



TESIS DOCTORAL

2021

**SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DEL
MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN
LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANTABRIA
IMPLEMENTADO DESDE 2005/06:
Análisis de sus fundamentos, fortalezas y
debilidades, y propuestas de mejora.**

MARÍA ESTHER LÓPEZ DIEZ-CABALLERO

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN
DIRECTORA: DRA. NURIA MANZANO SOTO**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN II (ORIENTACIÓN EDUCATIVA,
DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA)**

Tesis Doctoral

SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DEL MODELO DE
ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE
CANTABRIA IMPLEMENTADO DESDE 2005/06: Análisis de sus
fundamentos, fortalezas y debilidades, y propuestas de mejora.

FOLLOW-UP ON THE EVOLUTION OF THE EDUCATIONAL GUIDANCE
MODEL IN THE AUTONOMOUS COMMUNITY OF CANTABRIA
IMPLEMENTED SINCE 2005/06: Analysis of its foundations, strengths
and weaknesses, and proposals for improvement.

Presentada por
MARÍA ESTHER LÓPEZ DIEZ-CABALLERO,
para optar al grado de doctora por la Universidad Nacional de
Educación a Distancia

Dirigida por
Dra. Nuria Manzano Soto
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, octubre de 2021

Agradecimientos

La realización de esta tesis ha supuesto para mí mucho más que un mero trámite académico y burocrático como quizá muchos pudieran pensar. Gracias a ella me he podido adentrar en el mundo de la investigación, un mundo desconocido para mí hasta entonces, y conocer todas las posibilidades que nos ofrece, pudiendo contactar y conocer a otros investigadores que trabajan también en el campo de la educación, así como en otros ámbitos.

Por ello, me gustaría agradecer sinceramente y de corazón, a todas las personas e instituciones que han colaborado para que esta tesis pudiera llegar a su fin, a todos aquellos que han facilitado mi trabajo y me han animado y acompañado a lo largo de estos años. Gracias, porque en esta andadura costosa la combinación del trabajo profesional y la realización de esta tesis no siempre ha sido fácil. A todos ellos GRACIAS de corazón.

En cuanto a las instituciones y colectivos que me han ayudado me gustaría agradecer su labor y apoyo en primer lugar a la UNED, y al Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y Competencias de los Orientadores (GRISOP), de la Facultad de Educación de la UNED. Además de las investigaciones ya publicadas, este grupo ha supuesto un gran apoyo en la recogida de datos a través de las encuestas. Una mención especial en este apartado merece la Consejería de Educación de Cantabria, que independientemente de los cambios de personal que ha experimentado a lo largo de estos años, siempre se ha mostrado dispuesta a una colaboración estrecha. En todo momento se nos ha ayudado con lo que pedíamos, bien facilitando espacios para las reuniones, o contactando con el personal que se requería. En este sentido quiero agradecer especialmente la colaboración estrecha prestada por los responsables de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, actualmente denominada Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia.

En cuanto a las personas que me han acompañado a lo largo de este recorrido, quiero dar las gracias muy especialmente a mi directora de tesis, la doctora Nuria Manzano Soto, por compartir sus conocimientos científicos y experiencias conmigo, y por haber estado ahí en todo momento animándome y ayudándome con gran esfuerzo y dedicación. Gracias también por concederme la oportunidad de realizar esta investigación.

Del mismo modo, quiero agradecer la implicación y participación a mis compañeros orientadores de la Comunidad Autónoma de Cantabria, que han sacado tiempo de entre sus múltiples actividades para participar y ayudar en el trabajo, así como a todos aquellos orientadores, tutores y directores que de forma anónima participaron en la valoración del sistema de orientación de Cantabria a través de las encuestas. Quiero dar las gracias especialmente a todas las orientadoras que han colaborado de la zona de Castro Urdiales y Laredo por el gran apoyo y paciencia que han mostrado participando en las entrevistas, grupos de discusión y encuestas, así como facilitando otros materiales necesarios.

Para finalizar, quiero expresar también mi agradecimiento a todas aquellas personas, amigos y compañeros de doctorado de la UNED que de una manera u otra me han acompañado y animado a lo largo de estos años. Por último, los más importantes, mis padres y hermanas por su cariño, apoyo e ilusión.

María Esther López Díez-Caballero

Octubre de 2021

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	9
ABSTRACT	10
INTRODUCCIÓN	13
JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
ESTADO DE LA CUESTIÓN	14
OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	15
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	17
METODOLOGÍA	18
ESTRUCTURA DEL TRABAJO	19

Primera Parte: FUNDAMENTACION TEÓRICA

CAPÍTULO 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. NORMATIVA CLAVE Y TENDENCIAS A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL.....	22
1.1 NIVEL INTERNACIONAL Y EUROPEO	22
1.1.1 <i>Perspectivas globales en relación con la orientación profesional y a lo largo de la vida.</i>	22
1.1.2 <i>Políticas de orientación profesional y a lo largo de la vida. Estudios comparativos entre países realizados por la OCDE, la Comisión Europea y el Banco Mundial. Diferencias y convergencia en las políticas de orientación.</i>	23
1.1.3 <i>Visión internacional de las competencias de los orientadores.</i>	27
1.1.3.1 Habilidades, formación y cualificación de los orientadores.	29
1.1.3.2 El profesional de la orientación educativa y vocacional. Análisis de los conocimientos, habilidades y características personales de la profesión.	34
1.1.4 <i>Eficacia de la orientación y asesoramiento a nivel internacional</i>	36
1.1.5 <i>Calidad de los servicios de orientación</i>	38
1.1.5.1 Principios efectivos de evaluación y consideraciones para la práctica de la orientación.	40
1.1.5.2 La importancia de la supervisión para la mejora de los servicios de orientación.....	41
1.1.6 <i>La orientación a lo largo de la vida en Europa</i>	42
1.1.6.1 Historia del desarrollo de políticas de orientación vocacional en la Unión Europea.....	42
1.1.6.2 Políticas europeas en materia de orientación educativa	45
1.1.6.2.1 Objetivos y principios del sistema de orientación para toda la vida	46
1.1.6.2.2 Principios del sistema de orientación a lo largo de la vida	46
1.1.6.2.3 Características clave de un sistema de orientación para toda la vida	48
1.1.6.2.4 Implicaciones de estas características en la escuela y en la Formación Profesional	50
1.1.6.2.5 Formación y competencias de los orientadores según el Marco Europeo de Cualificaciones	51
1.1.6.2.6 Calidad en los servicios de orientación europeos.	52
1.1.6.2.7 Supervisión y evaluación de los servicios de orientación	53
1.1.7 <i>Comparación del sistema de orientación en EEUU y España</i>	55
1.1.7.1 Historia de la orientación educativa en EEUU	55
1.1.7.2 Aspectos legislativos.....	56
1.1.7.3 Formación de los orientadores.....	57
1.1.7.4 Rol y funciones del orientador	59
1.1.7.5 Factores que favorecen y dificultan la orientación	64
1.1.7.6 Organizaciones profesionales y tendencias en la orientación.....	67
1.2 NIVEL NACIONAL.....	68

1.2.1. Análisis del panorama de la educación en España en comparación con otros países europeos según la OCDE.....	68
1.2.2 Historia de la orientación educativa en España y asociacionismo.....	70
1.2.2.1 Breve Historia de la Orientación en España.....	71
1.2.3 La profesión de orientador en España. Perfil profesional, formación y competencias del orientador.....	74
1.2.4 Futuro de la profesión de orientador en España.....	77
CAPÍTULO 2. MODELOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO PSICOPEDAGÓGICO.....	79
2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LOS MODELOS EXISTENTES.....	79
2.1.1 Modelo de counseling o consejo.....	80
2.1.2 Modelo de consulta.....	80
2.1.3 Modelo de programas.....	82
2.1.4 Modelo de servicios.....	83
2.1.5 Enfoque tecnológico.....	84
2.1.6 Otros modelos: Modelo educativo constructivista.....	85
2.2 MODELOS VIGENTES EN LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y EVOLUCIÓN DE LOS MISMOS.	88
2.2.1 Castilla la Mancha.....	88
2.2.2 Cataluña.....	90
2.2.3 Galicia.....	92
2.2.4 Madrid.....	95
2.2.5 Navarra.....	96
2.3 DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EN EUROPA Y MODELOS VIGENTES EN ALGUNOS PAÍSES EUROPEOS.	99
2.3.1 Alemania.....	100
2.3.2 Bélgica.....	101
2.3.3 Francia.....	101
2.3.4 Italia.....	101
2.3.5 Reino Unido.....	102
2.3.6 Portugal.....	102
2.3.7 Holanda.....	102
2.4 COMPARACIÓN DEL MODELO DE CANTABRIA CON OTROS MODELOS AUTONÓMICOS Y EUROPEOS.....	103
2.4.1 Comparación de modelo cántabro de orientación con el de otros países europeos.....	103
2.4.2 Comparación del modelo cántabro de orientación con el de otras CC.AA.....	104
CAPÍTULO 3. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA EN CANTABRIA: INDICADORES DE CONTEXTO.....	109
3.1 EL CONTEXTO DEMOGRÁFICO Y TERRITORIAL.....	109
3.2 EL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.....	113
3.3 EL CONTEXTO ESCOLAR.....	115
3.4 LA POLÍTICA EDUCATIVA COMO CONTEXTO: INDICADORES CLAVE EN CANTABRIA.....	123
3.4.1 Gasto público en educación.....	123
3.4.1.1 Porcentaje del PIB de Cantabria asignado a educación.....	124
3.4.1.2 Gasto Público en Educación No Universitaria sobre el total del gasto público de la Comunidad. .	124
3.4.2 Mapa escolar de Cantabria.....	126
3.4.3 Políticas públicas especialmente orientadas a la equidad.....	129
3.5 GRADO DE EXTERNALIZACIÓN DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO.....	136
3.6 TRAYECTORIA DE LA ORIENTACIÓN EN CANTABRIA: HISTORIA, TRADICIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN ESTA CA.....	138
3.6.1 Trayectoria de la orientación.....	138
3.6.2 Historia y línea de tiempo de los servicios de orientación educativa.....	139
3.6.2.1 Secuencia temporal de los cambios.....	139
3.6.2.1 Línea de tiempo.....	142
3.6.3 Funciones del orientador en Cantabria.....	145

Segunda Parte: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	154
4.1 INTRODUCCIÓN.....	154
4.2 DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO	155
4.3 ANÁLISIS DOCUMENTAL.....	156
4.3.1 <i>Diseño</i>	156
4.3.1.1 Finalidad y objetivos.....	156
4.3.1.2 Fuentes de información.....	160
4.3.1.3 Indicadores de referencia.....	161
4.3.1.4 Planificación	161
4.3.2 <i>Desarrollo y valoración</i>	162
4.3.2.1 Grado de cumplimiento y resultados obtenidos	162
4.4 TRABAJO DE CAMPO	163
4.4.1 <i>Ficha técnica</i>	164
4.4.2 <i>Diseño</i>	165
4.4.2.1 Diseño y muestra.....	165
4.4.2.2 Procedimiento	166
4.4.2.3 Técnicas de recogida de información y datos.....	167
4.4.2.3.3 Cuestionario	168
4.4.3 <i>Desarrollo</i>	170
4.4.3.1 Proceso de selección de participantes	170
4.4.3.2 Valoración	174
4.5 CRITERIOS TÉCNICOS DEL ESTUDIO	175
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PROCESO DE GESTACIÓN, DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA EN CANTABRIA	176
5.1 ANÁLISIS DEL CASO DE CANTABRIA	176
5.1.1 <i>Factores que contribuyeron a que la CA de Cantabria optara por el cambio</i>	176
5.1.2 <i>Gestión y administración del cambio</i>	182
5.1.3 <i>Difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema de orientación en Cantabria</i>	191
5.1.4 <i>Análisis del diseño, implantación y valoración de la política pública sobre la orientación y apoyo a los centros escolares en Cantabria</i>	198
5.1.4.1 Grado, contenido y sentido del cambio	198
5.1.4.2 Factores explicativos del cambio.....	203
5.2 ANÁLISIS DE LOS CAMBIOS EN LAS ESTRUCTURAS Y MODELOS DE ORIENTACIÓN DE UNA MUESTRA DE CC.AA.	213
5.2.1 <i>Factores que generaron el cambio en una muestra de CC.AA.</i>	213
5.3 RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO	217
5.3.1 <i>Análisis de los cuestionarios</i>	217
5.3.1.1 Resultados relativos a los orientadores de los EOEP	217
5.3.1.2 Resultados relativos a los orientadores de Secundaria	224
5.3.1.3 Resultados relativos a los directores de los centros de Primaria y Secundaria	228
5.3.1.4 Resultados relativos a los tutores de los centros de Primaria y Secundaria.....	232
5.3.1.5 Análisis comparativo de los resultados de los tres grupos	235
5.3.1.6 Conclusiones.....	238
5.3.2 <i>Análisis de los grupos de discusión</i>	239
5.3.2.1 Resultados relativos al grupo de discusión de orientadores de Secundaria.....	240
5.3.2.2 Resultados relativos al grupo de discusión de orientadores de Primaria	246
5.3.3 <i>Análisis de las entrevistas</i>	254
5.3.4 <i>Primeras conclusiones</i>	264
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA, RESULTANTE DEL CAMBIO EN CANTABRIA.....	268
6.1 ANÁLISIS DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA VIGENTE.....	268
6.1.1 <i>Principios</i>	268

