

# Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas<sup>1</sup>

## Coverage of Guidance and Form-teaching Needs in Compulsory Education: Study in Nine Autonomous Communities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210

**Consuelo Velaz-de-Medrano Ureta**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Madrid, España.*

**Ángeles Blanco-Blanco**

*Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Madrid, España.*

**Nuria Manzano-Soto**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación II. Madrid, España.*

### Resumen

En este artículo se presentan resultados de un estudio empírico más amplio sobre *Políticas públicas sobre orientación y apoyo escolar: estudio múltiple de casos*. Se ofrece una panorámica valorativa de la cobertura de la orientación en la enseñanza obligatoria, no estudiada

---

<sup>(1)</sup> Investigación financiada por el MICINN. Proyectos de Investigación Fundamental (I+D), 2008-2011. Título: *Evolución de los distintos modelos institucionales de orientación en las CC. AA. españolas. Análisis de sus fundamentos y evaluación de su eficiencia en el apoyo a la calidad y equidad de la educación en centros de Infantil, Primaria y Secundaria*. Ref.: EDU2008-06389. Agradecemos al Instituto de Formación, Investigación e Innovación (IFIIE) su apoyo como EPO.

con anterioridad en España. Su estudio se acomete con un modelo teórico para el análisis de políticas públicas en orientación educativa (Velaz-de-Medrano, Manzano y Blanco, 2011). Al estudiar la cobertura interesa tanto el análisis por etapa como la comunidad autónoma (con estructuras de orientación dentro o fuera del centro) y la perspectiva autorreferida y a la vez triangulada que proporcionan distintas figuras profesionales. Se ha llevado a cabo una encuesta a una muestra probabilística de 690 centros de Primaria y Secundaria de nueve comunidades autónomas españolas, con la que se ha recogido información de 2.078 profesionales (directores, orientadores y tutores). La evaluación de la cobertura de necesidades se centró en los siguientes elementos: orientación personal y académica de los alumnos, tutoría, orientación familiar, orientación para el tránsito entre etapas, orientación profesional y atención a la diversidad. Se solicitó una valoración del grado de respuesta que el centro proporcionaba en cada ámbito y la percepción sobre posibles obstáculos. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, así como análisis diferenciales por etapa, por figura profesional y por comunidad con y sin orientador en los centros de Primaria. En general, se valora la cobertura de las necesidades de orientación, especialmente la orientación para el tránsito entre etapas y la orientación académica y profesional de los alumnos de eso; en cambio, la cobertura de las necesidades de atención a la diversidad del alumnado es peor juzgada; la valoración varía entre los profesionales de Primaria que trabajan en una comunidad autónoma con orientador en el centro y aquellos que lo hacen sin orientador; se confirma la mayoría de los obstáculos a la cobertura que expone la literatura especializada.

*Palabras clave:* cobertura de necesidades de orientación educativa, educación obligatoria, tutoría, orientación personal, orientación profesional, orientación familiar, transición entre Primaria y Secundaria, atención a la diversidad, evaluación de cobertura, investigación mediante encuesta.

### **Abstract**

These are the partial results of a broader empirical study entitled, 'Public Policies on Guidance and School Support: Multiple Case Study'. An evaluative overview is given of guidance coverage in compulsory education, a subject that has not been studied before in Spain. The study was conducted using a theoretical model for the analysis of public policies in educational guidance (Velaz-de-Medrano, Manzano and Blanco, 2011). In studying guidance coverage, it is of interest to analyze coverage stage by stage and autonomous community by autonomous community (with guidance structures inside and/or outside the school); the self-referring and at the same time triangulated perspective that different practitioners have to offer is also of interest. A survey was conducted with a probabilistic sample of 690 primary and secondary schools in nine of Spain's autonomous communities, where information

was gathered from 2,078 practitioners (headmasters, counsellors and form teachers). The evaluation of needs coverage focussed on personal and academic guidance for students, form teaching, family guidance, guidance for the transition between stages, career guidance and attention to diversity. Respondents were asked to assess the degree of response the school provides in each sphere and their own perception of possible obstacles. Descriptive and inferential statistical analyses were performed, including differential analyses by stage, by professional role and by autonomous community with/without counsellors in primary schools. We observed an overall positive assessment of the coverage of guidance needs, especially needs for guidance for the transition between stages and needs for academic and career guidance for students in compulsory secondary school. The coverage of students' needs in attention to diversity received a poorer assessment; the assessment varied between the primary school professionals that work in autonomous communities with school counsellors and those that work in autonomous communities without school counsellors. Most of the obstacles to coverage stated in the specialized literature were confirmed.

*Key words:* coverage of educational guidance needs, compulsory education, form teaching, personal guidance, career guidance, transition between primary and secondary school, attention to diversity, coverage evaluation, survey research.

## Introducción

En España, desde que apareció la orientación propiamente escolar en la década de los setenta, seguida de la creación de servicios especializados en los ochenta y, muy especialmente, a partir de la puesta en marcha en el marco de la LOGSE (1990) de una estructura de orientación multinivel (aula, centro y sector) y de la especialidad de Psicología y Pedagogía en el cuerpo docente de Secundaria (1992), puede afirmarse que estos servicios y profesionales se han consolidado progresivamente como elementos imprescindibles del sistema para atender a la diversidad de necesidades educativas en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, en un sistema educativo cada vez más complejo. Sin embargo, tanto el perfil profesional como el sistema de orientación y apoyo escolar han evolucionado, no solo dentro de las comunidades autónomas, que en términos generales mantienen el sistema derivado de la LOGSE (1990) y de la LOPEG (1995), sino también en aquellas otras que han realizado cambios estructurales o funcionales de importancia.

La dilatada transferencia de competencias plenas en educación a las comunidades autónomas a lo largo de 20 años (desde 1980 a 1999) ha hecho emerger distintos sistemas institucionales de orientación, que se diferencian entre sí en aspectos muy diversos: el modelo teórico de intervención que inspira la práctica orientadora (más o menos clínico-reactivo o educativo-proactivo), la ubicación de orientadores y equipos dentro o fuera de los centros, el tipo y número de especialistas, las funciones que desempeña el orientador, etc. Esta situación se ha caracterizado por el dinamismo, ya que en algunas comunidades autónomas se han producido cambios y aquellas que conservan el sistema de orientación y apoyo escolar de la LOGSE están estudiando modificarlo.

Sin embargo, se aprecia una importante laguna de conocimiento. La revisión teórica sobre el tema que realizó el CIDE (Grañeras y Parras, 2008) puso de manifiesto que no existían modelos teóricos y metodológicos de evaluación de estas políticas, que era escasa la información contrastada y comparada de los distintos sistemas institucionales de orientación y apoyo a los centros de nuestro país y que no había estudios acerca de los fundamentos que han llevado a las comunidades autónomas a optar por unas políticas u otras, ni sobre los resultados de unos u otros sistemas en términos de variables significativas.

La escasez de transferencia de conocimiento tiene importantes consecuencias (McMillan, 2011; Monarca, 2011). Por un lado, dificulta a las administraciones autonómicas el diseño de políticas y la toma de decisiones bien documentadas sobre las medidas más convenientes para mejorar el sistema de orientación. Las comunidades terminan moviéndose en ocasiones por demandas, limitaciones presupuestarias y presiones que podrían gestionarse mejor con más conocimiento del tema. Por otra parte, desconcierta a los profesionales y a los destinatarios de la intervención orientadora (profesores, tutores, alumnos y familias), que demandan más y mejor atención orientadora sin saber qué sistema podría propiciarla. El presente trabajo pretende contribuir a mejorar esta situación.

## **La provisión del derecho a la orientación educativa en España: un ámbito de estudio relevante con escasa evidencia empírica**

No se han identificado estudios extensivos de procesos o resultados de políticas sobre orientación y apoyo a los centros. Los más próximos temáticamente son los de De la Oliva, Martín y Velaz-de-Medrano (2005a y 2005b), Velaz-de-Medrano, Manzano y Blanco (2011) y Luna (2011), cuyos resultados y limitaciones han sido

imprescindibles en la presente investigación. Asimismo, las conclusiones de dos estudios previos (Grañeras y Parras, 2008; Velaz-de-Medrano et ál., 2011) evidencian que el cambio sustancial y más visible en las políticas públicas de algunas comunidades autónomas se ha centrado en la etapa de Primaria y ha sido de carácter estructural; de acuerdo con él se ha pasado de disponer de equipos de apoyo multiprofesionales y externos a tener una estructura (generalmente un orientador y, en algún caso, un departamento) en los propios centros. Esta decisión se fundamenta en la creencia (de los administradores y directores de centro, principalmente) de que esta medida mejorará la provisión de la orientación en Primaria y, de hecho, está en la base del anuncio sobre futuros cambios que han hecho otras comunidades (Madrid o Baleares, entre otras), por lo que fue un objetivo específico de este estudio.

En el análisis del tema, los siguientes trabajos ilustran los obstáculos más frecuentes que encuentran los profesionales para satisfacer las necesidades de orientación. Así, por ejemplo, se aduce falta de tiempo en el horario escolar para atender la tutoría y la orientación en general (Gallego y Riart, 2006; Montilla y Hernando, 2009), dificultades de coordinación y colaboración entre profesionales (De la Oliva et ál., 2005a y 2005b; Jariot, 2010; Luna, 2011), insuficiente formación de orientadores o tutores (Sanz y Chica, 2002; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; De la Fuente, 2010), complejidad de las demandas de orientación de alumnos y familias (Álvarez, 2003; García Fernández, 2006; Álvarez et ál., 2010; Almirall, 2011), insuficiente planificación y coordinación entre centros para la orientación de la carrera y la transición entre etapas educativas (Lledó y Martínez, 2005; Antúnez, 2005; Bejarano, 2005; Gimeno, 2006; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Olivares et ál., 2010; Velaz-de-Medrano, 2011) o poca capacidad del sistema de orientación -de sus recursos internos y externos a los centros- para atender a la diversidad (Alcudia, 2000; VV.AA., 2005; Velaz-de-Medrano et ál., 2011), entre otros.

## El presente estudio

Este trabajo se integra en una línea de investigación sobre políticas públicas basadas en los principios de compensación educativa y de promoción del éxito educativo para todos los alumnos y más concretamente en un programa titulado *Políticas públicas sobre orientación y apoyo escolar: estudio múltiple de casos sobre sistemas vigentes y emergentes*, que comprende una sucesión de estudios

empíricos. Presentamos aquí resultados parciales de uno de ellos, que proporcionan una panorámica general sobre la cobertura del derecho a la orientación en la enseñanza obligatoria, aspecto que no se había estudiado con anterioridad extensivamente en nuestro país.

