

ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA

*M^a Teresa Díaz Allué, Rafael Carballo Santaolalla, M^a José Fernández Díaz
y Narciso García Nieto*

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

Algunos momentos decisivos en la historia reciente de la Orientación en Educación Secundaria

Si diéramos comienzo a la ponencia que se nos ha encomendado, con frases como éstas:

«El tema de la Orientación adquiere especial relieve en nuestro tiempo. Su significado, su contenido y su problemática se constituyen en objeto de estudio en los más diversos ámbitos del saber (...). La política educativa toma conciencia de ello, y hoy, en todo país civilizado, la Orientación (educativa) viene a constituir la *«piedra angular de toda planificación de enseñanza»* (...).

Lo que constituye, sin duda alguna, la «mayoría de edad» de la Orientación en España y su integración definitiva en el quehacer educativo, es la Ley General de Educación, que dedica al tema un gran número de sus artículos y consigna explícitamente entre los derechos de todo estudiante el de «la

Manifestamos nuestro agradecimiento a los 24 Centros de la Comunidad Autónoma Madrileña que, al abrirnos sus puertas, hicieron posible este trabajo en su aproximación a la realidad.

Asimismo, agradecemos a los colaboradores del Departamento Esther Alonso, Jacobo Cano y Julio Viejo, su valiosa colaboración.

Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento M.I.D.E. Edificio "Almudena". Paseo de Juan XXIII, s/n, 28040 MADRID (Tel. 394 61 12).

Orientación Educativa y Profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y de actividades laborales».

Si comenzara la ponencia con tales frases, repito, cualquier oyente que nos escuchara sin haber tenido acceso a la fuente originaria, podría creer que estos párrafos se habían escrito en 1997... Pues bien, el artículo data de 1971; consta en un número monográfico de la revista *Bordón*, referente a la Orientación Educativa y hasta el título del mismo sigue vigente (1). Ésa es la esperanza que despertó en mí la Ley General de Educación de 1970.

Si leyéramos con detenimiento la O.M. de 31 de julio de 1972 (BOE de 24 de agosto) que implantaba con carácter experimental los Servicios de Orientación en el COU, volveríamos a entender que gran parte de su contenido está aún en vigor desde el punto de vista teórico. De ella llegó a decirse:

«Pocas Órdenes Ministeriales tan concisas, claras y cuajadas de sentido. Los objetivos están perfectamente definidos, incluso las funciones aparecen diseñadas con rigor técnico. Pocos puestos del sistema educativo español tienen un «manual de funciones» tan claro y explícito»¹.

La O.M., pese a su publicación en el BOE, no llegó a efecto. Problemas económicos abortaron el proyecto. Lo que no consiguió fue disminuir un ápice mi inalterable confianza de que alguna vez se reconocería la imposibilidad de una **educación de calidad, personalizada**, haciendo caso omiso de la Orientación, como base y fundamento de la misma.

En 1975, con motivo de la promulgación en el BOE del Decreto por el que se aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato (...) y de la O.M. de 22 de marzo que lo desarrolla² escribí un nuevo artículo en *Bordón*. En aquella circunstancia lo cerraba con estas palabras:

«Es un hecho patente que toda la actividad orientadora —salvo escasas excepciones— hay que verla hoy con mirada prospectiva. El nuevo Bachillerato nos insta con urgencia. ¿Dará, por fin, luz verde el MEC para avanzar «haciendo camino» hacia horizontes tan amplios y prometedores? Cada país, podemos decir, tiene los estudiantes que merece. ¿Podrá la Orientación en España hacer de los alumnos en desarrollo personas en plenitud?» (Díaz Allué, 1975).

1 Editorial (1974): El Servicio de Orientación. *La educación, hoy*, 10, p. 361.

Se publicó hace 25 años, sí, después de un curso intenso de estudio y reflexión, encomendado el trabajo a D. Daniel González, Jefe entonces de la Sección de Orientación del MEC, y a M.T. Díaz Allué, como profesora de Orientación en la Universidad Complutense y Directora del Departamento de Orientación en el ICE de la Universidad Autónoma de Madrid.

La creación de los Servicios de Orientación Educativa y Profesional (1977), de tanta transcendencia, fue obra del profesor Ángel Lázaro, que sucedió en el cargo a D. Daniel González, Inspector Técnico de Educación.

2 Decreto de 23 de enero de 1975 por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato y regula el Curso de Orientación Universitaria (BOE de 13 de febrero) y O.M. de 22 de marzo (BOE de 18 de abril).

Y he aquí que, en septiembre de 1997, nos encontramos hablando de nuevo sobre la Orientación en Secundaria. Y lo hago con ilusión acrecentada, inasequible al desaliento, después de haber colaborado fielmente con el MEC en la introducción de la Orientación en los años que precedieron a la LOGSE y en todo momento en que se solicitó mi presencia, porque estoy persuadida de que nada hay más deplorable en nuestro mundo profesional que «matar una buena idea» por acción u omisión.

No creáis, amigos, que esta referencia personal con que hemos iniciado la intervención, es fruto de una presunción, que además sería vana, porque no se trata de la mención de «grandes éxitos» sino de la «historia de una voluntad». Sólo hemos querido expresar en voz alta el convencimiento de que cuando se está seguro del valor de una causa como ésta no se puede, no se debe desistir, hay que luchar por verla convertida en realidad. A estas alturas de la historia de la educación en España, y en la nueva Reforma, vemos claro que la Orientación renace, entre dificultades, sí, pero renace. Y estamos obligados a trabajar sin desánimo por llevarla a efecto desde el ámbito profesional en que cada uno se desenvuelve.

Vamos, pues, a ofrecer algunas reflexiones sobre la Orientación en la Educación Secundaria, al hilo de lo que va marcando la Administración, pero dejando claro:

- Que la «acotación» de esta etapa se hace sólo por el énfasis especial que está poniendo en ella el MEC y, de ahí, la necesidad de nuestro pronunciamiento.
- Que entendemos la Orientación como un «proceso», como una actividad ininterrumpida, que se inicia antes del ingreso en la escuela y se prolonga más allá de la «educación formal».
- Que hemos reflexionado seriamente sobre la solución que ha dado el MEC a la Orientación en Educación Primaria y no nos satisface.
- Que seguimos preocupados por una Orientación de calidad en la Universidad, cuya necesidad se acentúa ante la implantación de unos Planes de Estudios tan diversificados, con tal número y variedad de asignaturas optativas, que exigen un «acompañamiento» del joven, para que no se pierda entre mil derroteros y trace, y siga con acierto y sensatez, su «itinerario académico y profesional».

Estructura de la ponencia

Se ha estructurado la ponencia en dos partes diferentes, pero ensambladas entre sí:

- Una primera parte que consiste en una exposición comentada de la Orientación en la Educación Secundaria, hoy, a la luz de los documentos legales y de apoyo.
- La segunda viene a constituir la apoyatura «empírica» de la ponencia y analiza los principales resultados obtenidos mediante consulta a una amplia muestra del alumnado de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, y a un número menor de Tutores.
- Finalmente, a modo de síntesis, un intento de visión prospectiva, fruto de nuestra reflexión, del trabajo empírico y de otros estudios.

Prescindimos de los «enfoques teóricos» de la Orientación más en boga, no haríamos sino repetir, sin mejorarlo, lo que ya han escrito y valorado profesores de nuestra propia Área de Conocimiento, que la mayoría de los presentes conocéis muy bien. Fijaremos más la atención en el «espíritu» que ilumina la LOGSE, algunos documentos que le precedieron, y la legislación en torno al tema en estos años. La visión histórica de la normativa legal agrupada en períodos más o menos largos, con predominio de los aspectos: profesional, clínico, educativo o sociopsicopedagógico, también han sido analizados con detalle en otras publicaciones.

I. LA ORIENTACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA

El impulso de la Orientación ha sido, sin lugar a duda, uno de los objetivos de esta Reforma Educativa, puesto de relieve en los documentos que precedieron a la promulgación de la LOGSE en 1990, hasta el momento actual. Establecer con la mayor claridad el significado e importancia de la Orientación y configurar su estructura y funcionamiento, aprovechando los recursos existentes, adaptados a la nueva situación, constituyen uno de los logros más positivos de la Reforma, como ponen de manifiesto, entre otros, Fernández Torres (1991), Mora (1991), Valdivia (1992), Amaya (1993), Rodríguez Espinar (coord.) (1993), Ramírez y Gago (1993), Arnaiz e Isus (1995), Alonso Tapia (1995), García y cols. (1996), Bisquerra y cols. (1996), Sanz Oro y cols. (1996), Benavent (1996), aunque, por tratarse de una tarea inacabada, se constate todavía la existencia de lagunas y limitaciones que esperamos sean subsanadas en un porvenir no lejano.

Dejando a un lado los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que constituyen hoy uno de los componentes primordiales del Subsistema de Orientación en las Etapas de Educación Infantil y Primaria, prestaremos nuestra atención a cuanto hace referencia a la Educación Secundaria.

I.1. Programas Experimentales de Orientación en Enseñanzas Medias

Estos Programas se establecieron hace ya una década, en 1987, año en el que se pusieron algunos de los cimientos de la LOGSE con la presentación por el MEC del «*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza. Propuesta para debate*», que en su capítulo 18 señalaba las líneas principales de la Orientación Educativa y dejaba abierta la posibilidad y viabilidad de crear los Departamentos de Orientación insertos en los Centros³.

3 El «Proyecto para la Reforma», como es sabido, fue objeto de estudio y debate en distintas entidades y asociaciones vinculadas de manera diversa a la Orientación —Sociedad Española de Pedagogía, Inspección Técnica de Enseñanzas Medias, Instituto Calasanz de C.C. de la Educación, etc.— y dio como resultado, en abril de 1989, la publicación del «*Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*», que mejora notablemente la oferta anterior y cuyo capítulo 15 sienta las bases de la Orientación en su conceptualización, estructura y funcionamiento, en las que se apoyará la LOGSE.

Los Programas Experimentales de Orientación, en este nivel educativo, algo deben a las huelgas y protestas estudiantiles que reivindicaban entre otras exigencias la puesta en marcha de la Orientación. El Acuerdo que el MEC firmó con ellos incluía esta demanda.

La primera convocatoria de estos Programas se realizó en 1987. Fueron cinco las convocatorias sucesivas (la última tuvo lugar en marzo de 1991, ya promulgada la LOGSE) y en el curso escolar 1991-1992, eran 456 los Centros de Enseñanzas Medias que incorporaban a su quehacer educativo Proyectos de Orientación, que cumplían las exigencias de la convocatoria: estar coordinados por un profesor o profesora, funcionario o funcionaria con destino definitivo en el Instituto (sin requerimiento de la titulación oficial de Psicólogo o Pedagogo) y contar con el respaldo unánime del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar⁴.

A medida que estos Institutos vayan introduciendo la Educación Secundaria Obligatoria, en cumplimiento de lo establecido por la LOGSE, se les irá dotando de Departamentos de Orientación, con los elementos materiales, personales y funcionales, como se ha hecho hasta el momento con los que se anticiparon a la Reforma. La eliminación del Programa Experimental se está llevando a cabo de forma metódica, sin originar problemas ya que la Orientación, en su estructura y funcionamiento, va poco a poco afianzando su permanencia. Lo cual no obsta para reconocer ciertas improvisaciones y no pocas disfunciones que requieren solución⁵. Véase a continuación la Tabla nº 1 en la que se refleja el descenso progresivo del Programa Experimental de Orientación en EE.MM.

1.2. Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria

Los Departamentos de Orientación en estos Centros iniciaron su andadura en el año 1992; fueron 149 los Institutos que los pusieron en marcha de los casi 300 que implantaron la LOGSE con anticipación al calendario establecido.

Este hecho viene a coincidir con el momento en que el Servicio de Orientación, órgano del MEC, se subdivide en dos equipos con distinta dependencia: uno, adscrito al Centro de Desarrollo Curricular y otro, —el Servicio de Orientación Educativa propiamente dicho— a la Subdirección General de Educación Especial.

4 No es éste el momento de recordar las protestas que, a nivel nacional, generó en las Facultades de Psicología y Pedagogía, Colegios de Psicólogos, etc., este nombramiento «atípico», como Orientadores, de profesores con escasa formación en el campo de la Psicopedagogía. La situación, a la altura de 1997, ha quedado muy paliada si no resuelta del todo.

5 A título indicativo cabe consignar que

- Si en el curso 1991-92 eran 467 el total de centros adscritos al Programa Experimental (274 IB; 188 IFP, y 5 CEI).
- En los cursos 1993 a 1995 se habían reducido a lo siguiente:
 - curso 1993-94: 318 centros (sin datos sobre su distribución).
 - curso 1994-95: 296 centros (212 IB y 84 IFP).
 - curso 1995-96: 220 centros (155 IB y 65 IFP).

Éstos son los últimos datos que hemos logrado recabar y que hacen referencia exclusiva al «territorio MEC».

Tabla n° 1
PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ORIENTACIÓN EN EE.MM.

Comunidad	Provincia	Curso 93/94	Curso 94/95	Curso 95/96
Aragón	Huesca	4	4	2
	Teruel	3	2	
	Zaragoza	18	15	11
	TOTAL	25	21	13
Principado de Asturias	Asturias	26	20	14
Baleares	Baleares	11	8	8
Cantabria	Cantabria	11	11	8
Castilla-La Mancha	Albacete	11	9	9
	Ciudad Real	12	12	3
	Cuenca	3	3	2
	Guadalajara	4	3	2
	Toledo	10	10	4
	TOTAL	40	37	21
Castilla-León	Ávila	6	5	5
	Burgos	5	5	4
	León	13	12	9
	Palencia	5	6	3
	Salamanca	13	13	13
	Segovia	3	3	3
	Soria	2	2	
	Valladolid	6	5	2
	Zamora	5	5	3
	Total	58	56	42
Ceuta	Ceuta	2	2	2
Extremadura	Badajoz	10	8	6
	Cáceres	9	7	6
	TOTAL	19	15	12
La Rioja	La Rioja	10	12	6
Madrid	Centro	47	45	40
	Norte	4	4	2
	Sur	22	21	17
	Este	6	6	3
	Oeste	8	8	7
	TOTAL	87	84	69
Melilla	Melilla	3	3	1
Murcia	Murcia	26	27	24
TOTAL M.E.C.		318	296	220

Fuente: MEC (1997).

No es nuestro propósito mencionar aquí las disfunciones que este fenómeno puede generar, a pesar del esfuerzo de coordinación que realizan desde ambas unidades para estudiar conjuntamente algunas cuestiones que inciden en la conformación de los Departamentos.

Sin embargo, sí debemos subrayar el empeño del MEC por ir incorporando, a buen ritmo, el Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria. Basta contemplar la Tabla Nº 2 —elaborada a partir de datos primarios— para constatar que si el número de Centros pertenecientes al territorio MEC se eleva a 1.039, el número de Departamentos de Orientación asciende ya a 902 en el Curso 1996-97⁶.

No menos encomiable es el impulso que ha supuesto para la Orientación en Educación Secundaria el establecimiento de la figura del «profesional de la Orientación Psicopedagógica» mediante la instauración de una nueva Especialidad en el Profesorado de este nivel. A ello aludimos a continuación.

1.3. Creación de la Especialidad de Psicología y Pedagogía en el Profesorado de Secundaria

Un hito importante en la historia de la Orientación en España y sobre todo en Secundaria lo representa el R.D. de 29 de noviembre de 1991, por el que se establece la inserción, en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, de la nueva Especialidad de Psicología y Pedagogía. A partir de entonces se han realizado dos convocatorias de Oposiciones para el acceso a la citada Especialidad: la primera, por O.M. de 5 de mayo de 1992, ofreciendo un total de 400 plazas, de las que 247 estaban vinculadas a Institutos; la segunda, por O.M. de 21 de marzo de 1994, con una oferta de 250 plazas, de las que 90 se integrarían en Centros de Secundaria⁷.

Pese a las expectativas que este hecho despertó entre el profesorado universitario de Orientación Educativa y en los Licenciados en Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, se advierte en la actual política educativa en materia de Orientación una lentitud preocupante: el hecho de que el MEC no haya convocado nuevas oposiciones desde 1994 nos plantea la duda sobre la existencia o no de una planificación a corto y medio plazo, para que la Orientación avance al ritmo de la progresiva puesta en marcha del calendario de la Reforma. Planificación que debería ser conocida por los profesionales. (No basta que haya Departamentos de Orientación, sino que éstos han de estar dotados de **personal especializado suficiente** para cumplir su misión y no siempre acontece.)

6 No ha sido fácil obtener esta información porque no están los datos agrupados por provincias. El número de Centros de Secundaria existentes en el territorio MEC nos los ha facilitado la Dirección General de Centros Educativos, a través de la Subdirección General y Sección correspondientes. Los datos de los Departamentos de Orientación se han elaborado a partir de la información que aparece en el BOMECE de 8 de abril de 1996 y en el BOMECE de 13 de marzo de 1997 (números extraordinarios).

7 No es posible ignorar, tampoco, la O.M. de 30 de noviembre de 1993, por la que, como desarrollo del artículo 15 de la Ley de Medidas, se transformó en funcionarios —mediante procedimiento selectivo— a 456 psicólogos y pedagogos, contratados laborales en Equipos Multiprofesionales e Institutos de Orientación Educativa y Profesional. Este hecho ha supuesto el incremento, hasta un total de 1.110 profesionales de la Psicología y la Pedagogía en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, en el curso 1995-96.

Tabla n° 2
INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN EL TERRITORIO MEC
Y DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN CREADOS

Provincia	Centros existentes en el territorio MEC	Departamentos de Orientación Secundaria	
		Curso 1995/96	Curso 1996/97
Albacete	32	28	29
Asturias	79	70	72
Ávila	15	12	12
Badajoz	61	41	44
Baleares	51	43	47
Burgos	27	23	24
Cáceres	40	20	22
Cantabria	41	30	32
Ceuta	5	4	4
Ciudad Real	53	42	45
Cuenca	23	15	15
Guadalajara	14	13	14
Huesca	24	13	18
León	40	33	35
Madrid-Centro	99	67	76
Madrid-Norte	18	14	14
Madrid-Sur	88	61	68
Madrid-Este	44	32	34
Madrid-Oeste	24	15	20
Melilla	5	4	5
Murcia	84	54	56
Palencia	16	9	12
La Rioja	26	17	20
Salamanca	26	16	23
Segovia	16	13	16
Soria	12	11	11
Teruel	15	11	12
Toledo	39	30	30
Valladolid	31	29	31
Zamora	17	13	13
Zaragoza	57	43	48
TOTAL	1122	826	902

Fuente: MEC. Dirección General de Centros Educativos (1997) y BOMECE de 8 de abril de 1996; BOMECE de 13 de marzo de 1997.

II. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1. La nueva configuración de la Educación Secundaria

La reordenación del Sistema Educativo, recogida en la LOGSE, establece en el capítulo tercero de la misma, referente a la Educación Secundaria, tres etapas. Así, leemos en el artículo 17:

«El nivel de Educación Secundaria comprenderá:

- a) La etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los doce y dieciséis años de edad.
- b) El Bachillerato, con dos cursos académicos de duración, a partir de los dieciséis años de edad.
- c) La Formación Profesional Específica de Grado Medio, que se regula en el capítulo cuarto de esta Ley».

Es a este intervalo, que oscila entre los doce y los dieciocho años, al que nos referimos en la ponencia.

Constituye la **Educación Secundaria Obligatoria** una profunda transformación de la actual estructura del Sistema Educativo, en la que se habrá de conjugar «una ordenación curricular integradora y, al mismo tiempo, atender a la diversidad de los alumnos mediante una organización flexible y unos recursos materiales y humanos adecuados»⁸. Son cuatro cursos con entidad propia que vienen a coincidir, desde el punto de vista psicológico, con la edad preadolescente y la primera adolescencia.

El **Bachillerato**, con tanta frecuencia contemplado como una etapa intermedia entre la Enseñanza Primaria y los Estudios Universitarios, sufre también cambios sustanciales en los que la Orientación se considera pieza clave de la nueva estructuración.

Las funciones y fines del Bachillerato se abren en tres dimensiones de igual categoría y consistencia: *formativa, propedéutica y orientadora*.

La creación de *cuatro modalidades* en el mismo —Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y de la Salud, Tecnología y Artes—, considerando en cada una de ellas un amplio número de materias optativas que posibilite a los alumnos la doble alternativa: continuar los estudios en la Universidad o en «Módulos Profesionales» de Grado Superior, supone una de sus grandes novedades.

Finalmente, la Reforma de la **Formación Profesional**, dividiendo sus contenidos en dos grupos:

⁸ Véase MEC (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Parte II. Capítulo VII: La Educación Secundaria Obligatoria, nº 3, p. 117.

- **Formación Profesional de Base**, integrada en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y compuesta por disciplinas generales de índole preprofesional.
- **Formación Profesional Específica**, configurada en «Módulos Profesionales», que otorga una preparación para el desempeño de un buen número de puestos de trabajo, en el contexto de una profesión o una familia profesional.

La inclusión, en todos los ciclos formativos, de un Módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) que se realiza, por tanto, en un «medio productivo real» es, sin duda, un gran acierto y un reto que se ha propuesto alcanzar el nuevo Sistema de Enseñanza.

Si el fin primordial de la Reforma de esta modalidad educativa es conseguir una «Formación Profesional con capacidad profesionalizadora, práctica, nexa entre el Sistema Educativo y el mundo del trabajo», las grandes transformaciones sociales reclaman un sistema de Formación Profesional con requisitos como éstos:

- *Flexibilidad*, para adecuarse a las necesidades y demandas del sistema productivo...
- *Agilidad y capacidad de respuesta* al gran desafío del cambio tecnológico y del mercado de trabajo...
- *Capacidad de promocionar a las personas*, proporcionando unos fundamentos educativos de carácter polivalente, que permitan hacer frente a las distintas demandas laborales y a posteriores avances en su formación y cualificación.
- *Autorregulación* mediante mecanismos que garanticen la actualización y renovación continua del sistema en objetivos, contenidos y métodos⁹.

Es evidente que un esquema educativo como el actual, mucho más complicado que el que instauró la Ley General de Educación de 1970, con múltiples modalidades educativas y opciones, exige para su viabilidad una Orientación Académica y Profesional amplia y sistemática. No cabe duda que el MEC se halla comprometido en la tarea. Confiamos en que, venciendo no pocos obstáculos, la lleve a término.

2.2. Plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria

En cumplimiento de lo ordenado en el Artículo 42, letra ñ) del Reglamento Orgánico de estos Centros¹⁰, el Departamento de Orientación deberá «*Elaborar el plan de actividades... y, a final de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo del mismo*». Ese **plan de actividades** deberá describir:

⁹ Véase *Ob. cit.* en (8), n^{os} 13 y 15, pp. 151-152.

¹⁰ Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOE de 21 de febrero, 1996).

- Los *objetivos* que se propone alcanzar.
- Las *actividades* para la consecución de tales objetivos consignando siempre si son competencia exclusiva del Departamento o actuaciones en colaboración con órganos colegiados o unipersonales y temporalizando la programación.
- Finalmente, los *procedimientos* previstos para la puesta en marcha, seguimiento y evaluación del funcionamiento del Programa Orientador.

La **memoria anual** dará cuenta del cumplimiento de cuanto el Departamento se había propuesto. No se trata de una simple exposición de lo realizado; por el contrario, debe ser un trabajo reflexivo sobre los logros alcanzados, las dificultades en el proceso, los cambios que deben producirse en la planificación, etc.

La continua presencia del Departamento en el funcionamiento del Centro, demandada por la Ley: en ocasiones, como hemos dicho, asumiendo la responsabilidad plena; otras veces, formulando propuestas y prestando asesoramiento o apoyo técnico y psicopedagógico, tiene como razón clave la «*atención a la diversidad*» que constituye uno de los fundamentos de la LOGSE.

- Así sucede cuando participa en la confección, aplicación, seguimiento y evaluación del Proyecto Educativo del Centro, de los Proyectos Curriculares de Etapa, las Programaciones de Aula o las Adaptaciones Curriculares con el intento de favorecer el *Proceso de Enseñanza y Aprendizaje*.
- De igual modo, cuando interviene activamente en la elaboración y realización del *Programa de Orientación Académica y Profesional*, inserto en el currículo, algo bien distante y distinto de la simple «información» esporádica, con que se cumple este requisito orientador en tantas ocasiones.
- Y lo mismo, cuando asume un papel insustituible en el proceso harto complejo de la *Organización y Funcionamiento de un Plan de Acción Tutorial*, en su estructura horizontal y vertical, que preste ayuda al alumnado, a la familia y profesores y reciba feed-back, a su vez, de estos tres grandes sectores.