6.1.2 Organización y estructura.....	270
6.1.3 Modelo que subyace	273
6.1.4 Distribución de funciones entre servicios y profesionales	275
6.1.5 Funciones que desempeña cada profesional (orientadores y otros especialistas).....	284
6.1.6 Opción por un sistema público, privado o mixto o provisión de servicios de orientación y apoyo a los centros.	289
6.2 COORDINACIÓN ENTRE LAS DISTINTAS ADMINISTRACIONES Y ENTIDADES EN LA CONTRIBUCIÓN DEL APOYO ESPECIALIZADO A LOS CENTROS ESCOLARES.....	289
6.3 RECURSOS PARA LA ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA EN CANTABRIA.	294
6.3.1 Financieros y humanos.....	294
6.3.2 Participación y vinculación de la Comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales, de salud, empleo, ONG, empresas...)	300
6.3.3 Valoración del sistema en función de su capacidad para responder a las necesidades de orientación en Cantabria	302
6.3.3.1 Funcionalidad de la estructura	302
6.3.3.2 Valoración/percepción del modelo (educativo/clínico; colaborador/experto; preventivo/remedial)	305
6.3.3.3 Valoración de los profesionales sobre sus funciones en el sistema de orientación	309
6.3.3.4 Valoración de las consecuencias del modelo y de la estructura para la mejora de la calidad y equidad en la educación cántabra	320
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	329
7.1 CONCLUSIONES.....	329
7.2 LIMITACIONES	365
7.3 PROSPECTIVA	366

Tercera Parte: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

CAPÍTULO 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	369
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	369
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	372
GUÍAS Y DOCUMENTOS	375
INFORMES	377
FUENTES ELECTRÓNICAS.....	377
ANEXOS	378
TRANSCRIPCIONES	378
PLANES DE ACTUACIÓN DE EOEPs Y DE UNIDADES DE ORIENTACIÓN	472
INDICE DE TABLAS.....	523
INDICE DE FIGURAS.....	523
INDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS.....	524

Resumen

El tema objeto de esta investigación se centra en el análisis del nuevo modelo de orientación implementado en Cantabria y las razones y circunstancias que condujeron a este cambio. Esta tesis toma como base investigaciones recientes que analizan las estructuras y modelos de orientación tanto dentro de las CCAA que mantienen el modelo LOGSE pero que han ido adoptando diferentes enfoques, como otras en las que cambia tanto la estructura como el modelo. En este trabajo se ha investigado sobre los fundamentos que han conducido a la Comunidad Autónoma de Cantabria a optar por un nuevo modelo de orientación, comprobando la participación de los diferentes agentes en la configuración del mismo, el proceso de aplicación, y el grado de satisfacción de los destinatarios.

La finalidad de este estudio se ha centrado en comprobar si este nuevo modelo se ajusta a las necesidades de los destinatarios, ayudando a la mejora de la calidad de la enseñanza.

El objetivo general está dirigido a evaluar la nueva estructura de orientación creada en Cantabria a partir del curso 2005-06. Se identifican sus puntos fuertes y posibles debilidades, comparándolo con el modelo anterior LOGSE y con los modelos vigentes en otras Comunidades Autónomas, así como con otras estructuras y modelos que han gozado de buenos resultados en el ámbito europeo.

Los objetivos específicos propuestos pretenden analizar las causas que motivaron el cambio de modelo, identificando el modelo teórico de orientación y apoyo a la escuela, junto al grado de difusión y participación (de profesionales y destinatarios) en la configuración del mismo. Con este estudio se intenta analizar el nivel de satisfacción de los orientadores de Cantabria, así como la visión de los directores y tutores, señalando las dificultades que encuentran los participantes y la eficacia del mismo, una vez comparado con otros modelos que cuentan con una eficacia contrastada. Los resultados obtenidos han servido para elaborar propuestas que puedan ayudar a la Consejería de Educación de Cantabria en la mejora del mismo.

El trabajo de investigación se ha basado en un diseño de estudio de caso de enfoque evaluativo. Desde el punto de vista metodológico se ha adoptado un enfoque cualitativo que ha permitido triangular de manera adecuada la información.

En el estudio de campo se han realizado entrevistas y grupos de discusión con orientadores, y encuestas a directores, tutores y orientadores.

En cuanto a los instrumentos se han llevado a cabo entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios con orientadores, tutores y directores de centros de educación primaria y secundaria.

Con respecto a los resultados observamos que los tres agentes coinciden en la visión y valoración del trabajo del orientador. Tanto los directores como los

tutores se muestran satisfechos con la figura del orientador educativo, tanto de la estructura interna como externa.

Entre los obstáculos señalados por estos tres colectivos de profesionales figura la falta de tiempo como la dificultad más relevante, seguido de las dificultades para coordinarse, la complejidad de las demandas y el trabajo con las familias.

Los orientadores se muestran satisfechos en relación al trabajo en los diferentes ámbitos de la orientación. Estos ámbitos engloban la orientación al alumnado y a las familias, la dedicación a las necesidades de tutoría de los grupos-clase, así como la coordinación con los servicios externos. La multitud de tareas y funciones que tienen los orientadores puede conducir en algunos casos a la disminución de la calidad de su trabajo.

En general los orientadores valoran la estructura en la que trabajan, principalmente los profesionales de los EOEPs, ya que consideran su actuación más independiente, permitiéndoles tener una perspectiva externa sobre los problemas de los centros. En las estructuras internas el orientador se encuentra en riesgo de recibir una sobrecarga de demandas, unido a la relativa soledad que puede experimentar en esta estructura.

Como propuestas de mejora señalan las siguientes:

- Clarificación de las funciones del orientador
- Mejora de la formación
- Mayor apoyo por parte del Servicio de Inspección Educativa
- Coordinación más eficiente entre los profesionales de los servicios de orientación y apoyo existentes.
- Distribución más equitativa de los recursos en la Comunidad
- Creación de más equipos multidisciplinares externos con nuevos perfiles
- Clarificación y regulación de la docencia

Abstract

The topic under investigation focuses on the analysis of the new counseling model carried out in Cantabria and the reasons and circumstances that led to this change.

This thesis tries to link with recent research that analyze the structures and models of counselling which either keep the LOGSE model of guidance, but with adapting approaches, or have made changes both in the structure and model. The reason why Cantabria have changed it will be investigated as well as the way

different agents have taken part in these changes, together with the application process and the degree of satisfaction of the receivers.

The main aim of this study is to assess the new counseling structure and model carried out in Cantabria from the 2005-6 academic year. We will try to identify its strengths and possible weaknesses. We will compare it to the previous LOGSE model and to the current counseling models in other Spanish Communities, as well as to other structures and models that have achieved good results in the European area.

The purpose will be to check if this new model fulfills the needs of the receivers, and whether it helps to improve the quality of teaching.

Among the specific points we can underline the assessment of the reasons that make Cantabria change the counseling model. It is of great importance to identify the theoretical model of counseling and the degree of dissemination and participation (of professionals and receivers) in its creation. Besides the difficulties and the effectiveness participants found will be analysed and compared to other counseling models that have succeeded. The results obtained have served to develop some proposals that can help the Ministry of Education of Cantabria to improve the current counseling model.

The research work has been based on an evaluative approach case study design. From the methodological point of view, a qualitative approach is adopted to triangulate the information. Interviews and discussion groups with counselors, and surveys to principals, tutors and counselors have been carried out in the field study.

As far as instruments are concerned, interviews, discussion groups and questionnaires have been done with counselors, tutors and principals of primary and secondary schools.

The study analyzes the level of satisfaction of Cantabria counselors and the way they are seen by principals and tutors.

With regard to the results, we observed the three agents agree on the way they see and assess the counselor's work., principals and tutors are satisfied with the figure of the educational counselor, no matter whether they belong to an internal or external structure.

Among the obstacles pointed out by counselors, tutors and directors, the lack of time can be underlined as the most relevant difficulty, followed by problems in coordinating and complexity of the demands and work with families.

As far as work in the different areas of guidance is concerned, counselors are satisfied. These areas include guidance provided to students and families, the time they dedicate to fulfill the needs of giving advice for tutoring groups, and the tasks of coordination with external services. The great quantity of functions and tasks attributed to counselors can lead in some cases to the reduction of their work quality.

Counselors value the structure in which they work, especially EOEP professionals, because they consider their performance more independent, as it

allows them to have an external point of view of school problems. In the internal structures although the counselor is more involved, however there is a dependency of the counselor for almost everything, in addition to the relative loneliness in which this professional finds himself or herself.

As improvement proposals the following ones are underlined:

- Clarification of the counselor's functions
- Training improvement
- Greater support from the Educational Inspection Service
- More efficient coordination among the professionals of the existing guidance and support services.
- More equitable distribution of resources in Cantabria
- Creation of more external multidisciplinary teams with new profiles
- Clarification and regulation of teaching

INTRODUCCIÓN

Justificación y planteamiento del problema

Desde que se crearon los primeros servicios de orientación y desde la creación de la especialidad de orientador en el Cuerpo de Profesores de Secundaria en 1992 y de una estructura de orientación en el sistema educativo, estos servicios y profesionales se han ido consolidado como elementos fundamentales del sistema para atender a la diversidad en una escuela cada vez más compleja. Los cambios experimentados en los últimos años han conducido a nuevas necesidades de orientación.

¿Cuáles fueron los motivos que llevaron a la Comunidad Autónoma de Cantabria a optar por un cambio en el modelo de orientación?

El modelo de orientación resultaba insuficiente para responder a las nuevas necesidades que se planteaban en la escuela. Podemos decir que tanto los cambios surgidos en la sociedad como las demandas de los diferentes sectores que se analizan en esta investigación condujeron a un cambio en el mismo. Por tanto, el nuevo modelo nace de la necesidad de reforzar la orientación recogiendo la tradición anterior, pero implicando cambios significativos:

- En el ámbito del asesoramiento específico se contempla la creación del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, con la finalidad de asesorar tanto a las estructuras generales que proporcionan apoyo a los centros (Unidades de Orientación Educativa en E.I y EP, EOEPs, y DO de los IES), como a las estructuras singulares (Equipos de Atención Temprana, orientación dentro de la interculturalidad y la FP).
- Se refuerza la Atención Temprana, junto con la orientación en Educación Infantil y Primaria, creando Unidades de Orientación en los centros que sobrepasan los 250 alumnos y reforzando la dotación de personal en los EOEPs. Además de lo mencionado, se crean Unidades de Orientación en Centros Específicos.
- El nuevo modelo de orientación contempla las peculiaridades de los IES, considerando la posibilidad de aumentar las plazas de orientación en los más grandes. Así mismo, se tiene en cuenta la orientación en los CEPA para personas adultas.
- Se consideran otras necesidades como la orientación en el ámbito de la interculturalidad.
- Se otorga mayor importancia a la orientación profesional dentro del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.

