libremente y (ASESOR) entre ambos buscar las soluciones más idóneas, ¿no? Yo creo, que es tan importante la formación como el trato humano que debe de haber con los demás. (FUNREAL) Es una profesión tan diversa donde hay que asumir tantos retos, ¿no? que exige mucho esfuerzo, mucha dedicación y yo creo que exige mucha ilusión por parte del que esta trabajando diariamente.

**Moderadora:** Bueno, a ver, vamos a ver los demás, que se puede aportar desde el campo desde otros campos, vamos a ver desde la medicina.

**Moderadora:** Desde el campo de la medicina...

**2º Profesional:** Bueno, eh, yo creo que el papel del médico en los Equipo puede ser interesante igual que decía el compañero, (COMP) que si él que lo lleva a cabo cree en él. (FUNREAL) Es un trabajo, es un trabajo a largo plazo. Sobre todo en la promoción el campo de la salud.

Tienes que creer sino es imposible que pueda tener un futuro para nuestra sociedad. (FUNREAL) Pues, (PRINC) en ese campo de la promoción de la vida saludable, lo que intentamos es promover, eh, una alimentación adecuada, sobre todo en el desayuno escolar, por ejemplo, donde se han detectado grandes, grandes, déficit por parte de los niños y de las familias, eh, la promoción de unos hábitos de salud, “de no al tabaco”, por ejemplo, en los niños mas mayorcitos, el tema de la actividad física, de esos niños que no se mueven, sobre todo por las tardes. (CONTPRIOR) Favorecer todo ese gusto por una alimentación adecuada y correcta y por una actividad física, ese es uno de los campos. (METAS) También es importante que los tutores se impliquen, porque el médico solo puede suscitar el interés entre los padres, las familias los tutores pero es una tarea entre mucha gente. (CONTPRIOR) En el campo de las NEE y de las patologías crónicas, quizá después a lo mejor podemos seguir comentándolo.

**Moderadora:** A ver, desde el campo de la logopedia...

**3º Profesional: (REPTAR)** Lo mas difícil o lo peor que se puede llevar es tratar de convencer tanto a los profesores como a los padres que una no hace milagros. (METAS) Es un trabajo que implica una colaboración entre la familia, el preescolar, profesores. (REPTAR) Muchas veces los padres y los maestros te llega y quiere saber que problema tiene, tu lo ves y se cree que se puede hacer milagros y se tarda mucho tiempo en convencer a muchos centros que no hacemos milagros.

**4º Profesional:** Desde el campo de la orientación, yo creo después de lo que ha dicho...que ha sido un resumen estupendísimo de todos los aspectos, (COMP) yo destacaría sobre todo la ilusión y el creer y tener confianza en nuestro trabajo ya que (REPTAR) por la idiosincrasia misma del trabajo tenemos muchos aspectos en contra y muchas dificultades tanto por parte de la familia, profesores, los recursos. Por tanto es necesario seguir confiando en la tarea que hacemos que realmente tiene un fruto y un beneficio para todos. Tenemos que hacer un esfuerzo en mantener la ilusión, (FORCONT) en seguir formándonos y seguir confiando que este...

**5º Profesional:** Desde el ámbito de la orientación, igual, el compañero ha hecho un resumen muy bueno. Pero yo quizá, también haría hincapié en dos aspectos, (COMP) es muy importan-

te el tema de las habilidades sociales, aquí juega muchísimo en como nos ven los profesores. En las relaciones que tengamos con los profesores ellos van a conocernos y así aceptar lo que tú le propongas. (REPTAR) Está también el volumen de actividades que tenemos que realizar. Por eso no podemos dedicarle el tiempo suficiente para hacer las cosas como nos gustaría hacerlas. (METAS) Por otra parte el trabajo nuestro no es totalmente directo con los alumnos, (ASESOR) son orientaciones y otras son las personas que tienen que llevarlas a cabo, (REPTAR) en muchas ocasiones nos sentimos frustrados porque el fruto no se ve. Estamos trabajando mucho y no vemos un resultado, que vaya parejo con ese esfuerzo, el fruto no se ve. Y como dice nuestros compañeros, aquí se necesita mucha ilusión para poder realizar este trabajo. Ésta es una dificultad importante.

**6º Profesional:** Como ya llevo muchos años, aquí, en este trabajo, eh. Yo recalco sobre todo, (FORCONT) la necesidad de la formación y la actualización. Yo he visto en estos años una gran deficiencia, y son más las funciones que tenemos. Y otra cosa, es la especialización. Antes había psicólogos y pedagogos, ahora hay psicólogo, pedagogos y psicopedagogos y las funciones son las mismas. (FORADEC) Yo reclamaría un poco, te quiero decir, la especialización. (FUNREAL) Son tantas las funciones que tenemos que saber de todo, (FORADEC) es necesaria la especialización diferenciar y especificar el perfil del psicólogo y pedagogo, sobre todo eso.

**Moderadora:** Desde luego esta primera parte está bastante completa en cuanto al perfil, si queréis podemos seguir hablando de las relaciones zonales, sobre todo en cuanto a la coordinación. Si son adecuados los recursos, sí en el Plan Anual, la Memoria, se adapta a nuestras propuestas. Los recursos y las líneas de actuación son las adecuadas. Me gustaría que hablemos del tema de la coordinación y el trabajo en Equipo en zona.