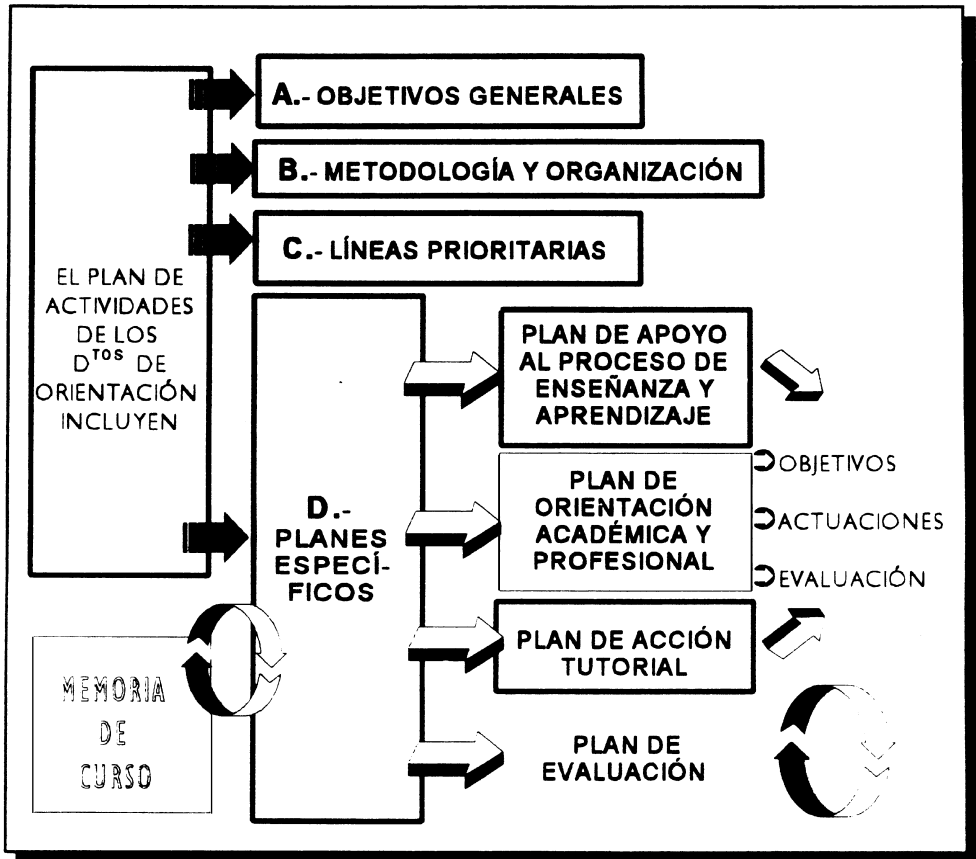
Vamos a abordar seguidamente estos campos de actuación. Van precedidos de una gráfica, cuya fuente es el MEC, que muestra un modelo claro y sencillo de desarrollo de la planificación (Gráfico nº 1).

2.3. Ámbitos de intervención

Para este análisis tomaremos como línea directriz, con mucha libertad, la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* de 30 de abril de 1996¹¹, resumiendo su contenido y, a la par, incorporando algunas reflexiones personales.

¹¹ Resolución por la que se dictan instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria (que modifica en parte y actualiza la Circular de 27 de julio de 1993, adecuando su contenido al nuevo Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, establecido por Real Decreto de 26 de enero de 1996 (B.O.E. de 21 de febrero), y a la Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, contenida en el Real Decreto de 28 de abril de 1995. Resolución, en fin, que se dicta en cumplimiento de la autorización que le confiere la Orden Ministerial de 29 de febrero de 1996.

Gráfico n^o 1
 MODELO DE DESARROLLO DE PLANIFICACIÓN



Fuente: MEC. (1996). Módulo: El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (...).

En la *Resolución* se subrayan **tres grandes ámbitos** en los que desempeñar la acción orientadora (ámbitos que han quedado insinuados en el epígrafe anterior): el Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje, la Orientación Académica y Profesional y la Acción Tutorial.

2.3.1. Apoyo al Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

Escuela comprensiva y atención a la diversidad

«El modelo de escuela comprensiva adoptado por la LOGSE supone aceptar la existencia de un currículo común para toda la población escolar

como forma de acceso a la cultura y ampliar el período de escolarización, retrasando así el momento en que los alumnos han de tomar decisiones sobre itinerarios académicos alternativos. Un modelo de escuela comprensiva entiende también que la diversidad es la conformación natural de los grupos de alumnos y asume el reto de elaborar respuestas educativas diferenciadas y ajustadas a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades de aprendizaje de todos los alumnos y alumnas»¹².

La atención a la diversidad en el marco de la Reforma tiene mucho de «*respeto a la singularidad*» de cada persona en todas sus facetas y ha constituido siempre, con diversas expresiones, una *nota distintiva de la Orientación con sentido educativo*. La Orientación, desde esta concepción, intenta ayudar eficazmente al esclarecimiento y desarrollo de ese don original en cada uno, puesto de manifiesto por las propias aptitudes e intereses personales.

Recordábamos en otra ocasión que hace ya años un educador de nuestro tiempo —Emilio Planchard—, lanzó un grito de protesta contra la uniformidad de la enseñanza colectiva, con estas palabras: «Se ha llegado a «estandarizar» a los hombres, como se ha estandarizado la producción y las máquinas, porque se mira ante todo el rendimiento inmediato (...) y es preciso reaccionar contra la nivelación de las individualidades y de los destinos personales». Pues bien, la escuela comprensiva y la Orientación inscrita en este modelo, en cuanto trata de descubrir las capacidades y la vocación propia de cada alumno es, por esencia, «diferenciante» y cuanto más ayude al desarrollo de la personalidad original del alumno, más promueve las diferencias con relación a los demás, a la vez que le estimula a ponerlas al servicio del bien común.

También la **Educación Especial** debe considerarse en el marco de la diversidad, en el legítimo derecho a las diferencias. Así contemplada, estamos de acuerdo con quienes afirman que: en ese continuo de diversidad se hallan los alumnos que tienen más obstáculos en el proceso de aprendizaje que el resto de sus compañeros, ya sea por causas biológicas, psicológicas, familiares o sociales y precisarán, para compensar su situación, de intervenciones pedagógicas más específicas.

Y en ese continuo también, debemos añadir, se encuentran los alumnos **superdotados** —tantas veces fracasados en los Centros Educativos—, para los que se habrán de crear programas de «enriquecimiento» adaptados a sus capacidades. Es obligado afirmar que este tema no lo ha tomado en peso la Administración —aunque se están dando pasos alentadores—, ni tampoco gran parte del profesorado y de los orientadores. Por eso, al hilo de esta reflexión, bueno será recordar la observación de Raymond Wheeler cuando dice:

12 MEC (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica. (Se trata de un documento teórico-práctico de 114 pp. y Anexos, destinado a la «formación continuada» de los Orientadores en ejercicio, muy bien elaborado, con *énfasis mayor en el primero de los «ámbitos»*. En ocasiones se observa una sensibilidad especial ante «la diferencia» por causas sociales y ambientales, y mucho menor por la «dotación personal» fruto de la herencia).

«El profesor —el orientador, cabe agregar— es un técnico en ingeniería humana, ya que él es el principal responsable de la inteligencia y de la personalidad de sus alumnos; (...). Nunca podremos saber hasta qué punto la ignorancia de la psicología y la pedagogía en la dirección de la infancia —de la adolescencia y de la juventud, agregamos— es responsable de oportunidades perdidas, de ambiciones defraudadas, esfuerzos abandonados..., defectos mentales específicos y personalidades desintegradas».

Mucho e intensamente habremos de trabajar, en estos momentos, los orientadores en ejercicio y los profesores responsables de su «formación inicial» universitaria.

En el ámbito concreto, que hemos examinado someramente —*Apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje. La atención a la diversidad*— cabe formular algunas cuestiones:

- ¿Se ajustan los Planes de Estudios y los Programas de las asignaturas a las funciones y tareas que habrán de desempeñar?
- ¿Alguien explica a los alumnos, y éstos lo contrastan con la «situación real», mediante un Practicum bien estructurado: el concepto y significado de la «diversidad», la atención a la misma, y lo que ello entraña de compromiso en su proyección pedagógica?
- ¿Alguien debate con ellos, desde la teoría y la práctica, lo que es una «adaptación curricular significativa» o una «evaluación integradora»?

Son algunos interrogantes de los muchos que podríamos formular.

Sin afán derrotista alguno, sino como una «provocación» positiva por si hubiere algo que rectificar:

- Mucho nos tememos que, atomizados los Planes de Estudios en tantas materias dispares y con mínima extensión —salvadas acaso las «troncales» y «obligatorias»— se disperse la atención del estudiante, sin lograr una visión unitaria del saber y que el profesor, en ocasiones desmoralizado, no ponga empeño y entusiasmo en «enseñar a aprender»; en lograr, en cuanto de él dependa, una coordinación docente, que tiene mucho de renuncia y también de enriquecimiento.
- Mucho nos tememos que, si no se toma conciencia de éstos y otros riesgos, y no se reacciona con decisión, perdamos la gran oportunidad que se nos ha dado; perdamos el tren en la historia de los progresos de la Orientación, a las puertas del siglo XXI.

Pero, esto no sucederá.

La Evaluación Psicopedagógica en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

La Evaluación Psicopedagógica —uno de los cometidos específicos del profesional de la Orientación¹³, que contará con la colaboración del Tutor— se entiende, en el nuevo modelo educativo, como un proceso de recogida y análisis de toda información destacada que hace referencia a los diversos factores que intervienen en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje, con una finalidad clara y precisa: *identificar las necesidades educativas de ciertos alumnos* que tienen dificultades en su desarrollo personal o muestran desajustes con relación al currículo —por los motivos que sea— y así sustentar sobre una base real las decisiones que se tomen con relación a la propuesta curricular u otras ayudas.

Este modelo de evaluación dista mucho de la evaluación tradicional, fundamentada en los tests psicométricos, cuyo objetivo es clasificar, catalogar a los alumnos en ciertos atributos o cualidades para predecir su comportamiento... Pruebas, con tanta frecuencia descontextualizadas —porque prima el enfoque individual—, aplicadas en un momento concreto de la vida del alumno, que poca o ninguna relación tienen con la dimensión social de todo aprendizaje. De ahí que los datos que proporcionan son difíciles de traducir en la ayuda que puede ofrecer el Centro Educativo para encauzar e impulsar el progreso del estudiante y el papel que el profesorado y la familia desempeñan en el mismo.

El párrafo que antecede *no significa* en modo alguno *un rechazo de los tests psicológicos*, que pueden ofrecer información complementaria muy valiosa, sino una seria advertencia al *abuso en su utilización* y en la presentación de *informes en términos de CI, EM, etc.* tomados como datos conclusivos. La información proporcionada a través de los «informes» debe ser relevante para la familia y para el Centro Educativo, con objeto de proporcionar al alumno la ayuda que precisa. Y su contenido debe ser claro y asimilable, huyendo además de todo «estereotipo».

«En este momento ya no se trata de clasificar a los alumnos en las distintas categorías, sino determinar las ayudas que éstos requieren para progresar en el contexto educativo menos restrictivo posible; poco a poco las diferencias se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste, del tipo y grado de la ayuda que un alumno debe recibir a lo largo del proceso educativo¹⁴ y ello trae consigo un mayor compromiso del profesorado en el proceso de conocimiento de los alumnos y en la búsqueda, también, de los recursos didácticos y metodológicos pertinentes, para lograr una Escuela adaptada al alumno y no a la inversa.

13 Véanse 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 de 18 de diciembre) y R.D. de 26 de enero de 1996 por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (en cuyo Capítulo II quedan establecidas la composición y funciones del Departamento de Orientación) (BOE de 21 de febrero, 1996).

14 Véase MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE (col. Documentos), p. 11.

Todo el trabajo —de carácter monográfico— constituye un magnífico documento de estudio y aplicación sobre la Evaluación Psicopedagógica en el marco de la Reforma Educativa; ocho capítulos, muy bien configurados, que abarcan las dimensiones fundamentales del tema. Los capítulos III, IV y V tratan del alumno, el contexto escolar y la familia, como ámbitos de Evaluación Psicopedagógica.

En definitiva, la Evaluación Psicopedagógica que se pretende consolidar se entiende como «un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar la oferta educativa, es decir, la propuesta curricular y el tipo y la intensidad de la ayuda que debe ofrecerse al alumnado a lo largo de su escolaridad» (MEC, 1996, p. 22).

Estas y otras afirmaciones que hemos formulado nos permiten concluir que pocas veces se ha presentado con mayor claridad y contundencia el **sentido educativo de la Orientación**; y, en consecuencia, que los Pedagogos y Psicopedagogos nos hallamos ante uno de los mayores retos de la Reforma que debemos afrontar con la firme resolución de una respuesta apropiada.

La imposibilidad de desarrollar con mayor amplitud este tema de la Evaluación, en el marco de una ponencia, nos mueve a ofrecer a modo de síntesis un cuadro resumen sobre los aspectos comunes y diferenciales de la Evaluación Psicopedagógica en el modelo tradicional y en el que se deriva del que propugna la Reforma¹⁵.

Gráfico n° 2

COMPARACIÓN ENTRE LA EVOLUCIÓN "DIAGNÓSTICA" Y LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

En relación a la finalidad	Obtener la mayor información posible sobre los alumnos	Obtener información sobre todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (profesores, alumnos, contenidos)
En relación a los instrumentos y procedimientos	Utilización generalizada y descontextualizada de pruebas y tests	Utilización de pruebas, pautas de observación, instrumentos basados en el currículo, guiones de entrevista, etc., contextualizados y todos ellos referidos a los elementos básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al uso	Obtener información del alumno para orientar el tratamiento: — Capacidades — Personalidad — Adaptación — Intereses	Obtener información referida al proceso en su globalidad para tomar decisiones en relación a la propuesta curricular y a las ayudas requeridas
En relación a las personas que intervienen	En general se contempla exclusivamente la intervención de profesionales externos al proceso de enseñanza y aprendizaje (psicólogo, pedagogo y trabajador social) y del propio alumno/alumna	Intervienen además los profesionales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje
En relación al referente de la evaluación	Evaluación básicamente referida a norma (baremos, C.I., ...)	Evaluación básicamente referida a criterio (currículo)

Fuente: MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*.

¹⁵ Gráfico tomado de MEC, 1996, p. 23.

2.3.2. Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional

La Orientación Académica y Profesional constituye un campo fundamental dentro del modelo comprensivo de Escuela asumido por la LOGSE:

- Frente a un currículo fijo, casi invariable, que ha perdurado hasta el presente, se nos ofrece otro abierto, flexible, en el que la libertad de opción por parte del alumnado es, sin lugar a duda, una de sus notas peculiares.
- Frente a un concepto estático de Orientación y elección Académico-Profesional, entendida como «ajuste entre el quehacer y el ser», basado en la teoría de «rasgos y factores», la Orientación evoluciona, enriquecida con nuevas aportaciones como son, entre otras, la teoría de Super del «desarrollo vocacional» —componente básico del desarrollo vital—, o la teoría de la *Educación para la Carrera*, tan valorada en nuestro ambiente, con un futuro que auguramos prometedor. Basta una referencia a los pioneros de este movimiento y el gran número de continuadores en nuestro país, para dar testimonio de ello: Goldhammer y Taylor (1972), Bailey y Stadt (1973), Super (1976), Hansen y Keirleber (1978), McDaniel (1978), Herr (1982, 1988), Hoyt (1982), Raynor y Entin (1982), Herr y Cramer (1984, 1988), Kreuzer (1986), Gysbers y Moore (1989), Zunker (1989), Álvarez y Santana (1992, 1993, 1996), Rodríguez Diéguez (1992), Haverkamp y Moore (1993), Montané (1994), Repetto (1996).

En el marco de estas teorías y dentro del modelo de «escuela comprensiva» (tomado el concepto de escuela en sentido amplio), la **Orientación Académica y Profesional** se entiende como «el proceso de ayuda a la persona para que, en los distintos momentos de su ciclo vital logre obtener la información adecuada sobre sí misma y sobre el contexto educativo y laboral, con el fin de que pueda ir planificando su «carrera», realizando elecciones y tomando las decisiones convenientes de acuerdo con la situación»¹⁶.

Motivar para aprender a lo largo de toda la vida y enseñar a escoger entre la multiplicidad de opciones que la compleja y cambiante estructura académica y laboral requiere del alumnado, son funciones inexcusables de la Orientación.

En esta línea se mueve la legislación actual, destacando en su normativa sobre la Orientación Académica y Profesional durante la Educación Secundaria: el carácter procesual de la misma; el relieve especial que adquiere a la hora de elegir las materias optativas y en los momentos en que una elección entre distintas opciones puede ser un factor condicionante del futuro académico y profesional de los estudiantes.

El Departamento de Orientación, de acuerdo con las directrices emanadas de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), es el encargado de confeccionar el Plan

16 Véase la ponencia presentada por M.T. Díaz Allué, bajo el título: Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

de Orientación Académica y Profesional y debe participar en su desarrollo y evaluación, una vez incorporado al Proyecto Curricular del Centro.

Las actuaciones que debe llevar a cabo para posibilitar la toma de decisiones del alumnado con relación a su itinerario académico y profesional, así como las líneas de actuación prioritarias, prestando atención especial a la superación de todo hábito social discriminatorio, y *la contribución a la elaboración del Consejo Orientador*, son cuestiones de singular relevancia.

La Información Académica y Profesional en el contexto de la Orientación

La Información tiene su lugar propio en el ámbito más amplio de la Orientación, dentro de la cual encuentra su pleno significado.

Entendemos por Información: aquella parte de la Orientación en que se realiza, de manera procesual y sistemática, una exposición de los diferentes Estudios y Profesiones, sus características y exigencias, teniendo muy presente la situación actual de las Carreras y del mercado de trabajo.

Necesidad de la Información Académico-Profesional

Son muchas las razones que avalan esta necesidad; pero basta recordar la *influencia del ambiente en los estudiantes* —con sus «estereotipos» y «epidemias vocacionales»— y la *escasa o nula información objetiva* con que acceden a los Estudios para justificar su presencia en un programa orientador.

Hoy día *el alumno recibe* a partir de los medios de comunicación social y desde los ámbitos de vida más próximos, *continuos mensajes informativos*. Tal *información, en tantas ocasiones y por tantos motivos «sesgada»*, incide en un sujeto en plena etapa de formación, ajeno la mayor parte de las veces, a una vida laboral «*experiencialmente vivida*».

- *Sólo podrá hacer una interpretación correcta* de mensajes tan dispersos y dispares, *si recibe una información sistemática y especializada* (algo harto ajeno a un «ciclo de conferencias» que alcanzan su verdadero significado si se consideran «medios útiles», inscritos en un programa informativo más extenso, inserto en el currículum. Lo mismo cabe decir de las técnicas escritas, audiovisuales e informáticas, estas últimas de futuro tan prometedor).
- *Sólo unos Programas de Información* que permitan al alumnado *conjugarse de manera objetiva las variables psicológicas y situacionales* que concurren en toda elección, *tienen entidad educativa y orientadora*.
- *Una información así:* cumple una *acción preventiva*, liberando de opciones erróneas, de desencantos y abandonos. *Facilita el conocimiento de la realidad* en lo académico y en lo laboral, y *atenúa el influjo* ya citado de los «*estereotipos sociales*», de las «*expectativas familiares*», del «*mimetismo escolar*», en lo académico y lo profesional.

En síntesis: Presenta un panorama de la realidad, de modo que cada estudiante pueda comprender y aplicar la información a su propio caso¹⁷.

La Orientación académica y profesional tiene como fin una elección responsable

Se ha definido la elección como «la búsqueda y consolidación de una coincidencia satisfactoria entre las capacidades generales, intereses y aspiraciones de un sujeto y algunas de las oportunidades de actividad profesional —y académica, añadimos— existentes en su medio» (Sturn y Brea).

- Este *proceso de búsqueda* recorre un largo camino que va de la incertidumbre a la elección, con un *momento crítico: la decisión*.
 - Todos sabemos que *la elección* —como la libertad—, es «situacional», se realiza en unas *coordenadas espacio-temporales e histórico-sociales*, que la condicionan y la delimitan.
 - La elección académica y profesional, además no es algo que tiene lugar en un momento concreto de la vida del estudiante.
- Constituye un largo proceso —que culmina en la decisión—, en el que hay opciones y renunciaciones, y que *va marcando una trayectoria vital*.
- *La responsabilidad de la acción orientadora* en este conducir en libertad las actividades de los alumnos hacia un conocimiento objetivo de sí y del mundo académico-profesional es inexcusable y *requiere el apoyo de la comunidad educativa y de expertos* en el campo de la *Orientación*.
- Sólo así se logrará conocer los múltiples factores que convergen en la elección, haciendo posible una opción coherente.

Orientación académica y profesional y demandas desde el mundo del trabajo

No centramos la atención aquí en la adecuación cuantitativa y cualitativa entre la Educación y el Trabajo, tema considerado ya en otro momento y que hoy nos llevaría muy lejos (véase Díaz Allué, 1988).

¹⁷ Desde el punto de vista informativo —y en muchos casos, orientador— hay que destacar la importancia de la convocatoria anual (de carácter nacional) de Aula '96 o 97..., Salón del Estudiante, con sede en el Recinto Ferial Juan Carlos I. La presencia de tantos organismos y entidades públicos y privados, desde el MEC y las Comunidades Autónomas, hasta Editoriales y Entidades privadas de índole diversa. El material nuevo, que de modo gratuito se entrega a los asistentes, con presentación esmerada; las actividades educativas, orientadoras y culturales organizadas con motivo de este evento, constituyen para los estudiantes un factor de conocimiento y motivación de primer orden, pero que quizá apreciemos más quiénes podemos comparar con perspectiva histórica, otras épocas.

Tratamos, nada más, de *dejar sugeridos gráficamente*:

- Las tendencias en los requisitos exigidos a los demandantes de empleo de los noventa (y también del 2000).
- Los valores de las personas que más aprecia el mundo empresarial (tomado el término empresa en sentido amplio).

Para que los tengamos muy presentes los Orientadores, en nuestro quehacer diario con el alumnado.

Gráfico n° 3

TENDENCIAS EN LOS REQUISITOS EXIGIDOS A LOS DEMANDANTES DE EMPLEO DE LOS NOVENTA Y DEL 2000



- FORMACIÓN GENÉRICA E INTEGRAL.
- MOVILIDAD FUNCIONAL Y GEOGRÁFICA.
- FLEXIBILIDAD Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO.
- INICIATIVA Y CREATIVIDAD.
- CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN.
- CAPACIDAD PARA TOMAR DECISIONES.
- IDIOMAS (FUNDAMENTALMENTE INGLÉS).
- MICROINFORMÁTICA A NIVEL DE USUARIO.

Gráfico n° 4

VALORES DE LAS PERSONAS



- MÁS IMAGINATIVOS QUE SABIOS TEÓRICOS
- MÁS EMPRENDEDORES QUE OBTUSOS
- MÁS EMPRENDEDORES QUE ILUMINADOS
- MÁS ASOMBRADOS QUE HASTIADOS
- MÁS RESOLUTIVOS QUE AGOBIADOS POR PROBLEMAS
- MÁS CONVINCENTES QUE SEGUROS
- MÁS ABIERTOS QUE SECTARIOS
- MÁS HOMBRES DE ESCUCHA QUE ALTAVOCES
- MÁS INVESTIGADORES DEL SER QUE ANSIOSOS POR TENER

Orientación Académica y Profesional, éxito y satisfacción en el trabajo

El «éxito académico y profesional» como meta de la Orientación

Se ha dicho en alguna ocasión que el «éxito profesional» constituye un objetivo prioritario de la Orientación, destacando como «criterios externos del mismo»: los ingresos económicos y el alto rendimiento; el ascenso en el empleo y la estabilidad laboral; la valoración positiva del «jefe inmediato» (criterios fácilmente transferibles al campo académico: buen rendimiento, reflejado en las calificaciones; promoción de curso sin dificultad; valoración de sus capacidades por el profesorado...).

Pero, opinamos como Super (1962), que *utilizar el concepto de «éxito» sólo en función de los «logros» —criterio externo y objetivo— es olvidar que existe también un factor, predominantemente subjetivo y personal —la satisfacción en el estudio y el trabajo— de singular importancia. Aspecto que un Orientador habrá de considerar porque es el «ajuste académico y profesional», entendido como «expresión y realización del concepto de sí mismo» lo que produce esa satisfacción (podríamos multiplicar los ejemplos).*

El «ajuste académico y profesional» y la satisfacción que de él se deriva significa: la posibilidad de que la persona pueda, en la realización de su tarea, manifestar sus intereses, utilizar sus capacidades, realizar su sistema de valores y dar satisfacción a sus necesidades emocionales.

El Orientador y el Tutor, han de estar atentos a esta realidad y su interés por ayudar al alumno en el proceso de «toma de decisiones», ha de ser una meta por lograr. Las excelentes publicaciones de Profesores, miembros de AIDIPE son testimonio de esta sensibilidad en el campo que nos ocupa.

Concluimos este punto declarando que no podemos obviar que la verdadera elección, la opción hecha en libertad que debe conducir a una satisfacción personal, exige un amplio conocimiento de lo que se escoge y de aquello a lo que se renuncia y, sobre todo, un conocimiento objetivo y realista de sí mismo, que el adolescente está lejos de haber alcanzado. «Nadie más ansioso que Quince por encontrarse a sí mismo, por hallar la clave de lo que siente y lo que hace» afirma Gesell. La relación personal, humana, entre Orientador o Tutor y orientando —en un clima de confianza, aceptación y libertad— se hace en consecuencia indispensable. Sólo de esta manera el estudiante realiza ese lento y gradual aprendizaje del vivir humano. Desde esta perspectiva, los demás aspectos —acierto en la elección de materias optativas, de modalidades de estudio y trabajo— vienen a transformarse en «elementos» de ese esquema unificado de la propia existencia, en el que cada actividad le lleva a vivir «como una persona integrada».