La investigación se acomete a partir de indicadores de un modelo teórico para el análisis de políticas públicas en orientación educativa elaborado ad hoc. Efectivamente, aun cuando no es posible perder de vista en el estudio de la política educativa los sistemas internacionales de indicadores elaborados por la OCDE o la Red Eurydice de la Comisión Europea, que analizan la equidad de políticas y sistemas educativos –y el sistema de orientación y apoyo escolar es un subsistema que persigue mejorar la igualdad de oportunidades que tienen los alumnos de recibir una educación de calidad–, la referencia inmediata de nuestro trabajo es el modelo teórico de análisis de las políticas públicas de orientación y apoyo a los centros elaborado en un estudio de 2007 y 2008 (Velaz-de-Medrano et ál., 2011). La cobertura de necesidades constituye dentro de dicho modelo teórico una subdimensión muy relevante de la dimensión *Resultados del sistema* y se refiere a los siguientes ámbitos:

- Orientación personal y académica.
- Tutoría.
- Orientación de las familias.
- Orientación de los alumnos para el tránsito entre etapas educativas (Primaria-ESO-Secundaria postobligatoria).
- Orientación profesional en ESO.
- Atención a la diversidad (por parte del sistema de orientación y apoyo a los centros vigente en la comunidad en la que trabaja el profesional encuestado).

A su vez, en cada uno de estos ámbitos se analizan dos aspectos:

- El grado de cobertura de las necesidades de orientación que se está proporcionando.
- Los obstáculos que se perciben como más importantes para dar cobertura a esas necesidades.

Al estudiar la cobertura, interesa tanto el análisis diferencial por etapa –pues la diferente cultura escolar de los centros condiciona la intervención orientadora–

como por comunidades –con distintos sistemas de orientación–, así como la perspectiva autorreferida y a la vez triangulada que proporcionan distintas figuras profesionales.

De acuerdo con el planteamiento del problema, el estudio se extiende a una representación de dos tipos de comunidades autónomas:

- Aquellas que mantienen la estructura y el modelo de orientación y apoyo a la escuela derivados de la LOGSE: Andalucía, Canarias y Madrid, pues no han reformado sustancialmente las estructuras para ninguna de las etapas educativas.
- Aquellas que han cambiado las estructuras o el modelo de orientación. Existen seis casos: Cantabria, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco.

Con especial atención, se han comparado los resultados de la encuesta en Primaria, entre las comunidades autónomas con orientador en el centro (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y las que cuentan con equipos externos de apoyo psicopedagógico (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid). El análisis comparado entre comunidades se ha realizado con propósito exploratorio, pues éramos conscientes de que, al no poder contar con muestras representativas de los dos grupos, el peso relativo de los centros de las distintas comunidades y de otras características del sistema educativo de cada comunidad podría proporcionar explicaciones alternativas a los resultados.

## **Objetivos específicos**

En consonancia con el tema, los antecedentes y el modelo teórico de referencia –y con los objetivos generales de la investigación en que se enmarca–, el artículo presenta resultados sobre la consecución de los siguientes objetivos específicos:

- Analizar y valorar la percepción sobre el grado de cobertura de las necesidades y demandas de orientación en sus distintos ámbitos, en los centros de Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con especial atención a las valoraciones comparadas de orientadores, tutores y directores.

- Valorar y comparar la percepción acerca del **grado de cobertura de las necesidades de orientación** en las comunidades autónomas que han optado por incorporar una figura o estructura interna (orientador, unidad o departamento de orientación) en los colegios de Educación Primaria con aquellas otras comunidades en las que hay una estructura externa de apoyo y coordinación (equipos de sector o de zona). Todo ello de acuerdo con las valoraciones de orientadores, tutores y directores de centros de Primaria y ESO.

## Método

### Diseño

Se ha llevado a cabo un estudio cuantitativo mediante encuesta, con selección probabilística monoetápica de los centros educativos participantes, que se ha extendido a los distintos colectivos profesionales de interés en las nueve comunidades autónomas consideradas.

### Muestra

Las dos subpoblaciones de referencia se definieron por el número de centros públicos de Educación Primaria y Secundaria de las nueve comunidades autónomas registrado en el curso 2009-10. Sobre ambas se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados proporcional al tamaño de cada comunidad (considerando un error del 5%,  $p = q = 0,50$  y un nivel de confianza del 95%), con el objetivo de contar con una muestra representativa de centros de cada etapa para el conjunto de las comunidades. La tasa de participación inicial de los centros fue muy elevada y, por tanto, la necesidad de reposición con suplentes -que también se designaron aleatoriamente en la etapa de diseño muestral- fue excepcional. La selección de orientadores y directores -al existir uno por cada centro incluido en la muestra- se llevó a cabo de manera directa; en cambio, la selección de tutores se llevó a cabo procurando la máxima representatividad posible. Concretamente, se seleccionó un tutor de cada uno de los tres ciclos en los centros de Primaria;



en el caso de Secundaria se seleccionó a un tutor de 2.º y otro de 4.º curso de ESO, a uno de Diversificación Curricular (DC) y a uno de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) en los casos en que se ofertaban tales enseñanzas. En la Tabla I se muestran el tamaño y la composición finales de la muestra de centros, así como de las muestras de orientadores, directores y tutores por etapa educativa y comunidad autónoma.

TABLA I. Tamaño y composición de la muestra participante en el estudio

COMUNIDAD AUTÓNOMA	EDUCACIÓN PRIMARIA				EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA			
	Centros	Directores	Orientadores	Tutores	Centros	Directores	Orientadores	Tutores
Andalucía	103	103	No procede	307	112	111	109	365
Canarias	35	35	No procede	93	23	23	22	72
Cantabria	6	6	5	19	6	6	6	20
Castilla-La Mancha	34	34	33	101	29	29	29	103
Cataluña	83	84	No procede	246	65	65	59	170
Galicia	36	36	36	112	32	31	32	107
Madrid	38	37	No procede	108	39	39	38	119
Navarra	9	9	9	24	5	5	5	14
País vasco	18	18	15	52	17	15	17	46
<b>Total</b>	<b>362</b>	<b>362</b>	<b>98</b>	<b>1.062</b>	<b>328</b>	<b>324</b>	<b>317</b>	<b>1.016</b>

## Variables e instrumento de recogida de datos

La información analizada se recogió mediante un conjunto de preguntas incluidas en un cuestionario más amplio, adaptado a cada figura profesional, a cada etapa educativa y a cada comunidad autónoma, que incorporaba cuestiones relativas a dimensiones relevantes para el análisis de los sistemas de orientación educativa y de apoyo a los centros.

En términos operativos, la evaluación de la cobertura de necesidades tomó como referente los siguientes ámbitos de intervención: orientación personal y académica, tutoría, orientación para el tránsito entre etapas educativas y orientación familiar. Para cada uno de estos ámbitos se formuló una pregunta del siguiente tipo: *¿En qué medida cree usted que el centro está dando respuesta a las necesidades de tutoría del alumnado?* La respuesta se establecía en una escala tipo Likert graduada en seis puntos (1: *nada*; 6: *completamente*). Además, se evaluó si el sistema de apoyo y asesoramiento desplegado en cada territorio resultaba suficiente para cubrir las necesidades

derivadas de la diversidad de alumnos. Para ello, se formuló una pregunta adaptada a las características de cada comunidad con la siguiente estructura común: *En general, para atender a la diversidad del alumnado, ese conjunto de estructuras internas y/o externas de apoyo y asesoramiento es...* Los sujetos indicaron su respuesta a partir de una escala tipo Likert graduada en seis puntos de respuesta (1: *muy insuficiente*; 6: *muy suficiente*).

Seguidamente, se solicitó la valoración de una serie de obstáculos relevantes que podrían estar dificultando la cobertura de necesidades en cada ámbito. En concreto, se presentó -adaptada a cada ámbito- una instrucción del siguiente tipo: *Valore la importancia de los siguientes posibles obstáculos para el desarrollo de la función tutorial*, seguida de un listado de proposiciones tales como: *No se ha dispuesto un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones propias de la tutoría con su grupo de alumnos*; o *Los tutores no han recibido suficiente formación para el desempeño de la función tutorial*. La respuesta al inventario de obstáculos en cada ámbito se proporcionó, de nuevo, mediante una escala tipo Likert con valores comprendidos entre 1 (*nada importante*) y 6 (*muy importante*).

Sobre cada ámbito, además, se solicitaron valoraciones a los perfiles profesionales en función de su grado de implicación con él. Así, los orientadores y directores valoraron las necesidades de orientación personal y académica; los tutores y directores, las vinculadas a la función tutorial; y los tres colectivos valoraron las necesidades de atención a la diversidad, orientación familiar y tránsito entre etapas. Este trabajo se centra en las cuestiones comunes a los profesionales que emiten valoraciones sobre un ámbito dado y que se incluyeron en los cuestionarios de todas las comunidades autónomas, por lo que no se consideran en el análisis los obstáculos referidos a estructuras específicas -no comparables- de cada territorio.

Al diseñar los cuestionarios, se prestó especial atención a las evidencias de validez basada en el contenido, incluido el examen de las relaciones entre el constructo y la prueba, y el análisis de los factores contextuales internos y externos que pudieran añadir varianza no deseada (Elosúa, 2003). Concretamente:

- Los indicadores proceden de un marco teórico formalizado que fue contrastado en un estudio empírico previo de corte cualitativo (Velaz-de-Medrano et ál., 2011).

- La primera versión de los cuestionarios fue revisada por un panel de expertos cualificados.
- Se realizaron estudios piloto en las nueve comunidades autónomas, en coordinación con las Consejerías de Educación respectivas, para analizar factores contextuales internos y externos que fueran perturbadores (formato de ítems, tipo de tarea exigida, lenguaje y terminología, dificultades de cumplimentación, etc.).

En Cataluña, Galicia, Navarra y País Vasco se diseñaron dos versiones de cada cuestionario, una en castellano y otra en la lengua cooficial correspondiente.

Un aplicador entregó en mano los cuestionarios al director de cada centro seleccionado, quien los distribuyó a los profesionales restantes conforme al diseño muestral descrito. El mismo aplicador recogió los cuestionarios posteriormente. El trabajo de campo se llevó a cabo en abril y junio de 2010.

## **Análisis de datos**

La tasa de valores perdidos en las distintas variables y submuestras se consideró negligible (< 5%). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales sobre los casos válidos (prueba U de Mann-Whitney, prueba H de Kruskal-Wallis y prueba  $\chi^2$  de independencia). Para el análisis descriptivo de los obstáculos percibidos se adoptó como indicador básico el porcentaje de profesionales que valoró cada obstáculo como *bastante* o *muy importante*, para identificar del modo más claro posible los factores limitadores considerados de especial relevancia.