**1º Profesional:** (ESTRINT) Yo creo que la coordinación, mi impresión es buena, por lo menos en mi equipo, me imagino que en cada Equipo sea diferente. Creo que estamos dispuestos a colaborar. (CARMULT) Hay profesionales de diferentes ámbitos, sin embargo, estamos trabajando en conjunción con diferentes alumnos/a. ¿no? (REC) Es cierto que veo que es difícil atender, con escasos recursos a tantos centros y alumnos yo, pongo por ejemplo mi caso, tengo que estar en cuatro colegios diferentes en cuatro días y el quinto en la sede. (REPTAR) Atender a una población tan alta y tantos alumnos en tan poco tiempo es difícil. (REC) Por tanto, es cuestión de recursos. Esto, indudablemente es muy difícil, se hace necesario que se aumenten el número de profesionales que se dediquen a la orientación educativa.

**4º Profesional:** (ESTRINT) Aparte de la disposición que tenemos todos para colaborar entre todos. Como ha dicho mi compañero, (REPTAR) Por la población tan extensa que tenemos que atender y eso que en mi Equipo, estamos bien. (CARMULT) Se nos queda escasa la colaboración. Además se une la infraestructura de tiempo, que si caen día de fiesta, no nos vemos ese viernes y a veces no nos vemos en un mes. Esto es un trabajo que lo llevamos cada uno en solitario en nuestro centro. La colaboración es mínima. (ORG) Partimos de la expectativa de zona y (ESTRINT) con los demás especialistas de Equipo sentimos que la coordinación es mínima como nosotros pensamos que tenía que ser (CONDIC) porque hay profesionales que atienden a los centros una vez al mes o cada quince días, (REC) por tanto, necesitaríamos más especialistas.

**6º Profesional:** En este aspecto pienso que es necesario mejorar este aspecto, a veces es por falta de tiempo. (CONDIC) Que solo podamos vernos el viernes en la sede y el viernes en la sede hay montones de cosas que hacer, es insuficiente. y esto es. (CARMULT) la coordinación entre los miembros de los Equipos, (COORD) cuanto más con otras instituciones. Fallamos mucho en ese sentido. Tendríamos que organizarnos, buscar otro medio otras vías y la colaboración de todos.

**5º Profesional:** (ESTRINT) Yo pienso que el viernes es el único día que tenemos que utilizar para la coordinación y son muchas las tareas que tenemos que realizar ese día. (CARMULT)

*Sobre todo los especialistas como los médicos y los logopedas que tienen que coordinarse con todos los orientadores, es insuficiente. (ESTRINT) Además si tenemos que hacer unos programas también coordinados y consensuados eso requiere un tiempo que no tenemos*

**2º Profesional:** (COORD) *Yo las cosas que echo más de menos es las dificultades que encontramos para coordinarnos con otros equipos y otros especialistas. (CONDIC) Yo cuando ingrese en este Equipo tuve que reunirme casi extraoficialmente con otro médico para que me informara. Porque llegas a un trabajo desconocido nadie te da unas instrucciones básicas de cómo es tu papel Además vienes del campo de la sanidad y apareces aquí un poco de sopetón. No recibes ninguna información, no hay nada hecho y los primeros días tuve que situarme a través de la información de otro profesional de forma extraoficial. Tuve que coordinarme con otro especialista de manera extraoficial. Trabaja en, en el caso de médico, o los orientadores, y no hay un espacio donde poder hacerlo, eso sería fundamental, sobre todo como médico me siento mas aislada que otros compañeros con los que poder intercambiar experiencia.*

**3º Profesional:** (CARMULT) *Es un trabajo en solitario. (COORD) Cuando nos hemos reunido con otros compañeros de otros Equipos, y la verdad es por lo menos ves un salida para ver líneas, pautas y de trabajo conjunto. Pero sin esto, es difícil porque va campeando sola.*

**Moderadora:** *Ya que hemos hablado de la coordinación de zona y con otros Equipos queda también comentar la coordinación con otras instituciones, como son con los equipos técnicos, CEP, Universidad, Inspección, Centro Bases, Servicios Sociales. Cómo pensáis que nuestro trabajo plantea la coordinación con otras instituciones.*

**1º Profesional:** (COORD) *Las reuniones con otras instituciones son necesarias. ¿Por qué?, porque es necesario realizar coordinación con los servicios sociales. Hay que tener relaciones con el CEP, con la Universidad para acoger alumnos de prácticas, para proponer cursos o participar en actuaciones que organiza la universidad que están implicados profesionales que trabajan en la orientación educativa, (ORG) con el ETPOEP, con ellos también, afortunadamente hay un calendario de actuaciones que permite relacionarnos con profesionales de otros equipos, y reunirnos por áreas. Y, con otras instituciones para superar el reino de taifa donde nos movemos, donde cada Equipo haga lo que quiera, ya que (PRINC) cada Equipo tiene su modo de trabajar. Hay que tener en cuenta que cada comarca tiene su propia idiosincrasia, tiene su peculiaridades cada zona, no es igual las peculiaridades que se puede dar en la Sierra o en la Costa. Yo creo, que se podría llevar a cabo una línea común. Pero quedamos a lo de antes, la escasez de tiempo, hace que esto sea complejo.*

**6º Profesional:** (COORD) *La coordinación con otras instituciones es fundamental, tanto en sanidad, servicios sociales, etc, etc,...lo que pasa que como dice el compañero es falta de tiempo, (ESTRINT) Nosotros tenemos recogido en nuestro plan de zona reuniones de coordinación. Es fundamental, fundamental, para ir, estamos trabajando con niños, y los niños y su problemática influye en otras instituciones. Entonces hay también que dedicar más tiempo para coordinarnos con otras instituciones, (CONDIC) en otros Equipos tienen un día dedicado a intervenciones zonales. Somos Equipos de zona y a veces se pierde esa visión.*