Estas afirmaciones que formulamos **responden a dos deseos:** *resaltar la «dimensión humana» del Orientador y evitar que prevalezca sobre él la técnica*, en un momento en que sus conquistas dejan absorta nuestra mirada. Víctor Frankl, prestigioso psiquiatra austríaco, creador de la tercera escuela vienesa de psicoanálisis, la Logote-

rapia, la búsqueda del sentido de la vida; el prisionero 119.104 de los campos de concentración de Auschwitz, doctor «honoris causa» por 28 Universidades, fallecido en su Viena natal el pasado mes de agosto, dejó escritas en una de sus obras estas palabras: «El médico que se crea un gran técnico se verá obligado a confesar que él ve en su paciente una máquina y no al ser humano que hay detrás de la enfermedad». Cita que deberíamos llevar grabada en la mente y el corazón todos los Orientadores.

Éste es otro desafío con el que se enfrenta el Orientador, en el ámbito académico y profesional y en toda actuación de asesoramiento y consejo.

2.3.3. Apoyo al Plan de Acción Tutorial

La Tutoría

Se entiende por Tutoría la acción orientadora que todo profesor realiza con sus alumnos de modo inseparable a su función docente. Ello significa que todo el profesorado está comprometido con la acción tutorial, con independencia de que, con carácter específico, se asigne un Tutor para cada grupo de alumnos, que coordine al equipo de profesores del mismo y dé sentido unitario a toda su labor educativa.

El papel del profesor —así consta en el Diseño Curricular Base— no se ciñe a la mera transmisión de conocimientos que faciliten el aprendizaje, ni al desarrollo de habilidades en el alumno, con proyección en la práctica; sino que ha de contribuir a suscitar actitudes y normas de conducta positivas y a desarrollar valores que den sentido a la vida del estudiante en su etapa escolar y siempre.

Por otro lado, la actividad del profesor no se realiza exclusivamente en el aula:

«La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas especiales, la preocupación por las circunstancias personales, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia y con el entorno productivo y cultural y, en general el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos»¹⁸.

Tales cometidos son parte de las funciones de cualquier docente, del equipo de profesores y de la institución educativa, contemplada en su conjunto. Se trata de un «compromiso colectivo con la educación y la orientación de los alumnos», que requiere tiempo y profundización en la propia tarea para superar tanta rutina aca-

¹⁸ Véase *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica* (1990), cap. II, La Acción Tutorial, pág. 27. Madrid, MEC.

démica, tanta visión simplista de la educación. Y ello hace imprescindible la *Tutoría como elemento dinamizador* en la realización del proyecto educativo del equipo de profesores y del centro, contando con el apoyo especializado del Departamento de Orientación.

Fundamentación teórica de la Tutoría en la Reforma

Es incuestionable el desarrollo de la Pedagogía y de la Psicología a lo largo de este siglo; por tanto, no es difícil comprender que muchas de sus líneas de pensamiento hayan constituido elementos de referencia para sentar las bases teóricas de nuestro actual Sistema Educativo. (Algo similar ha ocurrido con las Reformas llevadas a cabo en los países de nuestro entorno cultural):

«Las actuales corrientes parten de la concepción del ser humano como sistema abierto y se fundamenta en una concepción dinámica de la persona, que afirma la posibilidad de transformación en una doble dirección: como desarrollo de sus potencialidades (o inteligencia), —de ahí parten la mayoría de los programas de desarrollo de la inteligencia—, al concebirse como algo modificable y no fijo, que permite enriquecerse (Feuerstein, 1978) siempre que se entrenen los procesos básicos de pensamiento; y como dinamizador y modificador del entorno (familia y escuela) en el que se encuentra»¹⁹.

Como en tantas ocasiones, no son los fundamentos teóricos que sustenta la LOGSE los que ofrecen mayor dificultad para su adhesión a los mismos —aunque sin duda habrá quien los «conteste»—, sino las implicaciones que lleva consigo su puesta en práctica, la «reconversión profesional» que supone para la mayoría del profesorado la plasmación de la teoría en su quehacer diario como docente y tutor.

No obstante entendemos que es conveniente dejar esbozadas las bases teóricas de la acción tutorial en la actual Reforma Educativa, porque observamos que son muchas las publicaciones sobre la Tutoría que diseñan objetivos y tareas programadas para un curso escolar, un ciclo o nivel de enseñanza; pero que carecen de un enfoque inicial que fundamente sus propuestas y dé una visión integral e integradora del soporte psicopedagógico que las sustenta y justifica. Veamos, pues, algunos de los planteamientos teóricos presentes en la LOGSE que necesariamente han de proyectarse en la acción tutorial:

19 Puede consultarse con provecho, por su claridad, *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad* (1994), publicado por el MEC y Narcea, en formato de «carpeta», cuyos autores son A. Arroyo, A. Castelo y M.C. Pueyo.

Comprensividad y diversidad en la ESO

La comprensividad, como venimos reiterando, lleva consigo la «atención a una diversidad de alumnos que van a encontrarse en un único camino educativo hasta los 16 años» y exige una serie de medidas que hagan posible la atención a la diversidad.

El acompañamiento a los alumnos, respetando la pluralidad en aptitudes, intereses, procesos de maduración, etc. se hace más necesaria aún en la Educación Secundaria Obligatoria, que coincide con una etapa evolutiva especial, al tiempo que se produce la presencia de una variedad de profesores, con saberes especializados y el riesgo, en consecuencia, de realizar un aprendizaje fragmentado. En palabras de «estudiosas» muy vinculadas a la «práctica» cabe afirmar que:

«La riqueza que surge de la diversidad puede vivirse como una fuente de aprendizaje y como un reto profesional o como una fuente de dificultades y de conflictos. La experiencia nos dice que el encuentro con la diversidad y su aceptación puede ser un camino de desarrollo de valores tan importantes como la tolerancia o la solidaridad»²⁰.

Para la consecución de cuanto antecede la presencia del Tutor y del Departamento de Orientación es de un valor indiscutible.

Modelos cognitivo y ecológico-contextual

Estos modelos psicopedagógicos, desde los que se plantea el proceso de enseñanza y aprendizaje, suponen nuevos enfoques a la hora de definir su Proyecto el centro educativo y, en consecuencia, cuando se establece el Plan de Acción Tutorial. La adhesión a estos modelos conlleva aceptar:

- «La capacidad del alumno para ir construyendo su propio proceso de maduración», de forma activa, organizada y significativa (modelo cognitivo), y realizada en interacción con los demás y con el ambiente (modelo ecológico-contextual).
- El valor del *aprendizaje significativo*, que se entiende, en la línea de Ausubel (1983), como un proceso de «relación con sentido entre las nuevas ideas y las que posee el alumno». El profesor viene a ser de este modo el mediador que facilita tal relación.

Sostiene Ausubel que el aprendizaje significativo se produce cuando ideas expresadas simbólicamente se relacionan de modo no arbitrario, sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe. Para que tal hecho se produzca, los conteni-

²⁰ Remitimos a la publicación de M. Blanchard y M.D. Murás (1997), *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea, editado en formato de «carpeta».

dos de la enseñanza y la formación han de ser «significativos» tanto desde el punto de vista lógico como psicológico; las asignaturas y sus programas deben empalmar con las necesidades, intereses y experiencia del alumno; y ha de darse en éste una motivación clara por aprender.

Desde un «aprendizaje significativo» toda memorización es comprensiva, no mecánica, y todo lo aprendido es, además, funcional, capaz de ser aplicado a otras situaciones. Sólo así se favorece en el estudiante la capacidad de «*aprender a aprender*».

— *La importancia de la mediación* como apoyo al proceso personal de aprendizaje. Esta mediación presenta, entre otras, las siguientes notas que la definen:

- « * Es intencional y recíproca. (...)
- * Facilita la conexión de los nuevos conocimientos con los aprendizajes previos y con las motivaciones e intereses (...)
- * Promueve la búsqueda activa del aprendizaje por parte del sujeto.
- * Acepta y tiene en cuenta las diferencias individuales (...)
- * Fomenta la originalidad y el pensamiento divergente del sujeto, etc.»²¹.

Las *consecuencias* que *para la acción tutorial* se derivan de estos modelos son patentes. Entre otras:

- Aseguran la participación activa del alumno en su propia formación.
- Colocan como mediadores tanto a los tutores, como a los profesores y a los iguales, en un contexto en el que la interacción y la interdependencia son una constante.

Dimensión constructivista del aprendizaje

Desde esta concepción del aprendizaje «se concibe el conocimiento como una construcción que realiza el alumno en su interacción con el medio. En este sentido el proceso de conocimiento está ligado al concepto de inteligencia entendida, no sólo como capacidad de razonamiento, sino de adaptación al medio además de incidir transformándolo y buscando siempre el equilibrio con él»²².

Es preciso conocer el «momento del proceso madurativo» del alumno o del grupo y «hacer posible la progresión» sin saltos en el vacío sino «apoyándonos en lo ya construido».

La acción educativa no parte, ni se apoya «en la supuesta maduración que el sujeto o el grupo debería haber alcanzado sino en el que verdaderamente ha desarrollado» (zona de desarrollo real) y en la que puede desarrollar con la ayuda y el apoyo del profesor o de sus compañeros, del adulto o sus iguales (zona de desarrollo próximo).

²¹ Véase *Ob. cit.* en nota (19) y las páginas que hacen referencia algo más detallada a la «mediación».

²² Se puede leer con provecho, *Ob. cit.* en nota (18). Contiene una buena, breve y sencilla síntesis de la fundamentación teórica de la Reforma.

Si la *zona de desarrollo próximo* la definimos, siguiendo el pensamiento de Vigotsky como «el espacio entre la capacidad autónoma del alumno y la que puede realizar mediante apoyos específicos», el paso por esa zona tendrá que llevarse a cabo con la ayuda del profesor y sus iguales. (El desarrollo psicopedagógico como un proceso eminentemente social, inspira todo el pensamiento de Vigotsky, 1977, 1979.) (gráfico n.º 5).

La *evaluación inicial del alumno y del grupo*, para una formulación objetiva de necesidades como punto de partida imprescindible para la construcción de nuevos aprendizajes, hace una vez más ostensible la *participación activa y continuada de la Tutoría y de la Orientación especializada*.

Si añadimos a cuanto hemos dicho hasta ahora *las características psicológicas del alumnado* en este intervalo de edad, que abarca la Educación Secundaria —pubertad y adolescencia— y consideramos las transformaciones que experimenta desde el punto de vista físico, intelectual y afectivo, *con una evidente proyección psicológica y una seria implicación en el quehacer educativo*, tendremos una visión aproximada de lo complejo de la situación y de la *necesidad de un acompañamiento tutorial*, realizado en continuidad *por un profesorado con sólida formación psicopedagógica* —no basta el voluntarismo—, *motivado* para esta gran tarea, y que posea —o tenga empeño en alcanzar— *un conjunto de cualidades personales* que le hacen especialmente apto para esta profesión de ayuda:

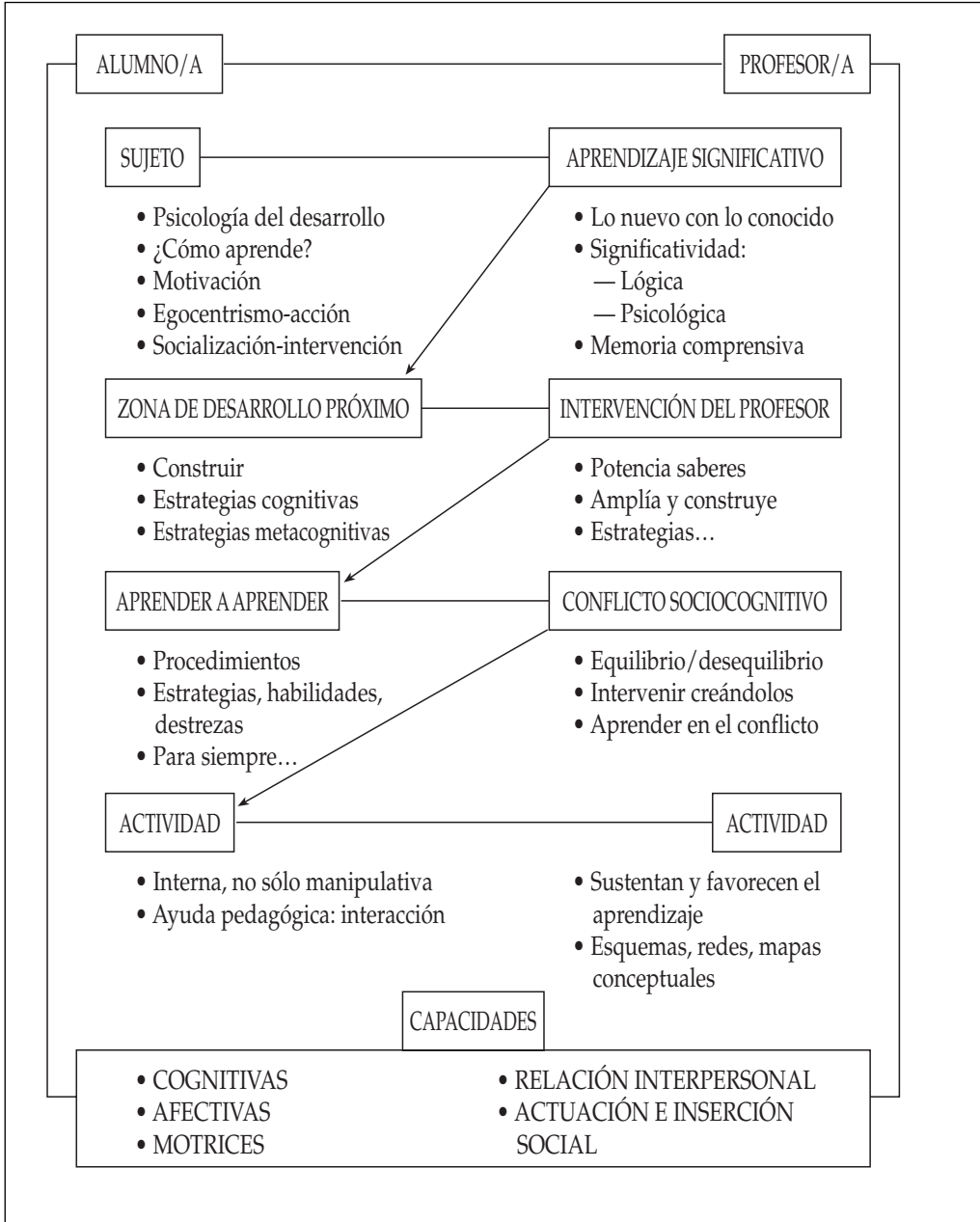
- * Interés por la dimensión humana integral del alumno.
- * Asequible a la comunicación. Capacidad de escucha.
- * Coherencia de vida y autenticidad.
- * Respeto, comprensión y tolerancia.
- * Capacidad de relaciones humanas y de liderazgo.
- * Hombre, mujer de equipo.
- * Atención y apertura al cambio.
- * Aptitud y disposición para la autoevaluación y la autocrítica (...).
- * Y prudencia, prudencia, prudencia, entendida como «*recta ratio agibilium*».

Plan de Acción Tutorial en los Centros de Secundaria

Las funciones, objetivos y actividades tan amplias y complejas de la Tutoría reclaman que la acción tutorial sea *planificada y programada rigurosa y sistemáticamente* y sea *contemplada de una manera global* —para todo el año escolar— que le dé un sentido unitario; y a la vez, una *acción tutorial diferenciada*, respetuosa con las necesidades del alumno, curso o nivel educativo. Este enfoque globalizador, totalizante, de la Tutoría, evitará omisiones, reincidencias y solapamientos.

Por otro lado, su organización debe tener un carácter funcional: capaz de poner en juego todos los recursos del Centro, personales, materiales y formales y de realizar una correcta coordinación que asegure el logro de los objetivos propuestos, desde un *planeamiento diacrónico* —a lo largo de toda la escolaridad— y *sincrónico* —en todos los grupos de un mismo curso—. Coordinación, en suma, vertical y horizontal, como garantía de unidad de la acción tutorial.

Gráfico n° 5
PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA



Supuesto cuanto precede se entiende por Plan de Acción Tutorial «la sistematización de la acción tutorial realizada por el profesorado del Centro, y de modo singular por los Tutores, dentro de un programa conjunto que convierta dicha acción en un trabajo planificado de antemano y coordinado en su desarrollo».

El Plan de Acción Tutorial, conocidas las funciones del Tutor, ha de comprender las actividades que se llevarán a cabo con alumnos, profesores y familias individual y grupalmente considerados. No es éste el momento de especificar cada una de ellas, desarrolladas con amplitud en documentos oficiales y publicaciones de expertos, a los que remitimos en la Bibliografía general.

No obstante, sí vamos a aludir a la *Resolución de la Dirección General de Renovación Pedagógica* —varias veces citada— que dicta *instrucciones sobre el plan de actividades de los Departamentos de Orientación* (Resolución de 30 de abril de 1996, BOMECE de 13 de mayo). Define esta Resolución el Plan de Acción Tutorial como «el marco en el que se especifican los criterios de la organización y las líneas prioritarias de funcionamiento de la Tutoría en el centro», consecuentemente deberá incluir:

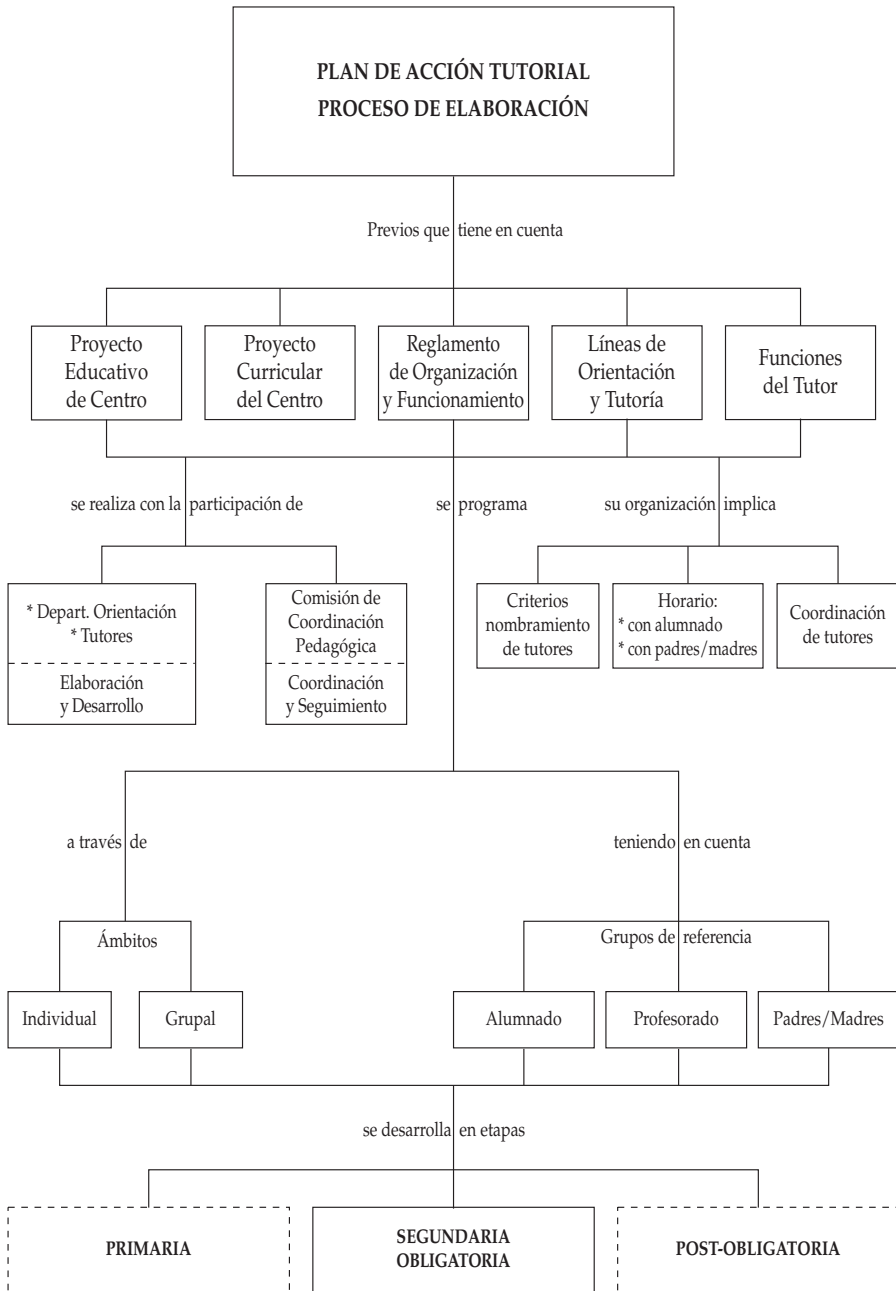
- «a) Actuaciones que aseguren la coherencia educativa en el desarrollo de las programaciones y la práctica docente del aula por parte del profesorado del grupo (...)
- b) Actuaciones que, de acuerdo con la planificación realizada en la Junta de Profesores, guiarán el programa de actividades que se ha de realizar en el horario semanal de Tutoría (...)
- c) Actuaciones para atender individualmente a los alumnos, sobre todo para aquéllos que más lo precisen.
- d) Actuaciones que permitan mantener una comunicación fluida con las familias, tanto con el fin de intercambiar informaciones (...), como para orientarles y promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado».

Es preciso insistir en que *el PAT no constituye un documento aislado*, elaborado con mayor o menor reflexión y esmero; por el contrario, *tiene como referentes necesarios: el Proyecto Educativo del Centro*, que muestra sus «notas de identidad» y su ideario pedagógico; *el Reglamento de organización y funcionamiento*, en el que constan de modo preciso y claro las funciones de la Tutoría; *el Proyecto Curricular del Centro*, que define las prioridades del mismo y las líneas de Orientación y Tutoría, que señalan las bases sobre las que se ha de diseñar la acción tutorial, inserta en la oferta global educativa, y llevada a cabo por cada profesor-Tutor.

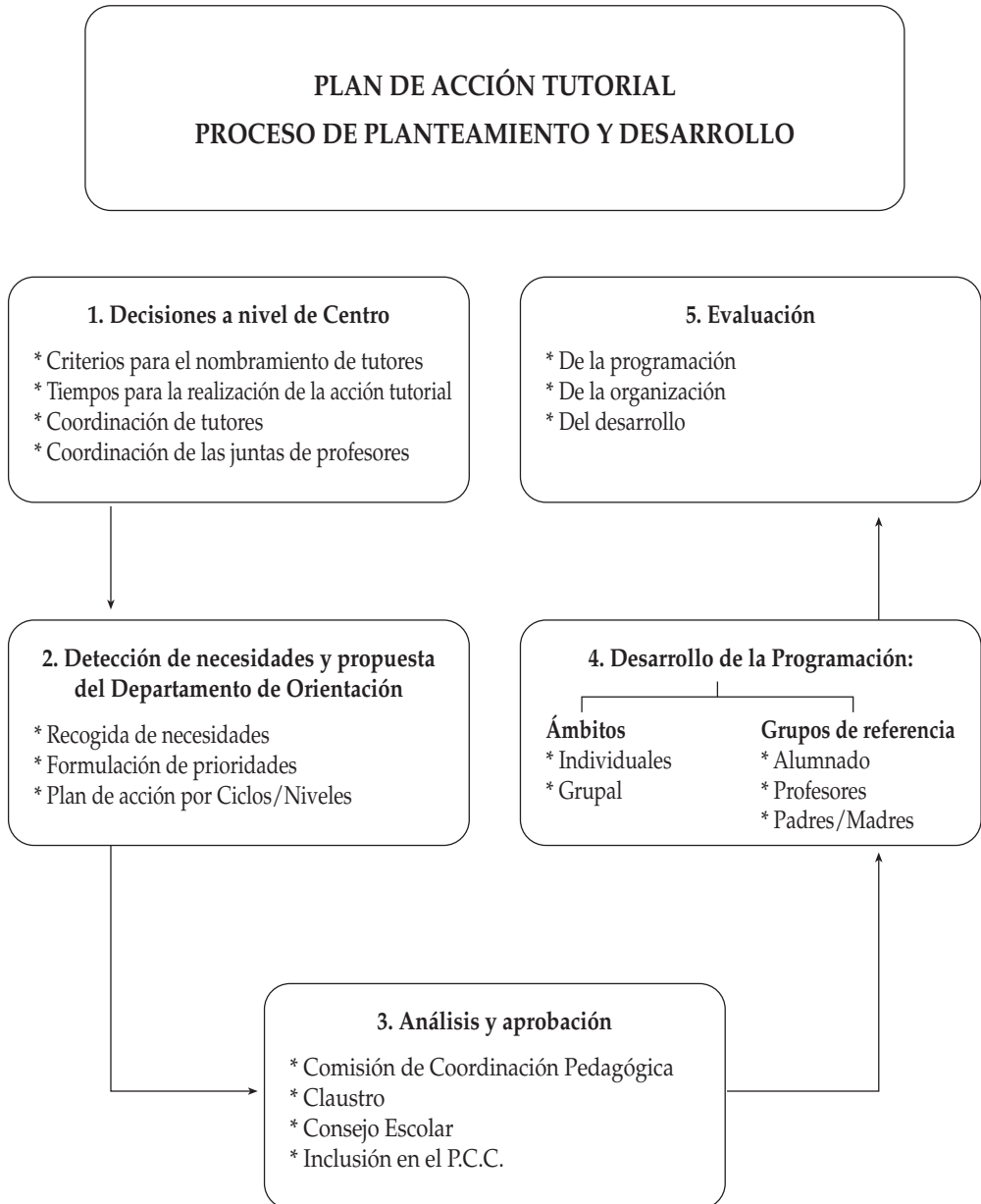
Este Plan, como ya se ha dicho, deberá adecuarse a las características diferenciales de cada Etapa educativa y a las peculiaridades psicológicas del alumnado. Y recordamos que, como parte que es del Proyecto Curricular del Centro, habrá de tener sus mismos rasgos o particularidades: apertura y flexibilidad; ser referencia permanente del Tutor; y poder revisarse, siempre que el Centro lo estime necesario.