## **Resultados**

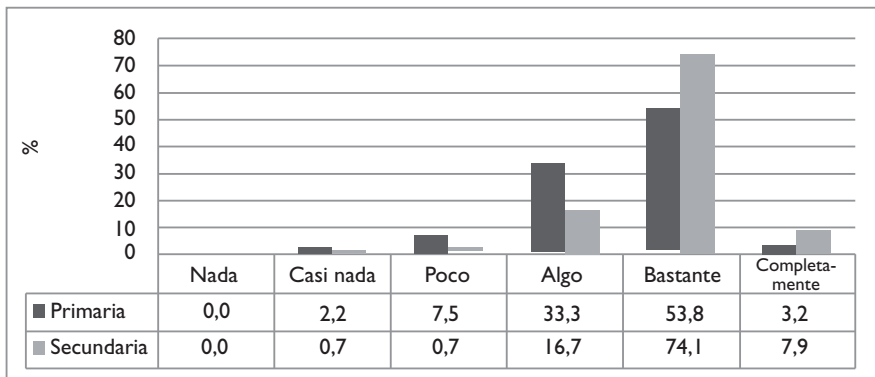
A continuación se exponen los resultados organizados conforme a los distintos ámbitos de intervención. Para cada uno, se muestran en primer lugar los datos referidos al indicador general de cobertura de necesidades y, a continuación, el análisis de los obstáculos que los profesionales consideraron relevantes para la provisión de orientación y apoyo a los alumnos de la educación obligatoria y a sus familias.

## Cobertura de necesidades de orientación personal y académica de los alumnos: la percepción de orientadores y directores

- Valoración general del grado de respuesta que se está proporcionando a los alumnos:

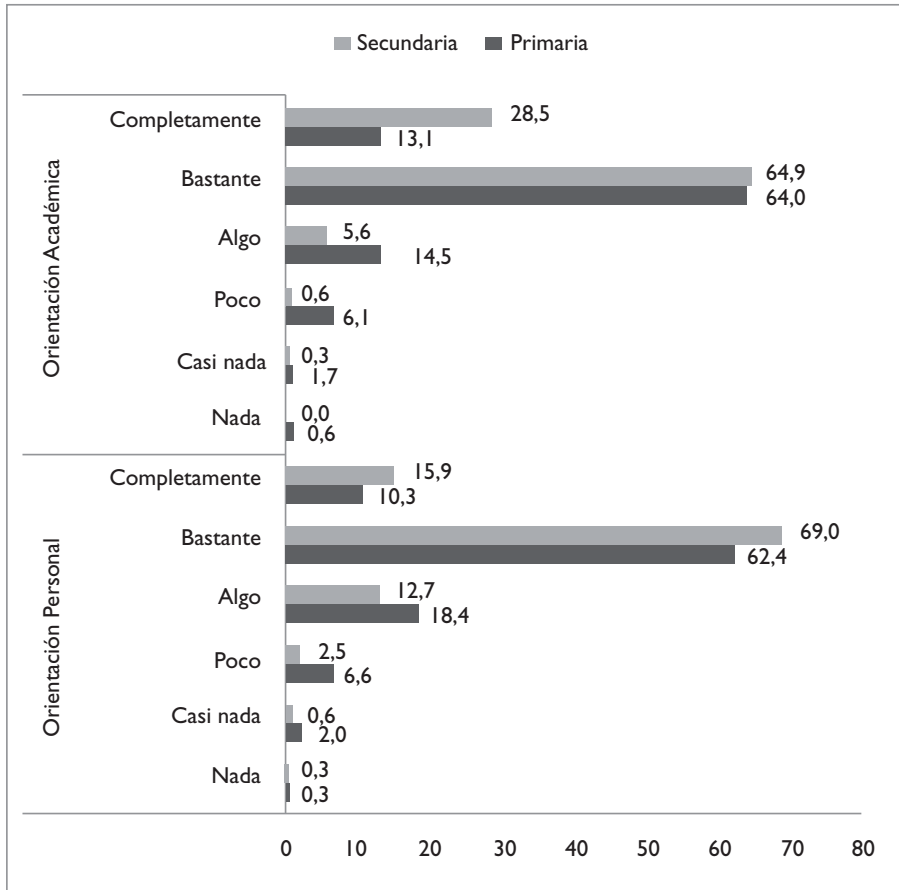
Los juicios de orientadores y directores sobre el grado en el que se cubren estas necesidades de los alumnos de Primaria y Secundaria son globalmente positivos (Gráficos I y II). En todo caso, las valoraciones de los orientadores de Secundaria son significativamente más altas que las de sus compañeros de Primaria ( $U = 10.216,500$ ;  $p < ,0005$ ).

GRÁFICO I. Grado de cobertura de las necesidades de orientación de los alumnos. Valoración de los orientadores



Los directores de Secundaria también valoran más la cobertura de necesidades de orientación de sus centros que sus colegas de Primaria (Gráfico II). Las diferencias -estadísticamente significativas tanto en el ámbito de la orientación personal ( $U = 48.435,000$ ;  $p < ,0005$ ) como en el de la académica ( $U = 40.342,500$ ;  $p < ,0005$ )-, con todo, no son en este caso tan abultadas, especialmente por lo que se refiere a la orientación personal.

**GRÁFICO II.** Grado de cobertura de las necesidades de orientación personal y académica de los alumnos. Valoración de los directores de los centros

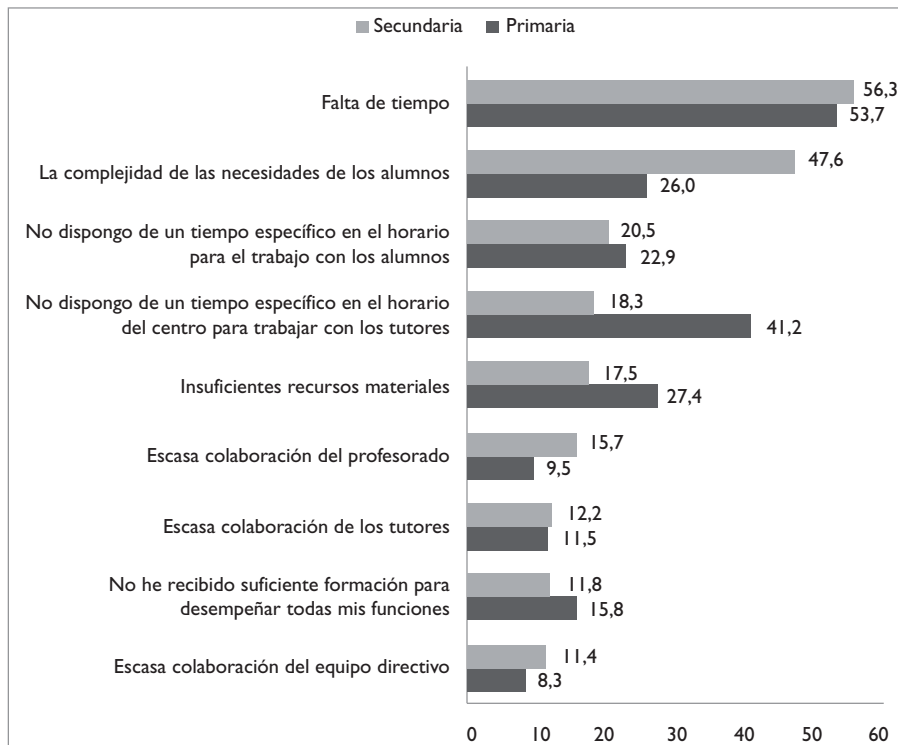


Además, los directores de Primaria en cuyos centros hay un orientador valoran algo más la cobertura de las necesidades de orientación personal de los alumnos ( $U = 10.866,500; p = ,029$ ), aunque en el caso de la orientación académica ofrecen respuestas estadísticamente equivalentes a las de sus colegas de comunidades autónomas en las que no existe un orientador en los centros de Primaria ( $U = 11.623,000; p = ,421$ ).

- Obstáculos relevantes para la cobertura de necesidades de orientación del alumnado:

Los orientadores de ambas etapas consideran mayoritariamente que *la falta de tiempo por exceso de tareas* es un obstáculo bastante o muy importante (así valorado por algo más del 50% de la muestra, véase Gráfico III). A partir de esta coincidencia los orientadores de Primaria y Secundaria presentan percepciones diferentes.

GRÁFICO III. Obstáculos para cubrir las necesidades de orientación de los alumnos y porcentaje de orientadores que los consideran bastante o muy importantes

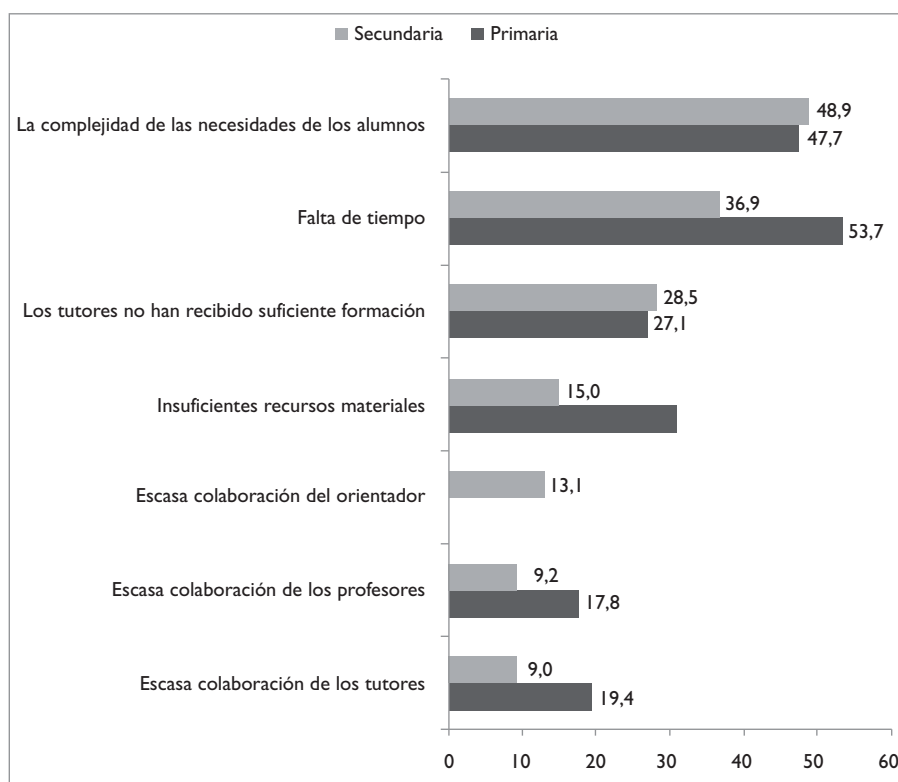


A continuación, el siguiente obstáculo que los orientadores de Primaria consideran como bastante o muy importante es *no disponer de un tiempo específico en el horario para el trabajo con los tutores*. Por su parte, una cuarta parte de los orientadores considera bastante o muy importantes los obstáculos *insuficientes recursos materiales, no disponer de un tiempo específico para el trabajo con el alumnado y la complejidad de sus necesidades*.