**2º Profesional:** *Yo quizá en el campo institucional tengo menos experiencia. (COORD) Pero si veo en el campo de la salud, que es le mío, que existe muchas carencias y mucha ignorancia de quien somos. Cuando he querido hacer algo a nivel particular, los profesionales de la sanidad no entiendan nuestro papel, por cuestiones de seguridad hay mucho recelo para dar información, queda mucho que avanzar. (ORG) Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.*

**4º Profesional:** *Yo también me voy a repetir un poco con lo que han dicho mis compañeros sobre el trabajo de la orientación. (COORD) Es necesaria la coordinación pero volvemos al mismo problema de siempre, tenemos problemas para coordinarnos con nuestro Equipo interna-*



mente cuanto más con otras instituciones. Yo creo que deberíamos y tenemos una asignatura pendiente, que es importante e interesante, no es porque no haya voluntad por ambas partes sino porque nuestro trabajo y también en la de otras instituciones no nos deja tiempo para realizar y llevar a cabo estas cuestiones.

**5º Profesional:** (COORD) Yo la importancia de la coordinación con otras instituciones, por supuesto que lo veo, y como decía algún compañero, (ORG) desde el ETPOEP y nuestros coordinadores se está haciendo algo, se ha empezado a hacer algo, desde hace poco tiempo, hay intento. Se han hecho protocolos pero aún queda mucho que hacer y ellos como coordinadores, ahí tienen una labor importante, mucho que hacer. Hay otra coordinación que es básica y muy importante que es con la inspección. Es importante una actitud de cooperación entre Inspección y los Equipos es fundamental. No la inspección como un estatus y nosotros otros. En mi zona, tenemos una experiencia hace tiempo, muy positiva cuando comenzaron a hacerse las ACIS. Aquello funcionó en aquel momento, pero no se ha vuelto a hacer y sería necesario seguir en esta línea, En paralelo ir todas a una y sería muy importante y muy necesario.

**Moderadora:** Como tercera cuestión que vamos a discutir es las relaciones con los centros. Cómo desarrollamos nuestras funciones en ellos, que aspectos positivos observamos y cuáles son los negativos que entorpecen nuestra labor.

**1º Profesional:** (CONDIC) La relación con ellos es buena, muestran buena disposición, (REC) la mayor dificultad son los espacios. Los centros no cuentan con sitios y lugares adecuados para que desarrollemos las funciones. Además, los EOE y los orientadores de DO contamos con el hándicat añadido que no tenemos docencia directa, lo que conlleva una imagen difícil de asumir por parte de los docentes. (METAS) Además la imagen se deteriora más en los EOE porque vas un día a la semana al centro y parece que los demás no trabajan.

**Moderadora:** Entonces, con respecto a la figura del DO y EOE, encuentras una gran diferencia, porque el orientador de DO está todo el tiempo en su centro es interno. ¿Crees que el orientador del centro debe de ser interno? ¿Se perdería la visión de Equipo con esto?

**4º Profesional:** (METAS) Sí, la tendencia de la Administración parece ser tener un orientador en cada centro de Primaria. Esto mejoraría su imagen.

**Moderadora:** A ver los demás que piensan de que la orientación debe de ser interna o externa que pasa con el concepto de equipo y de multidisciplinariedad, que ocurre con los demás profesionales que no son orientadores. A ver tú que también has estado en un DO que opinas al respecto.

**4º Profesional:** (CONDIC) Pienso que desde los centros la acogida a los EOE es buena y la disposición es adecuada, pero como dice el compañero (REC) los recursos espaciales son pocos. También creo que las funciones están definidas. Ir solamente un día a la semana a un centro me parece insuficiente creo que hay que seguir reivindicando para que haya un orientador por centro.

**Moderadora:** ¿Pero... se perdería así la visión de equipo?

**4º Profesional:** (METAS) El orientador de DO también trabaja en equipo, él trabaja con el resto de profesores, la maestra de pedagogía terapéutica, Equipo Directivo. No está solo.

**Moderadora:** Pero ese Equipo es todo interno, me refiero a los equipos externos, formados por otros profesionales: maestros de audición y lenguaje, de compensatoria, médicos, educadores sociales... como los EOE actualmente.

**1º Profesional:** (METAS) Se mantendrían equipos especializados pero con un orientador en cada centro de primaria. Esa es la tendencia de la Administración.

**5º Profesional:** Tal como la normativa va marcando nuestro trabajo. Tenderemos a estar en un centro. Los Equipos desaparecerían por completo. Que desaparezcan no sería bueno. Se gana pero también se pierde.

**6º Profesional:** Todo tiene su pro y su contra. (CENTR) La demanda de los centros parece reivindicar un orientador para ellos solos. Sin embargo se perdería la noción de zona, tan característica de estos equipos. Una opción sería mantener los Equipos altamente especializados y crear orientadores en los centros de Primaria.

**7º Profesional:** (CENTR) Las relaciones con los centros en cuanto a los profesionales de la educación social, es difícil, puesto que es un perfil nuevo en los Equipos y los centros no conocen sus funciones, incluso la misma administración no sabe que demandarles.

**Moderadora:** Ya hemos hablado sobre las relaciones con los centros y el modelo de orientación, interno o externo, siguiendo en esa línea podemos profundizar más en que tipo de modelo nos movemos en nuestro trabajo y a cual queremos tender. Que causas son las que no nos lo permite alcanzarlo.

**4º Profesional:** (REC) La causa principal es la escasez de recursos, pienso que el (METAS) no contar con los suficientes profesionales te lleva a un modelo, por ello, actuamos por demandas cuando lo que nos gustaría es llevar un modelo más psicopedagógico o por programas.