Este nuevo modelo de orientación se estructura en tres niveles de actuación, priorizando la integración de la orientación en el centro educativo. El 1º Nivel de actuación se refiere a la acción tutorial, el 2º Nivel de actuación corresponde a la

intervención especializada que engloba a las estructuras de carácter general (EOEPs, UO, DO) y a las estructuras de carácter singular (Equipos de Atención Temprana, orientación en el ámbito de la Interculturalidad, orientación en el ámbito de la formación profesional). El 3º Nivel de actuación proporcionado a través del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación en el Ámbito Regional, engloba el asesoramiento específico para el resto de las estructuras.

La necesidad de dar respuesta a los cambios sociales conduce a una modificación en el modelo de orientación. Entre las nuevas necesidades cabe señalar: un alumnado cada vez más diverso, la extensión de la escolaridad obligatoria, la afluencia de alumnado procedente de otras culturas, la integración en centros ordinarios de alumnado con necesidades educativas especiales y específicas, así como el cambio en las relaciones familiares y sociales. Todo lo mencionado conlleva a una mayor complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a un cambio del rol del docente. En esta Comunidad Autónoma se concede además gran importancia a la atención a la diversidad para poder conseguir como objetivo último el éxito educativo de todos los alumnos/as, considerando al centro educativo como núcleo de la innovación y del cambio. La atención a la diversidad es entendida como un concepto que abarca a todos los alumnos, y el conjunto del profesorado debe estar preparado para dar respuesta a estas necesidades. Asimismo, se otorga gran importancia a la implicación de las familias, así como a la relación entre el centro y el entorno.

El nuevo Modelo de Orientación supone un enriquecimiento de las estructuras que venían funcionando hasta el curso 2004/5 en el ámbito de la orientación educativa y profesional del alumnado.

Estado de la cuestión

Existen una profusión de estudios y publicaciones tanto a nivel nacional como internacional sobre modelos de orientación educativa y apoyo a la escuela, que se han recogido a través de diversas revisiones teóricas y descriptivas sobre las funciones de los orientadores y las estructuras de orientación.

Podemos decir que este interés comenzó ya a principios del siglo XIX. Sin embargo, son muchos menos los estudios empíricos destinados al análisis de la calidad de la intervención psicopedagógica o del efecto que pueden tener las diferentes políticas que se diseñan y que prevén los servicios y profesionales necesarios para mejorar la calidad de la orientación y la eficacia de la misma, de forma que satisfaga tanto a los actores como a los beneficiarios.

Uno de los primeros trabajos realizado bajo la dirección de Consuelo Vélaz de Medrano, analiza el desarrollo profesional del orientador de Educación Secundaria. En esta tesis se ha utilizado la misma metodología seguida en este proyecto haciendo las adaptaciones necesarias para analizar las funciones de los orientadores de Cantabria.

En una investigación posterior realizada durante los años 2002-05, bajo la codirección de Elena Martín Ortega (UAM) y Consuelo Vélaz de Medrano (UNED), se evaluaron los modelos de intervención psicopedagógica en centros de Educación secundaria, llevándose a cabo en una muestra de seis Institutos de Educación Secundaria. Este modelo de evaluación (en centros) sirvió de referencia para la evaluación de las políticas públicas sobre el nuevo modelo institucional de apoyo a la escuela implementado en Cantabria.

Este trabajo se encuadra principalmente en el estudio de casos sobre políticas públicas en una muestra de seis Comunidades Autónomas (1990-2010) realizado por Vélaz de Medrano et al. En dicho proyecto de carácter empírico se presentaron seis estudios de caso que formaron parte de una investigación comparada sobre el diseño de políticas públicas y apoyo a la escuela en algunas CCAA que modificaron el sistema LOGSE. Podemos decir que con nuestra investigación hemos completado las investigaciones anteriores sumando los resultados obtenidos en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

En un estudio posterior bajo la dirección de Vélaz de Medrano, C. (Dir.), Manzano Soto, N. y Blanco Blanco, realizada en 2013, se analizaron los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela, comparando el sistema establecido por la LOGSE en 1992, que todavía sigue vigente en algunas CCAA, con otros modelos teóricos que se consideran más adecuados. Asimismo, con esta tesis se amplía el estudio a la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Por tanto, este trabajo supone un avance en cuanto a la investigación de la evolución del modelo de orientación en Cantabria, debido a que esta comunidad se ha alejado parcialmente del modelo LOGSE. Anteriormente se llevó a cabo este estudio en otras Comunidades Autónomas como se mencionó anteriormente, pero el estudio en Cantabria es inédito. Es por ello que este trabajo supone un avance respecto al estudio de la evolución del modelo de orientación en las comunidades españolas que abandonan o se desvían del modelo LOGSE, así como las razones y magnitud de dicho cambio.

Objetivos del estudio

La finalidad principal de esta investigación es valorar si el nuevo modelo de orientación educativa en Cantabria se ajusta a las necesidades de los destinatarios, y contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. Por ello, hemos centrado el **objetivo general** en los siguientes términos:

- Analizar y valorar el modelo y la estructura de orientación creada en Cantabria a partir del curso 2005-06 que afecta sobre todo a la Educación Infantil y Primaria para proporcionar propuestas de mejora.

Por tanto, esta investigación pretende contribuir aportando datos sobre el modelo de orientación de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y enlazándolo con

otros estudios realizados en varias Comunidades Autónomas españolas que analizan los cambios en su modelo de orientación.

Esta estructura se encuentra a medio camino entre el modelo LOGSE, vigente aún en algunas Comunidades Autónomas, y un modelo teórico de orientación interno, más utilizado en el Marco Europeo. Este modelo, que llamaré mixto, está vigente en la orientación en Educación Infantil y Primaria en esta Comunidad.

Para la consecución del objetivo general que nos hemos planteado en esta tesis, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

1. Investigar las causas o factores que motivaron el cambio de modelo de orientación. Comparar el proceso de diseño de las políticas que ha configurado el sistema actual de orientación en Cantabria en relación con variables significativas: cobertura de necesidades (mayor apoyo a la orientación en todos los niveles, respuesta a los nuevos cambios sociales que introducen nuevas necesidades), satisfacción de equipos directivos, destinatarios (padres, alumnos), y profesionales.
2. Analizar la evolución del nuevo modelo de orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
3. Identificar el modelo teórico de orientación y apoyo a la escuela que subyace en el nuevo modelo de orientación para Cantabria.
4. Identificar el grado de difusión y participación de los agentes implicados en la configuración e implementación del nuevo modelo de orientación en esta comunidad.
5. Analizar las expectativas de los centros acerca de las estructuras y modelos de apoyo más adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.
6. Comprobar la proximidad del modelo de orientación en Cantabria al enfoque comunitario de la Orientación y al enfoque colaborativo con otros servicios no educativos. Analizar los esfuerzos realizados desde la Consejería de Educación de Cantabria para facilitar esta coordinación.
7. Identificar las dificultades, necesidades y problemas a las que se enfrentan los orientadores desde el modelo interno y externo, es decir tanto desde las Unidades de Orientación, y los EOEPs como de otras estructuras externas de apoyo.
8. Valorar estas políticas, por parte de los destinatarios, mediante el análisis de tres colectivos principales: orientadores, tutores y directores, así como de otros perfiles importantes para la orientación educativa como los Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad o PTSCs.
9. Analizar los resultados del nuevo modelo de orientación, en las siguientes dimensiones:
 - Comprobar si el incremento de los recursos personales de orientación ha tenido un efecto en el aumento de la igualdad y calidad de la educación.

- Empoderamiento de la figura del orientador y aumento de otros servicios de orientación en los centros.
- Satisfacción de los profesionales de la orientación, docentes, alumnado, familias y administración.
- Desarrollo normativo ajustado a la evolución del modelo y a la atención a la diversidad.

10. Proponer sugerencias para mejorar el modelo actual a la luz de las investigaciones realizadas.

Por tanto, con esta investigación se pretende realizar aportaciones que sirvan para enriquecer y mejorar el sistema de orientación de Cantabria, siendo de utilidad tanto para la Administración Educativa como para los profesionales de la orientación.

Preguntas de investigación

Son múltiples las preguntas a las que puede responder un estudio de estas características. Sin embargo, hemos seleccionado las que nos llevan de una forma más directa a los objetivos planteados. Durante la investigación, la información recogida irá encaminada a responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué opinión tienen los directores y tutores sobre la orientación en los centros educativos?, ¿se responde adecuadamente a sus necesidades?, ¿hay aspectos deficitarios en la orientación que se proporciona en los centros escolares?
- ¿Cuál es la opinión de los orientadores sobre el cambio de modelo de orientación?, ¿se ha experimentado una mejora en la prestación de servicios de orientación?, ¿el modelo de orientación facilita la coordinación con otros servicios?, ¿qué aspectos de mejora introducirían en este modelo?
- ¿El cambio de estructura externa a interna beneficia la labor orientadora, o habría resultado mejor otra fórmula organizativa para un desarrollo profesional adecuado?
- ¿El cambio de modelo y enriquecimiento de la orientación se ha visto reflejado en una mejora de la calidad de la enseñanza?
- ¿La Consejería de Cantabria ha conseguido el objetivo de enriquecer la orientación en los distintos niveles educativos y dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad?

Metodología

Desde el punto de vista metodológico se ha adoptado un **enfoque mixto** que ha permitido triangular la información recogida, aunque se ha priorizado la información cualitativa. Para ello, se han utilizado los siguientes **instrumentos**:

- Entrevistas semiestructuradas con un guion orientativo.
- Grupos de discusión: dos horas de debate abierto en torno a los ejes de los temas clave previstos en el guion.
- Cuestionarios con preguntas politómicas.

Pasamos a describir las fases que se han llevado a cabo:

1. En la primera fase se ha procedido a la recogida de información y aplicación de cuestionarios. Se han consultado diversas fuentes referidas a la orientación y apoyo a la escuela en Cantabria para realizar posteriormente un análisis documental, teniendo en cuenta los criterios de importancia de la fuente, adecuación al estilo e idoneidad. Entre las fuentes seleccionadas figuran Informes y Memorias del Consejo Escolar de Cantabria, legislación y estudios estadísticos desarrollados en la comunidad y relacionados con la orientación, programas de los CEPs, y planes y programas de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria entre otros.

Los cuestionarios se han aplicado a 6 directores de primaria, 6 directores de IES, 19 tutores de primaria, 20 tutores de secundaria, 5 orientadores de Unidades de Orientación, 36 de EOEPs y 6 orientadores de IES. Las preguntas de los cuestionarios han sido de respuesta cerrada y la escala de tipo Likert con ítems politómicos graduados en 6 puntos (1: nada, hasta 6: completamente de acuerdo).

2. En una segunda fase se ha llevado a cabo un análisis de las fuentes consultadas encontrando documentos clave que han servido para valorar el modelo de orientación en Cantabria.

Las respuestas a los cuestionarios se han analizado mediante estadísticos descriptivos. Para el tratamiento de la información se utiliza el programa de técnicas estadísticas IBM SPSS Statistics v.21.

3. En una tercera fase, y como complemento al análisis documental, se ha efectuado un trabajo de campo realizando 4 entrevistas en profundidad a orientadoras de EOEPs con una experiencia consolidada de trabajo en orientación, y dos grupos de discusión con orientadores de educación primaria y secundaria; un grupo con los orientadores de educación primaria y otro con los de secundaria. En estos grupos de discusión han participado profesionales

de otros perfiles como PTSC, así como orientadores que trabajan en centros de educación especial y en aulas de dinamización intercultural.

Estos grupos se han organizado con el objetivo de analizar los siguientes aspectos:

- La evolución de los servicios de orientación en la C.A de Cantabria.
- La valoración del sistema de orientación de Cantabria con respecto a las necesidades de los centros y del sistema educativo.
- Las ventajas y desventajas de las dos estructuras de orientación de la Comunidad; modelo externo (equipos) y modelo interno (unidades de orientación de primaria y departamentos de orientación de secundaria).
- Propuestas de mejora para el sistema de orientación de Cantabria.

Para llevar a cabo las entrevistas se fijaron los siguientes objetivos:

- Identificar los factores más importantes que llevaron a la Consejería de Educación de Cantabria a alejarse del antiguo sistema de orientación LOGSE, aunque sin romper completamente con el sistema anterior.
- Identificar las características básicas de los procesos de cambio de sistema.
- Conocer los resultados del nuevo sistema de orientación y los cambios que se han ido produciendo tras el periodo de prueba, analizando las fortalezas y debilidades del mismo.