Un par de gráficas nos permiten sintetizar el Proceso de Elaboración y, el de PlanTEAMIENTO y Desarrollo de todo Plan de Acción Tutorial (Blanchard y Muzas, 1997). A su obra remitimos para una especificación mayor del tema.

Gráfico n° 6



Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

Gráfico n^o 7

Fuente: M. Blanchard y M.D. Muzás (1997).

En tan difícil y compleja tarea el Departamento de Orientación —de acuerdo con la Resolución citada— colaborará con el Jefe de Estudios, coordinador del Plan de Acción Tutorial, en lo siguiente:

- a) El desarrollo de las actuaciones mencionadas, asesorando a los Tutores, proporcionando recursos e interviniendo en directo cuando así lo pidan éstos.
- b) La organización de horarios que facilite las reuniones con las Juntas de Profesorado.
- c) El establecimiento de criterios para asignar las tutorías de grupo.
- d) La coordinación de Tutores de un mismo ciclo o nivel.

Y, como ya quedó dicho, el Departamento tomará parte activa en la evaluación del Plan de Acción Tutorial y confeccionará la Memoria a final de Curso, de carácter reflexivo, crítico-constructivo, en aras de una permanente mejora de la Tutoría.

Después de estas reflexiones, surgidas del examen de la normativa legal más reciente sobre Orientación y Tutoría, nos hemos propuesto realizar una aproximación a la realidad que viven los Centros en su quehacer cotidiano. Deseamos responder a preguntas como éstas: ¿Qué está sucediendo en los Centros de Secundaria en el campo de la Tutoría, sobre todo? ¿Se da una correspondencia entre los conceptos expresados hasta ahora y su concreción en la vida escolar actual? ¿Se percibe, o no, una convergencia entre las pautas señaladas por el MEC, los estudios de los «formadores universitarios» y los profesores y tutores de Educación Secundaria, responsables de su cumplimiento en la práctica?

Preocupados por verificar la situación de hecho, nos sentimos impulsados a responder a las cuestiones que anteceden mediante un *estudio empírico*, que nos pusiera en contacto con la realidad inmediata. Este estudio, que constituye la segunda parte de la ponencia, además de aportar datos de interés, puede ser el inicio de investigaciones más precisas de carácter longitudinal y comparativo, que permitan aunar esfuerzos de los investigadores de las distintas autonomías y conocer más a fondo la situación de la Orientación y Tutoría en España —respetando su «diversidad»— y, también, los desafíos que habremos de superar en un futuro más o menos próximo.

III. ESTUDIO EMPÍRICO

3.1. Contextualización y objetivos del estudio

Es unánime, entre los expertos en el tema, la opinión de que en el campo de la orientación y la tutoría se ha dado un avance importante con la entrada en vigor de la L.O.G.S.E. Así lo atestiguan las numerosas publicaciones que sobre el tema han ido apareciendo a raíz de la entrada en vigor de dicha Ley, algunas de las cuales hemos mencionado en el apartado I de la primera parte. No cabe duda, que considerar la

orientación y la tutoría como un derecho de los alumnos y como un deber que han de cumplir y tener muy presentes los centros, así como una de las medidas de calidad educativa, es, sin duda, un avance importante y de una gran trascendencia educativa, —ojalá no quede en un vano deseo y constituya una nueva frustración, como tantas veces ha ocurrido con la orientación escolar—.

Pero a la vez, y paralelamente a este reconocimiento, también se acepta, en general, que en la puesta en vigor y en la articulación de la función tutorial están surgiendo, como era previsible, unos condicionamientos que bien pudieran estar impidiendo, desde sus comienzos, una mayor eficacia de la orientación y la tutoría. Con lo que, una vez más, estaríamos corriendo el riesgo de quedarnos más en las buenas intenciones y deseos que en una verdadera y real presencia de la dimensión orientadora y tutorial que, sin duda, pretende ser uno de los rasgos distintivos de la actual reforma educativa.

Limitándonos a uno de los planos más básicos, pero también más fundamentales, de la orientación, como lo es la tutoría, Álvarez (1996) sintetiza, muy acertadamente, estos inconvenientes y condicionamientos, en los siguientes:

- La falta de motivación y actitudes positivas hacia la función tutorial por parte de los docentes.
- La falta de preparación psicopedagógica del profesorado en este campo.
- El escaso apoyo, efectivo, que se presta a la tutoría por parte de los agentes educativos.
- La falta de tiempo para programar y desarrollar la función tutorial.
- La falta de ayuda y coordinación que en los centros se presta a los programas tutoriales.

Compartiendo estas opiniones y basándonos en las afirmaciones anteriores, parece oportuno intentar prestar un servicio a la actual reforma educativa que estamos viviendo en nuestro país, verificando esta problemática, hasta donde sea posible, procurando evitar que los problemas se enquisten desde el principio e hipotequen el futuro de la orientación escolar y profesional, vaciándola, desde sus comienzos y una vez más, de todo contenido, como lamentablemente ha venido ocurriendo a lo largo de la historia de la orientación en nuestro país. Así lo atestiguan los diferentes trabajos que recogen su lamentable trayectoria, Yagüe (1976), Yela (1976), Lázaro (1982), Rodríguez Espinar (1988, 1993), Castillo (1989), Rodríguez, M.L. (1988), Hortelano (1995), Benavent (1996), Escolano (1996) y otros.

Por ello, nos planteamos llevar a cabo un estudio sobre esta temática, entre algunos grupos de profesores y alumnos que están viviendo en sus propias carnes esta novedosa situación. No tanto por denunciar algo que parece ser opinión común entre los profesionales de la educación, cuanto por conocer la magnitud del problema, así como delimitar algunos de sus rasgos más distintivos, procurando adelantarnos a las consecuencias que puedan derivarse de todo ello en un futuro más o

menos inmediato. Por descartado, que no nos anima en este intento ninguna otra intención que la de procurar conocer la realidad como primer paso para poder transformarla.

El análisis de la situación actual de la Orientación en Educación Secundaria, nos ha llevado a la realización de un estudio empírico con el objetivo de *recoger la valoración de los propios alumnos y profesores tutores sobre el funcionamiento de un servicio educativo*, que paulatinamente ha ido adquiriendo mayor relevancia en la legislación de nuestro país. Es bien conocido por todos las diferencias que a nivel legislativo se observan en el *área de Orientación* entre la ley de educación de 1970 y la actual L.O.G.S.E. y posteriores decretos reguladores. La figura del tutor aparece especialmente realzada, se le asignan numerosas funciones orientadoras que no dudamos en calificar de necesarias y fundamentales para una educación no centrada exclusivamente en los aspectos instructivos y dirigida a atender las diferencias existentes entre los alumnos para lograr el máximo desarrollo de cada uno, en función de sus potencialidades.

En este contexto, el estudio pretende realizar la mencionada valoración, basándose en un *análisis de las distintas funciones que teóricamente debe cumplir el Departamento de Orientación dentro de un centro educativo, fundamentalmente a través de los tutores y en relación con los alumnos*. Interesa también analizar el contexto en el que se desarrollan estas funciones, por lo que se incluyen algunos aspectos que muestren la orientación general del centro hacia las funciones más específicamente formativas y no meramente instructivas o académicas del mismo.

De aquí que junto al objetivo general, podemos señalar una serie de objetivos específicos, relacionados con los distintos aspectos o funciones, incluidos para la valoración en el instrumento elaborado al respecto, en cuya fundamentación se justifica su inclusión, como veremos más adelante.

También nos planteamos como objetivos específicos, el *análisis de las posibles diferencias que se pudieran producir en las valoraciones de alumnos y profesores de la acción tutorial entre centros públicos y privados en cada uno de los elementos de análisis y entre las valoraciones de alumnos y profesores del sistema educativo anterior y el actual*.

3.2. Metodología de trabajo

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, es evidente que se trata de recoger la opinión de alumnos y profesores sobre los aspectos mencionados, incluyendo la valoración que cada uno de ellos hace de los mismos.

El estudio tiene un carácter descriptivo y se basa en la valoración de una serie de aspectos o variables relacionadas con el campo de acción de los tutores. Para ello se elaboraron dos escalas valorativas que se aplicaron a sendas muestras de alumnos y profesores. Los análisis de los datos obtenidos serán igualmente descriptivos, basados en la obtención de estadísticos como medias y desviaciones típicas, con la aplicación de pruebas de contraste para analizar la significatividad de las diferencias entre distintos tipos de centros.

3.3. Definición de la población y selección de la muestra

El estudio se ha realizado en el *ámbito territorial* de la *Comunidad Autónoma de Madrid*. Evidentemente el estudio tiene unos límites de representatividad. Somos conscientes del interés que hubiera tenido un estudio a nivel de todas las comunidades del estado, pero todos sabemos las dificultades que entraña un proceso de tan amplias dimensiones.

No obstante, es necesario destacar las diferencias que existen en el campo educativo entre comunidades, tal como se pone de manifiesto en muchos estudios, no relacionados únicamente con la Orientación, por lo que la aportación de este trabajo, tomando como población los centros de la Comunidad de Madrid, es representativo de una de las comunidades del estado, susceptibles de ser contrastado con estudios de características similares, realizados en otras.

En cuanto al *nivel educativo* que define igualmente la población, optamos por realizar el estudio en el *nivel de secundaria*, independientemente de si el centro tenía establecido preferentemente el sistema educativo anterior (B.U.P. y C.O.U.) o el actual (de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o módulos de Formación Profesional). Obviamente, en este proceso de transición de los dos sistemas, nos encontramos con situaciones muy diversas en los centros: desde los que han implantado completamente el sistema actual, hasta aquéllos que solamente habían iniciado el primer curso de secundaria obligatoria —única exigencia según el calendario de puesta en marcha de la Reforma en los centros de territorio MEC, y, por tanto, el resto era secundaria del modelo anterior—, pasando por un sinfín de combinaciones, según la fase de implantación de la reforma, con predominio de centros de esta diversidad de situaciones. Por ello decidimos incluir todos los centros en que se impartiera secundaria, ya que era difícil establecer otras decisiones que contribuyeran a una selección más homogénea de centros y que limitarían, sin duda, la población objeto de estudio y, en consecuencia, la muestra. Por otra parte, tampoco era posible cumplir el objetivo de estudiar diferencias en los mismos centros entre el funcionamiento de la Orientación en uno y otro sistema, ya que, por la diversidad ya mencionada, era difícil encontrar ambos sistemas en los cursos últimos de secundaria.

En relación a los *cursos* que definen la población, optamos por centrar el estudio preferentemente en cursos avanzados de secundaria, ya que, a nuestro juicio, aumentaría la fiabilidad de la información por la edad superior de los alumnos y la mayor experiencia en la labor de los servicios de la Orientación, al haber transcurrido más tiempo en educación secundaria. Así, el estudio se centró preferentemente en alumnos de 3^o de B.U.P. y C.O.U. del sistema educativo anterior y de 3^o y 4^o de E.S.O. y 1^o y 2^o de Bachillerato del sistema educativo actual. Excepcionalmente se han incluido algunos alumnos de los primeros cursos de B.U.P. y de módulos profesionales.

Respecto al *tipo de centros*, la población se definió por *centros públicos, privados y concertados, urbanos y rurales de la Comunidad de Madrid con el requisito de que tuvieran establecido el Departamento de Orientación*.

Los *sujetos* objeto de estudio, fueron, por una parte los alumnos correspondientes a los centros y cursos mencionados; por otra, los profesores tutores que estaban realizando su función tutorial en los mismos cursos.

El *procedimiento de muestreo* utilizado para la selección de la muestra fue de carácter *incidental*, obviando otros procedimientos, dadas las dificultades que conlleva una selección de muestra de otras características con mayor control de fuentes de error. No obstante, en ningún caso podemos apuntar razones que justifiquen un sesgo en la selección; por el contrario, consideramos que no existen causas que conlleven un sesgo de muestreo, que en cualquier caso sería involuntario. Por tanto, consideramos que el procedimiento tiene las limitaciones propias del mismo, pero tiene, a nuestro juicio, un alto poder de representación.

3.4. Instrumentos: justificación y elaboración

Para cumplir con los objetivos señalados anteriormente, se optó por elaborar un instrumento de medida ad hoc mediante una escala con dos versiones diferentes: Una para alumnos de Educación Secundaria, con 44 ítems; y la otra, con planteamientos similares a la anterior, pero formulada y adaptada para profesores tutores, con un total de 55 ítems. Ambas escalas, tipo Likert, proponen una valoración de todos sus ítems en escala de 1 a 5 y de 1 a 7, respectivamente.

Somos conscientes, de entrada, de la limitación y parcialización que supone verificar la realidad mediante la opinión de los alumnos, dada su inevitable subjetividad y falta de madurez que, por definición, caracteriza su edad, para hacer una valoración ponderada y objetiva, en una temática en la que se sienten muy implicados afectivamente. Sin embargo, nos parece que el alumnado, a pesar de lo dicho, es una fuente de información válida e insustituible, por ser testigos y destinatarios directos en los centros de lo que con ellos se hace, y concretamente en el ámbito tutorial. También las opiniones del profesorado pueden ser un tanto subjetivas y desvirtuadas por ser ellos quienes más intensamente están viviendo una situación cambiante y novedosa con las inevitables resistencias que conlleva y el comprensible desasosiego que les supone incorporar y encarnar nuevos roles a su tarea docente.

Hubiera sido deseable, pero en la práctica inviable, elaborar o aplicar un cuestionario que hubiera recogido exhaustivamente la innumerable problemática que se pueda estar presentando en el ámbito de la orientación y la tutoría, como acertadamente se hace en el *Cuestionario de Evaluación y Análisis Tutorial —CEAT—* (Valdivia, 1992). Por razones prácticas renunciamos a tal pretensión, elaborando un instrumento más breve y sencillo en el que se incluyen unos cuantos campos o variables globales de exploración, que seguidamente exponemos y justificamos, por considerarlas relevantes y de máxima transcendencia en el ámbito tutorial y orientador:

A.— Grado de motivación existente en los centros y en los docentes hacia la función tutorial.

Por mucha importancia que la actual reforma del sistema educativo conceda a la dimensión tutorial, si ésta no cuenta con el interés, aprecio y entusiasmo de quienes

han de llevarla a cabo, será un obstáculo insalvable y muy difícil de superar su puesta en práctica. Existen sobradas razones para sospechar que un porcentaje considerable del actual profesorado de los centros, como bien afirma Hernández (1996), no sienta ningún aprecio hacia los nuevos roles que se les están exigiendo, como lo es el de la función tutorial, y que, en muchos casos, llega a constituir un verdadero y positivo rechazo hacia ellos.

De ser esto así, se le plantearían a nuestro actual sistema educativo y a la educación unas cuantas *preguntas de fondo* de no fácil respuesta: ¿Por qué los docentes están así de desmotivados? ¿Qué causas o razones —de carácter institucional, personal, educativo...— se están dando para llegar a causar este grado de desmotivación? ¿Cómo hacer frente a esta situación? ¿Cómo se puede implantar un régimen tutorial en los centros sin que estén convencidos de ello quienes deben ser sus principales agentes?

Tal vez faltan programas de sensibilización y formación, que la administración educativa, en general, y cada centro, en particular, deban afrontar previamente a establecer cualquier otro tipo de actuaciones.

Para la comprobación de este primer aspecto o variable se incluye un bloque de ítems, tanto en el instrumento dedicado a los profesores, como en el de los alumnos. Se trata de ver la coincidencia o divergencia de opiniones ante un mismo hecho, probablemente percibido desde perspectivas diferentes. En la escala para profesores se intenta comprobar ampliamente cuáles son sus actitudes personales y grado de disponibilidad y convicción para asumir la función tutorial. En el caso de los alumnos, se trata de que reflejen, por lo que ellos perciben, la importancia y seriedad que en los colegios se está dando a la tutoría.

B.— *Equilibrio/desequilibrio existente entre las dimensiones formativo-orientadora y la instructiva en los actuales centros docentes.*

Tanto la versión para alumnos como la versión para el profesorado incluyen un apartado con un considerable número de ítems, cuya pretensión es detectar hasta qué punto *la faceta instructiva y la faceta formativa* de la educación están equilibradas o si, por el contrario, la una prevalece sobre la otra. Por muchas razones, y de muy diferente tipo, se ha generalizado entre muchos docentes la convicción de que su tarea educativa debe limitarse a enseñar los contenidos de un programa o a la mera transmisión de cultura —faceta instructiva de la educación—, lo que en nuestra opinión es un reduccionismo, explicable pero lamentable, en el ámbito educativo. No será fácil convencer en tal caso a los profesores de que por el mero hecho de serlo, son educadores y tutores, como afirma y propone la actual administración educativa, (M.E.C., 1990).

Con las cuestiones que se plantean en este apartado, se busca detectar hasta qué punto los aspectos formativo-orientadores-tutoriales son institucional, y al menos teóricamente, estimados en los centros, según la percepción de alumnos y profesores. No cabe duda de que la *“aceptación de que los contenidos cognitivos son inseparables de los sentimientos, valores y actitudes de éxito-fracaso, etc., implica una nueva forma cualitativa de entender la función educadora e instructiva del centro”* (Montané, 1996). En la misma línea

se expresa Rubio (1996) cuando afirma que «educar es mucho más que instruir, adiestrar o informar... tutoría y docencia son las dos caras complementarias de un único proceso formativo que es la educación».

Desde nuestro punto de vista, si la antinomia *instrucción versus formación* se diera en la realidad, plantearía una serie de cuestiones educativas de base, como las siguientes: ¿Hasta qué punto se puede instaurar un régimen de tutorías en los centros si éstos no están convencidos de su importancia? ¿No sería necesario previamente, entre los docentes, una tarea de sensibilización hacia el tema, de clarificación de las metas y fines educativos...?

C.— Contenidos o tópicos que se abordan en la tutoría

Los contenidos de la función tutorial o tareas a abordar, como ya hemos manifestado en otras ocasiones, (García Nieto y cols., 1990, 1996), son tantas y de tanta complejidad que no son fáciles de sintetizar ni de jerarquizar, sólo cada centro y cada situación pueden definir los suyos. Sin embargo, dadas las características del alumnado de la muestra a la que se refiere nuestro trabajo, Educación Secundaria, y muy conscientes de la simplificación que hacemos, parecía fundamental detectar cómo se están llevando a cabo: La *información académica* —optatividad, planes de estudio, diferentes modalidades de bachillerato, es decir todo lo que se deriva de un currículum como el actual, calificado de abierto, flexible, plural y diversificado—; la *información profesional* —módulos profesionales, inserción en el mundo laboral, posibles futuras salidas profesionales, situaciones del actual mercado laboral— ...

Nos fijamos especialmente en estos contenidos de la programación tutorial por ser algunos de los más resaltados oficialmente: L.O.G.S.E. artículos 55 y 60; MEC (1989) *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*; MEC (1990): *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*; y más concretamente en “*Orientación y Tutoría para la Educación Secundaria Obligatoria*” (MEC 1992), donde se afirma: “Una intervención educativa a la hora de decidir vocacionalmente evitaría en la mayoría de los casos que la decisión fuera tomada a última hora, o a que otras personas la tomaran en vez del interesado”.

En el mismo documento se señalan los riesgos e influencias que pueden darse en las opciones de los alumnos por presiones ajenas a sus verdaderas posibilidades, con los inconvenientes y riesgos que ello supone para el futuro de los alumnos: “Entre estos agentes decisivos externos están la familia, el contexto social, la presión ambiental y los medios de comunicación que, a través de estereotipos sociales deciden, por ejemplo, la conveniencia de ciertas carreras para chicos y chicas, o estiman más aconsejables los trabajos con un status profesional mejor considerado”.

Por supuesto que una verdadera orientación académica y profesional no es cuestión de unas cuantas intervenciones tutoriales, más o menos puntuales o esporádicas, sobre todo al final de los ciclos escolares en los que se impone inevitablemente tomar una decisión. Además, la información académica y profesional es un aspecto importante de la orientación pero ésta debe atender otros aspectos de no menor consideración. El problema reviste una mayor envergadura, como bien han

justificado y demostrado al respecto todos los pioneros del denominado movimiento de *Educación para la Carrera*, varios de ellos citados en la fundamentación teórica de la ponencia en el epígrafe referente al «Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional».

Nuestra actual normativa y el currículum que se nos prescribe en ella, aún habiendo dado un paso importante de acercamiento a esta tendencia de "*Career Education*", dista aún mucho de llegar hacia donde están en este campo algunos de los sistemas educativos más desarrollados de nuestro entorno. Estos programas de Educación para la Carrera, como bien señala Repetto (1996), deben capacitar a los alumnos en habilidades de "*empleabilidad*" y "*adaptabilidad*"; deben implicar a la escuela, a los empleadores o empresas, a la comunidad, al hogar... y deben ser programas integrados, secuenciados, sistémicos, experienciales y comunitarios. Álvarez (1995) presenta una síntesis de los programas actuales que están apareciendo en nuestro entorno y que él clasifica en una cuádruple dimensión:

- *Programas de educación para la carrera e integración curricular*: Pelletier y Bujold (1984), Álvarez (1991) y Álvarez y cols. (1991)
- *Programas para la mejora de la madurez vocacional*: Salvador y Peiró (1986), Álvarez (1989)
- *Programas para la toma de decisiones vocacionales*: Bisquerra y cols. (1989), Rodríguez Moreno (1992), Rivas y cols. (1990)
- *Programas para la inserción sociolaboral*: Fernández Sierra (1993), Gingras y cols. (1991), Amador (1993).

En las escalas que hemos elaborado a tal fin, nos hemos limitado a tomar como indicadores de todo este amplio campo aquéllos que se refieren a un plano de actuación mucho menos ambicioso y que sería el *minimum exigible* a una intervención tutorial, por elemental que ella fuera, como sería la información académico-profesional. Juzgamos que es lo mínimo e imprescindible que se le puede pedir y exigir a la red tutorial de un centro inscrito en la actual reforma.

En cuanto a otro tipo de contenidos, que también deber ser contemplados en la función tutorial, sobre todo en la versión del profesorado, se han incluido, además, un amplio número de cuestiones relacionadas con los temas transversales, la mediación tutorial en conflictos y problemas; conocimiento de los alumnos y sus familias; programación de actividades culturales y recreativas; asuntos burocrático-administrativos y disciplinares...

En la versión del alumnado estas cuestiones se han incluido, tanto por razones de brevedad como con intenciones evaluativas, en el apartado siguiente, recabando de la opinión del alumnado no sólo si esos temas se abordan, sino también cómo se abordan y el grado de satisfacción que sienten en el tratamiento de estos temas tan importantes y decisivos para su desarrollo personal. Parece especialmente importante comprobar qué temática se aborda en la tutoría; qué núcleos de actividades se programan y llevan a cabo, en qué dirección y sobre qué tópicos se está trabajando actualmente.

D.— Grado de satisfacción de los alumnos con el funcionamiento, la utilidad y la forma de llevar a cabo la tutoría

En este nuevo apartado, de una forma un tanto diluida y global, se busca conocer el grado de satisfacción / insatisfacción del alumnado con la temática que se aborda en la tutoría y con el modo de llevarla a cabo. Se incluyen, pues, tres aspectos distintos, pero muy relacionados: El primero, se refiere a un sentimiento subjetivo y personal —*grado de satisfacción del cliente*, podríamos denominarlo—. Qué duda cabe que un buen indicador de que la función tutorial funciona es que los alumnos se sientan contentos y satisfechos con lo que se hace en el tiempo dedicado a la tutoría.

El segundo, desea descubrir la metodología, o más bien, la dinámica de desarrollo y modo de proceder y llevar a cabo la tutoría en los centros. La finalidad de la tutoría es tan peculiar, que la misma dinámica con la que ésta se lleva a cabo puede y debe ser un elemento educativo en sí mismo y de primera magnitud. Ya en otra ocasión insistíamos y justificábamos la conveniencia de una metodología activa, lúdica, participativa, creativa, variada y motivante (García Nieto, 1990).

Finalmente, se incluyen un tercer tipo de cuestiones referidas a los temas o contenidos que, teórica y oficialmente, deberían ser contemplados por las programaciones tutoriales y el *Plan de Acción Tutorial (P.A.T.)* de los centros, relacionados, sobre todo, con los ejes o temas transversales: *Educación ambiental, Educación para la paz y la convivencia, Educación del consumidor, Educación para la igualdad, Educación vial, Educación para la salud...* Es decir, se trataría de ver la presencia que la transversalidad curricular, oficial, tiene en la programación tutorial, esté o no inmersa en el currículum.

A la vez, quisiéramos también comprobar otros aspectos ampliamente recomendados para el desarrollo del actual currículum: *aprendizaje para la vida, aprender a aprender...* que parecerían aspectos reiteradamente recogidos en el actual diseño del currículum y que algunos no dudan en calificar como novedosa jerga carente de todo sentido.

Probablemente aún estemos muy lejos del modelo, como antes señalamos, de *Educación para la Carrera*, que se está llevando a cabo en numerosos países, pero lo cierto es que los denominados *ejes transversales* son un elemento de conexión con este movimiento y uno de los rasgos de identidad del nuevo currículum, constituyendo, sin lugar a dudas, una novedad sustantiva de nuestro actual sistema educativo que muy plausiblemente confía más en un tipo de educación preventiva, que en otras medidas más terapéuticas —o peor aún, policiales y judiciales—, para adelantarse a verdaderos problemas sociales a los que la escuela no puede dar la espalda, como: drogadicción, SIDA, injusticia social, desigualdad...