**6º Profesional:** (METAS) Aunque no nos gusta esta forma de trabajar en la práctica las (PRINC) demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas. (FUNREAL) (CONTPRIOR) Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.

**5º Profesional:** (CENTR) (PRINC) Al igual que mis compañeros pienso que actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: "mira a este niño". Por tanto, se hace necesario cambiar la mentalidad del profesorado y de los centros. La solución no es el informe psicopedagógico, pero es lo que demandan. Se requiere un cambio de mentalidad.

**3º Profesional:** (METAS) Yo estoy de acuerdo en ello, esa ambivalencia en que el modelo clínico está desfasado y que hay que actuar por programas sin centrarnos en las necesidades educativas especiales y en la práctica es lo que hacemos. (CENTR) Es necesario un cambio de mentalidad en los centros, ellos son los que demandan eso.

**Moderadora:** ahora que hemos hablado de todos estos temas se hace necesario tratar el de la formación. Es suficiente nuestra formación inicial para abordar un trabajo como el nuestro, se nos ofrece desde la Administración la formación continua adecuada para enfrentarnos a esta labor. ¿Qué pensáis de esto?

**1º Profesional:** (FORINC) La formación inicial que recibimos no es perfecta pero está bien, (FORCONT) en cuanto a la formación continua tenemos que superar un gran hándicap: pues, se realiza fuera de tu horario lectivo. Por tanto, es voluntaria y se hace en tu tiempo de ocio, que es para dedicar a tu familia o a tus aficiones. (FORADEC) Todos conocemos cómo en otras empresas que no son de educación a los empleados se les ofrece formación dentro de su horario de trabajo.

**5º Profesional:** (FORCONT) No se nos ofrece mucha formación. (FORADEC) Antes, desde los Equipos recibimos mejor formación, incluso se contemplaban días completos. (FORCONT) Ahora solo accedemos a la formación de los maestros y en plan voluntario la que cada uno

quiere. (FORADEC) Se demanda una formación más específica para cada profesional y que se planifique desde principios de curso.

**4º Profesional:** (FORCONT) La formación que se ofrece es bastante general, no se adapta a cada perfil de los profesionales que integran los EOE. (FORADEC) Es necesaria una formación más exhaustiva porque todo va cambiando mucho y es necesario estar al día.

**3º Profesional:** (FORCONT) Creo que también es culpa nuestra porque a veces no pedimos o exigimos formación y así no se nos da. Por ejemplo en el CEP se ofrece formación en centros o jornadas, congresos que no participamos.

**6º Profesional:** (FORADEC) La formación debe venir planificada desde arriba desde el ETPOEP, pero contando con nuestras aportaciones.

**6º Profesional:** (FORADEC) Formación especializada y para todos con calendario programada y planificado desde el ETPOEP pero con las peculiaridades de cada zona, esa es mi propuesta.

**7º Profesional:** (FORCONT) Con los educadores sociales la administración no hace nada, no aporta una formación adaptada a nosotros.

**2º Profesional:** (FORADEC) Los médicos reivindicamos una formación especializada y relacionarnos con otros médicos de otros Equipos, pero no por voluntad propia sino por iniciativa del ETPOEP.

**Moderadora:** Llegamos ya a la recta final de nuestro debate, y me gustaría saber la valoración global que hacéis de vuestro trabajo, aspectos positivos y negativos que os aporta y las propuestas de mejora que sugerís.

**1º Profesional:** (SATISF) Mi valoración es positiva, creo que quedan muchas cosas que mejorar, en cuanto a recursos sobre todo humanos y espaciales, pero en general me encuentro bien en este trabajo.

**2º Profesional:** (SATISF) Aunque yo también estoy contenta, sugiero dos inconvenientes: el trabajo en solitario por falta de especialistas y el poco apoyo de la administración. Por tanto pido más apoyo administrativo, por tanto más valoración de nuestro trabajo y más recursos.

**3º Profesional:** (SATISF) El aspecto más negativo para el caso de los especialistas que tenemos que acudir a los centros es que al ser tantos no cubrimos las expectativas que nos planteamos, sobre todo en aquellos centros que acudimos menos, una vez cada quince días.

**4º Profesional:** (SATISF) Es un trabajo que tenemos que ir aprendiendo todos los días, se requiere un aprendizaje continuo. Además lo que menos me gusta es la soledad de este trabajo, que dicen que estás en un Equipo y vas solo a los centros. Tienes el apoyo de tu Equipo de zona pero eso es sólo en momentos puntuales, el día a día estás en la soledad. Ni siquiera los orientadores de DO están tan solos, ellos están integrados en su centro, además la atención al centro no es igual, ellos están todos los días allí, nosotros vamos a varios y eso repercute en la visión que el centro tiene de tu trabajo.

**5º Profesional:** (SATISF) Este es un trabajo que es difícil dejar contentos a todos. Yo, en particular estoy satisfecha con los centros, la familia y el profesorado, conforme se va subiendo los estamentos mi disconformidad aumenta y la valoración que tienen ellos de nosotros igualmente. Mientras los colegios, los niños, los profesores y los padres nos valoran y valoran nuestro trabajo la administración no lo hace.