4. En la cuarta y última fase se ha realizado un análisis cualitativo de todos los datos recogidos, identificando y analizando los resultados y las conclusiones.

Estructura del trabajo

La estructura de esta tesis se puede dividir en tres partes, una primera relativa a la fundamentación teórica, una segunda parte donde se reflejan los datos obtenidos de la investigación y su discusión acorde a la teoría antes expuesta, y una tercera y última parte con las referencias bibliográficas y anexos.

En la primera parte, se aborda la revisión del estado del arte en relación a la temática objeto de la tesis. Concretamente:

El capítulo uno hace una revisión sobre las políticas públicas de orientación a nivel internacional, europeo y nacional.

El capítulo dos se realiza una fundamentación teórica sobre los modelos de orientación y apoyo psicopedagógico ofreciendo, además, una comparación del modelo de Cantabria con otros modelos autonómicos y europeos.

El capítulo tres desarrolla los indicadores de contexto del sistema de orientación y apoyo a la educación en Cantabria. Se analizan los indicadores

demográficos, territoriales, socioeconómicos y escolares entre otros. Se explica la trayectoria que ha seguido la orientación en esta comunidad, analizando los servicios de orientación y las funciones del orientador.

El capítulo cuatro ofrece un análisis del proceso de gestación, diseño e implementación del actual sistema de orientación y apoyo a la escuela en Cantabria.

En la *segunda parte* de este trabajo se desarrolla el diseño y metodología de la investigación, así como el análisis de resultados y conclusiones. Concretamente:

El capítulo 5 explica el diseño y la metodología llevada a cabo en la investigación. Se describe el análisis documental y trabajo de campo realizado finalizando con los criterios técnicos del estudio.

El capítulo 6 ofrece un análisis y discusión de los resultados, analizando el sistema vigente, los recursos para la orientación, y la coordinación entre las distintas administraciones en la contribución en el apoyo especializado a los centros escolares. Finalmente se dan a conocer las valoraciones y limitaciones contempladas en el sistema de orientación resultante del cambio.

El capítulo 7 expone las conclusiones, limitaciones y prospectiva de la investigación.

Finalmente, en la *tercera parte* de este trabajo, se recopilan en el capítulo 8 las referencias bibliográficas a través de las cuáles se ha apoyado la tesis, tanto los autores y literatura utilizados como las fuentes legislativas. Y al final de la tesis, se aportan los anexos con los documentos que hemos utilizado en su desarrollo.

**PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

Capítulo 1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. NORMATIVA CLAVE Y TENDENCIAS A NIVEL INTERNACIONAL Y NACIONAL.

El interés de este capítulo reside en el cambio de perspectiva en la orientación profesional. Resulta apropiado contemplar las nuevas tendencias en este aspecto para el análisis de las políticas públicas de orientación. Uno de los aspectos tratados subraya la idea de facilitar la orientación profesional a lo largo de toda la vida y no solamente en momentos puntuales. Haciendo referencia a la política pública seguida en Cantabria se puede constatar en la revisión documental que se intenta seguir esta línea.

Antes de comenzar con el análisis de los estudios a nivel internacional y centrándonos en la comunidad analizada se puede afirmar que, tanto en Cantabria como en el resto del ámbito nacional, la orientación profesional y vocacional aparece unida a la orientación académica en el contexto de la educación obligatoria y postobligatoria, aunque existen también otros servicios de orientación profesional fuera del ámbito educativo.

A continuación, se procede al análisis de algunos estudios que han sido relevantes en esta materia, y que pueden resultar de utilidad a la hora de proponer orientaciones para la mejora de las políticas públicas llevadas a cabo en un contexto determinado.

1.1 Nivel internacional y europeo

1.1.1 Perspectivas globales en relación con la orientación profesional y a lo largo de la vida.

En el simposio internacional organizado en junio de 2004 titulado "Perspectivas internacionales de carreras" organizado por la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional y la Asociación Internacional para el desarrollo de carrera, se formaron varios grupos de discusión para intercambiar distintas visiones sobre la orientación profesional.

Como aspectos interesantes de este simposio cabe señalar las políticas de orientación de Peter Plant, integradas principalmente en la experiencia europea. Él hace hincapié en la contribución de la orientación en la preparación de las personas para ser capaces de manejarse en situaciones difíciles. Aparece esta nueva idea frente a la antigua concepción que se centraba en la prevención y la resolución. Cabe señalar así mismo la contribución de Jean Guichard, que construye un marco teórico para explicar el proceso de autoconstrucción de toda la vida

Además de lo mencionado anteriormente, la importancia que se concede a las competencias, la observamos en las aportaciones realizadas por Nancy Arthur's en las que insiste que, en el contexto actual de globalización, se ha incrementado la necesidad de una orientación profesional multicultural. Es necesario según indica, enfatizar y tener en cuenta la diversidad cultural para incorporar las competencias de justicia social

Neault también señala la importancia de la competencia de los orientadores para asesorar en contextos y ambientes multiculturales y promover de esta forma la justicia social.

Otro de los temas al que se le concede gran relevancia a nivel europeo es al uso de las TIC en la orientación profesional. Brown, Bimrose y Hughes llevan a cabo una aportación novedosa en relación con las TIC. En lugar de centrarse en el empleo de las mismas en apoyo a la orientación de los estudiantes, los autores explican cómo se ha desarrollado un sitio web en el Reino Unido para que pueda ser utilizado por una amplia variedad de usuarios, tales como, por ejemplo, consejeros e investigadores. Aunque las ventajas de un sitio web, son evidentes, los autores dejan claro que los esfuerzos y obstáculos en el proceso de desarrollo son considerables. (Raoul Van Esbroeck et al, 2005, p.89).

Como conclusión podemos decir, que de los temas más importantes tratados en este simposio figura el reconocimiento general de que la prevención y solución de problemas ya no son las únicas estrategias en la orientación profesional, sino que es necesario apoyar a los individuos para que adquieran competencias que les permitan enfrentarse a situaciones difíciles y de cambio. En segundo lugar, el papel de la interacción entre la persona y el entorno - cómo la persona lo percibe - es importante en el proceso de la orientación profesional. La idea de la autoconstrucción de la vida se está convirtiendo en la guía para el desarrollo de la teoría y la práctica de la orientación. En tercer lugar, la globalización es un hecho, pero las teorías, los sistemas de apoyo y las técnicas de intervención tienen que basarse en la importancia de la autoconstrucción de la vida. En cuarto lugar, para responder a la globalización económica y social puede ser necesario un cambio en el enfoque de la orientación profesional, así como en las competencias necesarias para hacerle frente. Por último, el tema de la justicia social debe más que nunca recibir una atención especial (Raoul Van Esbroeck et al, 2005, p.90).

1.1.2 Políticas de orientación profesional y a lo largo de la vida. Estudios comparativos entre países realizados por la OCDE, la Comisión Europea y el Banco Mundial. Diferencias y convergencia en las políticas de orientación.

En este apartado haré referencia al artículo de A.G. Watts, y Ronald G. Sultana (2004) "Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes", donde se sintetizan las principales aportaciones de tres estudios comparativos sobre las políticas nacionales de orientación profesional realizados conjuntamente por la ODCE, la Comisión Europea, y el Banco Mundial.

A nivel internacional la orientación profesional ocupa uno de los lugares más importantes dentro de las políticas públicas. La definición del término de orientación profesional, en las evaluaciones que se realizan en los 37 países de este estudio, *“hace referencia a los servicios destinados a ayudar a las personas, de cualquier edad y en cualquier punto a lo largo de sus vidas, para facilitar la educación, la formación y las opciones profesionales, así como para gestionar sus carreras. Estos pueden incluir los servicios en las escuelas, en las universidades y colegios, en las instituciones de formación, en los servicios públicos de empleo, en empresas, en el sector voluntario / comunitario y en el sector privado. Los servicios pueden proporcionarse de forma individual o en grupo, tanto personalmente como a distancia (incluyendo las líneas de ayuda y servicios basados en la Web). Incluyen información de la carrera (basada en las TIC y en otras formas) programas, herramientas de evaluación y autoevaluación, entrevistas de asesoramiento, educación profesional y de gestión de carrera, programas de degustación, programas de búsqueda de trabajo, y servicios de transición”*. (Watts y Sultana, 2004, p.107)

A.G. Watts, y Ronald G. Sultana (2004) llegan a las siguientes conclusiones:

La globalización ha provocado que exista una gran convergencia en las formas de actuar de los distintos países en lo que se refiere a la orientación vocacional y profesional. Aun así, es importante tener en cuenta que los servicios de orientación reflejan los contextos de los mercados económico, político, social y cultural en los que operan (Watts, 1996). Además, los sistemas de orientación reciben la influencia de los valores de cada país. Los informes de la OCDE y el Banco Mundial, señalan la importancia que tiene en muchos países la economía sumergida en la vida laboral de algunas personas, sin embargo, apenas se observan iniciativas para orientar a este colectivo.

En el caso de España, por ejemplo, creo que sería de gran interés que pudieran existir iniciativas de este tipo, ya que la economía sumergida representa casi el 20% del PIB.

Parece ser, según se indica en el artículo anteriormente mencionado, que los sistemas de orientación existentes, en general, son de carácter formal y tienden a estar fuertemente influidos por los modelos europeos y norteamericano.

Existen también diferencias entre los sistemas educativos más rígidos y los que ofrecen vías más flexibles, ya que los servicios de orientación desempeñan en general un papel más importante en este segundo caso.

También se observan diferencias entre los países en los que la mayoría de los servicios públicos -incluyendo los servicios de orientación profesional- son proporcionados por agencias estatales, y los que proporcionan la orientación también a través de los sectores privado y voluntario cuando es posible. En este último caso se obtiene una mayor diversidad en la prestación de servicios. El nivel de desarrollo económico del país resulta relevante, porque cuando éste es bueno los servicios de orientación formales comienzan a crecer, gracias a que en una economía rica estos servicios tienen su sentido porque la actividad económica es más variada. La revisión del Banco Mundial muestra que los países de ingresos medios, en general, tienden a tener sistemas de orientación profesional menos desarrollados que en los países de altos ingresos. Esto puede ser debido en parte a

que tienen pocos recursos públicos, así como a que la gama de opciones para muchas personas es más restringida, y en parte también a que más gente está preocupada por la supervivencia económica en lugar de por el desarrollo y el crecimiento. Otro factor que se constata es la utilización de los servicios de orientación profesional como apoyo para el desarrollo de las economías de mercado y las instituciones políticas democráticas. Esto resulta particularmente relevante en los países de Europa Central, Oriental y Sudáfrica. (Watts y Sultana, 2004, p.108).

Según señalan A.G. Watts, y Ronald G. Sultana (2004), dado que las características y problemas identificados por la OCDE abarcan la mayoría de las tendencias europeas y teniendo en cuenta las conclusiones del Banco Mundial, se puede establecer una conclusión de los tres estudios realizados introduciendo pequeñas modificaciones.

Estas características les pueden ser de utilidad a los responsables políticos de los diferentes países para evaluar la adecuación de sus sistemas de orientación.

Las diez características son:

- Transparencia y facilidad de acceso a lo largo de la vida a los servicios de orientación. Estos servicios deben poseer la capacidad de satisfacer las necesidades de una amplia gama de clientes.
- Prestar atención a los momentos de transición y cambio a lo largo de la vida.
- Flexibilidad e innovación en la prestación de servicios que ayude a atender a las diferentes necesidades y circunstancias de los diversos grupos de clientes.
- Diseño de programas que estimulen a las personas a realizar una planificación y revisión periódica.
- Acceso a la orientación individual proporcionada por profesionales debidamente cualificados para aquellos que necesitan este tipo de ayuda y en los momentos en que la necesitan.
- Programas destinados a desarrollar las habilidades de gestión de la carrera para todos los jóvenes.
- Oportunidades para investigar y aprender sobre los distintos trabajos antes de elegir un empleo determinado mediante la realización de prácticas.
- Acceso a la prestación de servicios independientemente de los intereses de las instituciones o empresas particulares.
- Acceso a la información sobre opciones educativas, laborales y ocupacionales de forma comprensiva.
- Participación activa de las partes interesadas.