¿Qué se está haciendo en este campo? ¿Qué tratamiento se está dando en la escuela a toda esta temática, tan novedosa y acuciante socialmente? ¿Cómo perciben los actuales adolescentes que se están tratando estos temas de tan gran transcendencia educativa, personal y social? Una vez más, nos debemos hacer estas preguntas para evitar quedarnos, como tantas veces, en bonitas intenciones y puros

deseos, que se quedan muy distantes de la problemática personal y social del adolescente y del joven.

E.— Medios y recursos disponibles en los centros para llevar a cabo la función tutorial

Este apartado sólo tiene cabida y se plantea en la escala de la versión para profesores. Se incluyen unos cuantos ítems al respecto, con la intención de comprobar qué medios y recursos se están poniendo en los centros a disposición de los tutores para llevar a cabo su tarea. Es imposible cumplir con los complejos cometidos tutoriales, con un mínimo de dignidad y eficacia, si no se cuenta con tiempos, espacios y recursos adecuados. El mercado editorial está empezando a ofertar una considerable cantidad de programas tutoriales que pueden ser una interesante ayuda para quienes con una buena capacidad selectiva y crítica sepan utilizar y adaptar —cuando no crear— para sus centros. Entre otros, cabe señalar los programas de Álvarez y cols. (1991), Feria (1993), Álvarez Rojo (1991), Rivas (1990), García Nieto (1990,1995), Indurain (1992), M.E.C. (1995), C.A.M. (1997)...

Son abundantes también los vídeos y demás medios audiovisuales que, con carácter general unas veces y monográfico otras, abordan temas tutoriales de una forma atractiva y motivante para el alumnado. Privar a los tutores de estos medios y no ser sensibles en los centros a la necesidad de adquirir abundantes y adecuados recursos al programar y llevar a cabo las intervenciones tutoriales puede condenarlas al fracaso o estar exigiendo a los tutores de los centros más de lo que razonablemente se les puede pedir, por la preparación con que cuentan y el tiempo y reconocimiento que a cambio se les ofrece.

Finalmente, se pregunta también a los profesores por la dinámica de desarrollo con la que llevan a cabo las tutorías: metodología grupal, activa, participativa, clima de relaciones interpersonales existentes entre los tutores y los alumnos...

En síntesis, en los ítems que configuran la totalidad de las dos escalas, se han incluido, a distinto nivel y con diferentes pretensiones, planteamientos y formulaciones, según que los destinatarios fueran los tutores o los alumnos, indicadores de los siguientes seis campos o variables que parecía oportuno estudiar y verificar:

- 1.— Estima, valor y aprecio hacia la función tutorial existente en los centros
- 2.— Actitudes, convicción y motivación de los propios profesores y tutores hacia la función tutorial
- 3.— Equilibrio existente en los centros entre la faceta instructiva y la formativo-tutorial-orientadora
- 4.— Contenidos que se tratan o tópicos que se abordan en la tutoría: información académico-profesional, ejes transversales...
- 5.— Medios y recursos con que las tutorías se llevan a cabo o que los centros ponen a disposición de los tutores
- 6.— Satisfacción de los alumnos con la tutoría y con lo que en ella se hace.

3.5. Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de Mayo y Junio de 1997 con la consiguiente aceptación del centro. La administración de las escalas de alumnos se realizó en las propias aulas, en unos casos por los orientadores del centro y en otros, por alguno de los componentes del equipo de trabajo para la realización del estudio. En cualquier caso, se dieron las correspondientes instrucciones para garantizar la igualdad en la administración de las escalas. No plantearon dificultades especiales y el tiempo de aplicación giró en torno a los diez o quince minutos.

La aplicación a los profesores se realizó repartiendo los ejemplares a cada uno de ellos y recogidos posteriormente a través de algún profesor, Jefe de estudios, orientador, etc. La colaboración en este caso fue muy escasa, planteando bastantes reticencias, como suele ser habitual en estos casos, dada la frecuente utilización que se hace de ellos y las numerosas ocasiones en que no reciben información relativa a los resultados obtenidos en su centro.

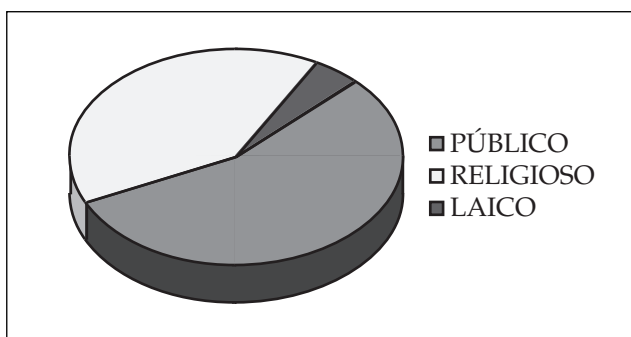
3.6. Análisis de datos e interpretación de resultados

3.6.1. Descripción de la muestra

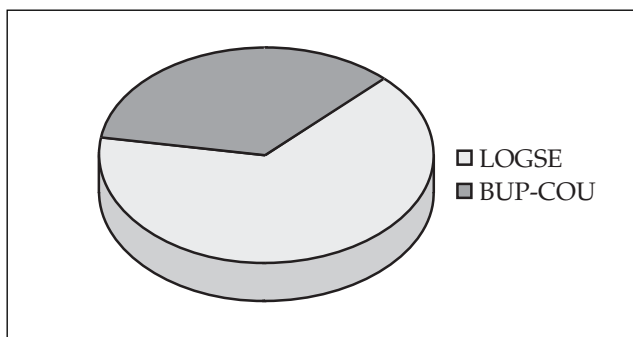
En relación a los **alumnos**

La muestra está compuesta de 2.456 *sujetos*, procedentes de veintidós centros, de los cuales, catorce son públicos y ocho privados, tanto laicos como religiosos.

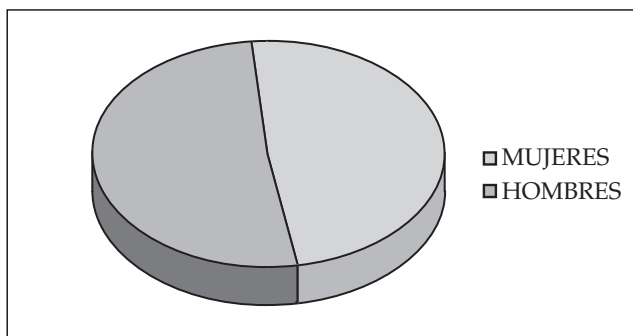
La distribución de los alumnos por *tipo de centro* es de 1.365 sujetos procedentes de centros públicos y 1.091 de centros privados (982 religiosos y 109 laicos), lo que representa en términos porcentuales un 55'6% y un 44'4% respectivamente. Se observa un número superior de sujetos de centros públicos, aunque inferior al que le correspondería por el porcentaje de distribución de centros de los dos tipos mencionados.



Según el *sistema educativo* en el que realizan los estudios, un 64'5% realizan estudios dentro de la L.O.G.S.E. y un 34'5% siguen estudios de B.U.P. y C.O.U. Se observa una mayor representación de alumnos de L.O.G.S.E., acorde con la situación de implantación de la reforma.



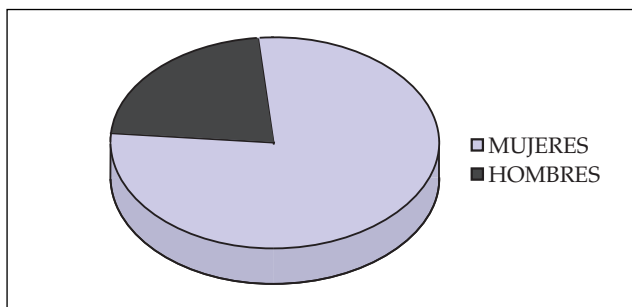
Por *sexo*, hay 1.183 mujeres frente a 1.250 varones y 23 que no aportan información al respecto. Representan un 48'6% de mujeres frente a un 51'4 % de varones, por lo que la muestra es equilibrada en esta variable.



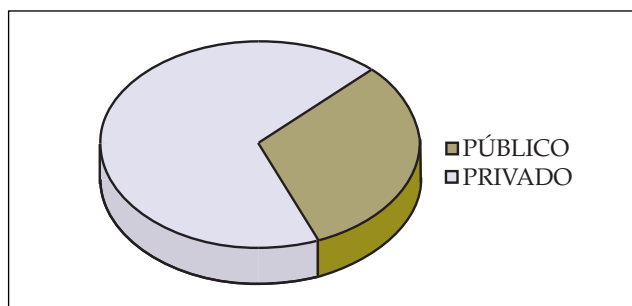
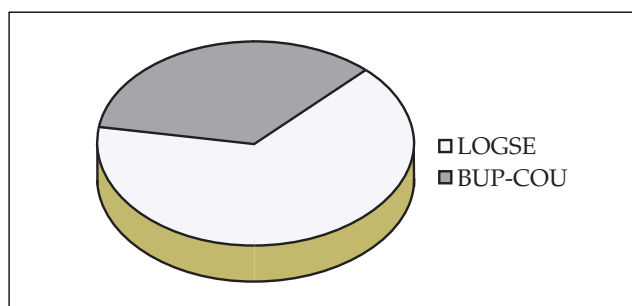
Con respecto a los **profesores**

La muestra es de 134, pertenecientes a diez centros, aunque el número de los cuestionarios que se repartieron fue muy superior. Hemos de dejar constancia de los numerosos problemas y falta de colaboración por razones ya apuntadas anteriormente, si bien, como es obvio, la población de profesores tutores es muy inferior a la de alumnos.

Del total de esta muestra, 42 profesores pertenecen a centros *públicos*, 91 a centros *privados* y uno del que se desconoce el dato, con unos porcentajes respecto a los que proporcionan la información del 31'6% frente al 68'4% respectivamente. En este caso hemos encontrado una mayor respuesta en los profesores de centros privados.



Por *sexo*, del total del número de los que han proporcionado la información, el 78% son mujeres y el 22% varones y por curso el 67'8 trabajaban en el marco de la L.O.G.S.E. y un 32'2% en B.U.P.-C.O.U. Hay, por tanto, un marcado desequilibrio entre la representación de mujeres y varones que también puede corresponderse con el mayor porcentaje de mujeres dedicadas a la enseñanza. También se observa una mayor representación de los profesores que trabajan en el marco del nuevo sistema educativo frente a los que continúan trabajando en el sistema anterior, en consonancia con los alumnos y la realidad de los centros.



En cualquier caso, esta muestra no representa a todos los centros de los que se recogió información relativa al alumnado, ya que son 10 centros frente a los 22 de los alumnos. Por ello consideramos que la información obtenida, aunque valiosa, debe tomarse con las precauciones correspondientes, dada su escasa representatividad, ajena a nuestro planteamiento y voluntad, aunque debemos tener presente que numéricamente la población de profesores tutores de secundaria es lógicamente muy inferior a la de alumnos. No obstante, hemos decidido incorporarla, concediéndole un valor relativo, como corresponde a su reducida representación y a la posible fuente de sesgos a los que se ha podido ver afectada.

3.6.2. Características técnicas de los instrumentos de medida

En relación a la *escala valorativa de los alumnos*, hemos obtenido una fiabilidad obtenida por de Cronbach de 0'9025, que puede considerarse muy alta, dados los aspectos valorados. Habiendo realizado un análisis de la fiabilidad de las cuatro partes de la escala, encontramos igualmente fiabilidades muy aceptables.

Respecto a la validez, hemos justificado anteriormente la validez de contenido del instrumento, si bien seguimos trabajando en la realización de otros tipos de análisis para la validación empírica del instrumento y la profundización en su estructura. Asimismo, se pretende realizar un análisis de las características técnicas de los ítems.

Los primeros estudios realizados, aplicando un análisis factorial, son congruentes con la estructura teórica que justificó la construcción del instrumento, destacando cuatro factores significativos que explican en torno a un 50 % de la varianza.

Por otra parte la *escala de profesores*, a pesar de la escasa representatividad de la muestra y de la característica medida, tiene una fiabilidad muy alta (0'94), obtenida también por de Cronbach. Por subescalas, hemos obtenido también fiabilidades aceptables, que están comprendidas entre 0'89 y 0'68.

3.6.3. Análisis descriptivo por variables

Para el análisis de los datos hemos realizado unos primeros análisis de tipo descriptivo, basados en la obtención de las medias y las desviaciones típicas correspondientes a todos y cada uno de los elementos que componen cada una de las dos escalas. Se ha aplicado también la prueba "t" para analizar la significatividad de las diferencias en los resultados obtenidos en cada una de las escalas entre tipos de centros, según sean públicos o privados, y entre el tipo de enseñanza, según estén integrados en el sistema L.O.G.S.E. o en el sistema anterior de B.U.P. y C.O.U. Por último, se realizaron distintos análisis de varianza, para contrastes entre las medias de cada uno de los centros, que posibilitaran una interpretación más completa de los resultados.

En primer lugar, realizaremos el análisis de los resultados obtenidos en el total de la muestra de alumnos y, posteriormente se realizará el análisis de los profesores, destacando la tendencia general y los resultados más significativos. Debemos dejar cons-

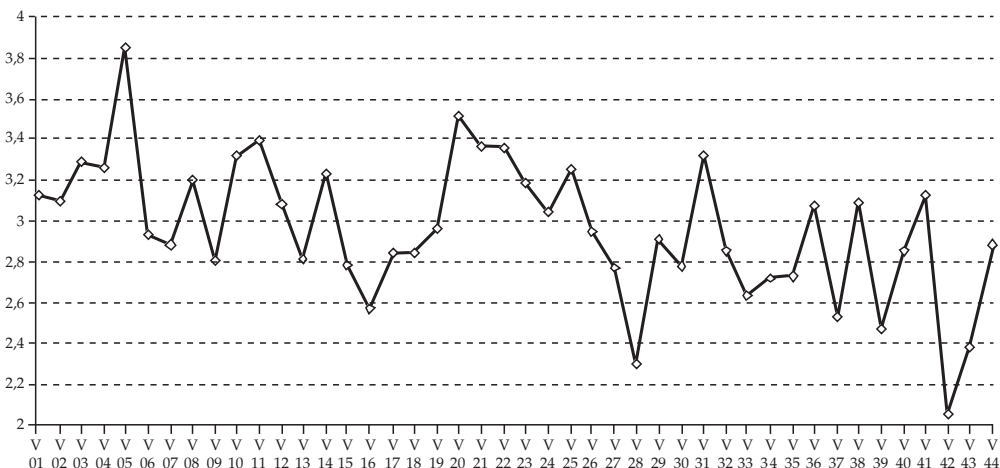
tancia que no todos los alumnos han respondido al total de las cuestiones de la escala, por lo que los resultados de cada ítem se han obtenido sobre el total de respuestas. Aunque la información obtenida es exhaustiva y permite análisis más pormenorizados, hemos decidido, para una exposición más fluida y clara, destacar los resultados más relevantes que, en cualquier caso, son de gran interés.

Resultados de los Alumnos

Los **resultados globales** (Gráfico nº 8) obtenidos por los **alumnos** en los 44 ítems de que se compone la escala nos muestran, una tendencia valorativa en torno a la media o valores ligeramente inferiores, con tendencia a la baja. Los valores giran en torno a 3 y 2. No se ha obtenido en ninguna variable un valor superior. Sin embargo, cuando vamos a las medias obtenidas por cada uno de los centros se observan en algunas variables medias inferiores a 2 y alguna de valor superior a 4, si bien predominan las medias en torno a 3, por lo que se observa una gran homogeneidad en las valoraciones de los distintos centros, tal como podemos apreciar en las desviaciones típicas obtenidas para cada variable. (Véase Tabla en los ANEXOS de resultados).

Gráfico nº 8

VALORACIÓN GLOBAL DE TODOS LOS ALUMNOS DEL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



De estos resultados deducimos, en términos generales, que los centros no cumplen adecuadamente unas funciones que contribuyen a la formación del alumno en aspectos con una mayor vinculación con lo formativo.

Entre los **resultados globales**, vamos a destacar algunos por su mayor valoración respecto al resto de los ítems. Así, podemos observar cómo los alumnos *valoran con una media próxima a cuatro la importancia que los profesores, Jefe de estudios, Director, y otro personal del centro conceden a las buenas relaciones entre compañeros*, no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados. Incluso, podemos añadir que precisamente la diferencia entre centros es muy escasa (0'67) aunque significativa por el elevado número de sujetos de la muestra a efectos de probar la significatividad; es la más baja que se produce entre centros en todas las variables analizadas

Resulta curioso comprobar cómo aspectos relacionados con el nivel de información que reciben los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, modalidades de Bachillerato e incluso Selectividad, reciben valoraciones que superan la media de 3, rondando el 3'5, siendo los ítems más valorados, dentro de esta línea apuntada de tendencia a la media.

Por el contrario, *una de las medias más baja de todos los ítems*, ligeramente superior a 2, *corresponde al nivel de información sobre becas y ayudas* (ítem 28), no existiendo diferencias significativas entre centros públicos y privados a un nivel de significación del 0'01. Sin embargo, existen diferencias significativas en función del tipo de enseñanza y, aunque las medias son bajas (cercasas a 2), se detecta un incremento en la media correspondiente a los alumnos L.O.G.S.E. que puede suponer un cambio en la tendencia, con la implantación progresiva del nuevo sistema.

Las medias bajan cuando se les pide la valoración *sobre aspectos del centro relacionados con los problemas del alumnado o con temas de debate de actualidad, o información adecuada a las necesidades adolescentes o juveniles* (ítem 43 con una media de 2'3), no existiendo tampoco en este ítem diferencias significativas entre centros públicos y privados. Sin embargo, nos llama la atención cómo justamente en este ítem se observa una media significativamente superior según el tipo de enseñanza, a favor de los que cursan el sistema L.O.G.S.E. frente a los alumnos de B.U.P. y C.O.U. La diferencia no es muy grande, pero sí puede representar el principio de un cambio, iniciándose un proceso de creciente preocupación en los centros por aquellos aspectos más claramente formativos de la educación.

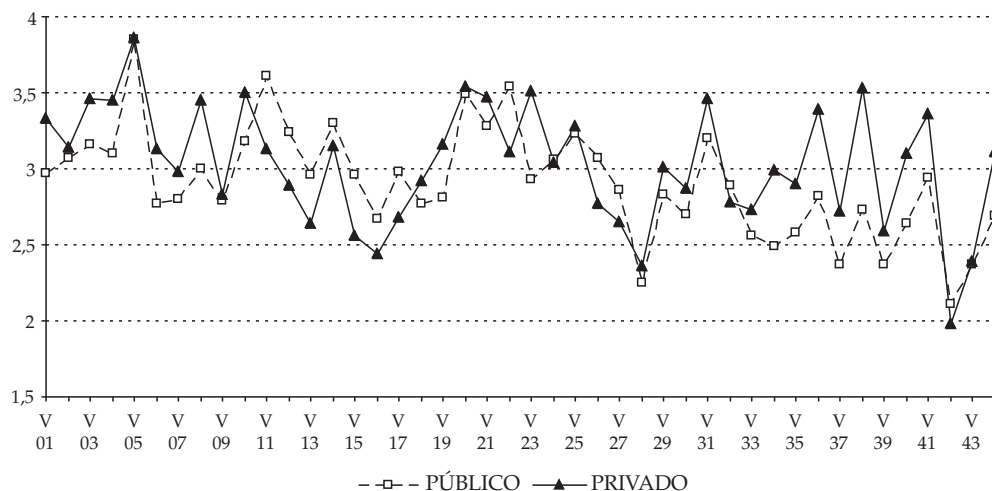
La valoración más baja la obtiene un ítem relacionado con las *salidas a fábricas, museos o empresas*, con una media de 2'052. Evidentemente la citamos por ser precisamente el valor obtenido más bajo, pero no se puede considerar este ítem como uno de los más relevantes de la escala, en relación con lo que se evalúa. Por otra parte, es bien cierto que estas salidas presentan bastantes dificultades y los centros suelen organizar algunas, que, a juicio de los alumnos, pueden resultar insuficientes.

Respecto a los **estudios diferenciales realizados entre centros públicos y privados** (Gráfico n^o 9), ya mencionados alguna vez anteriormente, encontramos *diferencias significativas entre las medias en la mayoría de las variables*, generalmente *a favor de los centros privados*. Sin embargo, estas diferencias, que son significativas por el elevado número de sujetos para probar la significatividad, son, en general, irrelevantes, dada la escasa magnitud de la diferencia entre medias, inferior a medio punto en todos las variables a excepción de tres, y con diferencias en torno a las dos o tres décimas.

La mayor diferencia, de 0'8 puntos, se encuentra en relación al ítem 38, cuyo contenido hace referencia a la *medida en que el centro hace pensar sobre valores como el altruismo, la participación, la solidaridad, la igualdad, el respeto a las normas, el valor del esfuerzo y el trabajo*, etc. Como se puede observar, el contenido de este ítem está estrechamente relacionado con las materias transversales, contempladas en la L.O.G.S.E., y la diferencia encontrada es bastante importante, dados los valores extremos de la escala (1-5). Es precisamente en este ítem donde encontramos la mayor diferencia entre centros, con una diferencia entre la media más alta y más baja de 2'37. Sin embargo, la diferencia entre las medias de alumnos L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U., es muy escasa (0'19). Este resultado es importante por el contenido específico del ítem, dada la importancia social y ya que, tal como lo recoge la legislación, es un componente formativo de primera magnitud, al que, evidentemente, los centros deben prestar atención, tanto por su valor formativo, como por cumplir una prescripción legal. La valoración media del ítem está justamente en la media (3'09), pero es muy importante la diferencia entre centros. En consonancia con este resultado, destacamos también el obtenido en el ítem 34, relativo a la *información y colaboración con campañas humanitarias (SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación...)*, con una media global de 2'71 y una diferencia de 0'49 a favor de centros privados. La puntuación media es ligeramente baja y la diferencia significativa.

Gráfico nº 9

DIFERENCIAS ENTRE CENTROS PÚBLICOS EN LAS VALORACIONES DE LOS ALUMNOS SOBRE FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



También encontramos una diferencia significativa, ligeramente superior a 0'5 a favor de los centros privados, en el ítem 36, relativo a la *disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibir y atender a los alumnos*. No hay diferencias en función del tipo de enseñanza y entre centros la diferencia máxima es de 1'48 puntos.

En el mismo caso que el mencionado se encuentra el ítem 23 relativo a *Selectividad*. Aquí también la diferencia es superior a 0'5 a favor de los centros privados, sin embargo, *hay diferencias claramente significativas entre el tipo de enseñanza, a favor de los alumnos de B.U.P. y C.O.U.*, quienes obtienen una media superior a los alumnos L.O.G.S.E. en relación a la información que reciben sobre ella. Probablemente en este caso, las razones haya que encontrarlas en que los alumnos de B.U.P. y C.O.U. realizan estudios encaminados directamente hacia la Universidad y, por tanto, reciben información en mayor o menor grado —según el curso— de la Selectividad. Sin embargo, los alumnos de la E.S.O. pueden o no acceder a estudios universitarios, por lo que el nivel informativo se centra más en otras áreas de estudios. Es cierto que los alumnos de Bachillerato L.O.G.S.E. tienen el mismo enfoque que B.U.P. y C.O.U. en el sentido mencionado, pero las valoraciones quedan ponderadas por los alumnos de E.S.O., que tienen una mayor representación numérica en la muestra, correspondiendo a la distribución poblacional de alumnos en esta variable.

Resulta curioso cómo los alumnos de *los centros públicos obtienen una media significativamente superior* (de 0'48) a los centros privados en relación a un ítem (nº 11), en que se valora “*si en el centro lo único que interesa es aprobar*”. Aunque la diferencia no es muy grande, es congruente con los resultados destacados anteriormente respecto a los valores. Aquí el mayor valor tiene un sentido negativo, si consideramos que se pone especial énfasis en lo instructivo, a través del aprobado, frente a lo formativo. En el ítem 12, estrechamente relacionado con el 11, se observa un resultado similar y coherente con el anterior, cuando se valora si a *los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura*. En este sentido, es evidente que todos los centros deberían reflexionar sobre este resultado para incrementar su interés por estos aspectos formativos, concediéndoles un valor fundamental para esta sociedad, incorporando, por otra parte, el espíritu de la ley.

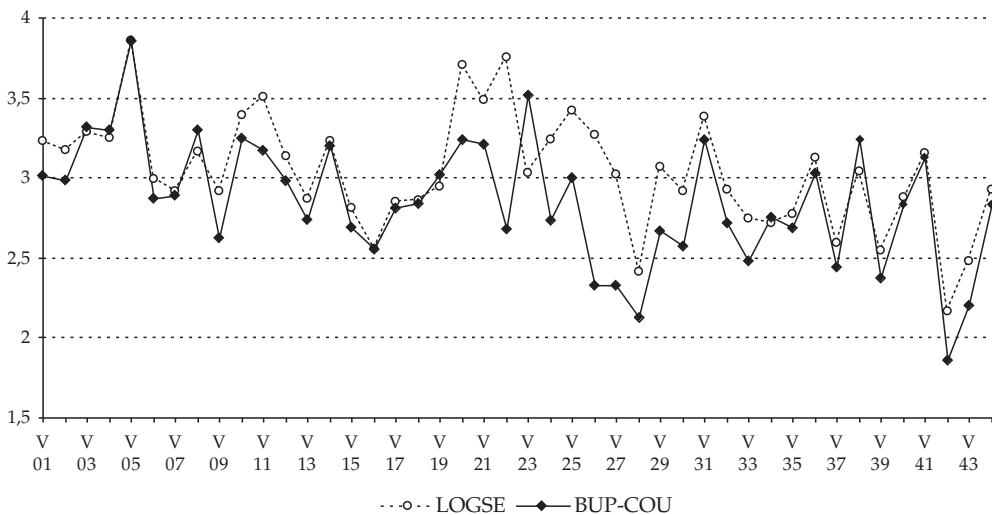
Los estudios diferenciales realizados en función del **tipo de enseñanza** (L.O.G.S.E., y B.U.P. y C.O.U.) (Gráfico nº 10) presentan diferencias significativas en un porcentaje superior al 50% de los ítems, pero, como ya apuntamos anteriormente, al referirnos a las diferencias entre tipo de centro, las diferencias son irrelevantes en la mayoría de los casos y en casi todos los casos a favor del nuevo sistema educativo. Destacaremos las de mayor importancia por la magnitud de su diferencia.