**7º Profesional:** (SATISF) *Lo que respecta al a figura del educador socia, hay que considerar que es de nueva implantación, por ello es difícil hace una valoración del trabajo y de las repercusiones que su figura puede dejar en los equipos.*

**Moderadora:** *Gracias a todos por vuestra colaboración. Buenos días.*





**ANEXO VII**  
CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL  
DISCURSO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN



<b>CATEGORÍA DE ANÁLISIS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN</b>			
<b>MATRICES</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISIS</b>	<b>CÓDIGOS</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
<b>PERFIL DE LOS PROFESIONALES (I)</b>	Funciones características de los EOE	FUNREAL	Delimitación de las funciones que realizan
	Contenidos prioritarios	CONTPRIOR	Áreas de actuación
	Competencias del puesto	COMP	Aptitudes para el puesto
	¿Qué se hace, cuándo, cómo?	REPTAR	Reparto de las tareas de intervención y dificultades
<b>MODELO DE INTERVENCIÓN (II)</b>	Carácter multidisciplinar	CARMULT	Trabajo en equipo multidisciplinar
	Metodología del asesoramiento	METAS	Definición del modelo de actuación
	Acogida, Planes de actuación	CENTR	La intervención en los centros
	Procedimiento interno	PRINT	Principios de intervención
	¿Cómo se entiende el asesoramiento?	ASESOR	Tipo de asesoramiento
<b>EQUIPO DE ZONA (III)</b>	Profesionales y elementos materiales	REC	Recursos humanos y materiales
	Coordinación de zona, planificación	ESTRINT	Estructura interna
	Organización del trabajo en los centros	ORG	Organización: horarios, intervención
	¿En qué condiciones se realiza?	CONDIC	Condiciones de intervención
<b>COORDINACIÓN (IV)</b>	Coordinación	COORD	Coordinación con otros estamentos
<b>FORMACIÓN (v)</b>	Formación universitaria	FORINIC	Formación inicial
	Formación continua	FORCONT	Formación en el equipo
	Propuestas de formación	FORADEC	Formación deseada
<b>SATISFACCIÓN PUESTO DE TRABAJO (VI)</b>	Ventajas e inconvenientes. Mejoras	SATISF	Satisfacción en el puesto de trabajo



**ANEXO VIII**  
MATRICES DE CONTENIDO DEL GRUPO DE  
DISCUSIÓN



MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES
(FUNREAL) Funciones características de los EOE
Delimitación de las funciones que realizan
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Es una profesión tan diversa donde hay que asumir tantos retos, ¿no?, que exige mucho esfuerzo, mucha dedicación y yo creo que exige mucha ilusión por parte del que está trabajando diariamente.</i></li> <li>✓ <i>Es un trabajo, es un trabajo a largo plazo. Sobre todo en la promoción el campo de la salud. Tienes que creer si no es imposible que pueda tener un futuro para nuestra sociedad.</i></li> <li>✓ <i>Pues, en ese campo de la promoción de la vida saludable, lo que intentamos es promover, eh, una alimentación adecuada, sobre todo en el desayuno escolar, por ejemplo, donde se han detectado grandes, grandes, déficit por parte de los niños y de las familias, eh, la promoción de unos hábitos de salud, "de no al tabaco", por ejemplo, en los niños más mayorcitos, el tema de la actividad física, de esos niños que no se mueven, sobre todo por las tardes.</i></li> <li>✓ <i>Son tantas las funciones que tenemos que saber de todo.</i></li> <li>✓ <i>Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.</i></li> </ul>

MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES
(CONTPRIOR) Contenidos prioritarios
Áreas de actuación
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Tanto la acción tutorial, la atención diversidad, la orientación académica y profesional, así como tener conocimientos sobre educación compensatoria.</i></li> <li>✓ <i>Favorecer todo ese gusto por una alimentación adecuada y correcta y por una actividad física, ese es uno de los campos.</i></li> <li>✓ <i>En el campo de las NEE y de las patologías crónicas, quizá después a lo mejor, podemos seguir comentándolo.</i></li> <li>✓ <i>Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.</i></li> </ul>

MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES
(COMP) Competencias del puesto
Actitudes para el puesto
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Indudablemente una buena formación es necesario en cualquier profesión, en está también, además... teniendo en cuenta de que tenemos que tratar diferentes ámbitos.</i></li> </ul>



- ✓ *El tener, buen trato con los demás es indudable, en cualquier profesión dentro del ámbito de las ciencias de la salud, el trato humano, la atracción con los demás es también fundamental, ¿no? porque cualquier persona que vaya a tratar con el orientador/a, pues, tiene que encontrar a una persona, porque entre otras, que va a decir cosas, le va a contar cosas de su intimidad, de su familia, problemática, donde debe de encontrar a una persona amable, cercana que le permita, pues bueno, expresarse libremente.*
- ✓ *Que si él que lo lleva a cabo, cree en él.*
- ✓ *Yo destacaría sobre todo la ilusión y el creer y tener confianza en nuestro trabajo.*
- ✓ *Es muy importante el tema de las habilidades sociales, aquí juega muchísimo en como nos ven los profesores. En las relaciones que tengamos con los profesores ellos van a conocernos y así aceptar lo que tú le propongas.*

### MATRIZ I. PERFIL DE LOS PROFESIONALES

(REPTAR) ¿Qué se hace, cuándo, cómo?