Los orientadores de Secundaria identificaron como segundo obstáculo principal *la complejidad de las necesidades del alumnado*. La valoración de la importancia del resto de los obstáculos es notablemente inferior.

También los directores de ambas etapas coinciden al identificar los principales obstáculos a los que se enfrentan en este ámbito y nombran *la complejidad de las dificultades del alumnado* y *la falta de tiempo* (Gráfico IV).

GRÁFICO IV. Obstáculos para cubrir las necesidades de orientación de los alumnos y porcentaje de directores que los consideran bastante o muy importantes



En el primer caso, algo menos del 50% de los directores de ambas etapas lo reconocen como bastante o muy importante, en cambio, es el principal obstáculo identificado en la etapa de Secundaria. El 53,7% de los directores de Primaria y el 36,9% de los de Secundaria perciben que *la falta de tiempo* es un obstáculo bastante o muy

importante. A continuación, los obstáculos de más prevalencia, desde el punto de vista de los directores, son *la insuficiente formación de los tutores* en ambas etapas y *la falta de recursos materiales* en el caso de Primaria.

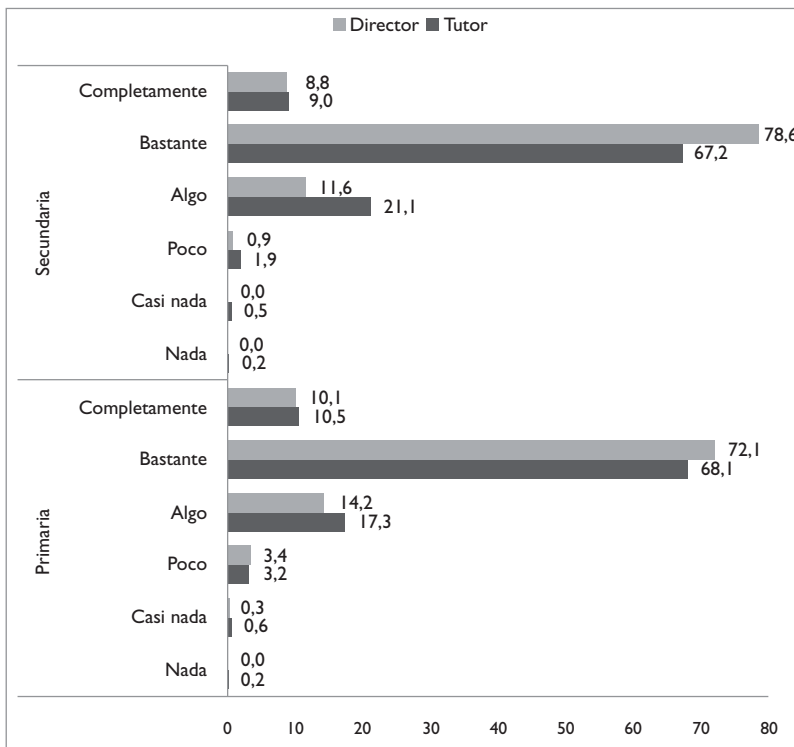
Las valoraciones sobre los obstáculos descritos no varían entre los directores de Primaria que trabajan en una comunidad autónoma con orientador en el centro y aquellos que lo hacen en comunidades que carecen de esta figura (pruebas U de Mann-Whitney).

## Cobertura de necesidades de tutoría: la percepción de tutores y directores

- Valoración general del grado de respuesta que se está proporcionando a los alumnos:

En general, el grado de cobertura de necesidades de tutoría tiene una buena valoración en ambas etapas y por parte de los distintos profesionales (Gráfico v).

**GRÁFICO V.** Grado de cobertura de las necesidades de tutoría de los alumnos





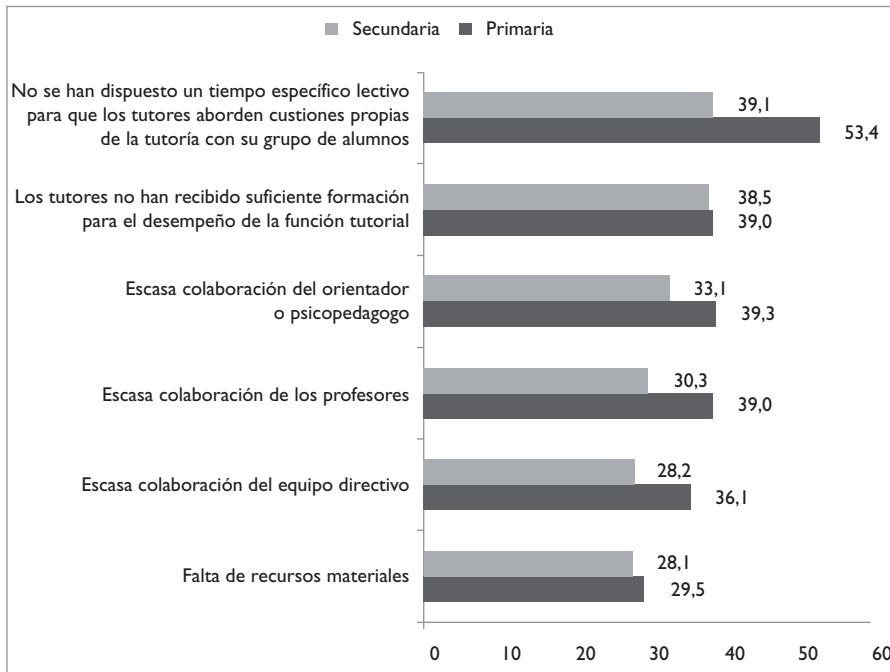
El 78,6% de los tutores y el 82,1% de los directores de Primaria consideran que las necesidades de tutoría de los alumnos de sus centros están bastante o totalmente cubiertas; de hecho, de manera global, la valoración de ambos profesionales es estadísticamente equivalente al respecto ( $U = 17.7139; p = ,351$ ). Cuando se compararon las valoraciones medias de directores y tutores de centros de Primaria con orientador con las de profesionales de centros sin orientador, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (tutores:  $U = 100.324,000; p = ,068$ ; directores:  $U = 12.352; p = ,312$ ).

Los tutores y directores de Secundaria también otorgaron valoraciones globales similares al grado de cobertura (tutores:  $U = 482.074; p = ,165$ ; directores:  $U = 54.628; p = ,232$ ). Respectivamente, el 76,4% y el 87,4% de tutores y directores de Secundaria consideran que las necesidades de tutoría en sus centros están bastante o completamente cubiertas. Sí es significativamente más positiva la valoración que hacen los directores de Secundaria frente a la que, en esta misma etapa, hacen los tutores ( $U = 139.614,5; p = ,001$ ).

#### ■ Obstáculos relevantes para dar cobertura a las necesidades de tutoría:

Los directores de Primaria identifican como obstáculo más importante el hecho de *no disponer de tiempos específicos para que los tutores aborden cuestiones propias de tutoría con su grupo de alumnos*. En el caso de Secundaria, el obstáculo que se considera de manera más generalizada bastante o muy importante es *la insuficiente formación de los tutores para el desempeño de la función tutorial*. Los directores consideran que los siguientes obstáculos son menos importantes. Los tutores de ambas etapas consideran relevantes ambos factores (Gráfico VI). Así, más de la mitad de la muestra de tutores de Primaria considera que *la falta de tiempos específicos con el grupo de alumnos para el trabajo tutorial* es un obstáculo bastante o muy importante y algo menos del 40% de los tutores de ambas etapas señala como un obstáculo relevante la *falta de formación*. Además, los tutores de Primaria identifican también como relevantes los obstáculos vinculados a la *escasa colaboración* con el orientador, el equipo directivo y el resto del profesorado.

**GRÁFICO VI.** Obstáculos para cubrir las necesidades de tutoría de los alumnos y porcentaje de tutores que los consideran bastante o muy importantes



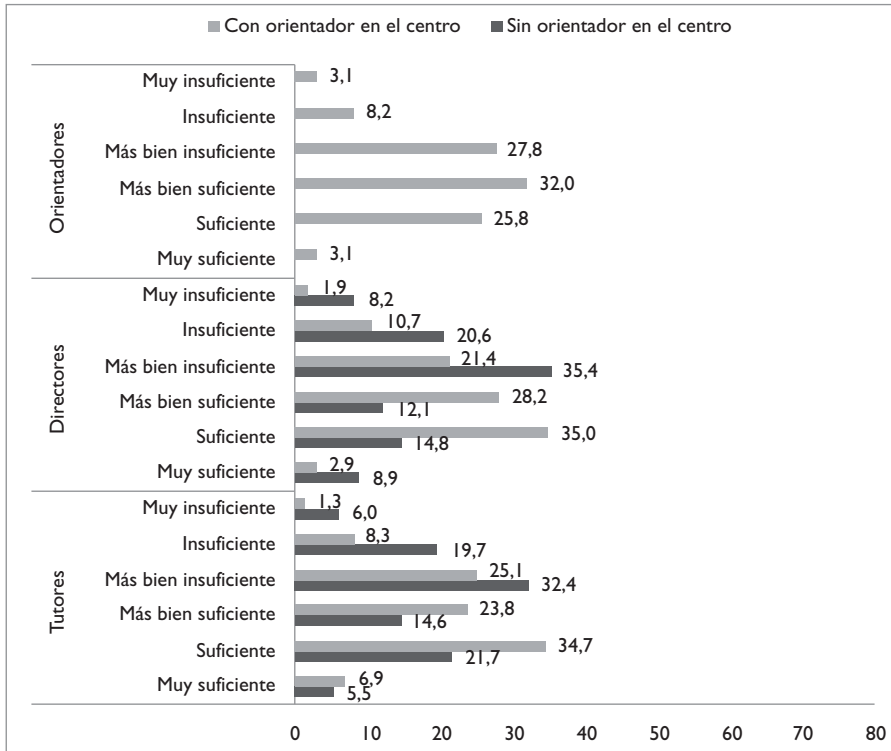
Los directos y tutores de Primaria, tanto de comunidades autónomas con orientador integrado en el centro como los de aquellas en las que se carece de esta figura, emiten valoraciones equivalentes respecto a los obstáculos analizados (pruebas U de Mann-Whitney).