La mayor diferencia, de 1'08 puntos, la hemos obtenido en el ítem 22, relativo a *la información sobre modalidades de Bachillerato*. Anteriormente ya apuntamos que los mayores valores globales obtenidos correspondían a lo ítems relacionados con el nivel de información y es precisamente en estos ítems donde se detecta globalmente una tendencia positiva en el sistema actual en relación con este aspecto, lo que puede contribuir a ayudar al alumno a realizar las opciones más adecuadas, basadas en su mayor nivel de información. Así, junto a este ítem encontramos también

diferencias importantes en otros ítems vinculados a la información, tales como el ítem 20, relativo a planes de estudios (dif. 0'47), el ítem 21 relativo a *las asignaturas optativas* (dif. 0'27), el ítem 24, relativo a *las futuras salidas profesionales e inserción laboral* (dif. 0'50), el ítem 25 relativo a *la elección de estudios futuros* (dif. 0'42), el ítem 26, relativo a *la oferta de módulos profesionales* (dif. 0'93) y el ítem 27 relativo a *los cambios de estudios alternativos* (dif. 0'69) Esperemos, no obstante, que esta tendencia siga aumentando hasta conseguir niveles más aceptables de los existentes.

Gráfico nº 10

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS ALUMNOS DE BUP Y COU Y LOS ALUMNOS DE LA LOGSE SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS



Por último, dentro de este apartado, destacaremos también *la mayor valoración que se realiza por parte de los alumnos del sistema actual, del funcionamiento de las tutorías en sus centros*, con una diferencia de 0'40 respecto a la valoración que realizan los estudiantes del sistema anterior. En este aspecto la diferencia entre centros es importante con un valor de 1'56 significativo. Nos parece digno de interés porque se muestra la tendencia positiva que ya venimos apuntando en muchos aspectos analizados.

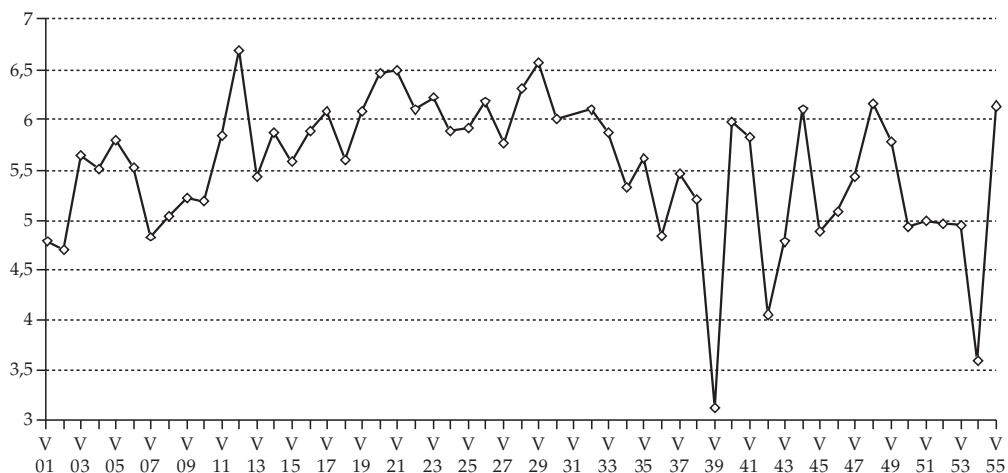
Resultados de los Tutores

Con relación a la escala de profesores, debemos recordar que los valores están comprendidos entre uno y siete, por lo que los datos no se pueden comparar directamente con los obtenidos por los alumnos, cuya escala va de uno a cinco. Es evidente, que como ya expusimos anteriormente, estos resultados hay que tomarlos con las precauciones correspondientes, dada la escasa representatividad de la muestra y las posibles fuentes de sesgos que han podido afectar a los resultados, especialmente el relacionado con las características específicas del profesorado que ha decidido colaborar en el trabajo, cumplimentando la escala, frente al numeroso grupo que no lo ha hecho. No obstante, hemos decidido incorporar esta información por proceder del profesorado, factor clave de la reforma, en general, y de la acción tutorial, en especial. Destacaremos los resultados más relevantes y la tendencia general de los resultados.

En general (Gráfico n° 11), se observa que la valoración que hacen del funcionamiento de la tutoría en sus distintos componentes varía entre valores ligeramente superiores a la media (superiores a 4) y bastante superiores, del orden de cinco, seis puntos aproximadamente. Excepcionalmente hay algún valor inferior a la media, con valores en torno a los tres puntos. La variabilidad es bastante baja, y, en consecuencia, existe una gran homogeneidad entre las valoraciones. Observamos, pues, una tendencia, bastante frecuente por otra parte, a *valorar las actividades que realizamos por encima de los receptores de la misma*, que tienden a valoraciones más bajas. En cualquier caso, constituye una información de contraste que nos puede permitir detectar unas tendencias, necesidades o causas que pueden poner de manifiesto la realidad actual de nuestros centros en relación con las funciones analizadas.

Gráfico n° 11

VALORACIÓN GLOBAL DE LOS TUTORES SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



La valoración más alta la obtiene el ítem 12, relativo al *interés y el gusto que el profesor tiene por la educación*, con una puntuación que ronda la máxima de 6'7. La diferencia es irrelevante entre centros públicos y privados, aunque significativa. Nos parece importante este ítem para detectar el grado de satisfacción con la profesión a la que está vinculado.

En relación a la valoración o gusto que hace el profesorado de la tutoría, tenemos algunos ítems importantes. Con una puntuación ligeramente inferior al ítem 12 pero, en cualquier caso, bastante alta (5'84) aparece la valoración referida a su *gusto por ser tutor* (ítem 11). También en el ítem 6 los tutores manifiestan *la importancia que sus compañeros tutores dan a la función tutorial* con una puntuación media de 5'8. En ambos ítems hay *diferencias significativas a favor de los centros privados* con diferencias entre medias que rondan el punto y medio, sin embargo no existen diferencias significativas entre las medias obtenidas por los profesores tutores del sistema actual o el anterior.

Con una *valoración muy alta* (6'57) aparece también el ítem 29 relativo a *si sus alumnos pueden hablar con él cuando lo desean*. Contrasta con la opinión manifestada por los alumnos al referirse a la disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores, no obstante hay un matiz diferente en el ítem, al margen de las diferencias en la tendencia general de las puntuaciones.

Los ítems 20 y 21 también obtienen puntuaciones superiores a seis puntos. Es muy importante el resultado en cuanto refleja el *interés de los profesores tutores por los problemas y preocupaciones de sus alumnos*, y la afirmación de que *su función formativa es tan importante como la instructiva*. Dentro del posible sesgo y la escasez de representación de esta muestra, como ya señalamos con anterioridad, no deja de resultar interesante el sentir de este profesorado, donde, por otra parte, existe una homogeneidad en las respuestas de todos. En la misma línea apunta el resultado del siguiente ítem 22, relativo al intento de *ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor*.

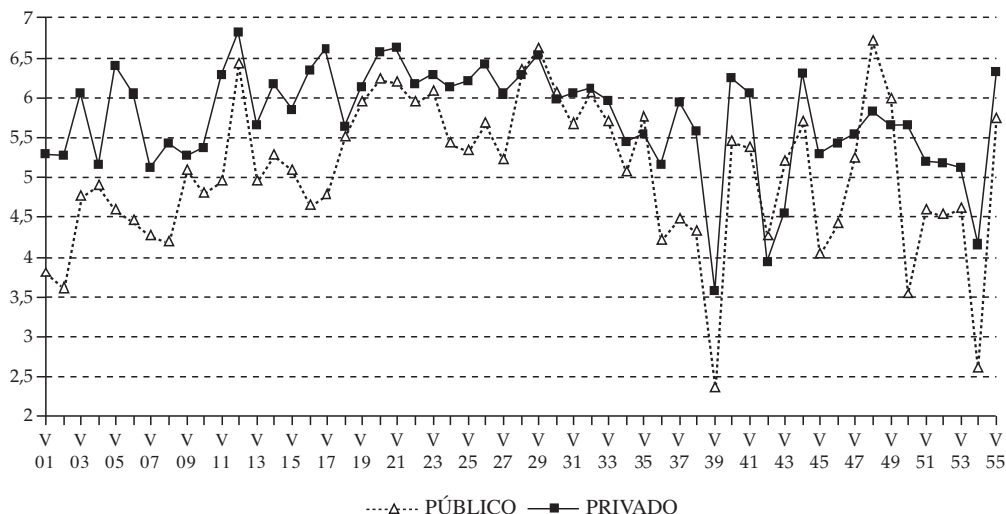
Con cierto grado de coherencia con respecto a las valoraciones de los alumnos, nos encontramos con el ítem 28, relativo a *la información que ofrecen a los alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, etc.* También en este caso la valoración supera los seis puntos. No existen diferencias significativas entre centros públicos y privados, ni tampoco entre el tipo de enseñanza a la que atienden. Los alumnos también valoraron con las puntuaciones más altas los ítems relativos a estos elementos informativos.

Con relación a **las puntuaciones más bajas**, inferiores a la media, hemos encontrado dos (ítems 39 y 54). Su contenido está relacionado con la *invitación a los padres especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados sobre temas*, como: droga, sexualidad, diversiones, y el segundo con el *uso de medios audiovisuales en la tutoría*. En ambas variables encontramos *diferencias claramente significativas entre centros públicos y privados, a favor de estos últimos*. Las diferencias son de 1'21 y 1'54 puntos respectivamente.

Los **estudios diferenciales** realizados en función del **tipo de centro, público—privado** (Gráfico n^o 12) muestran diferencias significativas en más del 50% de las variables a favor de los centros privados. Gran parte de estas diferencias entre medias son superiores a un punto. Serán precisamente los datos que vamos a especificar en el análisis, aunque algunos se han comentado anteriormente junto a algún otro ítem destacado, con el que estaba relacionado por su contenido. Es el caso de los ítems 6 y 11, por ejemplo.

Gráfico n^o 12

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES DE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



En primer lugar, en el ítem 1, relativo a *si en el centro se da la misma importancia a lo instructivo que a lo formativo*, los centros privados muestran un valor bastante superior a la media, mientras que los centros públicos obtienen una puntuación más baja que la media. Este ítem está estrechamente relacionado con el 5, cuando se solicita que respondan a *si en su centro les preocupa que los alumnos no sólo aprendan mucho sino que se formen bien*. En este caso las medias se incrementan en ambos tipos de centros y aumenta la diferencia entre ellos (1'8). Ambos resultados en los dos ítems son coherentes respecto a la importancia de lo formativo, aunque la diferencia entre los resultados puede deberse al matiz diferenciador del ítem, ya que en el primer caso se refiere a la actitud general en el centro, mientras que en el segundo tiene una mayor incidencia personal en la disposición de los profesores.

También se producen diferencias significativas e importantes (1'67), en relación con *la programación de actividades para la formación y actualización de los tutores* (ítem 2), si bien en este caso, todos sabemos que la formación de los profesores en los centros públicos no suele estar organizada por los propios centros. En la misma línea encontramos diferencias en cuanto a *“si en el Proyecto Educativo del centro se recogen claramente los aspectos tutoriales”*. Observamos cómo, en general, los centros privados dedican una mayor atención a la programación de actividades.

En relación al ítem 8, referido a *la existencia de un coordinador de tutores, por cursos, ciclos o niveles*, la valoración no es tan alta como otros señalados, pero existen diferencias significativas a favor de los centros privados. En los ítems 16 y 17, relativos al *grado de acuerdo con el Proyecto Educativo de su centro y con los valores humanos y sociales que se recogen en el mismo*, también encontramos diferencias significativas y relevantes (superiores a 1'5 puntos) a favor de los centros privados.

En la misma línea de la existencia de diferencias significativas que venimos señalando, se encuentra el ítem 37, referido a *la programación de actividades culturales y recreativas promovidas por los tutores y profesores a lo largo de los cursos*, como visitas a museos, empresas y excursiones. Aquí debemos recordar que en un ítem de similares características de la escala de alumnos obtuvimos la media más baja. No es que aquí hayamos encontrado las medias más altas, por el contrario la media de los centros públicos ronda el valor medio cuando en los alumnos era algo inferior. No obstante, ya mencionamos en ese momento las dificultades que conlleva la programación de actividades a realizar fuera del centro, pero sí conviene tener en cuenta la perspectiva de los alumnos respecto a estas actividades. Por otra parte, el ítem, tal y como se formula a los profesores, tiene un matiz diferencial que abarca actividades culturales y recreativas que no necesariamente se deben realizar fuera del centro escolar, lo que podría también explicar la diferencias. En cualquier caso, destacamos igualmente la existencia de diferencias significativas entre centros públicos y privados en la dirección señalada.

En consonancia con los resultados de otros ítems mencionados, encontramos el ítem 38 relativo al *debate en tutorías sobre temas que, no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad: políticos, religiosos, sociales...*, en el cual también existen diferencias significativas y relevantes entre los dos tipos de centro, a favor de los privados existen diferencias significativas.

En dos ítems relativos a la *disponibilidad de recursos o medios para desarrollar la tutoría* (ítems 45 y 46) encontramos igualmente diferencias significativas en la dirección mencionada en los ítems anteriores, no así entre tipo de estudios.

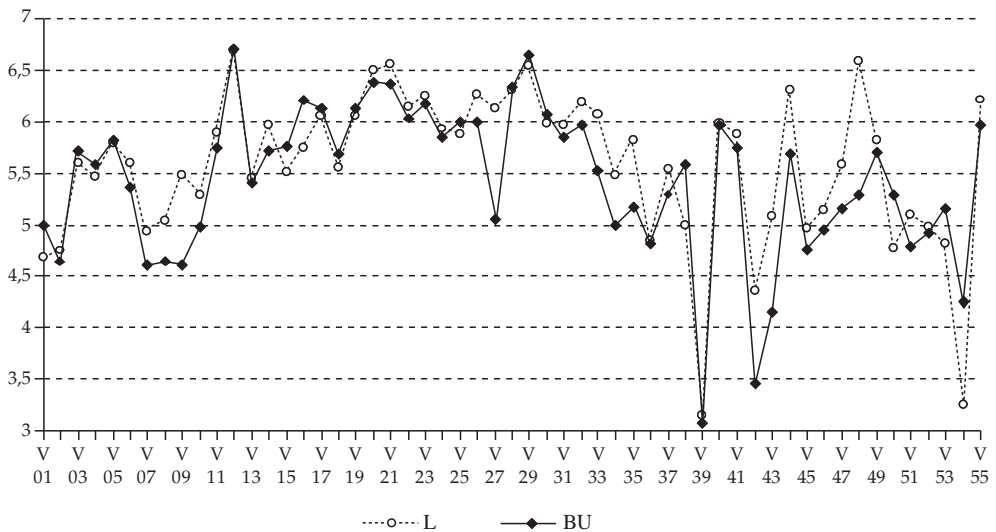
Por último, *la diferencia más grande entre centros públicos y privados* (de 2'11 puntos) la hemos obtenido en relación con un ítem, también vinculado a la subescala de recursos. Se trata del ítem 50 y en él se pregunta acerca de las *características de los despachos o lugares para recibir a los padres en cuanto puedan garantizar un clima cómodo, distendido y confidencial*. Es evidente, que para los centros privados el tutor es una figura fundamental, tanto por su importancia en el cumplimiento de una función formadora como por la imagen y prestigio que puede dar de la institución y, en este sentido, se convierten en un elemento fundamental que puede implicar una mayor o menor demanda de alum-

nos dentro de un sistema de libre elección de centro. De aquí que en este contexto se puedan explicar estos resultados.

Los *estudios diferenciales* en función del tipo de *sistema educativo* en el que están trabajando (Gráfico n° 13), nos aporta *escasas o nulas diferencias*, hecho, por otra parte comprensible en este momento de transición, ya que muchos de ellos pueden estar vinculados a ambos tipos de enseñanza o acaban de integrarse en el nuevo sistema. No obstante debemos destacar que, en la valoración de los alumnos, vislumbramos una mejor valoración de algunos aspectos tutoriales en los alumnos integrados en la L.O.G.S.E. que hacen abrigar nuevas esperanzas para un futuro inmediato.

Gráfico n° 13

DIFERENCIAS EN LAS VALORACIONES DADAS POR LOS TUTORES PERTENECIENTES AL SISTEMA LOGSE Y LOS QUE EJERCEN EN BUP Y COU SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL



Destacaremos a título ilustrativo los ítems en que las diferencias son más importantes, en torno a un punto. Así, en el ítem 27, relativo a si *tienen alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos*, encontramos diferencias significativas a favor del sistema actual. También encontramos diferencias en relación a la *presencia de especialistas para ayudar al tutor*. Hay también una diferencia ligeramente inferior al punto, pero significativa, en relación al *tiempo que le ocupa el papeleo y los asuntos burocráticos* (cumplimentación de boletines de notas, actas, controles de asistencia...). Hemos des-

tacado este ítem porque es evidente que, también en este aspecto, las funciones del tutor se han incrementado considerablemente y puede ser la tendencia que refleje este cambio.

3.7. Conclusiones

Tras el análisis realizado, queremos destacar, a modo de síntesis, algunas de las conclusiones generales que se deducen de los resultados obtenidos, y de la interpretación que de los mismos acabamos de exponer.

El análisis de los resultados muestra un perfil del funcionamiento de las tutorías en la Comunidad de Madrid, del que se pueden extraer algunas conclusiones. En general, las valoraciones realizadas por los alumnos ponen de manifiesto que *las tutorías funcionan regularmente en los centros, con una cierta tendencia a la baja*. Sin embargo, se apunta *una tendencia positiva de mejora con la implantación del actual sistema educativo respecto del anterior*, acorde con las nuevas funciones que la legislación encomienda en la labor de Orientación y, concretamente, en lo que se refiere a las funciones de los tutores. Este hecho permite albergar esperanzas a corto plazo en un proceso creciente, donde el componente formativo de la educación pueda ir alcanzando el peso e importancia que los propios profesores del estudio manifiestan en la escala. La actitud de los mismos es igualmente muy positiva en relación a *la importancia que asignan a la labor de tutor y la que ellos consideran le asignan los compañeros de sus centros respectivos*, a pesar de que existan problemas de funcionalidad, relacionadas con la escasa preparación recibida para cumplir estas funciones, la limitación del tiempo asignado para un cumplimiento acorde con la responsabilidad y exigencias, o la escasez de recursos, entre otros factores, de los que las administraciones públicas debieran tomar buena cuenta si, como reiteradamente escuchamos y leemos, se pretende una educación de calidad.

Destaca especialmente el hecho de que las funciones informativas de la Orientación respecto a materias optativas, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales, tipos de Bachillerato, etc., sean las que parecen cumplirse mejor en los centros y, no cabe duda, de que es una labor fundamental que puede contribuir a una elección de los alumnos más acorde con sus intereses y capacidades. También aquí se observa la tendencia positiva en los cursos dentro del marco de la L.O.G.S.E. Sin embargo, las funciones formativas deben ir más allá que lo que supone una labor informativa, abarcando otros aspectos más referidos, entre otros, a la importancia que se debe asignar al desarrollo de valores que claramente demanda esta sociedad actual, como el altruismo, la solidaridad, etc. También se precisa incrementar el interés e implicación de los centros en el nivel de información, tratamiento y atención por los problemas e intereses personales, propios de la fase de desarrollo de la edad que estamos tratando, adolescencia y juventud. De los resultados deducimos que los mencionados elementos, esencialmente formativos, parecen no tener la debida atención por parte de los centros.

Las diferencias encontradas en muchos aspectos analizados, entre centros públicos y privados, nos deben hacer reflexionar sobre algunos puntos. Independientemente de las consideraciones realizadas en torno a la labor que el tutor puede desempeñar des-

de el punto de vista de la proyección externa que puede dar del centro en un contexto de mercado, es una realidad su mayor valoración en muchos elementos analizados y una diferencia generalizada a su favor. Esta tendencia la observamos tanto en la escala de alumnos como de profesores, por lo que, aunque no sería adecuado relacionar estas valoraciones con una mejor calidad de los centros, *convendría que las administraciones correspondientes tomaran las medidas pertinentes para mejorar el funcionamiento de un servicio en el que se sustenta una gran parte de la reforma*. En este sentido, hemos destacado cómo la planificación de actividades y disponibilidad de recursos presenta diferencias importantes a favor de los centros privados. También resaltamos la mayor valoración en la importancia asignada a valores educativos fundamentales, con claro componente formativo. Estos y otros elementos, señalados en el análisis de los resultados, son un exponente claro de lo que venimos manifestando.

Como vemos, los Departamentos de Orientación, los tutores y las administraciones o direcciones de centros correspondientes tienen un gran reto en un futuro que deseamos no sea muy lejano. Este trabajo, pone en evidencia algunas lagunas y, a la vez, abre un camino de esperanza para que, en general, el sistema educativo vaya incrementando sus niveles de calidad, mejorando distintos pilares del mismo, como es el que ha sido objeto de nuestro estudio.

IV. PROSPECTIVA DE LA ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

No hace mucho, en el V Seminario Iberoamericano de Orientación celebrado en Tenerife y en el contexto de un panel de expertos, tuvimos la osadía de «predecir» algunas características de la Orientación en España a medio plazo. Y decimos osadía por el riesgo que lleva consigo todo pronóstico cuando el hombre o la sociedad son protagonistas (Díaz Allué, 1993). Pues bien, transcurrido un quinquenio, nos ratificamos en la mayoría de las afirmaciones de entonces e incorporamos otras aportaciones a nuestra visión prospectiva, fruto de la experiencia acumulada en estos últimos años y del estudio empírico que hemos presentado²³.

La orientación en Educación Secundaria vendrá caracterizada por lo siguiente:

- Una ampliación de la Orientación en esta Etapa hasta cubrir las necesidades de todos los Institutos. Y un incremento de Especialistas en estos Centros que eviten la sensación actual de la mayoría de Orientadores en ejercicio de estar desbordados por la demanda. (Es un «voto de confianza», no muy fundado, en quienes tienen la responsabilidad de llevarlo a cabo.)

23 Recomendamos, además, por la calidad de la reflexión crítica y su visión de futuro: Álvarez Rojo (1994): *Orientación educativa y acción orientadora* (el Capítulo 2, epígrafes 2.3. Orientación y práctica profesional en el contexto de la Reforma iniciada por la LOGSE y 2.4. Retos para un futuro inmediato, pp. 64-73); Marín, M.A. (1996): La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia). En *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. S. Sebastián, pp. 291-320; Sanz Oro (1995): Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.

- Los Departamentos de Orientación tendrán una conexión más estrecha y persistente con el mundo laboral —facilitado, incluso, por las Prácticas en los Centros de Trabajo—. Ello permitirá un mayor conocimiento mutuo y agilizará la inserción de los recién graduados en las Empresas y Organismos que oferten empleo.
- Se realizará paulatinamente una «europeización» de la Orientación. Como dice el CEDEFOP (1990): «Cuanto mayor es la cohesión de la Europa de los 12 —hoy ya de los 15— más candente se hace la cuestión de una mayor colaboración entre los servicios nacionales de Orientación Profesional. En realidad, la Orientación Profesional podía cumplir en una Europa unida la función de encrucijada cualitativa entre la oferta y la demanda para los mercados europeos de trabajo, educación y formación continua». Mas, para ello, añade, será necesario «europeizar» la Orientación.

Para que tal colaboración europea en Orientación se plasme en programas concretos, será preciso que las entidades oficiales representadas en las Conferencias pongan, en esta tarea, el mayor empeño.

- Una Orientación «intercultural». La afirmación que Muñoz Sedano (1982) hace con referencia a Europa, se puede transferir a España, cada día más consciente de la pluralidad de culturas que cohabitan en su suelo²⁴.

Incluso cada ciudad es hoy una mezcla de culturas que se ignoran en tantos casos y, sin embargo, llamadas a enriquecerse mutuamente.

La Orientación Educativa contribuirá, desde su intervención en toda la Planificación Escolar, a que estos temas se debatan y se hagan vida en el quehacer cotidiano del Centro de Secundaria.

- Se intensificarán los cambios de tendencias que venimos observando en la Orientación; cambios evidentes en los «enfoques teóricos», más tímidos en la práctica orientadora²⁵.
 - Será una realidad incuestionable la Orientación entendida como «proceso», a lo largo de la escolaridad, frente a la intervención esporádica que ha predominado en épocas en las que el diagnóstico, mediante tests, parecía proporcionar la medida del hombre.
 - Serán «clientes» de la Orientación todos los miembros de la comunidad educativa, en contraste con los tiempos en que se centraba la atención en el alumno como cliente típico de la acción orientadora.
 - Se logrará, al fin, la inserción de la Orientación en el currículo y del Orientador en el equipo educativo, como un miembro comprometido, que eliminará definitivamente esa «yuxtaposición de funciones», que tanto ha

24 También es de gran interés el tema monográfico que desarrolla M. Bartolomé Pina (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, pp. 7-30.