Reparto de las tareas de intervención y dificultades

- ✓ *Lo mas difícil o lo peor que se puede llevar es tratar de convencer tanto a los profesores como a los padres que una no hace milagros.*
- ✓ *Muchas veces los padres y los maestros te llegan y quieren saber qué problemas tienen, tú lo ves y se creen que se puede hacer milagros y se tarda mucho tiempo en convencer a muchos centros que no hacemos milagros.*
- ✓ *Por la idiosincrasia misma del trabajo tenemos muchos aspectos en contra y muchas dificultades tanto por parte de la familia, profesores, los recursos. Por tanto es necesario seguir confiando en la tarea que hacemos que realmente tiene un fruto y un beneficio para todos.*
- ✓ *Está también el volumen de actividades que tenemos que realizar. Por eso no podemos dedicarle el tiempo suficiente para hacer las cosas como nos gustaría hacerlas. En muchas ocasiones nos sentimos frustrados porque el fruto no se ve. Estamos trabajando mucho y no vemos un resultado, que vaya parejo con ese esfuerzo, el fruto no se ve. Y como dicen nuestros compañeros, aquí se necesita mucha ilusión para poder realizar este trabajo. Esta es una dificultad importante.*
- ✓ *Atender a una población tan alta y tantos alumnos en tan poco tiempo es difícil.*

### MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN

(CARMULT) Carácter multidisciplinar

Trabajo en equipo multidisciplinar

- ✓ *Hay profesionales de diferentes ámbitos, sin embargo estamos trabajando en conjunción con diferentes alumnos/as, ¿no?*

- ✓ *Se nos queda escasa la colaboración. Además se une la infraestructura de tiempo, que si caen día de fiesta, no nos vemos ese viernes y a veces no nos vemos en un mes. Esto es un trabajo que lo llevamos cada uno en solitario en nuestro centro. La colaboración es mínima.*
- ✓ *La coordinación entre los miembros de los equipos es escasa.*
- ✓ *Sobre todo los especialistas como los médicos y los logopedas que tienen que coordinarse con todos los orientadores, es insuficiente.*
- ✓ *Es un trabajo en solitario.*

## MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN

### (METAS) Metodología del asesoramiento

#### Definición del modelo de actuación

- ✓ *También es importante que los tutores se impliquen, porque el médico sólo puede suscitar el interés entre los padres, las familias los tutores pero es una tarea entre mucha gente.*
- ✓ *Es un trabajo que implica una colaboración entre la familia, el preescolar, profesores.*
- ✓ *Además la imagen se deteriora más en los EOEes porque vas un día a la semana al centro y parece que los demás no trabajas.*
- ✓ *Si, la tendencia de la Administración parece ser tener un orientador en cada centro de primaria. Esto mejoraría su imagen.*
- ✓ *El orientador de DO también trabaja en equipo, él trabaja con el resto de profesores, la maestra de pedagogía terapéutica, Equipo Directivo. No está solo.*
- ✓ *Se mantendrían equipos especializados pero con un orientador en cada centro de primaria. Esa es la tendencia de la administración.*
- ✓ *Aunque no nos gusta esta forma de trabajar en la práctica las demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas.*
- ✓ *Yo estoy de acuerdo en ello, esa ambivalencia en que el modelo clínico está desfaseado y que hay que actuar por programas sin centrarnos en las necesidades educativas especiales y en la práctica es lo que hacemos.*

## MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN

### (CENTR) Acogida, Planes de actuación

#### La intervención en los centros

- ✓ *La demanda de los centros parece reivindicar un orientador para ellos solos. Sin embargo, se perdería la noción de zona, tan característica de estos equipos. Una opción sería mantener los equipos altamente especializados y crear orientadores en los centros de primaria.*

- ✓ *Las relaciones con los centros en cuanto a los profesionales de la educación social, es difícil, puesto que es un perfil nuevo en los equipos y los centros no conocen sus funciones, incluso la misma administración no sabe que demandarles.*
- ✓ *Al igual que mis compañeros pienso que actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: "mira a este niño". Por tanto, se hace necesario cambiar la mentalidad del profesorado y de los centros. La solución no es el informe psicopedagógico, pero es lo que demandan. Se requiere un cambio de mentalidad.*
- ✓ *Es necesario un cambio de mentalidad en los centros, ellos son los que demandan eso.*

## MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN

### (PRINT) Procedimiento interno

#### Principios de intervención

- ✓ *En ese campo de la promoción de la vida saludable, lo que intentamos es promover, eh, una alimentación adecuada, sobre todo en el desayuno escolar, por ejemplo, donde se han detectado grandes, grandes, déficits por parte de los niños y de las familias, eh, la promoción de unos hábitos de salud, "de no al tabaco", por ejemplo, en los niños mas mayorcitos, el tema de la actividad física, de esos niños que no se mueven, sobre todo por las tardes.*
- ✓ *Cada Equipo tiene su modo de trabajar. Hay que tener en cuenta que cada comarca tiene su propia idiosincrasia, tiene sus peculiaridades cada zona.*
- ✓ *Las demandas de los centros son niños con problemas lo que nos impide trabajar por programas. Le dedicamos mucho tiempo, a las necesidades educativas especiales y a la evaluación psicopedagógica.*
- ✓ *Actuamos por demandas, aunque ello no nos guste, los profesores te dicen: "mira a este niño".*

## MATRIZ II. MODELO DE INTERVENCIÓN

### (ASESOR) ¿Cómo se entiende el asesoramiento?

#### Tipo de asesoramiento

- ✓ *Entre ambos buscar las soluciones más idóneas, ¿no? Yo creo, que es tan importante la formación como el trato humano que debe de haber con los demás.*
- ✓ *Por otra parte el trabajo nuestro no es totalmente directo con los alumnos. Son orientaciones y otras son las personas que tienen que llevarlas a cabo.*

<b>MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA</b>
<b>(REC) Profesionales y elementos materiales</b>
<b>Recursos humanos y materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Es cierto que veo que es difícil atender, con escasos recursos a tantos centros y alumnos yo, pongo por ejemplo mi caso, tengo que estar en cuatro colegios diferentes en cuatro días y el quinto en la sede.</i></li> <li>✓ <i>Por tanto, es cuestión de recursos Esto, indudablemente es muy difícil, se hace necesario que se aumenten el número de profesionales que se dediquen a la orientación educativa.</i></li> <li>✓ <i>Los recursos espaciales son pocos.</i></li> <li>✓ <i>La causa principal es la escasez de recursos, no contar con los suficientes profesionales</i></li> </ul>