### **Cobertura de necesidades de atención a la diversidad del alumnado por el sistema de asesoramiento y apoyo (recursos y estructuras internas o externas)**

Los juicios que todos los profesionales hacen sobre si el sistema de asesoramiento y apoyo desplegado en sus territorios es suficiente para atender a la diversidad del alumnado son más negativos que los emitidos para los ámbitos genéricos de la orientación y de la tutoría -expuestos en los epígrafes anteriores-, y también son más negativos que los realizados respecto a los ámbitos de la orientación para el tránsito entre etapas y orientación familiar.

El Gráfico VII muestra los resultados obtenidos en la Primaria. Solo un 28,9% de los orientadores considera que el sistema es suficiente (puntuación 5) o muy suficiente (puntuación 6) para cubrir las necesidades de atención a la diversidad. Las valoraciones de tutores y directores de Primaria en comunidades autónomas donde no hay un orientador en los centros son similares. Sin embargo, las valoraciones de los tutores y directores de centros con orientador emiten valoraciones promedio significativamente superiores que sus colegas de centros sin orientador (tutores:  $U = 83.270$ ;  $p < ,0005$ ; directores:  $U = 9.587,5$ ;  $p < ,0005$ ). Así, el 41,6% de los tutores y el 37,9% de los directores de centros con orientador consideran que el sistema es suficiente o muy suficiente.

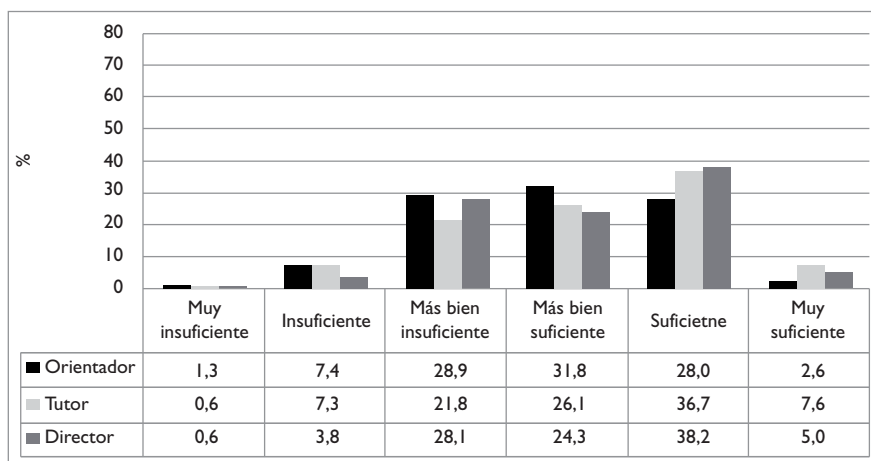
**GRÁFICO VII.** Grado de cobertura o suficiencia del sistema de asesoramiento y apoyo escolar de la comunidad autónoma para atender a la diversidad del alumnado. Educación Primaria



La valoración de los profesionales de Secundaria es semejante a la de los de Primaria en varios puntos (Gráfico VIII). En primer lugar, los orientadores de ambas etapas

no difieren significativamente en sus valoraciones sobre el sistema de orientación y asesoramiento ( $U = 14.644,00; p = ,652$ ). También, como ya ocurrió en Primaria (salvo para las comunidades autónomas sin orientador en el centro, donde no se aprecian diferencias entre los profesionales), en Secundaria son más bajas las valoraciones de los orientadores que las correspondientes a tutores y directores ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 17,424; p < ,0005$ ). En tercer lugar, las valoraciones de tutores y directores de Primaria y Secundaria son similares en las comunidades autónomas que cuentan con orientador en centros de Primaria (tutores:  $U = 40.267; p = ,305$ ; directores:  $U = 3.924,5; p = ,317$ ), aunque en las comunidades que carecen de orientador en el centro de Primaria son claramente más altas las valoraciones de los tutores y directores de Secundaria que las de sus colegas de Primaria (tutores:  $U = 180.556,5; p < ,0005$ ; directores:  $U = 19.572,5; p < ,0005$ ).

**GRÁFICO VIII.** Grado de cobertura o suficiencia del sistema de asesoramiento y apoyo escolar de la comunidad autónoma para atender a la diversidad del alumnado. Educación Secundaria



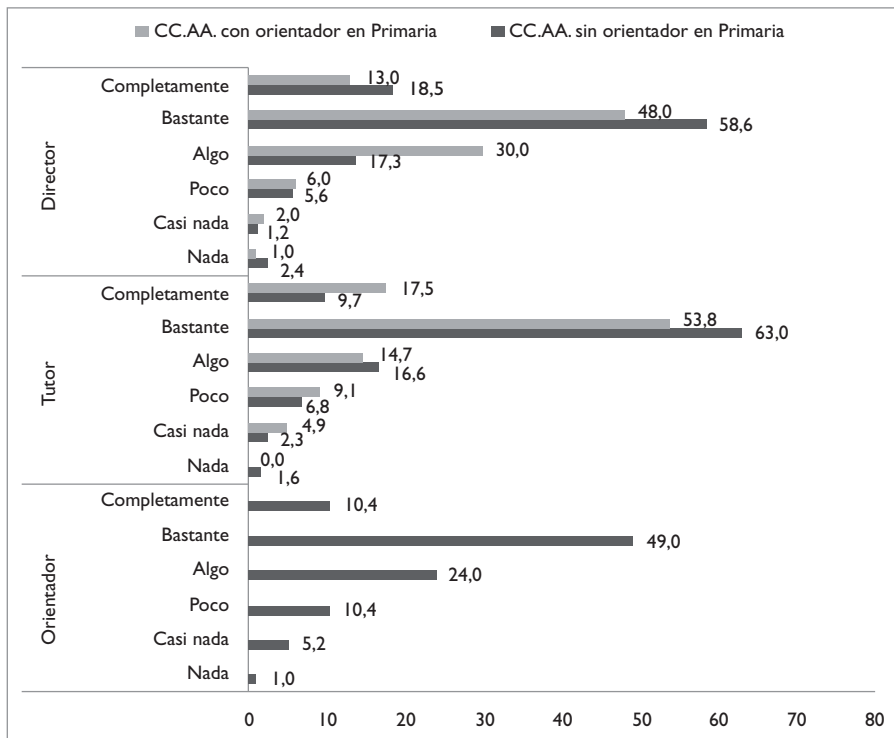
### Cobertura de necesidades de orientación en el tránsito entre etapas educativas: la percepción de orientadores, tutores y directores

- Valoración general del grado de respuesta proporcionado a los alumnos:

Entre el 50% y el 60% de los profesionales de Primaria y Secundaria considera que las necesidades de orientación de los alumnos respecto al tránsito entre etapas están bastante cubiertas (Gráficos IX y X).

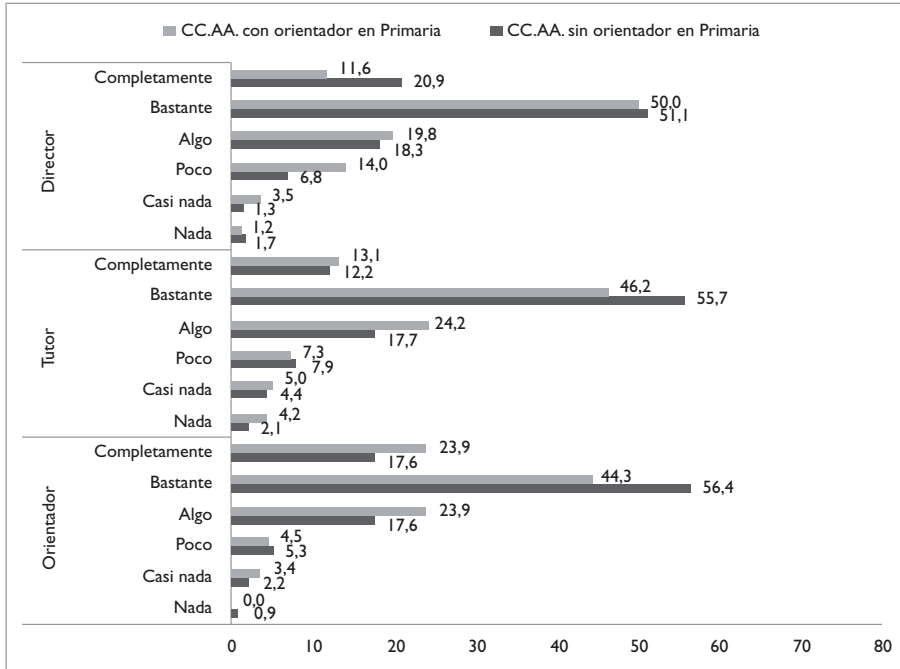
En Primaria (Gráfico IX) las valoraciones de los orientadores tienden a ser algo más bajas en esta cuestión que las de los tutores y directores ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 7,694$ ;  $p = ,021$ ). Los tutores de Primaria de centros de comunidades autónomas que incorporan orientadores en el centro no difieren en sus valoraciones sobre la cobertura de las necesidades de orientación para el tránsito entre etapas de sus homólogos de comunidades autónomas en las que no se incorpora el orientador al centro ( $U = 21.201,500$ ;  $p = ,470$ ), aunque los directores de los centros del primer tipo mencionado sí hacen un juicio más negativo ( $U = 10.492,000$ ;  $p = ,011$ ). La diferencia es la que sigue: el 77,1% de los directores de centros sin orientador considera que las necesidades de orientación para el tránsito a la Educación Secundaria están bastante o completamente cubiertas; en cambio, en los centros con orientador, solo el 61% de los directores sostiene esa opinión.