25 Pueden verse con más detalle algunos de estos aspectos en Díaz Allué, M.T. (1990). Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo. *Orientación y Tutoría*. Madrid, CEVE, 21 pp. También en ésta y otras cuestiones es importante la aportación de M.A. Zabalza Beraza (1989) con su: Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.

- dificultado una acción conjunta. (Los pasos que se van dando permiten aventurar este futuro.)
- El equipo orientador, con responsabilidad compartida y diferenciada, sustituirá para siempre al especialista único, verdadero «superman», llamado erróneamente a resolver todos los problemas.
 - Será objetivo prioritario en la acción educativa el «programa orientador», y el diagnóstico tendrá sentido como fase imprescindible del proceso de Orientación, nunca como meta.
 - Se acentuará el carácter preventivo de la Orientación, creando ambientes favorables a un desarrollo normal del niño o del adolescente, en la familia, el Centro Escolar, etc. (sin prescindir de la intervención terapéutica cuando fuere precisa).
- El enfoque «clínico» de la Orientación será decisivamente sustituido por la visión educativa de la misma. Se hará, pues, realidad el reconocimiento de que en la Escuela «El clínico, el terapeuta, el rehabilitador pueden desarrollar su intervención de manera aislada; pero el Orientador no puede en absoluto sustraerse a lo que es la complejidad, concreción y dinámica de funcionamiento del Centro donde desarrolle su cometido» (Zabalza, 1989).
 - En la línea de lo que concluye Watts (1987) se irá imponiendo en la Orientación un «modelo profesional más abierto»: el trabajo en grupo, con variedad de técnicas; la colaboración con el profesorado y la familia —copartícipes de la acción orientadora—; la relación con los demandantes de empleo, etc., serán signos de esta apertura ya iniciada.
 - Habrá, cada vez, un mayor protagonismo del orientando que será un «elemento activo» en su propia orientación, no un receptor pasivo, a la espera de la información del especialista, siempre necesario.
 - La Tutoría se irá reconociendo y valorando, progresivamente, como la «dimensión orientadora» de todo profesor que no quiera reducir su actividad a la de ser un mero «enseñante». La «formación inicial» y la «formación continua» —como profesional en ejercicio—, mediante módulos teórico-prácticos sobre la acción tutorial aumentará su motivación, al tiempo que irá eliminando la inseguridad que produce desempeñar una tarea sin suficiente preparación.

Las propuestas más novedosas de la LOGSE que nos implica y queremos resaltar son:

- Los temas transversales, integrados en el currículum, con la participación de distintas áreas de conocimiento y desarrollados en todos los niveles educativos constituirán uno de los compromisos más sugerentes de los tutores y orientadores como «agentes dinamizadores» de su puesta en práctica, por su estrecha relación con «la orientación para la prevención y el desarrollo personal y social».
 - Cuestiones tales como: educación para la salud, educación sexual, educación moral y cívica (...); educación para la paz, o para la igualdad de oportunidades entre los sexos, propuestas por el MEC (1992) —y susceptibles de ampliación en función de las circunstancias y de los valores que sea preciso

promover y cultivar—, están reclamando una presencia activa de quienes tienen funciones específicas con relación al Centro como organización sistémica, al equipo de profesores, a los grupos de alumnos y las familias.

- Estos y otros temas, susceptibles de «transversalidad» implican a toda la comunidad educativa (porque no se trata de «una asignatura más») y deben figurar en el Proyecto Educativo del Centro y en el Proyecto Curricular del Centro, hasta su concreción final en las programaciones de aula.
- Las características de los «temas transversales», descritas por Cremades, Quesada y otros (1995), algunas de las cuales destacamos siguiendo a Bisquerra (1996), subrayan y refuerzan una vez más la necesidad de compromiso en esta tarea de orientadores y tutores de los Centros:
 - * Su conocimiento arranca de la experiencia vital de los alumnos.
 - * Tratan de responder a ciertas demandas sociales en conexión con el entorno.
 - * Son un entramado de conocimientos y habilidades a integrar en diversas áreas del currículum.
 - * Ponen el acento en cuestiones problemáticas de nuestra sociedad (drogas, SIDA, deterioro del medio ambiente, violencia, etc.) (...)
 - * Se refieren al para qué de la educación: educación para la vida.
 - * Promueven visiones interdisciplinares.
 - * Estimulan una metodología participativa (...)
 - * Implican un cambio de actitudes.
 - * Suponen un proceso de toma de decisiones (...)

Se trata de una tarea con mirada de futuro, que no ha hecho más que empezar²⁶.

- Se incrementarán los Centros de Información, los servicios de libre consulta y los sistemas de Orientación (sobre todo de Información) asistidos por ordenador y otras técnicas informáticas.
- Finalmente, desde el punto de vista profesional los sectores que absorben hoy más trabajo continuarán siendo: la Informática y electrónica, las grandes superficies, los Bancos y Entidades Financieras, el sector comercial, etc.; cabe prever —contemplando el futuro— desde instancias no sólo económicas sino sociales, el desarrollo de nuevas profesiones, porque «Es precisamente en el campo de las ocupaciones de utilidad social, de ocio creativo, de defensa de la naturaleza, de educación permanente (...) donde se encuentran enormes posibilidades de creación de puestos de trabajo, humanamente mucho más gratificantes, sin duda, que los vinculados al proceso productivo clásico» (García Nieto, 1989). Y esta «utopía» ya está dando los primeros frutos.

²⁶ La experiencia nos muestra lo apasionante que es este tema —sobre el que estamos realizando una ambiciosa investigación—; y la lectura de obras como las de Bisquerra (1990), Lucini (1993, 1994) o artículos como los de Cremades y otros (1995), Bisquerra (1996), son nuevo impulso para el compromiso tutorial y orientador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1997). *Orientación académica y profesional. Manual para la Tutoría. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, C.A.M., Dirección General de Educación. Consejería de Educación y Cultura.
- AEOEP (1990). *La Reforma educativa: Un reto para la Orientación*, V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa, Valencia, AEOEP.
- Albadalejo Nicolás, J.J. (1992). *La Acción Tutorial*. Alicante, Disgrafos.
- Albericio, J.J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid, Bruño.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid, EOS.
- Álvarez Rojo, V. y otros (1991). *¡Tengo que decidirme!* Sevilla, Alfar.
- Álvarez, M. y Fernández, R. (1989). *Programas de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, PPU.
- Álvarez, M. y otros (1991). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12 / 16 años*. Barcelona, Grao.
- Álvarez, M. (1995a). La Orientación Profesional. Temas a Debate. En AA. VV. *La Orientación y la LOGSE*, Barcelona, Institut Municipal d' Educació. Ajuntament de Barcelona.
- Álvarez, M. (1995b): *Orientación Profesional*. Barcelona, Cedecs.
- Álvarez, M. (1996). Tutoría y orientación. La formación de tutores. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1993). La educación para la carrera como proceso de renovación pedagógica. En Actas de las II Jornadas Regionales de Orientación Escolar y Profesional. Las Palmas de Gran Canaria.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1992). La educación para la carrera en el currículum: desarrollo de una investigación en el Ciclo Superior de E.G.B. *Qurrículum*, 5, 107-125.
- Álvarez, P. y Santana, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos. *Bordón*, vol. 48 (2).
- Amador, M. (1993). *Programa de orientación de la motivación académico-ocupacional (POMAC)*. Barcelona, PPU.
- Amaya, L. (1993). *Manual de Tutoría en Enseñanza Primaria*. Valencia, Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.
- Arnaiz, P. e Isús, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona, Grao.
- Arroyo, A., Castelo, A. y Pueyo, M.C. (1994). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Madrid, MEC/ Narcea.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, N. (1983). *Psicología educativa*. México, Trillas.
- Bailey, L. y Stadt, R. (1973). *Career education: new approaches to human development*. Bloomington, Mc Knighat and Mc Knighat Pub.
- Bartolomé Pina, M. (1997). Panorámica general de la Investigación sobre Educación Intercultural en Europa. *Revista de Investigación Educativa*, 15-1, pp. 7-30.

- Bassedas, E. (1989). El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva constructivista, *Cuadernos de Pedagogía*, 159.
- Bassedas, E. y otros (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, Paidós.
- Bautista, R. y otros (1992). *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Málaga, Aljibe.
- Beltran, P. (1995). *Tutoría: Segundo ciclo*. Barcelona, Castellnou.
- Benavent, J.A. (1996). La Orientación en la Educación Infantil y Primaria. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*. Vol. 7 (12) Madrid: Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.
- Bisquerra, R. y otros (1992). *Programa de Orientación Profesional Autoaplicado* (Proyecto POPA), Barcelona.
- Bisquerra, R. (1996). Temas transversales. En M. Álvarez y R. Bisquerra *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona, Práxis, pp. 111-117.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (1997). *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid, Narcea.
- Bruner, J.S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata (selección de textos por J. Palacios).
- Castillo, S. (1989). *Orientación educativa. El consejo orientador al término de la E.G.B.* Madrid, Cincel.
- Cedefop (1990). *Orientación e Información Profesional. ¿Hacia una «Orientación Profesional europea»? Documento 6/1990*.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido del aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo, *Infancia y aprendizaje*, 41, pp. 131-142.
- Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (1), *Aula de Innovación Educativa*, 2, pp. 79-82.
- Coll, C. (1992). Constructivismo e intervención educativa (2), *Aula de Innovación Educativa*, 3, pp. 79-85.
- Coll, C. y otros (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, Graó.
- Cremades, M.A. y otros (1995). Temas transversales: del origen a la práctica, *Escuela Española*, 3225.
- Delgado, J.A. (1995). *Toma la iniciativa: Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de la ESO*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Díaz Allué, M.T. (1971). La Orientación y su significado en el marco de una Educación Personalizada. *Bordón*, 179-180, pp. 117-143.
- Díaz Allué, M.T. (1975). La Orientación del estudiante ¿encontrará al fin su «mecenas» en el MEC? Reflexiones con motivo del nuevo Plan de Estudios de Bachillerato. *Bordón*, 209, pp. 303-318.
- Díaz Allué, M.T. (1988). Elección académico-profesional y Sistema Educativo: un reto para la Reforma. *La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía* (Alicante, 27 de septiembre-1 de octubre de 1988), pp. 477-500.

- Díaz Allué, M.T. (1990). *Orientación y Tutoría en la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, CEVE.
- Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en España (Panel de expertos), Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación. *El compromiso de la Orientación Escolar y Profesional con los cambios de la sociedad* (Tenerife, 13-16 de mayo, 1992). Madrid, AEOEP, pp. 79-94.
- Díaz Allué, M.T. (1993). La Orientación en la Educación Postobligatoria. Actas VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid, AEOEP.
- Echeverría, B. (1995). La Orientación y los procesos de transición. En S. Auberni (comp.) *La Orientación Profesional. Temas a debate*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- Escolano, A. (1996). La orientación educativa en España: reflexiones para una reconstrucción crítica de la tradición. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Feria, L. y Lama, J.M. (1993). *La acción tutorial en la Educación Secundaria. Programación y materiales básicos*. Madrid, Escuela Española.
- Fernández Sierra, J. (1993). *La educación socio-laboral y profesional de los jóvenes*. Málaga, Aljibe.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid, Castalia-MEC.
- Ferrer, P. y Sánchez, Y. (1995). *Toma de decisiones vocacionales no sesgadas por razón de género*. Madrid, CIDE/MEC.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. On intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalem, Hadassah-Wise-Canadá Research.
- Galve Manzano, J.L. y otros (1992). *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. Madrid, CEPE.
- Garanto, J. (1994). Concepto de diversidad e implicaciones psicopedagógicas (Ponencia). V Jornadas sobre Orientación Psicopedagógica i atenció a la diversitat, Barcelona.
- García Márquez, N. (1993) *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*. Madrid, MEC.
- García Nieto, J. (1989). Crisis y sociedad industrial. *La sociedad del desempleo. Por un trabajo diferente*. Barcelona, Cristianisme i Justicia.
- García Nieto, N. y otros (1990). *La tutoría en las Enseñanzas Medias: Esquemas y guiones de trabajo*. Madrid, I.C.C.E. (Tomos I, II, III y IV).
- García Nieto, N. y otros (1995). *La Tutoría en Educación Secundaria*. Madrid, I.C.C.E.
- García Vidal, J. y González Manjón, D. (1992). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. Madrid, EOS.
- García Yagué, J. (1976). La Orientación escolar, como aventura pedagógica. Antecedentes y problemas. *Vida Escolar*, núm. 183-184, 9-14.
- García, R.J. y otros (1996). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Zaragoza, Edelvives.
- Gibson, A.L. (1990). Teachers' opinions of high school counseling and guidance programs: Then and now, *School Counselor*, 37.

- Gingras, M. y Dupont, P. (1991). *Programa de inserción de los jóvenes en profesiones no cualificadas*. Canadá, Centre de Recherche sur l'Éducation au travail, Université de Sherbrooks.
- GIW, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid, Escuela Española.
- Goldhammer, K. y Taylor, R. (1972). *Career education: Perspective and Promise*. Columbus, Charles E. Merrill.
- Gordillo, M.V. (1989). *Manual de Orientación educativa*. Madrid, Alianza.
- Gupta, R.M. y Coxhead, P. (1993). *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico. Estrategias y prácticas de intervención educativa*. Madrid, Narcea.
- Gysbers, N.C. y Moore (1989). *Career Counseling, skill and techniques for practitioners*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- Gysbers, N.C. y otros (1990). *Comprehensive guidance programs that work*. Michigan, ERIC.
- Hansen, L. y Keirleber, D.L. (1978). Born free: A collaborative consultation model for career development and sex role stereotyping. *Personnel and Guidance Journal*. Vol. 56 (7), 359-399.
- Haverkamp, B.E. y Moore, D. (1993). The Career-Personal Dichotomy: Perceptual Reality, Practical Illusion, and Workplace Integration. *The Career Development Quarterly*. Vol. 42 (2), 154-160.
- Hernández, J. (1994). *Principios básicos de Orientación Educativa. Teoría y modelos*. Barcelona, PPU.
- Hernández, J. (1995). Expectativas y temores ante la orientación y tutoría en la Reforma. En R. Sanz Oro y otros (eds.) *Tutoría y Orientación*. Barcelona, CEDECS.
- Herr, E. (1982). Comprehensive career guidance: Future impact. *Vocational Guidance Quarterly*. Vol. 30 (4), 367-373.
- Herr, E. y Cramer, S. (1988). *Career guidance through the life span*. Scott Foresman and Co.
- Hoyt, K.B. (1982). Federal and state participation in career education: Past, present, and future. *Journal of Career Education*, 9 (1), 5-15.
- Hoyt, K.B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. En M.L. Rodríguez (coord.) *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona, Publicaciones de la Universidad.
- Huguet, T. (1993). Reflexiones aquí y ahora sobre el papel del asesor psicopedagógico en los centros desde una perspectiva constructiva, *Aula de Innovación Pedagógica*, 19, pp. 70-78.
- Induráin Arne, J. y Ricarte, P. (1992). *Material teórico-práctico para la acción tutorial*. Madrid, Escuela Española.
- Kreuzer, B. (1986). *What impact is career education having?* Western Michigan University, Evaluation Center.
- Lázaro, A. y Asensi, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid, Narcea.
- Lázaro, A. y otros (1982). El desarrollo institucional de la Orientación Escolar en España. *Revista de Educación*. Madrid, núm. 270; 159-187.
- Lázaro, A. (1990). La orientación educativa en la Educación Secundaria Obligatoria (Ponencia). V *Jornadas Nacionales de Orientación educativa*. Valencia, AEOEP.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo*.

- López Franco, E. (1995). Orientación para las diferencias ¿nueva perspectiva en la formación de orientadores? *V seminario Iberoamericano de Orientación*. Tenerife, AEOEP/UNED.
- López Franco, E. (1996). La formación del tutor, un desafío a la innovación. *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Lowe, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid, Narcea.
- Lucini, F.G. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Anaya.
- Lucini, F.G. (1994). *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid, Anaya.
- Maclure, S. y Davies, P. (1994). *Aprender a pensar y pensar en aprender*. Barcelona, Gedisa.
- Maher, Ch. y Zins, J. (1989). *Intervención psicopedagógica en los centros educativos*. Madrid, Narcea.
- Marchesi, A. y otros (comp.) (1993). *Desarrollo psicológico y educación*. (Vol. I, II y III). Madrid, Alianza.
- Marín, M.A. (1996). La orientación en el marco de la Reforma Educativa: aproximación crítica y prospectiva (Ponencia) en *XI Congreso Nacional de Pedagogía*. S. Sebastián, S.E.P., pp. 291-320.
- McDaniels, C. (1978). The practice of career guidance and counseling. *INFORM*. Vol. 7 (1), 1-2 y 7-8.
- McDaniels, C. y Gysbers, N.C. (1992). *Counseling for career development. Theories, resources and practice*. San Francisco, Jossey-Bass.
- M.E.C. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid, MEC.
- M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría en la Educación Secundaria*. Madrid, Dirección General de Renovación Pedagógica. MEC.
- M.E.C. (1995). *Fichas para la orientación profesional*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación. M.E.C.
- M.E.C. (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE.
- M.E.C. (1996). *Módulo general. El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención* (documento policopiado). Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Monereo, C. y otros (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- Montané, J. (1996). Las funciones del tutor en el contexto de la educación para la carrera profesional. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Montané, J. y Martínez, M. (1994). *La Orientación Escolar en la Educación Secundaria. Una nueva perspectiva desde la Educación para la Carrera Profesional*. Barcelona, PPU.
- Mora, J.A. (1991). *Acción tutorial y Orientación educativa*. Madrid, Narcea.
- Muñoz Sedano, A. (1982). La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo. *Educadores*, 162, pp. 167-189.
- Muzás, M.D. y otros (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.

- Newman, D. y otros (1989). *La zona de construcción del conocimiento*, Madrid, MEC/Morata.
- Oliveros Martín-Varés, L. (1996). La Tutoría en la actual Reforma del Sistema Educativo, *Revista Complutense de Educación*, 7 (1).
- Ortega, M.A. (1994). *La Tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid, Popular.
- Pastor, E. y Román, J.M. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona, CEAC.
- Pelletier, P. y Bujold, R. (1984). *Pour une approche éducative en Orientation*. Quebec, Gaitan Morin.
- Pérez Campanero, M.P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI.
- Pozo, J.I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid, Morata.
- Ramírez, J. y Gago, L. (1993). *Guía práctica del profesor tutor en educación primaria y secundaria*. Madrid, Narcea.
- Raynor, J.O. y Entin, E.E. (1982). *Motivation, career struving, and aging*. New York, Hemisphere.
- Repetto, E. y otros (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- Repetto, E. (1996). La orientación profesional y el desarrollo de la carrera en la enseñanza. En Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Rivas, F. y otros (1990). *Sistemas de Autoayuda Vocacional*. SAV-90.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid, Síntesis.
- Rivière, A. (1984). La psicología de Vigotsky: Sobre la larga proyección de una corta biografía, *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 7-89.
- Rodríguez Diéguez, A. (1992). Precisiones conceptuales en torno al "Career Education", *Actas de las VI Jornadas de la AEOEP*, Barcelona.
- Rodríguez Espinar, S. (1988). La Orientación educativa y la calidad de la educación *Bordón*, vol. 40 (2), 235-255.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *Enseñar a aprender y tomar decisiones*. Madrid, MEC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. y otros (1994). *Programa para aprender a tomar decisiones*. Barcelona, Laertes.
- Rubio Moreno, J. (1996). La tutoría y la orientación en educación infantil y primaria. En R. Sanz Oro (Coord.). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Salvador, A. y Peiró, J.M. (1986). *Programa para la mejora de la madurez vocacional*. Madrid, Alhambra.
- Salvador, A. (1993). *Evaluación y tratamiento psicopedagógicos. El Departamento de Orientación según la LOGSE*. Madrid, Narcea.
- Sánchez, S. (1995). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid, Escuela Española.
- Santana Vega, L. (1993). *Los dilemas de la orientación educativa*. Madrid, Cíncel.
- Sanz Oro, R. (1990). *Evaluación de programas de Orientación educativa*. Madrid, Pirámide.

- Sanz Oro, R. (1995). Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro, pp. 9-23. En Sanz Oro, R. (Ed.), Castellano, F. (Ed.) y Delgado, J.A. (Ed.), *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Sanz Oro, R., Castellano, F. y Delgado, J.A. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona, Cedecs.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, ESTEL.
- Super, D.E. (1962). *Psicología de la vida profesional*. Madrid, Rialp.
- Super, D.E. (1976). *The Office of Career Education. Career Education and the Meaning of Work*. Monographs on Career Education. Washington. U.S. Office of Education.
- Torre Puente, J.C. (1994). *Aprender a pensar y pensar para aprender*. Madrid, Narcea.
- Valdivia, C. (1992). *La Orientación y la Tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao, Mensajero.
- Vygotski, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- Wang, A. (1994). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid, Narcea.
- Watts, A.G. (1987). *Les services d'orientation scolaire et professionnelle pour les jeunes de 14 a 25 ans dans la Communauté Européenne*. Europe Sociale, Supplément 4/87. Luxembourg, Office des Publications Officiels de la Communauté Européenne.
- Watts, A.G. y otros (1994). *Los servicios de orientación académica y profesional en la Comunidad Europea*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- Yela, M. (1976). La psicología española: ayer, hoy y mañana. *Revista de Psicología General y Aplicada*, núm. 141-142, pp. 585-590.
- Zabalza Beraza, M.A. (1989). Propuesta de un Modelo de Orientación Escolar plenamente integrado en el proceso didáctico. *Jornadas de Orientación Educativa*. Madrid, 6-7-8 de octubre de 1983. Universidad Complutense, pp. 289-300.
- Zunker, V.G. (1989). *Career counseling: Applied concepts of life planning*. Monterey, CA: Brooks / Cole.

ANEXOS

ESCALA VALORATIVA SOBRE LA FUNCIÓN TUTORIAL

A continuación va a encontrar una serie de cuestiones relacionadas con su función como Tutor. Expresé el grado de acuerdo/desacuerdo con ellas o la frecuencia con que las realiza, valorándolas en una escala de 1 a 7, la que mejor refleje su opinión.

Escala Valorativa

Nada de Acuerdo	Muy Poco de Acuerdo	Poco de Acuerdo	Ni Acuerdo/ Ni desacuerdo	Bastante de Acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Casi nunca	Pocas veces	A veces	A menudo	Casi siempre	Siempre

Las contestaciones son anónimas y nadie sabrá lo que Vd. ha contestado. Le rogamos sinceridad. No se deje llevar por lo *que estaría bien* o *cómo deberían ser y funcionar las cosas*, sino conteste en base a *cómo están* y *cómo son* en su realidad concreta.