Los responsables políticos deben:

- Asegurar que en la asignación de recursos y en la toma de decisiones se conceda prioridad a la información profesional y a los sistemas que desarrollan habilidades profesionales de autogestión. Los sistemas de prestación de ayuda deben coincidir con las necesidades y circunstancias personales, en lugar de asumir que todo el mundo necesita orientación profesional personal.
- Asegurar una mayor diversificación en los tipos de servicios que están disponibles, así como las formas en que se ponen al servicio de los ciudadanos, incluyendo mayor diversidad en los perfiles de las estructuras de orientación, mayor uso de las técnicas de autoayuda, y un enfoque más integrado hacia el uso de las TIC (incluyendo las líneas de ayuda, Internet...).
- Facilitar medidas, incluyendo incentivos adecuados, diseñados para apoyar el desarrollo de servicios de orientación profesional en los sectores privado y voluntario.
- Trabajar más estrechamente con las asociaciones profesionales y los organismos de formación para mejorar la educación y la formación de los orientadores.
- Mejorar la información para la puesta en marcha de políticas públicas, incluyendo el incremento de recursos financieros y humanos dedicados a la orientación profesional, teniendo en cuenta las características de las personas que acuden a los servicios de orientación, el nivel de satisfacción de los usuarios, los resultados y el costo.
- Desarrollar mejores mecanismos de calidad que aseguren la vinculación de éstos con la financiación de los servicios.
- Crear estructuras más fuertes con el fin de facilitar el liderazgo estratégico.

Por último, los autores señalan tres puntos generales en relación con estos hallazgos que nos pueden servir para mejorar los sistemas de orientación.

- Es importante que los servicios de orientación estén organizados de forma coherente. La realidad refleja que no constituyen un solo sistema, sino una colección de subsistemas dispares, en la que están incluidos los servicios en las escuelas, los de la educación superior, los servicios públicos de empleo y los sectores privado y voluntario. Cada uno de ellos es una pequeña parte de un sistema más amplio con sus propios fundamentos. Pero en las investigaciones llevadas a cabo, se han unido estas partes para tener una concepción global del sistema de orientación. Desde la perspectiva del individuo y de la orientación a lo largo de la vida es importante que exista una conexión entre ellas. Es necesaria una visión holística que facilite el aprendizaje permanente. Esta es la razón por la que son necesarias estructuras de liderazgo más fuertes.

- La orientación profesional o para la carrera se debe concebir en términos más proactivos. Estos servicios se deben proporcionar a lo largo de la vida y estar a disposición de la población en cualquier momento en que los ciudadanos los soliciten, ayudando a los usuarios a continuar desarrollando sus habilidades y competencias.
- La orientación profesional no debe realizarse de forma agresiva sino teniendo en cuenta la noción de “personas activas”. Se debe animar a los ciudadanos a elegir libremente. Las buenas prácticas en los servicios de orientación profesional priorizan los intereses del individuo. Hay razones prácticas y éticas para ello.

Los tres organismos internacionales; la OCDE, la Comisión Europea y el Banco Mundial, han recalcado que los servicios de orientación deben ser considerados como objetivo prioritario en las políticas públicas.

1.1.3 Visión internacional de las competencias de los orientadores.

Consuelo Vélaz de Medrano en su artículo “Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de las competencias” publicado en la Revista Educación XX1 (2008), señala la importancia que se concede a las competencias de los orientadores desde la perspectiva internacional. La Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003), diferencia entre competencias generales y competencias especializadas.

Competencias centrales (o generales):

- Demostrar profesionalidad y comportamiento ético en el desempeño de sus tareas.
- Promover en los destinatarios el aprendizaje y el desarrollo personal y de la carrera.
- Apreciar y atender a las diferencias culturales de los destinatarios, posibilitando la interacción efectiva con poblaciones diversas.
- Integrar la teoría y la investigación en la práctica de la orientación.
- Poseer la habilidad de diseñar, implementar y evaluar intervenciones y programas de orientación.
- Ser consciente de las propias capacidades y limitaciones.
- Poseer la habilidad de utilizar el nivel apropiado de lenguaje para comunicarse con colegas o clientes, logrando así una comunicación efectiva.
- Conocer información actualizada sobre educación, formación, tendencias de empleo, mercado de trabajo y asuntos sociales.

- Demostrar sensibilidad social e intercultural.
- Ser habilidoso para cooperar de manera eficaz con un grupo de profesionales.
- Demostrar conocimiento sobre el desarrollo evolutivo de la persona.

Competencias especializadas

- Diagnóstico
- Orientación educativa
- Desarrollo de la carrera
- Orientación personal o counselling
- Gestión de información
- Consulta y coordinación
- Investigación y evaluación
- Gestión de programas y servicios
- Desarrollo comunitario
- Inserción laboral o empleo (Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. Educación XXI, 11, 160).

Subraya que existe una gran heterogeneidad en relación a las competencias atribuidas a los orientadores en los distintos contextos y en los diferentes países. Con respecto a los orientadores que trabajan en el ámbito de la escuela a modo de síntesis, presenta las siguientes competencias:

- Identificar, valorar y difundir información y conocimiento útil para mejorar los procesos de orientación, tutoría y enseñanza.
- Colaborar en o realizar evaluaciones psicopedagógicas adecuadas para llegar a un diagnóstico sobre necesidades o problemas personales.
- Llevar a cabo actuaciones de apoyo/asesoramiento/formación a educadores, tutores, equipos directivos, etc.
- Llevar a cabo actuaciones directas de orientación al alumnado y a sus familias.
- Identificar, emplear y colaborar con los recursos del entorno comunitario.
- Diseñar/efectuar/participar en evaluaciones, innovaciones e investigaciones para identificar necesidades y problemas institucionales.” (Vélaz de Medrano, 2008, p.161).

Todas estas competencias se pueden aplicar a diferentes objetivos y ámbitos dentro del contexto escolar.

En los países europeos a diferencia de lo que ocurre en España, el perfil profesional de los orientadores y el ámbito de actuación se centra fundamentalmente en la orientación para la carrera u orientación profesional y vocacional.

Se observa que el perfil de las competencias de los orientadores no está bien definido, existiendo a su vez un desajuste entre la formación inicial y el espacio profesional, situación que se observa claramente en España.

A todo lo anterior cabe añadir las diferencias y la influencia de las políticas públicas. *“A la complejidad que tiene definir las competencias de los orientadores en cada país, en los intentos de definir las a nivel europeo o internacional se suma la dificultad de la enorme influencia que tienen las políticas públicas de cada país en materia de orientación y de regulación del acceso a la profesión, del contexto de trabajo (escuelas, universidades, empresas, servicios sociales y comunitarios, etc.) y, desde luego, de los principios, modelos y conceptos que se manejan en cada caso, con sus correspondientes denominaciones no siempre fáciles de traducir, por no hablar de las inercias en el uso de términos anglosajones como counsellor, consultant, etc. y de las dificultades que presenta llegar a un consenso sobre los conceptos y sus términos en el ámbito de la orientación educativa. Como es lógico, puesto que ni la educación ni la orientación son actividades desprovistas de valores y creencias, se producen divergencias difícilmente soslayables.” (Vélaz de Medrano, 2008, p.163).*

1.1.3.1 Habilidades, formación y cualificación de los orientadores.

Existe una gran variedad en cuanto a la formación requerida para ser orientador. Siguiendo a McCarthy (2004), los requisitos que se piden a los orientadores son más formales si se quiere trabajar en el ámbito escolar, situación que no suele ocurrir en el ámbito privado. La implicación de los gobiernos con respecto a la formación requerida para ser orientador varía en los distintos países. En algunos países los gobiernos toman todas las decisiones, mientras en otros apenas se implican.

John Mc Carthy, Director General de para la Educación y Cultura de la Comisión Europea, en su artículo “Skillls, Training and Qualifications of Guidance Workers” (2004), indica que la mayoría de los estudios sobre la formación de los orientadores se han realizado en Europa. En 1992, el CEDEFOP, organismo dependiente de la Comisión Europea, publica el documento “Perfiles ocupacionales de los asesores profesionales”, que se basa en los estudios de Watts (1992) realizados en 12 países de la Comunidad Europea. Watts observó que había una tendencia a desarrollar un modelo profesional, con expertos que trabajan y apoyan a los orientadores que pertenecen a estructuras de base más generales o de primera línea.

Esta es la línea que se está siguiendo en Cantabria. Esta tendencia convivía de forma equilibrada, con un movimiento en algunos países dirigido a fortalecer el modelo de orientación tradicional. También observó el desarrollo de un modelo de orientación basado en las competencias, centrado en el análisis funcional de las tareas de los orientadores, como en el caso de Reino Unido. Este nuevo enfoque influiría no solo en el contenido de la formación de los orientadores, sino que conduciría a una estructura más flexible respecto a las cualificaciones requeridas para ser orientador, permitiendo la posibilidad de pasar de ser un orientador general o de primera línea, a ser un orientador experto. En los únicos países de Europa en los que se puede pasar de un status no-profesional a profesional son Irlanda y Reino Unido, y esta opción debería generalizarse en el resto de los países.

En un estudio posterior realizado por la Comisión Europea (Watts, Richard, Planta y Rodríguez, 1994), se observan diferencias en cuanto a la formación de los orientadores en los distintos países europeos. En algunos casos éstos se definen como psicólogos, en otros como profesores, o como administradores del mercado de trabajo, o bien como especialistas en orientación. El estudio también reconoce las limitaciones del modelo profesional de experto. Se llega a la conclusión de que este modelo podría ser complementado con formas o modos diferentes de ejercer la orientación, que fueran menos restrictivas y más abiertas.

Se observa, como indica McCarthy (2004, p. 169) una gran variedad en cuanto a la decisión de los contenidos y la metodología de la formación inicial de los orientadores profesionales:

- La deciden solamente los formadores: este es el caso de España.
- La decide solamente el Ministerio: Francia
- La deciden los formadores y las asociaciones profesionales: Noruega e Irlanda.
- La deciden los formadores y el Ministerio: Austria, República Checa, Grecia, Portugal y Rumanía.
- La deciden los formadores, las asociaciones profesionales y el Ministerio: Bélgica, Rumanía, Alemania, Irlanda (en el caso de los orientadores laborales), Holanda y Reino Unido.
- La deciden los formadores y autoridades locales: Italia.

En el caso de España y Alemania, McCarthy señala que no se utilizan las sugerencias de las asociaciones profesionales, ni se tienen en cuenta las demandas de la sociedad.

Resulta sorprendente descubrir que en España en el año 2004 todavía no se había realizado una evaluación o análisis a nivel nacional sobre la formación de los orientadores. En algunos países, la formación inicial de estos profesionales se financia al 100%, como en el caso de Francia, Finlandia o Alemania. En España esta formación no se financia, y tampoco se presta atención a la importancia de formar

a los orientadores, en el conocimiento de programas, que utilicen las nuevas tecnologías para la orientación profesional y la información sobre carreras.

A nivel internacional, el foro más importante para los orientadores y formadores es la AIOSP o IAEVG. En el 2003, la AIOSP realizó un estudio indicando las competencias que necesitan los orientadores, basándose en una encuesta mundial.

“Basado en una revisión de la literatura y la retroalimentación del Comité Directivo Internacional para este proyecto, la AIOEP, identificó un conjunto de competencias básicas, junto con 10 especializaciones.

Las competencias básicas son: el comportamiento ético y conducta profesional; la promoción y liderazgo; la conciencia intercultural; la capacidad para aplicar la teoría y la investigación a la práctica; la capacidad para comunicarse de forma eficaz; el diseño, implementación y evaluación de programas de orientación; el conocimiento de uno mismo; las delimitaciones profesionales; la capacidad de utilizar los ordenadores; la capacidad para cooperar en un equipo de profesionales; y el conocimiento del proceso de desarrollo de la carrera durante toda la vida.

Las 10 especializaciones son: la evaluación; la orientación educativa, el desarrollo profesional, el asesoramiento, la información de gestión, la consulta y la coordinación, la investigación y la evaluación, la gestión de programas y servicios, la capacitación profesional, y la colocación.” (Mc Carthy, 2004, p. 163).

En el 2º Simposio Internacional sobre la conexión del desarrollo de la carrera relacionado con las políticas públicas (marzo, 2001), se concluyó que los programas de formación no habían tenido en cuenta los contextos cambiantes donde tienen que trabajar los orientadores. No se les forma adecuadamente para utilizar los recursos de Internet ni para realizar una autoevaluación de su trabajo y poder rendir cuentas. Los requisitos formales para ser orientador se tienen en cuenta y exigen sobre todo en el campo educativo, pero no tanto en el caso de los orientadores laborales. En la mayoría de los países, el sector privado de los servicios de orientación no está regulado.