GRÁFICO IX. Grado de respuesta a las necesidades de orientación para el tránsito a la Educación Secundaria. Educación Primaria



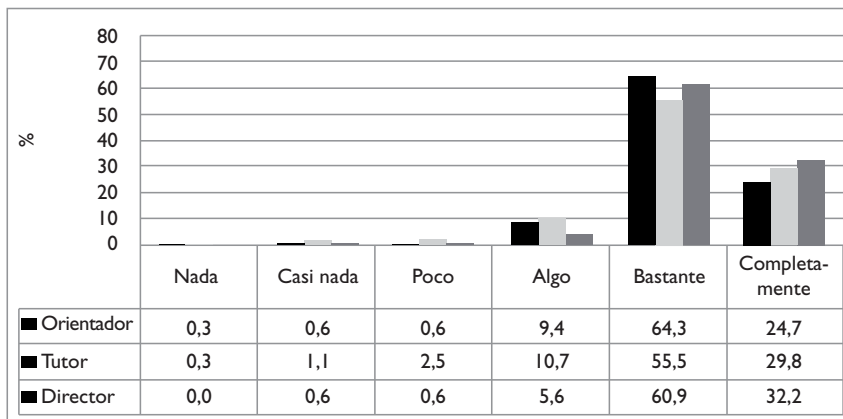
En cuanto a los orientadores, en Secundaria (Gráfico x), estos otorgan mejores valoraciones que sus homólogos de Primaria ( $U = 12.369; p = ,003$ ). Dichas valoraciones, además, son equivalentes en todas las comunidades, tengan o no tengan orientador en los centros de Primaria ( $U = 9.947,5; p = ,951$ ). Así, el 72,3% de los orientadores de Secundaria considera que las necesidades de orientación en este ámbito están bastante o completamente cubiertas (en cambio, en Primaria solo el 60% de los orientadores sostiene esa consideración). En Secundaria, son los tutores los que menos valoran la cobertura de necesidades de orientación para el tránsito entre etapas, tanto si se los compara con sus colegas de etapa ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 14,035; p = ,001$ ) como si se los compara con los tutores de Educación Primaria ( $U = 195.229,5; p = ,043$ ). En este caso, no se identifican diferencias estadísticamente significativas entre los profesionales que desempeñan su trabajo en comunidades autónomas con orientador en los centros de Educación Primaria y aquellos que lo hacen en comunidades sin orientador en el centro ( $U = 80.140; p = ,076$ ). El 65,5% de los tutores de Secundaria considera que las necesidades de orientación para el tránsito a la Secundaria están bastante o completamente cubiertas. Finalmente, e igual que ocurría en la etapa de Primaria, los directores de Secundaria de comunidades autónomas con orientador en los centros de Primaria emiten peores valoraciones sobre esta cuestión ( $U = 8.478; p = ,017$ ): un 61,6% de ellos que considera que las necesidades de orientación están bastante o completamente cubiertas. En cambio, cuando se trata de directores de Secundaria de comunidades en las que se carece de orientador en los centros de Primaria, esta opinión la sustenta el 71,9% de los directores.

**GRÁFICO X.** Grado de respuesta a las necesidades de orientación para el tránsito de Primaria a la ESO. Valoración de los orientadores de Educación Secundaria Obligatoria



Respecto a la cobertura de las necesidades de orientación académica y profesional de los alumnos de la ESO para el tránsito a la siguiente etapa (Bachillerato, ciclos formativos), las apreciaciones de orientadores, tutores y directores de los centros de Secundaria son ciertamente positivas (Gráfico XI). El 89% de los orientadores y el 85% de los tutores las consideran bastante o completamente cubiertas. La apreciación promedio de los directores es aún más positiva ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 6,739; p = ,034$ ), pues el 93% considera que dichas necesidades están bastante o completamente cubiertas.

**GRÁFICO XI.** Grado de respuesta a las necesidades de orientación para el tránsito desde la Educación Secundaria Obligatoria a las siguientes etapas según orientadores, tutores y directores



- Obstáculos relevantes para la cobertura de necesidades de orientación en el tránsito entre etapas:

Solo a los profesionales que indicaron que estas necesidades de orientación estaban siendo insuficientemente cubiertas (*nada, casi nada, poco o algo*), se les solicitó información adicional sobre esta cuestión. Así pues, a la hora de ponderar adecuadamente los resultados que se muestran a continuación (Tabla II), es necesario tener en cuenta la reducción muestral registrada por el filtro impuesto en la pregunta.

**TABLA II.** Submuestra de profesionales que consideran que las necesidades de orientación para el tránsito no están siendo suficientemente cubiertas y consideran que existen algunos obstáculos

Etapa	Profesional	N
Educación Primaria	Orientador	39
	Tutor*	125
	Director	96
	Total	260
Educación Secundaria Obligatoria	Orientador	87
	Tutor	318
	Director	99
	Total	504

(\*) Cuestión valorada solo por los tutores de tercer ciclo



En Primaria los dos obstáculos que los orientadores, tutores y directores seleccionan con más frecuencia son: *[La orientación en el tránsito] es un objetivo previsto pero no se trabaja sistemáticamente* (seleccionado por el 50% de los directores y de los tutores y por el 65% de los orientadores) y *No se han previsto tiempos específicos para trabajar este objetivo* (entre un 45% y un 60%). Los orientadores y tutores identifican ambos obstáculos de forma muy clara, mientras que otras circunstancias quedan muy por debajo en la proporción de respuesta. En el caso de los directores habría que añadir una tercera razón, que seleccionó el 38% de los directores: *No hay suficiente coordinación con el instituto para este fin*.

Por lo que respecta a Secundaria, es precisamente *la falta de coordinación con los centros de Primaria* el obstáculo que se considera más importante (así lo hace algo más del 60% de los orientadores y el 70% de los tutores y de los directores) a la hora de explicar la insuficiente cobertura de necesidades de orientación para el tránsito entre etapas. A este obstáculo le sigue, a escasa distancia, el hecho de que *aunque es un objetivo previsto, no se trabaja sistemáticamente y no se han previsto tiempos para trabajarlo* (seleccionado por el 50% de los orientadores y de los tutores y por el 65% de los directores).

Las respuestas de los distintos profesionales, por otra parte, no varían en función de si estos trabajan en una comunidad en cuyos centros de Primaria hay orientador o en una en la que esta figura no aparece (de acuerdo con los contrastes con  $\chi^2$  como prueba de independencia).

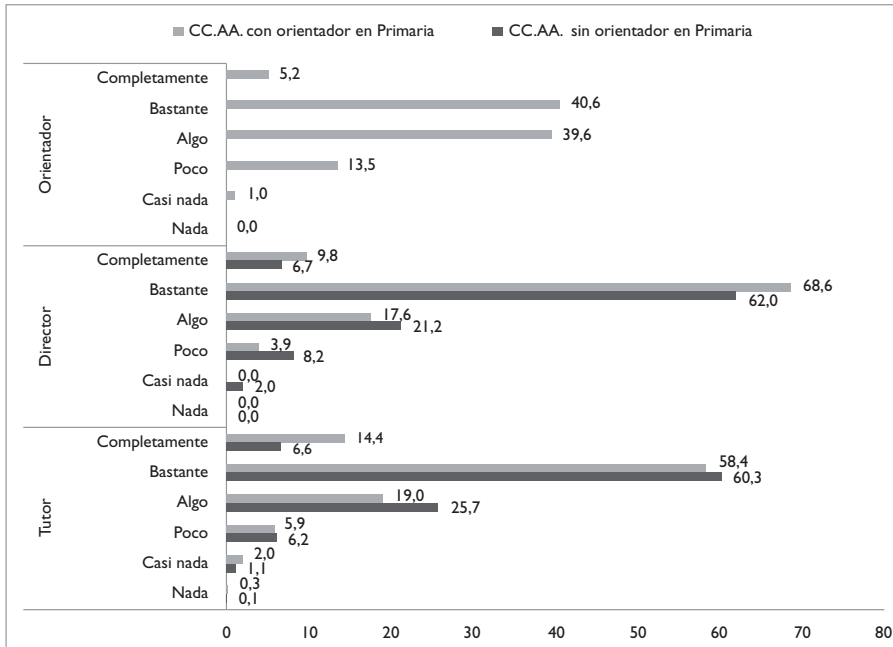
## **Cobertura de necesidades de orientación familiar: la percepción de orientadores, tutores y directores**

### ■ Valoración general del grado de respuesta proporcionado:

Casi todos los profesionales de Primaria y Secundaria consideran que las necesidades de orientación de las familias están bastante cubiertas. Solo los orientadores de Primaria manifiestan apreciaciones significativamente más negativas sobre esta cuestión que las de sus colegas tutores y directores ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 20,033; p < 0,0005$ ); en su caso, es la categoría de respuesta *algo cubiertas* la que presenta un porcentaje similar (Gráfico XII). Además, los tutores y los directores de Primaria de comunidades con orientador en el centro valoran más la cobertura de necesidades en este ámbito

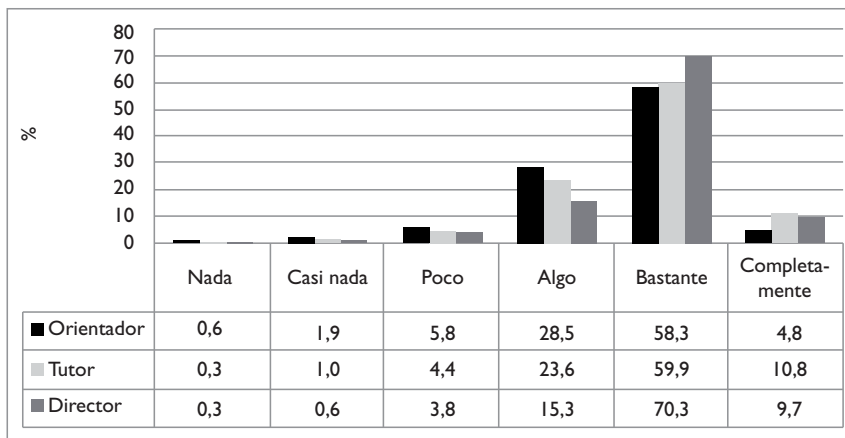
que sus homólogos de comunidades sin orientador en el centro ( $U = 102.177,500; p = ,004$  y  $U = 11.399,000; p = ,033$  respectivamente). Las distribuciones de respuesta desagregadas por colectivos pueden verse también en el Gráfico XII.

**GRÁFICO XII.** Grado de respuesta a las necesidades de orientación de las familias. Educación Primaria



El Gráfico XIII muestra que en la ESO los orientadores juzgan más negativamente el grado de cobertura de las necesidades de las familias ( $\chi^2_{\text{Kruskal-Wallis (2)}} = 22,857; p < 0,0005$ ), aunque lo hacen más positivamente que sus colegas orientadores de Primaria ( $U = 12.461,500; p = ,006$ ).