<b>MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA</b>
<b>(ESTRINT) Coordinación de zona, planificación</b>
<b>Estructura interna</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Yo creo que la coordinación, mi impresión, es buena, por lo menos en mi equipo, me imagino que en cada Equipo sea diferente. Creo que estamos dispuestos a colaborar.</i></li> <li>✓ <i>Aparte de la disposición que tenemos todos para colaborar entre todos.</i></li> <li>✓ <i>Yo pienso que el viernes es el único día que tenemos que utilizar para la coordinación y son muchas las tareas que tenemos que realizar ese día.</i></li> <li>✓ <i>Además si tenemos que hacer unos programas también coordinados y consensuados eso requiere un tiempo que no tenemos.</i></li> <li>✓ <i>Nosotros tenemos recogido en nuestro plan de zona reuniones de coordinación. Es fundamental, fundamental, para ir, estamos trabajando con niños, y los niños y su problemática influye en otras instituciones. Entonces hay también, que dedicar más tiempo para coordinarnos con otras instituciones.</i></li> <li>✓ <i>Partimos de la expectativa de zona y con los demás especialistas de Equipo sentimos que la coordinación es mínima</i></li> </ul>

<b>MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA</b>
<b>(ORG) Organización del trabajo en los centros</b>
<b>Organización: horarios, intervención</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Partimos de la expectativa de zona.</i></li> </ul>

- ✓ *Con profesionales de otros equipos, y reunirnos por áreas. Y, con otras instituciones para superar el reino de taifa donde nos movemos, donde cada Equipo haga lo que quiera.*
- ✓ *Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.*

### MATRIZ III. EQUIPO DE ZONA

(CONDIC) ¿En qué condiciones se realiza?

Condiciones de intervención

- ✓ *Porque hay profesionales que atienden a los centros una vez al mes o cada quince días.*
- ✓ *Que sólo podamos vernos el viernes en la sede y el viernes en la sede hay montones de cosas que hacer, es insuficiente.*
- ✓ *Yo cuando ingrese en este Equipo tuve que reunirme casi extraoficialmente con otro médico para que me informara. Porque llegas a un trabajo desconocido nadie te da unas instrucciones básicas de cómo es tu papel Además vienes del campo de la sanidad y apareces aquí un poco de sopetón. No recibes ninguna información, no hay nada hecho y los primeros días tuve que situarme a través de la información de otro profesional de forma extraoficial. Tuve que coordinarme con otro especialista de manera extraoficial. Trabaja en, en el caso de médico, o los orientadores, y no hay un espacio donde poder hacerlo, eso seria fundamental, sobre todo como médico me siento mas aislada que otros compañeros con los que poder intercambiar experiencia.*
- ✓ *En otros equipos tienen un día dedicado a intervenciones zonales. Somos equipos de zona y a veces se pierde esa visión.*
- ✓ *Pienso que desde los centros la acogida a los EOEes es buena y la disposición es adecuada.*

### MATRIZ IV. COORDINACIÓN

(COORD) Coordinación

Coordinación con otros estamentos

- ✓ *Es insuficiente la coordinación entre los miembros de los equipos, cuanto más con otras instituciones .Fallamos mucho en ese sentido, Tendríamos que organizarnos, buscar otro medio otras vías y la colaboración de todos.*
- ✓ *Yo las cosas que echo más de menos es las dificultades que encontramos para coordinarnos con otros equipos y otros especialistas.*
- ✓ *Cuando nos hemos reunido con otros compañeros de otros equipos, y la verdad es por lo menos ves un salida para ver líneas, pautas y de trabajo conjunto. Pero sin esto, es difícil porque va campeando sola.*

- ✓ *Las reuniones con otras instituciones son necesarias, ¿Por qué?, porque es necesario realizar coordinación con los servicios sociales. Hay que tener relaciones con el CEP, con la universidad para acoger alumnos de prácticas, para proponer cursos o participar en actuaciones que organiza la universidad que están implicados profesionales que trabajan en la orientación educativa.*
- ✓ *La coordinación con otras instituciones es fundamental, tanto en sanidad, servicios sociales, etc, etc,...lo que pasa que como dice el compañero es falta de tiempo.*
- ✓ *Yo quizá en el campo institucional tengo menos experiencia. Pero sí veo en el campo de la salud, que es le mío, que existe muchas carencias y mucha ignorancia de quien somos. Cuando he querido hacer algo a nivel particular, los profesionales de la sanidad no entiendan nuestro papel, por cuestiones de seguridad hay mucho recelo para dar información, queda mucho que avanzar. Desde el Equipo Técnico se ha hecho avance para la coordinación, con los servicios sanitarios pero queda mucho por hacer.*
- ✓ *Es necesaria la coordinación pero volvemos al mismo problema de siempre, tenemos problemas para coordinarnos con nuestro Equipo internamente cuanto más con otras instituciones. Yo creo que deberíamos y tenemos una asignatura pendiente, que es importante e interesante, no es porque no haya voluntariedad por ambas partes sino porque nuestro trabajo y también en la de otras instituciones no nos deja tiempo para realizar y llevar a cabo estas cuestiones.*
- ✓ *Yo la importancia de la coordinación con otras instituciones, por supuesto que lo veo, y como decía algún compañero desde el ETPOEP y nuestros coordinadores se está haciendo algo, se ha empezado a hacer algo, desde hace poco tiempo, hay intento. Se han hecho protocolos pero aún queda mucho que hacer y ellos como coordinadores, ahí tienen una labor importante, mucho que hacer. Hay otra coordinación que es básica y muy importante que es con la inspección. Es importante una actitud de cooperación entre inspección y los equipos es fundamental. No la inspección como un estatus y nosotros otros. En mi zona, tenemos una experiencia hace tiempo, muy positiva cuando comenzaron a hacerse las ACIS. Aquello funcionó en aquel momento, pero no se ha vuelto a hacer y sería necesario seguir en esta línea, En paralelo, ir todas a una, y sería muy importante y muy necesario.*