Concluyendo, McCarthy (2004, p.174-175) en su artículo señala que la formación, las cualificaciones y la experiencia de los orientadores, son aspectos que han sido poco investigados. A nivel europeo se han realizado estudios esporádicos que nos conducen al debate sobre la formación de los orientadores. A nivel nacional también se detectan pocos estudios sobre ello, y hay poca evidencia de evaluaciones nacionales.

Parece que hay poca vinculación entre las instituciones de formación y los responsables políticos. Pocos países han abordado la cuestión de la unificación y posibilidad de validar cualificaciones diversas adquiridas de una manera informal frente al modelo de cualificaciones tradicional. Esto es sorprendente, dado el ritmo creciente de cambio social, económico y tecnológico y su impacto en todos los tipos de ocupaciones, así como en el trabajo del personal de orientación en particular.

En el campo de las TIC, los profesionales de la orientación han propuesto a nivel internacional una serie de competencias que consideran pertinentes y que se deberían desarrollar en la formación inicial y más especializada; pero ni los

formadores, ni los ministerios a nivel nacional, le prestan la suficiente atención a este aspecto. También sorprende mucho lo poco conscientes que parecen los formadores y los ministerios con respecto a la importancia que pueden tener los orientadores bien formados para la consecución de los objetivos de las políticas públicas.

Se observa que los ministerios de muchos países no determinan los contenidos y la formación necesaria para los orientadores y los formadores no parecen conscientes de la contribución de su trabajo para la consecución de los objetivos de las políticas públicas. Esto conduce a la inercia, resistiéndose a la modernización de la formación. El contenido de la formación actual y métodos están desfasados para lo que demanda la realidad económica, social y tecnológica actual, tanto a nivel nacional como internacional. Es necesaria la profesionalización del trabajo de los orientadores y el desarrollo de una identidad profesional, pero también es necesario un modelo de orientación más abierto.

Los profesionales de la orientación son grandes defensores de la educación permanente, y hacen hincapié en la necesidad de desarrollar itinerarios de aprendizaje flexibles. Sin embargo, esto no es una realidad en el campo de la orientación y resulta muy frustrante para los orientadores, ya que tanto el tipo como la duración de la formación varían mucho de unos países a otros. Algunos han realizado cursos cortos, pero llevan mucho tiempo trabajando como orientadores. La duración de la formación inicial es muy variada en los distintos países, oscilando entre 3 semanas y 5 años. Algunos responsables políticos afirman que no pueden financiar con el dinero público los programas de 5 años, y que el número de titulados es superior a las demandas de puestos de trabajo y necesidades de la población.

Después de este análisis (McCarthy, 2004, p.175-177) señala una serie de recomendaciones:

- El contenido del programa de formación de los orientadores debe ampliarse y mejorarse. Debe incluir elementos de educación (incluyendo la educación de adultos), el asesoramiento, la psicología profesional y la sociología / psicología social como elementos centrales, ya que estos aspectos tienen relevancia para el proceso de toma de decisiones tan importante en la orientación profesional. Si tenemos en cuenta el informe de la (OCDE, 2002), sobre "Análisis de Políticas de Educación" éste pone especial atención en la importancia que tiene la capacidad de saber gestionar la propia educación y la carrera profesional, por lo que éste debe ser un objetivo formal en la educación y la formación, constituyendo además una competencia para apoyar el aprendizaje durante toda la vida y el desarrollo profesional. Los responsables políticos deben tenerlo en cuenta.

- Los fundamentos teóricos y las perspectivas filosóficas no deben ser la inspiración principal para el desarrollo del currículo. El plan de estudios también debe desarrollarse utilizando un enfoque de abajo hacia arriba. Este enfoque ascendente se refiere a la identificación, a través de estudios

de observación, de los conocimientos y las habilidades requeridas por las distintas categorías de profesionales relacionadas con la orientación, respondiendo adecuadamente a las necesidades reales de sus clientes, teniendo en cuenta la gama de servicios (formal e informal) en la que los clientes buscan ayuda, así como la forma de orientar, especialmente a través de las TIC. Dentro de los objetivos de las políticas públicas se debe de incidir en el desarrollo de programas y planes de estudio que prioricen la inclusión social, que promuevan la eficiencia del mercado laboral, la inversión eficiente en educación y la formación profesional, la educación permanente, el desarrollo personal y de los trabajadores y el desarrollo económico.

- Los formadores de los orientadores necesitan recibir asesoramiento relacionado con:
 - Cómo ofrecer formación en el uso de las TIC y en la educación a distancia.
 - Conocimiento de cómo la sociedad de la información influye en los servicios de orientación, en los consumidores y en las relaciones.
 - Cuestiones de inclusión social.
 - Conocimiento y experiencia sobre la medida en que las estructuras de formación permanente impactan y tienen su efecto en los servicios de orientación, en los profesionales de la orientación y en los consumidores.
 - La relación entre la orientación profesional y las políticas públicas.
 - Informarse y participar en las cuestiones relacionadas con las políticas públicas a nivel nacional e internacional.
- La falta de profesionales de la orientación adecuadamente preparados se puede paliar mediante:
 - La creación de caminos o vías dentro de la formación a nivel nacional, que permitan pasar de lo no- profesional a lo profesional
 - El desarrollo de diferentes modelos con una alta calidad de la formación que se puedan alternar.
 - Capacitar a los orientadores profesionales para que puedan trabajar con otros no profesionales.
 - Proporcionar formación específica a los profesionales y no profesionales, por ejemplo, maestros, trabajadores jóvenes, voluntarios de la comunidad, trabajadores sociales..., para que tengan posibilidades de orientar en su puesto de trabajo. Esto también apoyaría la inclusión social.

- La inversión por parte del gobierno es necesaria para apoyar y desarrollar la formación inicial y continua, así como para aumentar el número total de plazas de formación.
- Realizar una mayor investigación y recopilación de datos que ayuden a planificar los recursos necesarios que precisan los orientadores junto con una mayor inversión en formación. Los responsables políticos deben jugar un papel más activo para asegurar que la capacitación de los profesionales de la orientación esté relacionada con los objetivos de las políticas públicas. Esto incluye realizar evaluaciones y mejoras en la formación de los orientadores a nivel nacional, estableciendo claramente las competencias y los conocimientos que deben adquirir los estudiantes durante su periodo de formación y prácticas profesionales.

1.1.3.2 El profesional de la orientación educativa y vocacional. Análisis de los conocimientos, habilidades y características personales de la profesión.

Una iniciativa interesante fue la realizada en el 2007 por la Asociación Internacional para la Orientación Educativa y Profesional (AIOEP), denominada “El Profesional de la Orientación Educativa y Vocacional (POEV)” como un medio de reconocimiento y acreditación de los conocimientos, habilidades y características personales que necesitan los profesionales de la orientación para poder proporcionar servicios de calidad a sus clientes.

Los enfoques holísticos en la orientación profesional requieren de un equipo de profesionales con una amplia variedad de competencias, para que puedan proporcionar una amplia gama de servicios a sus clientes (Hiebert, 2009). El equipo puede existir como una agencia o puede estar conectado a una red profesional. El EVGP (Educational and Vocational Guidance Practitioner), reúne las competencias (es decir, los conocimientos, las habilidades y atributos personales), que necesitan los orientadores para poder prestar unos servicios profesionales de calidad a los clientes. El EVGP ofrece un camino para que los profesionales individuales puedan obtener el reconocimiento formal de las competencias que han dominado y también un medio para que las agencias puedan acreditar el conjunto de competencias obtenidas por su personal.

Como el aprendizaje se produce en numerosos contextos con este modelo de acreditación profesional, se admite una amplia gama de documentos que incluye desde el aprendizaje formal en las universidades, hasta el aprendizaje más informal o no reglado como talleres o prácticas que estén relacionados con las competencias que debe tener un orientador. Considerando que mucha gente aprende gracias a la experiencia y que algunos orientadores que llevan muchos años trabajando no tienen documentos que certifiquen esta experiencia, se admite también la existencia de supervisores que puedan observar y constatar

determinadas competencias que poseen los solicitantes con un grado alto de dominio. También se pueden evaluar los curriculums.

Hiebert (2009), en el artículo mencionado anteriormente, concluye lo siguiente *'Las decisiones que una persona toma con respecto a la carrera constituye una de las decisiones más relevantes de su vida. Es importante que los ciudadanos tomen decisiones profesionales adecuadas porque esto les condicionará el resto de sus vidas y ayudará a mantenerlos motivados y productivos. La elección profesional es una decisión compleja y muchas personas necesitan ayuda en esos momentos de toma de decisiones, otros necesitan asesoramiento en momentos de pérdida de trabajo o para mejorar profesionalmente'*.

El EVGP es un medio que proporciona reconocimiento formal en relación a las competencias adquiridas por los orientadores. El EVGP se basa en una estructura de las competencias derivadas de un estudio realizado por Repetto en 2008. Este estudio se desarrolló durante unos años con varios grupos de profesionales en distintos países. El estudio continúa y con él se trata de obtener el perfil de orientador educativo y vocacional en el mundo.

La globalización (Repetto, 2008) ha conducido a una mayor movilidad entre los trabajadores tanto cualificados como no cualificados. Los cambios sociales y económicos han producido esta necesidad y fenómeno de mayor movilidad. Debido a la importancia que está adquiriendo tener servicios de orientación de calidad para dar respuesta a los requerimientos de los ciudadanos es importante compartir unos criterios comunes respecto a las competencias y formación necesaria para trabajar como orientadores en los distintos ámbitos.

Es necesario mejorar la formación inicial y continua de los orientadores, pero existen desacuerdos en cuanto al contenido de esa formación. Resultaría útil establecer líneas a nivel internacional, que sirvieran para definir las competencias necesarias que debe tener un orientador cualificado.

Elvira Repetto (2008) señala que el proceso utilizado por el equipo de investigación confirma la utilidad de su instrumento para identificar las competencias que definen la orientación educativa y profesional a nivel internacional. Esto permite la posibilidad de organizar módulos de formación para desarrollar estas competencias tanto con respecto a la formación básica como para la formación continua de los orientadores que están trabajando. Las diferentes áreas de especialización constituyen el instrumento para poder ejemplificar las competencias básicas necesarias para realizar tareas profesionales.

Los expertos internacionales se pusieron de acuerdo en la relevancia de determinadas competencias para proporcionar un servicio de orientación de calidad en diferentes áreas de especialización. Por lo tanto, creemos que el cuestionario puede ayudar a identificar el nivel de formación teórica y práctica necesaria en un contexto internacional con el fin de promover la prestación de una educación de calidad y de servicios de orientación profesional.

Entre las competencias troncales Repetto (2008, p.169) señala las siguientes:

- C1. Mostrar un comportamiento ético y profesionalidad en el cumplimiento de sus funciones.

- C2. Capacidad de liderazgo para mejorar la formación de los clientes, facilitar su desarrollo profesional y atender a sus preocupaciones personales.
- C3. Ser conscientes y apreciar las diferencias culturales de los usuarios, para relacionarse de forma efectiva con los diferentes tipos de personas.
- C4. Integrar la teoría y la investigación en el ejercicio profesional de la orientación, desarrollo profesional y asesoramiento.
- C5. Habilidades para diseñar, implementar y evaluar los programas de orientación y las intervenciones.
- C6. Ser conscientes de las propias capacidades y limitaciones.
- C7. Habilidad para comunicarse de una forma efectiva con los compañeros de trabajo y clientes, utilizando un lenguaje apropiado.
- C8. Tener conocimientos e información actualizada sobre educación, formación laboral, evolución del empleo, información del mercado laboral y cuestiones sociales.
- C9. Mostrar sensibilidad hacia aspectos interculturales y sociales.
- C10. Habilidad para trabajar en equipo.
- C11. Tener conocimientos sobre el desarrollo profesional a lo largo de la vida.