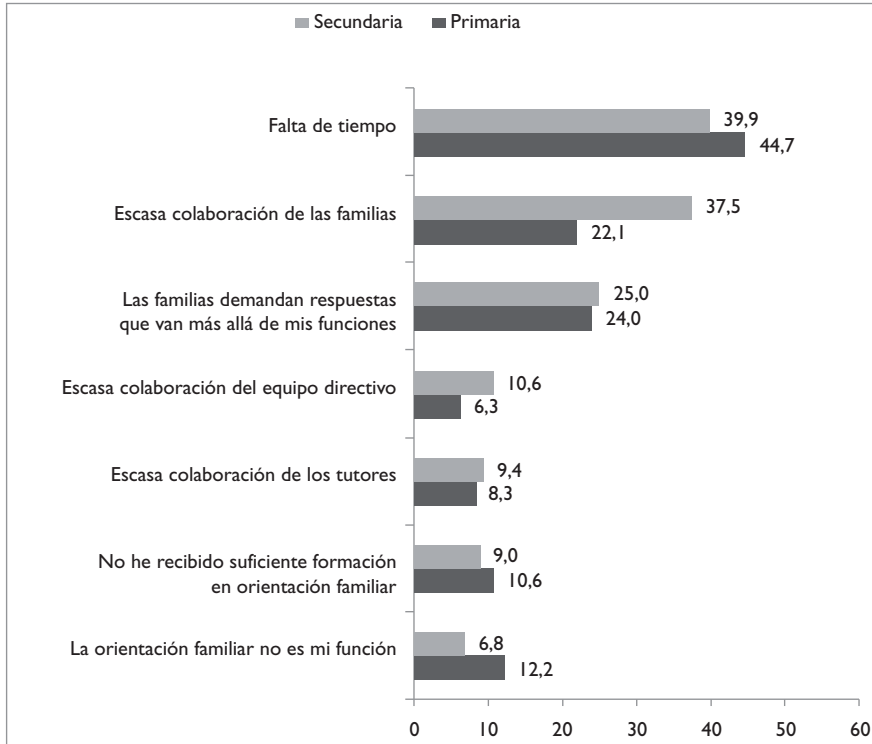
**GRÁFICO XIII.** Grado de respuesta a las necesidades de orientación de las familias. Educación Secundaria Obligatoria



■ **Obstáculos relevantes para la cobertura de las necesidades de orientación de las familias:**

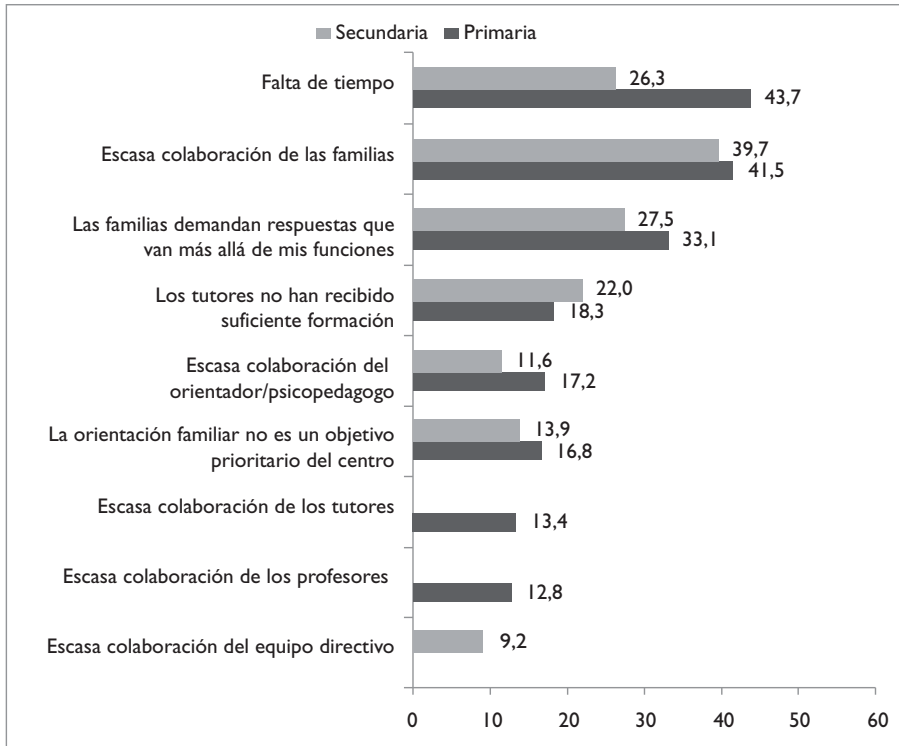
Los orientadores de Primaria y Secundaria destacan como obstáculos más relevantes la falta de tiempo, la falta de colaboración de las familias y sus demandas relativas a ámbitos que exceden sus funciones (Gráfico XIV), aunque lo hacen en distinto grado, por lo que conviene matizar. Sus valoraciones identifican como obstáculo más relevante *la falta de tiempo para la provisión de orientación familiar*: el 40% o más de los profesionales de ambas etapas lo consideran bastante o muy importante. A continuación, los profesionales de las dos etapas destacan *la escasa colaboración de las familias* aunque su grado de acuerdo es diferente: de los orientadores de Primaria, un 22,1% lo considera bastante importante; en cambio, entre los de Secundaria, el porcentaje aumenta hasta el 37,5%. El tercer aspecto que coincide en ambas etapas es que las familias *demandan respuestas que van más allá de las funciones del orientador*:

GRÁFICO XIV. Obstáculos para cubrir las necesidades de orientación de las familias y porcentaje de orientadores que los consideran bastante o muy importantes



Los tres obstáculos que citan los orientadores coinciden con los que los directores de ambas etapas consideran bastante o muy importantes, aunque también se observan algunos patrones diferentes (Gráfico xv). *La escasa colaboración de las familias* y *el tipo de demandas* son obstáculos que los directores de Primaria y los de Secundaria perciben en términos similares. *La falta de tiempo* parece tener mayor relevancia para los directores de Primaria. De los restantes obstáculos, destaca *la insuficiente formación de los tutores*, especialmente en Secundaria.

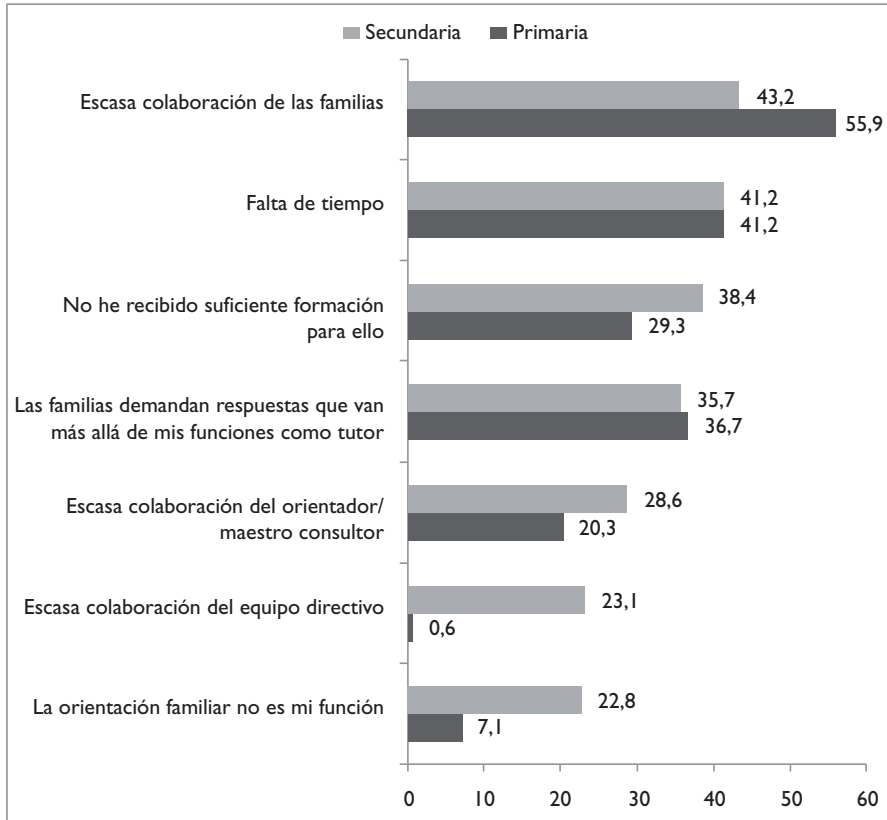
**GRÁFICO XV.** Obstáculos para cubrir las necesidades de orientación de las familias y porcentaje de directores que los consideran bastante o muy importantes



Los directores de Primaria de las comunidades autónomas con orientador en el centro tienden a considerar que los tres obstáculos principales citados son menos importantes (pruebas U de Mann-Whitney).

Por lo que respecta a los tutores, debe tenerse en cuenta que en Primaria los profesionales no valoraron los obstáculos en una escala de seis puntos, sino que seleccionaron los dos que consideraron más importantes. En todo caso, aunque las valoraciones entre etapas no son estrictamente comparables, el Gráfico XVI las ilustra conjuntamente para facilitar la interpretación.

**GRÁFICO XVI.** Obstáculos para cubrir las necesidades de orientación de las familias y porcentaje de tutores que los consideran bastante o muy importantes



A pesar de esta salvedad, los tutores de Primaria y Secundaria ordenan los obstáculos en términos prácticamente idénticos. También en ambos casos la discriminación entre ellos es menor que la registrada entre los orientadores y los directores. En todo caso, los profesionales de ambas etapas coinciden en considerar que los obstáculos más importantes son *la escasa colaboración de las familias, la falta de tiempo* y el hecho de que *las familias demanden respuestas que van más allá de sus funciones*. En el caso de la Educación Primaria, la valoración de dichos factores no varía significativamente en función de la presencia o no de orientador en el centro (contrastes realizados mediante estadístico  $\chi^2$  como prueba de independencia). Además, especialmente en Secundaria,

la formación insuficiente emerge como un obstáculo relevante. También en esta etapa, más de una cuarta parte de la muestra de tutores considera *la falta de colaboración del orientador* un obstáculo bastante o muy importante.

## Conclusiones y discusión

Se concluye por ámbitos de intervención orientadora; así pues, finalmente se valora la cobertura de un ámbito más genérico o transversal, el de la «atención a la diversidad». La valoración de este elemento no remite al propio centro, sino al sistema de orientación y apoyo escolar vigente en la comunidad autónoma. Por último, presentamos las diferencias entre comunidades con variaciones estructurales, es decir, entre aquellas comunidades que tienen orientador en los colegios de Primaria y aquellas que no lo tienen<sup>2</sup>.

En términos generales, y con excepciones, los resultados corroboran las hipótesis de trabajo de los estudios previos que nos sirven de marco de referencia para la discusión, ya citados en la primera parte del artículo. Sin embargo, hay algunas conclusiones que divergen y sorprenden:

En primer lugar, globalmente, los orientadores, tutores y directores sí valoran la cobertura en todos los ámbitos de intervención: orientación personal y académica; tutoría; orientación familiar; atención a la diversidad y, muy especialmente, orientación para el tránsito entre etapas educativas y orientación académica y profesional del alumnado de la ESO para el tránsito a la siguiente etapa (Bachillerato, ciclos formativos). Los estudios que hemos citado antes muestran en general más insatisfacción entre orientadores, tutores y directores.