Sexo: (1) Mujer (2) Varón

Edad

Centro en el que trabaja: (1) Público (2) Privado-Laico (3) Privado-Religioso

Años de experiencia Docente

Años de experiencia como Tutor

Curso que tiene a su cargo como Tutor

I. Actitud, estima y aprecio hacia la Función Tutorial

- En su colegio se da la misma importancia a *lo instructivo* que a *lo formativo* 1 2 3 4 5 6 7
- En su colegio se programa suficientes actividades, encuentros, cursos... para la formación y actualización de los Tutores 1 2 3 4 5 6 7
- El *Proyecto Educativo* de su Centro recoge claramente los aspectos Tutoriales 1 2 3 4 5 6 7
- El tipo de intervención Tutorial a llevar a cabo, está claramente expresada en el *Proyecto Curricular* 1 2 3 4 5 6 7
- En su Centro les preocupa que los alumnos no sólo *aprendan mucho sino que se formen bien* 1 2 3 4 5 6 7
- Sus compañeros Tutores creen que *la Función Tutorial* es importante 1 2 3 4 5 6 7
- Existe en su Centro una *red Tutorial* bien organizada y coordinada 1 2 3 4 5 6 7
- Existe un *coordinador de Tutores* por ciclos y/o cursos y/o niveles 1 2 3 4 5 6 7
- Periódica, semanal o quincenalmente tienen reuniones todos los Tutores de los diferentes cursos, ciclos o niveles 1 2 3 4 5 6 7
- Se planifica y programa con detenimiento y profundidad lo que deben llevar a cabo los Tutores a lo largo del curso 1 2 3 4 5 6 7

II. Disponibilidad / convicción hacia sus tareas Tutoriales

11. A Vd. le gusta ser Tutor	1	2	3	4	5	6	7
12. Le interesa y gusta la educación	1	2	3	4	5	6	7
13. Está satisfecho con el papel que desempeña como Tutor	1	2	3	4	5	6	7
14. Merece la pena ser educador en las actuales circunstancias	1	2	3	4	5	6	7
15. Se siente <i>bien preparado</i> y se esfuerza por cumplir seriamente con sus funciones de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
16. Está Vd. de acuerdo con el <i>Proyecto Educativo</i> de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
17. Está Vd. de acuerdo con los <i>valores humanos y sociales</i> que se recogen en el <i>Proyecto Educativo</i> de su Centro	1	2	3	4	5	6	7
18. Sintoniza, en general, con los problemas, criterios y actitudes de los adolescentes y jóvenes	1	2	3	4	5	6	7
19. Se entiende bien con los niños y adolescentes a quienes tutela	1	2	3	4	5	6	7
20. Le interesan sus problemas y preocupaciones	1	2	3	4	5	6	7
21. Su función <i>formativa</i> cree que es tan importante como <i>la instructiva</i>	1	2	3	4	5	6	7

III. Contenidos que aborda o temáticas que trata en la Tutoría

22. Interviene, intentando ser objetivo y equilibrado, cuando se dan problemas o conflictos entre su grupo de alumnos y algún profesor	1	2	3	4	5	6	7
23. Cuando se producen enfrentamientos o problemas de ideología o convivencia entre los alumnos o entre grupos de alumnos, interviene procurando esclarecer las situaciones	1	2	3	4	5	6	7
24. Suele mediar entre padres y profesores cuando surge algún problema ..	1	2	3	4	5	6	7
25. Hace Vd. cuanto puede cuando algún chico tiene problemas con su padres	1	2	3	4	5	6	7
26. Se preocupa por conocer la situación familiar de sus alumnos y los problemas que la afectan	1	2	3	4	5	6	7
27. A lo largo del curso tiene alguna reunión conjunta con los padres de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
28. Informa a sus alumnos sobre planes de estudios, asignaturas optativas, módulos y salidas profesionales	1	2	3	4	5	6	7
29. Sus alumnos tutelados pueden hablar con Vd. cuando lo desean	1	2	3	4	5	6	7
30. Realiza con sus alumnos una adecuada <i>información académico-profesional</i>	1	2	3	4	5	6	7
31. Hace a cada alumno las observaciones y recomendaciones oportunas sobre sus posibilidades y limitaciones	1	2	3	4	5	6	7
32. <i>Asesora</i> a sus alumnos sobre las materias/ asignaturas optativas/ módulos/... para que elijan con <i>conocimiento de causa</i>	1	2	3	4	5	6	7
33. Los alumnos de su Centro conocen suficientemente las <i>distintas alternativas</i> que les ofrece el actual sistema educativo	1	2	3	4	5	6	7
34. Recoge o dispone Vd. de la información necesaria para conocer a sus alumnos, pasando cuestionarios o escalas para detectar sus circunstancias personales, médicas, familiares	1	2	3	4	5	6	7
35. Entre Vd. y el Dpto. de Orientación de su centro se da un mutuo intercambio de información sobre los alumnos con el fin de conocerlos y ayudarlos	1	2	3	4	5	6	7
36. Al finalizar el curso Vd. puede afirmar que conoce suficientemente a los padres de sus tutelados	1	2	3	4	5	6	7
37. Se programan actividades culturales y recreativas promovidas por los Tutores y profesores a lo largo del curso, como visitas a museos, empresas y excursiones	1	2	3	4	5	6	7
38. Se debaten en la Tutoría temas que no siendo estrictamente académicos son de interés y actualidad: políticos, religiosos, sociales	1	2	3	4	5	6	7

39. Invita a los padres de sus alumnos, especialmente preparados o especialistas para que hablen a su grupo de tutelados sobre temas, como: droga, sexualidad, diversiones	1	2	3	4	5	6	7
40. Procura que los conocimientos que van adquiriendo los alumnos <i>les sirvan para la vida</i>	1	2	3	4	5	6	7
41. En las sesiones de Tutoría procura Vd. dar respuesta a las necesidades e interrogaciones y problemas reales y propios de la edad que viven a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
42. La mayor parte de su tiempo de Tutor está centrado <i>en llamar la atención a los alumnos</i> o cuando éstos causan algún problema disciplinar	1	2	3	4	5	6	7
43. Le ocupa mucho de su tiempo el <i>papeleo</i> y los <i>asuntos burocráticos</i> : cumplimentación de boletines de notas, controles de asistencia, cumplimentación de actas	1	2	3	4	5	6	7
44. La secretaría del Centro le facilita puntualmente todo el material que Vd. necesita para cumplir con su deber Tutorial: listas, teléfonos, impresos de comunicación	1	2	3	4	5	6	7

IV. Medios, tiempos y recursos de que dispone para llevar a cabo la Función Tutorial

45. Dispone el Centro de documentos, videos, películas... de carácter formativo para usar en la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuenta con los medios suficientes para desarrollar adecuadamente sus tareas de Tutor	1	2	3	4	5	6	7
47. Dedicar algún tiempo específico durante la semana a preparar la Tutoría	1	2	3	4	5	6	7
48. Existe en su centro un Dpto. de Orientación o especialistas para asesorar a los Tutores	1	2	3	4	5	6	7
49. Tiene en su horario un tiempo suficiente asignado para recibir a padres	1	2	3	4	5	6	7
50. En su Centro los despachos o lugares para recibir a los padres de los alumnos tienen en un clima cómodo, distendido y confidencial	1	2	3	4	5	6	7

V. Técnicas que utiliza más frecuentemente en la Tutoría

51. En las sesiones de Tutoría procura Vd. que los alumnos trabajen en grupo	1	2	3	4	5	6	7
52. Procura aplicar una <i>metodología activa</i> en las sesiones Tutoriales (búsqueda de documentos, elaboración de murales, cumplimentación de escalas y cuestionarios, etc.)	1	2	3	4	5	6	7
53. Dispone de algún <i>programa Tutorial</i> , standard, de alguna editorial: como carpetas, folletos, etc., que le sirva de material o documentación básica para sus encuentros con los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
54. Utiliza en las sesiones de Tutoría medios audiovisuales para informar a los alumnos	1	2	3	4	5	6	7
55. Se vale de la entrevista para mejor conocer, asesorar y ayudar a padres y a alumnos	1	2	3	4	5	6	7

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE ASPECTOS EDUCATIVOS

A continuación vas a encontrar una serie de cuestiones *relacionadas con la educación* que estás recibiendo en tu Colegio o Instituto, de aspectos no estrictamente instructivos. Esperamos que seas muy sincero al contestarlas.

Deberás hacer una valoración de cada una de las cuestiones que se formulan en una escala numérica de 1 a 5, teniendo en cuenta lo que cada uno de los números significan (redondea la respuesta que mejor se ajuste a tu opinión)

- 1. Muy poco, muy mal, muy escaso, muy en desacuerdo, opinión muy desfavorable
- 2. Poco, mal, escaso, bastante desacuerdo, opinión desfavorable
- 3. Normal, regular, ni bien ni mal, opinión neutra.
- 4. Bien, opinión positiva y favorable, de acuerdo.
- 5. Muy bien, opinión muy positiva, muy de acuerdo
- 0. Sólo indicará el 0 cuando en tu Centro o situación particular no exista o tenga sentido la pregunta que se formula

• Sexo Mujer Hombre

• Edad

• Tipo de Centro en el que te encuentras Público Privado Religioso
Privado Laico

• Tipo de bachillerato que estás cursando B.U.P. - C.O.U.

Bachillerato L.O.G.S.E.

• Modalidad de estudios que estás cursando

• En general, qué importancia te parece a ti que se da en tu colegio, por parte de los profesores, Jefe de estudios, Director, etc., a los aspectos "no instructivos" relacionados con tu educación.

1. La tutoría	1	2	3	4	5	0
2. El Departamento de Orientación	1	2	3	4	5	0
3. Las buenas relaciones entre profesores y alumnos	1	2	3	4	5	0
4. Un clima sano de alegría, cooperación, ayuda,....	1	2	3	4	5	0
5. Las buenas relaciones entre compañeros	1	2	3	4	5	0
6. La atención y escucha a vuestros problemas personales	1	2	3	4	5	0
7. La atención y debate de temas de actualidad: drogas, delincuencia, sectas,....	1	2	3	4	5	0
8. Actitudes de responsabilidad y respeto ciudadano, cumplimiento de normas,....	1	2	3	4	5	0
9. Los aspectos culturales no académicos o de ocio, diversión y tiempo libre	1	2	3	4	5	0
10. La cercanía de los profesores a los alumnos, sobre todo los tutores	1	2	3	4	5	0

• En qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones: *En mi Colegio o Instituto...*

11. Lo único que interesa es aprobar	1	2	3	4	5	0
12. A los profesores sólo les interesa que sepamos su asignatura	1	2	3	4	5	0
13. Los profesores sólo se preocupan de las calificaciones	1	2	3	4	5	0

14. No se da el mismo valor a lo <i>intelectual o académico</i> que a lo <i>humano</i>	1	2	3	4	5	0
15. A los profesores les tienen sin cuidado nuestros problemas	1	2	3	4	5	0
16. Los tutores sólo sirven para dar avisos y normas	1	2	3	4	5	0
17. Los temas y preocupaciones adolescentes y juveniles no cuentan	1	2	3	4	5	0
18. Se da el mismo valor a lo instructivo y cultural que a lo formativo y humano	1	2	3	4	5	0
19. Existe en general un clima positivo y optimista en todo el mundo	1	2	3	4	5	0

• **En que medida te parece a ti que en tu Centro se os asesora y orienta en cuanto a:**

20. Los Planes de estudios de los cursos posteriores	1	2	3	4	5	0
21. Las asignaturas optativas	1	2	3	4	5	0
22. Las diferentes modalidades de Bachillerato	1	2	3	4	5	0
23. La Selectividad	1	2	3	4	5	0
24. Las futuras salidas profesionales e inserción laboral	1	2	3	4	5	0
25. La elección de estudios futuros	1	2	3	4	5	0
26. La oferta de módulos profesionales	1	2	3	4	5	0
27. Los cambios de estudios alternativos	1	2	3	4	5	0
28. La obtención de becas y ayudas	1	2	3	4	5	0

• **Manifiesta tu opinión (satisfacción/insatisfacción, agrado/desagrado,...) con las siguientes cuestiones, referidas a tu Centro y basado en tu experiencia**

29. El funcionamiento de las tutorías	1	2	3	4	5	0
30. La temática que tratáis en ellas	1	2	3	4	5	0
31. Las relaciones de trato, amistad y confianza con el Tutor/Tutora	1	2	3	4	5	0
32. La ayuda y asesoramiento que recibís del Dpto. de Orientación	1	2	3	4	5	0
33. La información sobre la <i>Educación para la Salud</i> (drogas, alcohol,...), <i>Educación Vial</i> , <i>Sexualidad</i> , <i>Educación para la Paz</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
34. Información y colaboración en campañas humanitarias sobre, por ejemplo, SIDA, racismo, xenofobia, sexismo, marginación,... ..	1	2	3	4	5	0
35. Entrenamiento y ayuda en técnicas de estudio, elaboración de trabajos, preparación de exámenes,... ..	1	2	3	4	5	0
36. Disponibilidad de tiempo por parte de profesores y tutores para recibirlos y escucharlos.	1	2	3	4	5	0
37. Ayuda y mediación en vuestros conflictos y problemas grupales, familiares,... ..	1	2	3	4	5	0
38. Se os hace pensar sobre valores como el <i>altruismo</i> , <i>la participación</i> , <i>la solidaridad</i> , <i>la igualdad</i> , <i>el respeto a las normas</i> , <i>el valor del esfuerzo y el trabajo</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
39. Se dan suficientes momentos y oportunidades de encuentro, reflexión y debate sobre temas o peligros de actualidad: <i>consumismo</i> , <i>drogadicción</i> , <i>embarazos prematuros</i> , <i>prevención de accidentes</i> , <i>manipulación social</i> ,... ..	1	2	3	4	5	0
40. Se os prepara para la vida	1	2	3	4	5	0
41. Se os enseña a aprender	1	2	3	4	5	0
42. Hacéis suficientes salidas a fábricas, empresas, museos,... ..	1	2	3	4	5	0
43. Disponéis de suficiente información (folletos, revistas, vídeos,...) necesaria para satisfacer vuestras necesidades adolescentes o juveniles ...	1	2	3	4	5	0
44. Se da un equilibrio entre los aspectos intelectuales (asignaturas, aprobados,...) y los aspectos formativos y orientadores que son necesarios para <i>crecer humanamente y desarrollarlos como personas</i>	1	2	3	4	5	0

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V01	3,131	1,096	2412	2,967	3,331	-0,36	-8,37	0,000	3,229	3,014	0,21	4,58	0,000
V02	3,095	1,153	2098	3,067	3,137	-0,07	-1,37	0,172	3,169	2,985	0,18	3,23	0,001
V03	3,290	1,013	2420	3,156	3,456	-0,30	-7,43	0,000	3,285	3,316	-0,03	-0,73	0,462
V04	3,259	1,068	2401	3,095	3,451	-0,36	-8,52	0,000	3,250	3,299	-0,05	-1,05	0,292
V05	3,853	1,028	2398	3,851	3,857	-0,00	-0,16	0,875	3,856	3,854	0,00	0,05	0,958
V06	2,932	1,144	2352	2,769	3,132	-0,36	-7,80	0,000	2,989	2,871	0,11	2,34	0,019
V07	2,882	1,252	2325	2,800	2,982	-0,18	-3,51	0,000	2,918	2,884	0,03	0,62	0,535
V08	3,203	1,074	2368	3,004	3,449	-0,44	-10,3	0,000	3,164	3,298	-0,13	-2,89	0,004
V09	2,805	1,190	2341	2,788	2,825	-0,03	-0,75	0,455	2,916	2,617	0,29	5,84	0,000
V10	3,322	1,170	2429	3,180	3,498	-0,32	-6,80	0,000	3,390	3,248	0,14	2,83	0,005
V11	3,397	1,198	2417	3,612	3,127	0,48	10,12	0,000	3,509	3,174	0,33	6,50	0,000
V12	3,084	1,187	2419	3,237	2,889	0,35	7,28	0,000	3,136	2,987	0,15	2,91	0,004
V13	2,812	1,173	2403	2,965	2,643	0,32	6,79	0,000	2,867	2,732	0,13	2,66	0,008
V14	3,233	1,177	2388	3,302	3,147	0,15	3,20	0,001	3,233	3,204	0,02	0,56	0,575
V15	2,781	1,207	2384	2,958	2,561	0,39	8,14	0,000	2,814	2,687	0,12	2,47	0,014
V16	2,564	1,261	2382	2,666	2,439	0,22	4,41	0,000	2,556	2,552	0,00	0,07	0,947
V17	2,845	1,223	2398	2,978	2,680	0,29	6,00	0,000	2,848	2,816	0,03	0,62	0,535
V18	2,840	1,123	2368	2,775	2,919	-0,14	-3,12	0,002	2,860	2,840	0,02	0,40	0,687
V19	2,966	1,130	2404	2,810	3,160	-0,35	-7,74	0,000	2,948	3,019	-0,07	-1,48	0,139
V20	3,513	1,174	2397	3,494	3,536	-0,04	-0,88	0,377	3,707	3,236	0,47	9,22	0,000
V21	3,363	1,124	2397	3,276	3,471	-0,19	-4,27	0,000	3,483	3,207	0,27	5,64	0,000
V22	3,359	1,190	2259	3,538	3,111	0,42	8,47	0,000	3,757	2,674	1,08	22,04	0,000
V23	3,190	1,250	2086	2,934	3,507	-0,57	-10,7	0,000	3,031	3,515	-0,48	-8,50	0,000
V24	3,048	1,227	2247	3,056	3,038	0,01	0,33	0,745	3,236	2,734	0,50	9,24	0,000
V25	3,254	1,182	2329	3,231	3,283	-0,05	-1,05	0,296	3,422	3,003	0,42	8,02	0,000
V26	2,945	1,253	2172	3,070	2,765	0,30	5,63	0,000	3,268	2,331	0,93	17,69	0,000
V27	2,772	1,155	2195	2,860	2,648	0,21	4,30	0,000	3,021	2,326	0,69	14,01	0,000
V28	2,298	1,189	2118	2,255	2,357	-0,10	-1,97	0,049	2,410	2,129	0,28	5,31	0,000
V29	2,912	1,213	2393	2,826	3,015	-0,19	-3,86	0,000	3,072	2,669	0,40	7,90	0,000
V30	2,776	1,138	2364	2,702	2,865	-0,16	-3,50	0,000	2,914	2,570	0,34	7,03	0,000

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE ALUMNOS (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V31	3,318	1,198	2400	3,204	3,457	-0,25	-5,24	0,000	3,382	3,239	0,14	2,80	0,005
V32	2,849	1,216	2044	2,894	2,782	0,11	2,05	0,041	2,925	2,712	0,21	3,54	0,000
V33	2,635	1,207	2246	2,561	2,726	-0,16	-3,23	0,001	2,747	2,476	0,27	5,08	0,000
V34	2,714	1,249	2265	2,488	2,987	-0,49	-9,59	0,000	2,717	2,753	-0,03	-0,66	0,511
V35	2,725	1,142	2314	2,578	2,903	-0,32	-6,90	0,000	2,770	2,684	0,08	1,69	0,090
V36	3,076	1,178	2385	2,822	3,387	-0,56	-12,0	0,000	3,123	3,032	0,09	1,78	0,075
V37	2,531	1,121	2227	2,375	2,717	-0,34	-7,27	0,000	2,595	2,444	0,15	3,01	0,003
V38	3,091	1,212	2349	2,730	3,530	-0,80	-16,8	0,000	3,041	3,238	-0,19	-3,70	0,000
V39	2,471	1,154	2274	2,374	2,589	-0,21	-4,45	0,000	2,548	2,376	0,17	3,40	0,001
V40	2,850	1,139	2355	2,641	3,105	-0,46	-10,0	0,000	2,883	2,829	0,05	1,06	0,287
V41	3,128	1,125	2373	2,941	3,356	-0,41	-9,15	0,000	3,153	3,127	0,02	0,53	0,597
V42	2,052	1,183	2159	2,110	1,979	0,13	2,60	0,009	2,164	1,861	0,30	5,92	0,000
V43	2,378	1,154	2285	2,371	2,388	-0,01	-0,36	0,716	2,481	2,205	0,27	5,50	0,000
V44	2,880	1,074	2364	2,693	3,107	-0,41	-9,43	0,000	2,923	2,835	0,08	1,84	0,066

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V01	4,790	1,625	119	3,800	5,291	-1,49	-5,77	0,000	4,687	5,000	-0,31	-0,98	0,330
V02	4,708	1,636	120	3,609	5,278	-1,67	-6,60	0,000	4,744	4,631	0,11	0,33	0,740
V03	5,643	1,407	112	4,777	6,052	-1,27	-4,40	0,000	5,605	5,722	-0,11	-0,43	0,671
V04	5,504	1,437	109	4,909	5,163	-0,25	-2,73	0,008	5,466	5,583	-0,11	-0,40	0,688
V05	5,802	1,429	121	4,609	6,412	-1,80	-6,85	0,000	5,793	5,820	-0,03	-0,11	0,914
V06	5,525	1,425	120	4,475	6,050	-1,57	-5,72	0,000	5,605	5,359	0,24	0,89	0,375
V07	4,830	1,603	110	4,275	5,115	-0,84	-2,94	0,004	4,937	4,605	0,33	0,99	0,324
V08	5,034	2,141	117	4,210	5,430	-1,22	-3,01	0,004	5,030	4,639	0,39	1,22	0,226
V09	5,215	1,887	116	5,105	5,269	-0,16	-0,62	0,535	5,487	4,611	0,87	2,28	0,025
V10	5,185	1,605	119	4,825	5,367	-0,54	-2,02	0,047	5,284	4,974	0,31	0,91	0,366
V11	5,843	1,443	121	4,975	6,287	-1,31	-4,25	0,000	5,890	5,743	0,14	0,54	0,588
V12	6,700	0,588	120	6,450	6,825	-0,37	-2,97	0,004	6,695	6,710	-0,01	-0,14	0,892
V13	5,433	1,128	120	4,975	5,662	-0,68	-3,32	0,002	5,444	5,410	0,03	0,16	0,871
V14	5,882	1,360	119	5,300	6,177	-0,87	-3,10	0,003	5,963	5,710	0,25	0,87	0,389
V15	5,588	1,084	119	5,097	5,846	-0,75	-3,60	0,001	5,512	5,757	-0,24	-1,07	0,289
V16	5,889	1,118	109	4,666	6,354	-1,69	-7,60	0,000	5,743	6,200	-0,45	-2,01	0,048
V17	6,080	1,209	112	4,788	6,620	-1,83	-8,24	0,000	6,053	6,135	-0,08	-0,34	0,735
V18	5,602	0,935	118	5,525	5,641	-0,11	-0,80	0,424	5,557	5,692	-0,13	-0,70	0,485
V19	6,082	0,781	121	5,975	6,137	-0,16	-1,19	0,238	6,061	6,128	-0,06	-0,47	0,641
V20	6,462	0,695	121	6,244	6,575	-0,33	-2,23	0,030	6,500	6,384	0,11	0,84	0,402
V21	6,496	0,904	121	6,219	6,637	-0,42	-1,96	0,056	6,561	6,359	0,20	1,05	0,299
V22	6,107	0,824	121	5,975	6,175	-0,20	-0,79	0,432	6,146	6,025	0,12	0,76	0,450
V23	6,220	0,858	118	6,100	6,282	-0,18	-0,75	0,456	6,240	6,179	0,06	0,36	0,717
V24	5,893	1,025	112	5,450	6,139	-0,69	-3,49	0,001	5,919	5,842	0,07	0,39	0,698
V25	5,913	1,128	115	5,350	6,213	-0,86	-3,81	0,000	5,872	6,000	-0,13	-0,58	0,563
V26	6,178	0,912	118	5,692	6,417	-0,72	-3,85	0,000	6,262	6,000	0,26	1,43	0,159
V27	5,769	1,797	117	5,230	6,038	-0,81	-2,03	0,048	6,128	5,051	1,07	2,90	0,005
V28	6,321	0,921	106	6,375	6,288	-0,08	0,45	0,655	6,313	6,333	-0,02	-0,12	0,908
V29	6,575	0,774	120	6,634	6,544	0,09	0,72	0,474	6,543	6,641	-0,09	-0,65	0,520
V30	6,018	0,931	107	6,073	5,984	0,09	0,44	0,660	5,985	6,077	-0,09	-0,52	0,606

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y DIFERENCIAL DE LA ESCALA VALORATIVA DE TUTORES (Contin.)

	GENERAL			TIPO DE CENTRO					TIPO DE ENSEÑANZA				
				PÚBLICO	PRIVADO	DIFERENCIAS			LOGSE	BUP-COU	DIFERENCIAS		
	\bar{x}	S	N	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P	\bar{x}	\bar{x}	$\bar{x}-\bar{x}$	t	P
V31	5,931	0,841	116	5,675	6,065	-0,39	-2,39	0,020	5,974	5,842	0,13	0,79	0,434
V32	6,107	0,866	102	6,077	6,127	-0,05	-0,12	0,904	6,190	5,974	0,21	1,21	0,231
V33	5,875	1,067	104	5,718	5,969	-0,25	-1,06	0,290	6,076	5,526	0,55	2,58	0,12
V34	5,324	1,313	114	5,077	5,453	-0,37	-1,77	0,079	5,480	5,000	0,48	1,69	0,097
V35	5,622	1,472	114	5,775	5,540	0,23	0,50	0,619	5,823	5,171	0,65	1,90	0,63
V36	4,840	1,228	119	4,225	5,152	-0,93	-4,09	0,000	4,852	4,816	0,03	0,14	0,886
V37	5,461	1,459	117	4,487	5,948	-1,46	-5,54	0,000	5,544	5,289	0,25	0,92	0,361
V38	5,202	1,458	109	4,333	5,585	-1,25	-4,69	0,000	5,000	5,579	-0,57	-2,12	0,37
V39	3,127	1,963	102	2,368	3,578	-1,21	-3,74	0,000	3,153	3,081	0,07	0,19	0,849
V40	5,982	1,017	115	5,475	6,253	-0,78	-3,77	0,000	5,987	5,974	0,01	0,06	0,954
V41	5,832	0,914	119	5,390	6,064	-0,67	-4,32	0,000	5,875	5,743	0,13	0,73	0,470
V42	4,052	1,388	115	4,268	3,932	0,33	1,04	0,299	4,355	3,461	0,89	3,51	0,001
V43	4,779	1,580	118	5,225	4,551	0,67	2,13	0,035	5,075	4,158	0,92	2,90	0,005
V44	6,108	1,301	120	5,707	6,316	-0,61	-2,20	0,032	6,308	5,692	0,69	2,29	0,025
V45	4,888	1,665	108	4,057	5,287	-1,23	-3,50	0,001	4,958	4,750	0,21	0,62	0,536
V46	5,078	1,403	115	4,425	5,427	-1,00	-4,03	0,000	5,143	4,947	0,19	0,71	0,480
V47	5,436	1,185	110	5,250	5,543	-0,29	-1,23	0,222	5,583	5,158	0,42	1,74	0,086
V48	6,158	1,610	114	6,731	5,835	0,89	3,90	0,000	6,592	5,289	1,30	3,33	0,002
V49	5,778	1,509	117	6,000	5,666	0,33	1,23	0,223	5,812	5,703	0,11	0,36	0,719
V50	4,934	2,040	121	3,536	5,650	-2,11	-5,99	0,000	4,768	5,282	-0,51	-1,41	0,162
V51	4,991	1,306	113	4,609	5,208	-0,60	-2,70	0,008	5,093	4,789	0,30	1,11	0,273
V52	4,962	1,352	107	4,552	5,188	-0,46	-2,63	0,011	4,985	4,919	0,06	0,25	0,804
V53	4,942	2,071	103	4,621	5,121	-0,50	-1,02	0,311	4,818	5,162	-0,34	-0,82	0,414
V54	3,598	1,883	107	2,605	4,145	-1,54	-4,82	0,000	3,257	4,243	-0,98	-2,68	0,009
V55	6,126	0,987	119	5,756	6,320	-0,56	-2,80	0,007	6,200	5,974	0,22	1,11	0,271