1.1.4 Eficacia de la orientación y asesoramiento a nivel internacional

Resulta costoso encontrar evidencias convincentes que avalen los resultados positivos de la orientación para la carrera y el impacto o eficacia de la misma. Como nos indica Malcom Maguire (2003, p.186), *“la naturaleza del proceso de la orientación y sus intervenciones con multitud de otros factores conlleva el que no seamos capaces de utilizar métodos de medida apropiados y precisos para identificar y aislar el impacto”*.

Uno de los efectos que se constata al recibir orientación para la carrera, reside en el cambio de actitud y en el aumento de la motivación individual.

Huges et al (2002) extraen una serie de ejemplos de programas de evaluación que obtienen resultados positivos en relación a la intervención en orientación profesional. Sin embargo, este autor señala que estos estudios encuentran difícil diferenciar el impacto de las actividades de orientación de otros aspectos. En contraposición, Watts (1999, p.14) destaca que *“la evidencia de los resultados sobre el aprendizaje tras haber recibido orientación es sustancial y convincente”*. *“Se observa un impacto positivo en los orientados con respecto a la capacidad para la toma de decisiones, autoconciencia, certeza de las preferencias, y habilidades de transición”* (Malcom Maguire, 2003, p.187).

En investigaciones llevadas a cabo en EEUU, Malcom Maguire nos pone de manifiesto que se comprobó que estas intervenciones mejoraban la madurez profesional, la certeza de la carrera, y las habilidades relacionadas con la carrera. (Spokane y Oliver, 1983; Oliver y Spokane, 1988; FF Whiston, Sexton, y Laso, 1998). También Huges (2002) indica que gracias a la orientación se observa un incremento de la participación en el aprendizaje.

También parece que existe un impacto con respecto al aumento de la motivación de logro.

Se observan también efectos positivos en el rendimiento académico (Evans y Burck, 1992; Lapan, Gysbers y Sun, 1997).

Aunque medir el impacto de las intervenciones en orientación profesional es complejo, los responsables políticos deben tomarse esta tarea en serio, ya que constituye un ingrediente vital para llevar a cabo políticas económicas y sociales eficaces (Malcom Maguire, 2003, p.191).

Por último, es importante comprobar los resultados del impacto de la orientación profesional para poder llegar a una mayor profesionalización, tanto en la elaboración de políticas como en la prestación de servicios (Erik Hagaseth Haug y Peter Plant, 2015). Estos autores abogan por utilizar una estrategia más amplia para comprobar la efectividad de los servicios de orientación.

La orientación profesional o la orientación a lo largo de la vida ha recibido gran atención e interés tanto a nivel europeo como internacional.

“En Europa dos resoluciones del Consejo de Educación han puesto de manifiesto la necesidad de disponer de servicios de orientación más fuertes (European Council of Ministers of Education 2004, 2008). Algunos de los puntos importantes de las resoluciones se centraron en asegurar la calidad, y en tener evidencia de los resultados para desarrollar políticas y sistemas” (Erik Hagaseth Haug y Peter Plant, 2015, p.2).

El dinero público debe ser bien utilizado, por lo que es necesario conocer los resultados de la orientación profesional.

Para identificar lo que cuenta como evidencia, Shaxson (2005) identifica 5 componentes para adquirir una evidencia consistente (desde la perspectiva de los responsables de las políticas): credibilidad, generalización o transferencia, objetividad, autenticidad y fiabilidad (Erik Hagaseth Haug y Peter Plant, 2015, p.6).

Los autores antes mencionados, señalan que hay que abogar por un enfoque más pluralista y holístico en el proceso de la recogida de datos, en la evaluación y en la utilización del conocimiento basado en la evidencia.

Ellos han puesto de relieve la importancia de introducir la opinión de los usuarios como fuente en el proceso de recolección de datos, y han argumentado que las preguntas de investigación, tanto de los profesionales como de los responsables políticos deben orientar la evaluación y la elección de diseños metodológicos adecuados. Debido a la complejidad del concepto de orientación profesional u orientación para la carrera, los métodos mixtos pueden resultar ser un enfoque metodológico adecuado para captar muchos aspectos necesarios para

comprender la realidad. Un solo enfoque es insuficiente (Erik Hagaseth Haug y Peter Plant, 2015, p.13-14).

Justin C. Perry (2009), nos habla del uso combinado del método de acción social junto con los métodos mixtos en los estudios sobre la eficacia de la orientación profesional. En su artículo "A combined social action, mixed methods approach to vocational guidance efficacy research" (2009) se analizan distintas estrategias de investigación en relación a cómo se han conceptualizado y estudiado los procesos y objetivos de la investigación para tener unos resultados en relación a la eficacia en la psicología vocacional.

1.1.5 Calidad de los servicios de orientación

Peter Plant (2004, p.141) refiere que la orientación profesional debe abordarse desde perspectivas diferentes y teniendo en cuenta criterios económicos, éticos y de eficacia. Además, señala la importancia de la calidad en la orientación.

El desarrollo profesional según este autor está ligado al crecimiento económico. Uno de los objetivos que él considera importante es el de facilitar la movilidad de los trabajadores. El crecimiento económico se puede sostener si podemos colocar a los trabajadores y estudiantes en el lugar adecuado. Desde esta perspectiva, el orientador es concebido como la persona que ayuda a un individuo en el proceso de autoexploración. Los problemas de calidad en este caso están centrados en torno a la relación entre el orientador y el usuario o cliente. Desde este enfoque, la calidad de la orientación está centrada en lograr el desarrollo del potencial del individuo y ayudar de esta forma al crecimiento económico, gracias a la aportación que este individuo podrá devolver a la sociedad.

A lo largo de la historia se observa que el concepto de calidad depende del método de orientación, del discurso profesional vigente, y de las circunstancias sociales. En cuanto a la calidad en la orientación, hay algunos aspectos que se pueden apreciar claramente como pueden ser la reducción del abandono escolar y las deficiencias del mercado laboral. Sin embargo, como indica Peter Plant, se han realizado pocos estudios relacionados con los aspectos económicos de la orientación. La orientación es vista como una inversión y se espera que tenga repercusión en aspectos sociales como la reducción de la exclusión social y la disminución de las tensiones sociales.

Este nuevo enfoque de la orientación como instrumento para combatir la exclusión social (Watts, 2009), pone de relieve la importancia y el impacto de la orientación. Las nuevas políticas vigentes ponen un mayor énfasis en la importancia de medir la calidad de la orientación teniendo en cuenta la satisfacción del usuario, con un fuerte enfoque en los clientes. Esta perspectiva apunta a la necesidad de crear servicios de orientación, en función de las demandas de la sociedad. Se utilizan cuestionarios para medir la satisfacción de los clientes. La orientación se concibe como una herramienta necesaria para el

desarrollo personal, debiendo encontrarse a disposición de los usuarios en cualquier etapa de su vida, en función de las necesidades que vayan teniendo y facilitando la formación permanente. Desde este punto de vista, la calidad se mide en función por ejemplo de la ratio de desempleados de larga duración que se apuntan a actividades de formación, del nivel de abandono escolar, del número de planes de acción personal elaborados etc.

Peter Plant concede mucha importancia al papel de las ONGs, de las asociaciones y de los organismos gubernamentales para establecer, negociar, mantener y hacer cumplir las directrices de calidad en la orientación profesional, en el asesoramiento, y en la información sobre la carrera. El problema es concienciar a todos los involucrados de que se trata de un trabajo común. Será necesario entonces, establecer las directrices intersectoriales en este campo fragmentado de la orientación profesional y del desarrollo profesional. Por eso, resulta prioritaria la cooperación de todos los sectores.

Para tener éxito es necesario disponer de un amplio equipo que debe incluir a todos los socios pertinentes (autoridades educativas y del mercado de trabajo, agentes sociales, asociaciones de orientación profesional, profesionales, etc.). Esto conllevará un proceso de desarrollo mutuo y serio, durante un período de tiempo, en el que se puedan intercambiar posturas y puntos de vista debatiendo a nivel local y regional, y en el que se podrá definir también lo que es competencia de cada sector. Los ejemplos del Reino Unido (NACCEG) y Canadá (Trabajo / Life Centre y CCDF) apuntan en esta dirección. El concepto clave es la genuina asociación. Este enfoque es beneficioso en gran medida porque está inspirado e iniciado por organismos transnacionales como la Comisión de la UE (a través, por ejemplo, de su Grupo de Expertos sobre Orientación Permanente). El liderazgo internacional en este campo, sin embargo, necesita tener una raíz firme a nivel nacional. Como la orientación y las políticas cambian de un país a otro, las normas o estándares de calidad deben definirse a nivel nacional o regional dentro de un marco nacional. (Peter Plant, 2004, p. 154-155).

Peter Plant (2011) señala que en Europa no existe todavía un marco común que organice los sistemas de orientación, aunque se han realizado esfuerzos para tener puntos en común, como por ejemplo lo realizado a través de los esfuerzos de la directiva de la Red Europea de Orientación Permanente (ELGPN). De momento, en Europa se ha utilizado un modelo basado en indicadores de calidad, ya que resulta manejable y controlable para los responsables políticos, pero no refleja la calidad de la orientación desde el punto de vista del usuario. Al margen de las encuestas de satisfacción de los usuarios, no se han considerado enfoques alternativos para comprobar la calidad de los servicios de orientación. Los servicios de calidad se conciben en el sentido de justificar un gasto público, pero no están tan centrados en la mejora de los mismos.

En los actuales enfoques sobre calidad solo se consideran algunas de las actividades relacionadas con la orientación. No se valora la calidad en la mayoría de las funciones que desarrollan los orientadores en su trabajo. Se valora las actividades relacionadas con la información y asesoramiento. En algunos casos se mide la correlación entre la orientación y otros factores como, por ejemplo, el número de personas que han recibido orientación y se han vuelto a matricular en

actividades educativas. Sin embargo, aspectos importantes como el cambio de las actitudes personales, las preferencias o el autoconcepto raramente se valoran. (Peter Plant, 2011, p.94).

Son necesarias más investigaciones que pongan de relieve la relación entre el costo y el beneficio en los servicios de orientación para justificar que son una inversión viable, aspecto que se considera prioritario en la agenda política. Se deben llevar a cabo más investigaciones con una visión más amplia, con el objetivo de medir otros parámetros en relación a la calidad en la orientación y no solo los que se consideran actualmente. Es necesario tener en cuenta otros aspectos más allá de los económicos para disponer de una visión más completa con respecto a la calidad de los servicios de orientación (Peter Plant, 2011).

1.1.5.1 Principios efectivos de evaluación y consideraciones para la práctica de la orientación.

Es importante que los profesionales de la orientación sean capaces de aportar evidencias tangibles en relación con los programas de orientación que llevan a cabo (Nasar McMilland y Holland Conley, 2011).

Siguiendo a Nasar McMilland y Holland Conley (2011), en los contextos de orientación, el objetivo de la evaluación debe ir unido a unas preguntas específicas de investigación. En un principio la valoración de las necesidades puede ayudar en la investigación de la calidad de la orientación. Plant (2004) señala cuatro aspectos en los que se puede centrar la evaluación. El primero está relacionado con la situación inicial, lo que se ofrece, los procesos, y los resultados. El segundo está centrado en la perspectiva del cliente, frente a la visión que pueden tener los responsables de las políticas. El tercero está basado en la autoevaluación frente a la evaluación externa, y el cuarto considera un amplio rango de variables en la valoración de la calidad, frente a la medición de unos pocos aspectos explícitos, centrándose también en el establecimiento de unos estándares de buena praxis.

El objetivo del proceso de evaluación será examinar varios componentes en las intervenciones realizadas y en los programas propuestos.

El proceso incluye documentos de evaluación, implementación, proporcionar datos de la efectividad del proyecto y documentos que proporcionen feedback de los interesados. Se tienen en cuenta los resultados inmediatos y los resultados a medio plazo y a largo plazo.

Finalmente, para conocer el impacto de la evaluación, se toman en consideración los objetivos de la intervención y los resultados. Los datos de la evaluación deben ser corroborados por personal clave y deben incluir el feedback de los interesados.

Además de los objetivos de la evaluación que pueden ser variados, existen diferentes tipos de evaluaciones: pre-evaluación, evaluación formativa, evaluación de implementación, evaluación del progreso y evaluación sumativa.

Tradicionalmente el modelo de evaluación se situaba entre el orientador y el cliente, lo cual conducía normalmente a una práctica de evaluación negativa.