En segundo lugar, la conclusión anterior sorprende más al ver que el factor que los profesionales juzgan más negativamente es la capacidad del sistema de asesoramiento y apoyo de su comunidad para dar cobertura a las necesidades de atención a la diversidad. Bien es verdad que en los demás ámbitos la pregunta se orienta interrogando sobre *en qué medida en el centro se da cobertura a...*, mientras que en este caso

---

<sup>2</sup> Recordemos que -de acuerdo con los antecedentes de este estudio- se ha preguntado sobre cada ámbito de intervención a aquellos profesionales que, en cada etapa, podían ofrecer una valoración de mayor interés o una perspectiva más crítica en función de sus responsabilidades (intervención o colaboración).

se pregunta por el sistema orientador de la comunidad en conjunto. Esta conclusión coincide con las de otros estudios sobre el tema, ya citados.

Por último, al analizar si la valoración de la cobertura de orientación varía entre los profesionales de Primaria que trabajan en comunidades autónomas con orientador (Cantabria, Castilla-La Mancha, Galicia, Navarra y País Vasco) y los que lo hacen en comunidades sin orientador en el centro (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid), observamos distintas situaciones según los ámbitos de intervención:

- Los resultados coinciden con las expectativas que las consejerías pusieron en esta estructura interna. Así, los profesionales que trabajan en comunidades con orientador en los centros valoran la cobertura de las necesidades en Primaria, pero solo en el caso de la orientación familiar y la atención a la diversidad. De hecho, en las cuatro comunidades autónomas en las que no hay orientador en los centros de Primaria (Andalucía, Canarias, Cataluña y Madrid), tiende a considerarse que la atención a la diversidad está menos cubierta.
- Sin embargo, hay dos ámbitos en los que estas expectativas parecen no confirmarse:
  - En las comunidades autónomas con orientador en Primaria, se considera que hay menor cobertura de las necesidades de orientación para el tránsito entre etapas educativas. Esta conclusión es de un interés indudable, puesto que parece confirmar la hipótesis -que merece contrastes ulteriores- de que la existencia de equipos de sector o de zona es de vital importancia para la coordinación entre centros y es una de sus funciones en las comunidades autónomas que los mantienen.
  - Además, hay pocos orientadores que trabajan en centros de Primaria que consideren que el sistema de orientación y apoyo a los centros de su comunidad es suficiente o muy suficiente para atender a la diversidad. No es en absoluto descartable que la insatisfacción con los procesos por los que estos profesionales fueron sacados de los equipos y ubicados en los centros -muchas veces en solitario, con agravios a su situación laboral respecto a los orientadores de Secundaria y sin la formación para integrarse en la cultura de un centro (como se muestra en el estudio de Velaz-de-Medrano et ál., 2011)- esté detrás de esta valoración.

Esta diversidad de resultados sugiere que acaso se hayan depositado excesivas expectativas sobre el impacto que un simple cambio de estructura podría producir en



la mejora de los procesos y los resultados de todo el sistema de orientación educativa y apoyo a los centros, y merece seguir estudiándose.

Con respecto a los *principales obstáculos* para dar cobertura a las necesidades de orientación, se observan los siguientes:

- En la orientación personal y académica, con variaciones entre profesionales, los principales obstáculos son la falta de tiempo por exceso de tareas, la complejidad de las necesidades del alumnado (sobre todo en Secundaria) y la insuficiente formación de los tutores (según los directores).
- En la tutoría, en Primaria el obstáculo más importante es la falta de tiempos específicos para que los tutores aborden cuestiones propias de tutoría con su grupo de alumnos; en ambas etapas, también se tiene en cuenta la insuficiente formación de los tutores.
- En la orientación en el tránsito entre etapas educativas, encontramos más semejanzas y diferencias de interés entre las etapas que entre los profesionales (Tabla III).

**TABLA III.** Obstáculos para la orientación en el tránsito entre etapas educativas

Los tres profesionales coinciden en que hay tres obstáculos principales:	LA PRELACIÓN QUE LOS PROFESIONALES DE CADA ETAPA DAN A ESTOS OBSTÁCULOS ES MUY DIFERENTE	
	Primaria	Secundaria
<i>No hay suficiente coordinación con el centro de la otra etapa (colegio o instituto) para este fin.</i>	2.º obstáculo (según los directores)	1.º obstáculo (para los tres profesionales)
<i>La orientación para el tránsito entre etapas es un objetivo previsto en el centro, pero no se trabaja sistemáticamente.</i>	1.º obstáculo (para los tres profesionales)	2.º obstáculo (para los tres profesionales)
<i>No se han previsto tiempos específicos para trabajar este objetivo.</i>		

- En la orientación de las familias, los profesionales de ambas etapas coinciden en que los obstáculos más relevantes son la falta de tiempo, la falta de colaboración de las familias y sus demandas relativas a ámbitos que exceden las funciones de tales profesionales. Los directores y tutores de Secundaria destacan que los tutores carecen de una formación suficiente en orientación familiar. Más de una cuarta parte de la muestra de tutores considera que la falta de colaboración del orientador es un obstáculo bastante o muy importante.

En términos generales, la escasez de tiempo, la falta de horario específico para la acción tutorial, la complejidad de las necesidades de los alumnos de Secundaria, la falta de colaboración de las familias, la descoordinación entre colegios e institutos y la insuficiente formación en orientación familiar y acción tutorial son los obstáculos recurrentes que, a juicio de los profesionales, dificultan dar una respuesta suficiente a las necesidades de orientación. No son conclusiones de una gran novedad, pero su confirmación en un estudio que por primera vez ha encuestado a más de 2.000 profesionales de casi 700 centros de Primaria y Secundaria en nueve comunidades autónomas supone una aportación a partir de la cual seguir investigando.

## Limitaciones y prospectiva

La necesidad de garantizar la validez de contenido del cuestionario para cada territorio -por lo que había que incluir descripciones de cada sistema de orientación y apoyo (supervisadas en el estudio piloto por las administraciones educativas autonómicas)- ha impuesto limitaciones a la comparabilidad de los reactivos incluidos en el cuestionario y ha reducido las posibilidades de un análisis más completo de los obstáculos que los profesionales percibían para la provisión de orientación y apoyo a los alumnos y sus familias. Efectivamente, aquí solo se han tratado los obstáculos generales que fueron hallados en todas las comunidades autónomas y no los inventarios completos que se presentó a los profesionales.

Dado que, por razones presupuestarias, no se contaba con muestras representativas para cada comunidad autónoma, se optó por no realizar un análisis comparado a ese nivel; en ese sentido, se decidió profundizar menos en la evaluación de la cobertura según los distintos sistemas de asesoramiento y apoyo desplegados en nuestro país.

Una visión prospectiva llevaría a refinar el aparato analítico y metodológico y a desarrollar los mecanismos de medida y evaluación en este campo; esto permitiría completar el mapa de los sistemas de orientación y apoyo escolar del Estado, extender la encuesta a las ocho comunidades autónomas restantes y ampliar el estudio comparado al contexto europeo. El fin será afinar las políticas públicas de apoyo especializado a la equidad educativa para reducir las barreras al aprendizaje y la convivencia.

## Referencias bibliográficas

- Alcudia, R. et ál. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Almirall, R. (2011). Abordando la relación familia-escuela desde una perspectiva colaborativa. En E. Martín e I. Solé, *Orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, 91-108. Barcelona: Graó.
- Álvarez González, B. (2003). *Orientación familiar: intervención familiar en el ámbito de la diversidad*. Madrid: Sanz y Torres.
- Aguirre Burneo, E. y Vaca Gallegos, S. (2010). Interacción familia-escuela. Análisis de contenido sobre el discurso de docentes y familias. *REOP*, 21 (2), 320-334.
- Antúnez, S. (2005). El cuidado de los procesos de transición de Primaria a Secundaria: a modo de balance. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 23-30.
- Bejarano, R. (2005). Paso de etapa de Primaria a Secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 20-25.
- Do Céu Teveira, M. y Rodríguez-Moreno, M. L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, 21 (2), 335-345.
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15 (2), 315-321.
- Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). La construcción del conocimiento profesional y la socialización de los psicopedagogos/as de centro noveles. *Revista de Educación*, 341, 419-440.
- Fuente Anuncibay, R. de la (2010). Necesidades y recursos formativos de los tutores: paso previo en la elaboración de un Programa de Orientación y Tutoría para la Diversidad. *REOP*, 21 (3), 571-586.
- Gallego, S. y Riart, J. (Coords.). (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-212.
- Gimeno Sacristán, J. et ál. (2005). *La transición entre etapas*. Barcelona: Graó.
- Jariot, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *REOP*, 21 (1), 45-58.
- Lledó, A. I. y Martínez, C. (2005). La transición de Primaria a Secundaria: un trabajo de colaboración. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 83-92.
- Luna Chao, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de Educación Secundaria expertos y efica-*

- ces. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Madrid.
- McMillan, J. (2011). The Perfect Storm: How Policy, Research and Assessment will Transform Public Education. *Mid Western Educational Research*, 24 (1), 39-47.
- Monarca, H. (2011). Un dispositivo para detectar y priorizar necesidades de intervención de orientación educativa en la ESO. *REOP*, 22 (2), 219-225.
- Montilla Coronado, V. C. y Hernando Gómez, A. (2009). La orientación en Secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 353-370.
- Oliva, D. de la, Martín, E. y Velaz-de-Medrano, C. (2005a). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria: identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), 115-140.
- (2005b). Caracterización y valoración de los modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación Secundaria. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, capítulo 2. Barcelona: Graó.
- Olivares García, A., De León y Huertas, C. y Gutiérrez Arenas, P. (2010). El proceso de orientación profesional en los institutos de Educación Secundaria. El caso de Córdoba. *REOP*, 21 (1), 81-92.
- Sanz Oro, R. y Chica Maestre, J. D. (2002). *Programa de formación de tutores para la ESO*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Velaz-de-Medrano Ureta, C. (2011). Orientación académica y profesional en Educación Secundaria. En E. Martín e I. Solé (Eds.), *La orientación educativa: modelos y estrategias de intervención*, 129-149. Barcelona: Graó.
- Manzano-Soto, N. y Blanco-Blanco, Á. (2011, en prensa). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Madrid: IFIIE, Ministerio de Educación.

**Dirección de contacto:** Nuria Manzano-Soto. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación. C / Juan del Rosal, 14, 1.ª planta; 28040, Madrid, España. E-mail: [nmanzano@edu.uned.es](mailto:nmanzano@edu.uned.es)