### MATRIZ V. FORMACIÓN

#### (FORINIC) Formación inicial

#### Formación universitaria

- ✓ *La formación inicial es necesaria.*
- ✓ *La formación inicial que recibimos no es perfecta, pero está bien.*

### MATRIZ V. FORMACIÓN

#### (FORCONT) Formación continua

#### Formación en el equipo

- ✓ *Además también estar continuamente actualizándose, más, hoy en día, cuando se está produciendo tantos cambios normativos en materia educativa.*

- ✓ *Hacer un esfuerzo en mantener la ilusión, en seguir formándonos.*
- ✓ *Yo recalco, sobre todo, la necesidad de la formación y la actualización .Yo he visto en estos años una gran deficiencia, y son mas las funciones que tenemos. Y otra cosa, es la especialización.*
- ✓ *En cuanto a la formación continua, tenemos que superar un gran hándicat: pues, se realiza fuera de tu horario lectivo. Por tanto, es voluntaria y se hace en tu tiempo de ocio, que es para dedicar a tu familia o a tus aficiones.*
- ✓ *No se nos ofrece mucha formación.*
- ✓ *Ahora sólo accedemos a la formación de los maestros y en plan voluntario la que cada uno quiere.*
- ✓ *La formación que se ofrece es bastante general, no se adapta a cada perfil de los profesionales que integran los EOE.*
- ✓ *Creo que también es culpa nuestra porque a veces no pedimos o exigimos formación y así no se nos da. Por ejemplo, en el CEP se ofrece formación en centros o jornadas, congresos que no participamos.*
- ✓ *Con los educadores sociales, la administración no hace nada, no aporta una formación adaptada a nosotros*

<b>MATRIZ V. FORMACIÓN</b>
<b>(FORADEC) Formación deseada</b>
<b>Propuestas de formación</b>

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Antes, desde los equipos recibimos mejor formación, incluso se contemplaban días completos.</i></li> <li>✓ <i>Se demanda una formación más específica para cada profesional y que se planifique desde principios de curso.</i></li> <li>✓ <i>Es necesaria una formación más exhaustiva, porque todo va cambiando mucho y es necesario estar al día.</i></li> <li>✓ <i>La formación debe venir planificada desde arriba desde el ETPOEP, pero contando con nuestras aportaciones.</i></li> <li>✓ <i>Formación especializada y para todos con calendario programada y planificado desde el ETPOEP pero con las peculiaridades de cada zona, esa es mi propuesta.</i></li> <li>✓ <i>Los médicos reivindicamos una formación especializada y relacionarnos con otros médicos de otros equipos, pero no por voluntad propia sino por iniciativa del ETPOEP.</i></li> </ul> |
|---|



MATRIZ VI. SATISFACCIÓN PUESTO DE TRABAJO
(SATISF) ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora
Satisfacción puesto de trabajo
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Mi valoración es positiva, creo que quedan muchas cosas que mejorar, en cuanto a recursos sobre todo humanos y espaciales, pero en general me encuentro bien en este trabajo.</i></li> <li>✓ <i>Aunque yo también estoy contenta, sugiero dos inconvenientes: el trabajo en solitario por falta de especialistas y el poco apoyo de la administración. Por tanto pido más apoyo administrativo, por tanto, más valoración de nuestro trabajo y más recursos.</i></li> <li>✓ <i>El aspecto más negativo para el caso de los especialistas que tenemos que acudir a los centros es que al ser tantos no cubrimos las expectativas que nos planteamos, sobre todo en aquellos centros que acudimos menos, una vez cada quince días.</i></li> <li>✓ <i>Es un trabajo que tenemos que ir aprendiendo todos los días, se requiere un aprendizaje continuo. Además lo que menos me gusta es la soledad de este trabajo, que dicen que estás en un Equipo y vas solo a los centros. Tienes el apoyo de tu Equipo de zona pero eso es sólo en momentos puntuales, el día a día estás en la soledad. Ni siquiera los orientadores de DO están tan solos, ellos están integrados en su centro, además la atención al centro no es igual, ellos están todos los días allí, nosotros vamos a varios y eso repercute en la visión que el centro tiene de tu trabajo.</i></li> <li>✓ <i>Éste es un trabajo que es difícil dejar contentos a todos. Yo, en particular estoy satisfecha con los centros, la familia y el profesorado, conforme se va subiendo los estamentos mi disconformidad aumenta y la valoración que tienen ellos de nosotros igualmente. Mientras los colegios, los niños, los profesores y los padres nos valoran y valoran nuestro trabajo la administración no lo hace.</i></li> <li>✓ <i>Lo que respecta al a figura del educador socia, hay que considerar que es de nueva implantación, por ello es difícil hace una valoración del trabajo y de las repercusiones que su figura puede dejar en los Equipos.</i></li> </ul>





*Esta Tesis Doctoral  
se terminó de  
Imprimir  
el veinticuatro  
de marzo  
de dos mil nueve*