En el modelo de programa de evaluación revisado que presentan Nasar McMilland y Holland Conley (2011), se coloca al orientador entre el cliente y el responsable de las decisiones políticas. Existe una complejidad tanto dentro de los problemas de los clientes, como en los terrenos en los que se mueven los responsables políticos. Este modelo se puede aplicar tanto en macrocontextos como en microcontextos. Al convertir el papel del orientador en defensor, la utilización de la evaluación se transforma en una herramienta más que en una carga (Nasar McMilland y Holland Conley, 2011, p. 216-218).

Cuando llevamos a cabo un plan de evaluación utilizando este modelo, la visión de los destinatarios se amplía, la eficacia se evalúa tanto en contextos pequeños como grandes, y los datos se divulgan en mayor medida teniendo en cuenta tanto a los usuarios o clientes como a los responsables políticos.

La defensa de este sistema de evaluación, amplía la visión de los interesados que experimentan una evolución pasando de actuar de forma fiscalizadora buscando resultados, a considerar otros aspectos en la evaluación, como puede ser la forma en que la comunidad está siendo atendida por las intervenciones y programas, sumando todo esto al valor de la evaluación tradicional.

Para determinar la efectividad de los servicios de orientación, la cantidad de servicios prestados, la satisfacción de los usuarios, el impacto del programa y el impacto en el ambiente se debe contemplar tanto desde perspectivas pequeñas como grandes.

Los programas de evaluación deben ser sensibles a la cultura de los individuos y a las comunidades que participan en el proceso, desde los clientes o receptores directos de los servicios de orientación, hasta los políticos que toman las decisiones (Simpson, 2008).

Gracias a las prácticas de evaluación basadas en la evidencia, se puede tanto defender una práctica determinada de orientación como propagarlas para que puedan ser de utilidad para otros.

1.1.5.2 La importancia de la supervisión para la mejora de los servicios de orientación

La supervisión en los servicios de orientación es necesaria, aunque esta práctica no es universal en todos los países (Hazel L. Reid, 2010).

Este autor realiza una revisión de la literatura en torno a la supervisión, concluyendo que su puesta en práctica apoya el argumento a favor de su desarrollo en el campo de la educación y la formación profesional. Realiza una investigación con el objeto de reflexionar sobre la relación entre la teoría, la formación y la práctica, esbozando las cuestiones que parecen clave para los supervisores en la formación, y finalmente incorpora los puntos de vista de los que llevan a cabo la

supervisión una vez que convertida en una práctica establecida. Teniendo en cuenta las votaciones de los profesionales que llevan a cabo el curso de supervisión desde el año 2003, el estudio original y el cuestionario, se llega a las siguientes conclusiones: Para que la supervisión sea efectiva, la asignación de tiempo debe incluir la preparación, la reflexión en sesiones posteriores y los viajes, no solo el tiempo de la sesión. Además, debe existir una buena relación entre el supervisor y el supervisado y esto requiere trabajo, confianza y compromiso.

Del estudio se concluye también que resultó muy positivo que los supervisores realizaran “cursos paralelos” para abordar sus preocupaciones acerca de la eficacia personal en el papel de supervisor que llevan a cabo. Gracias a esta experiencia se llegó a conocer también que el poder ser supervisado resultaba de enorme importancia para los profesionales nuevos que consideran su trabajo como un reto, mostrándose también inseguros, por lo que la supervisión les ayuda a conocer cómo están desempeñando su trabajo y cómo poder mejorar. La supervisión se considera importante para el desarrollo profesional continuo debido a que mejora la capacidad de los orientadores para reflexionar, analizar y evaluar su trabajo y mejorar así la práctica profesional.

El resultado de los servicios de orientación puede verse afectado cuando el trabajo de la supervisión se deja de lado porque hay otras necesidades más urgentes.

Un sistema estructurado de supervisión debe prestar atención a todas las funciones, pero para beneficiarse de la reflexión crítica es necesario tener un espacio restaurador o de mejora. En tiempos de recursos limitados y recortes este espacio debe ser protegido. (Hazel L. Reid, 2010, p. 202-3)

1.1.6 La orientación a lo largo de la vida en Europa

1.1.6.1 Historia del desarrollo de políticas de orientación vocacional en la Unión Europea

Siguiendo a Watts y otros (2010) en su artículo “The involvement of the European Union in Career Guidance Policy: a Brief History”, la implicación de la Unión Europea en el desarrollo de las políticas de orientación profesional y vocacional queda reflejada en tres grandes periodos. En los dos primeros, las intervenciones se realizan a través de proyectos piloto, estudios y encuestas, centrándose fundamentalmente en los jóvenes. A partir del año 2000, lo que se considera el tercer periodo, se presta mayor atención a las actividades de orientación vocacional a lo largo de toda la vida.

El primer periodo lo sitúan de 1957 a 1992. En la Carta Social Europea de 1961, en la parte 1 del artículo 9 se reconoce el derecho a la orientación profesional.

“Con el fin de garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la formación cuando sea necesario, un servicio que ayude a todas las personas, incluidas las personas con discapacidad, para resolver problemas relacionados con la elección y el progreso en el trabajo, teniendo debidamente en cuenta la orientación profesional, las partes se comprometen a proporcionar o promover, la características del individuo y su relación con la oportunidad ocupacional: esta asistencia debe estar disponible de forma gratuita, tanto para los jóvenes, incluyendo los escolares, como para los adultos”. (Art. 9).

Ya en el tratado de Roma de 1957, en el artículo 128 se expone la preocupación de la Comunidad Europea por los servicios de orientación profesional. En el Consejo de Ministros del 63, se establecen las directrices para las políticas de formación profesional, incidiendo en la importancia de la orientación profesional durante toda la vida laboral. En 1966 la Comisión Europea, como se indica en el artículo de Watts y otros (2010), hace una recomendación a los Estados para poner en funcionamiento un *“servicio de orientación sensible y coordinado para los jóvenes y adultos”* y se compromete asimismo a publicar un informe sobre *“la función de la orientación profesional, el progreso y la experiencia acumulada”*, incluidos los progresos realizados en la aplicación de las recomendaciones a los estados miembros (DO n° 154, 24/8/66).

El tema principal de los programas que se desarrollan en esta etapa gira en torno a la transición de los jóvenes de la educación a la vida laboral. Se promueve también la orientación continua para los que abandonan la escolaridad. Otro de los programas importantes desarrollado en esta etapa fue el llamado PETRA, dirigido a mejorar la calidad de la FP inicial en los jóvenes. En esta época también se contemplan la publicación de resoluciones ocasionales, como la de 1987, en la que el Consejo de Ministros de Empleo recomienda que se adopten medidas en los estados miembros para combatir el desempleo de larga duración.

La segunda etapa, llamada de consolidación, transcurre del año 1992 al 2000. A finales de 1992, gracias a la formación del Mercado Único Europeo, se empieza a dar más importancia a la colaboración europea en el campo de la orientación profesional. En esta época comienza la movilidad de estudiantes y trabajadores en la Unión Europea por lo que se confiere relevancia a la creación de redes eficaces entre los servicios de orientación de cada uno de los estados miembros. Este segundo periodo se caracteriza por una creciente gama de actividades de colaboración, pero basadas fundamentalmente en proyectos piloto, estudios y encuestas.

El tercer periodo lo sitúan del año 2000 hasta la actualidad (Watts y otros, 2010). La reunión del Consejo Europeo de Lisboa de marzo del 2000 supuso un impulso significativo para la mejora de la política de orientación profesional. Se señala la importancia de la orientación para convertir a la Unión Europea en la economía más competitiva y dinámica. En este periodo la comisión nombra también a un grupo de expertos que funcionó de 2002 a 2007. Junto a este grupo de expertos resultó también importante el examen de las Políticas de Orientación realizado por la OCDE en 2004. Este grupo desarrolló las herramientas de referencia que se debían tener en cuenta en relación a los objetivos y principios de la orientación a lo largo de toda la vida, los criterios para valorar la calidad, y las

características clave. Se intenta fomentar la convergencia en la prestación de servicios de orientación. El grupo de expertos también jugó un papel importante para asegurar que se hiciera referencia a la orientación a lo largo de la vida en las Comunicaciones de la Comisión Europea, en las Resoluciones del Consejo y en los informes conjuntos del Consejo y la Comisión. El Consejo de Ministros de Educación adopta en 2004 una resolución sobre la orientación permanente (resolución 9286/04 EDUC109 SOC 234, 18 de mayo de 2004), señalando 5 áreas clave:

- El desarrollo de los sistemas de orientación permanente;
- La ampliación del acceso a la orientación durante toda la vida;
- El fortalecimiento de los mecanismos de garantía de calidad para los servicios de orientación, información y productos, especialmente desde una perspectiva ciudadana / usuario;
- La reorganización de los servicios de orientación para el desarrollo de gestión de la carrera de los ciudadanos, habilidades;
- El fortalecimiento de las estructuras de los sistemas de políticas de orientación y el desarrollo a nivel nacional y regional.

Uno de los cambios fundamentales fue la concepción de la orientación como actividad preventiva que se realiza a lo largo de toda la vida y que está centrada en el alumno. Para desarrollar políticas y sistemas de orientación profesional los ciudadanos deben ser consultados.

Entre las acciones conjuntas destaca también durante los años 2004-6, el establecimiento de redes europeas de foros nacionales de orientación. Las redes fueron vistas como un campo de pruebas para el desarrollo de una estructura a escala europea para finalmente desplazar al grupo de expertos. La red se reunió por primera vez en 2007. *“Esta es coordinada por uno de los estados miembros (inicialmente Finlandia) y financiada por el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), que efectivamente integra los programas Leonardo, Sócrates y Grundtvig. Sus objetivos incluyen:*

- Promover el uso de las herramientas comunes de referencia existentes en los estados miembros y el desarrollo de nuevas herramientas;
- Identificar las tendencias y cuestiones que merecen una acción de colaboración a nivel de la UE (a través de grupos de aprendizaje entre iguales y de actividades de investigación);
- Difundir las lecciones de política a partir de proyectos de colaboración, incluidos los realizados bajo el nuevo programa de aprendizaje permanente;
- Apoyar el desarrollo de políticas a nivel de la UE, y la garantía de que el papel de orientación se dirige dentro de las políticas e instrumentos europeos pertinentes”. (A. G. Watts, Ronald G. Sultana, John McCarthy, 2010.

The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *Int J Educ. Vocat Guidance*, p. 99).

En general, los avances en relación con la orientación permanente han tenido más importancia en las políticas de educación y formación de la Unión Europea que en el empleo y los asuntos sociales.

La estrategia europea de empleo, que considera el aprendizaje permanente como una prioridad política ha jugado un papel importante. Asimismo, los esfuerzos de la Unión Europea han sido relevantes en materia de educación y formación, en relación a la movilidad de los estudiantes y trabajadores, la convergencia de ciclos educativos y la equivalencia en las cualificaciones (Watts y otros, 2010). Dentro de este contexto, “la orientación permanente” ha sustituido a la “orientación profesional” como el centro de las políticas de formación en la Unión Europea. El cambio es significativo en dos aspectos:

*“En primer lugar, la distinción entre la orientación educativa y profesional es ahora mucho más borrosa, en línea con la fusión entre la educación y la formación. En segundo lugar, la atención se centra ahora en la prestación de una orientación permanente. Esto se refleja en la evolución de la mano de obra, en un mercado de trabajo que sugiere que, en las sociedades y las economías basadas en el conocimiento, las transiciones entre la educación, la formación y el trabajo son cada vez menos lineales, por lo que los ciudadanos necesitan cada vez más de orientación y aprendizaje a lo largo de toda su vida.” (Watts, A. G., Sultana, Ronald G., McCarthy, John., 2010. The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *Int J Educ Vocat Guidance*, p. 101-102).”*

En este periodo se presta mayor atención a la puesta en marcha de iniciativas que apoyen las prioridades de las políticas de la UE, y a la incorporación de éstas a nivel nacional en los distintos países.

1.1.6.2 Políticas europeas en materia de orientación educativa

Los miembros de la Unión Europea deciden formar una red europea sobre políticas de orientación a lo largo de toda la vida, cuyas siglas en inglés corresponden a, European Lifelong Guidance Policy Network. La mayor parte de los países pasaron a formar parte de ella. (Vourinen, R. y Watts, A., 2012,).

Entre los objetivos de esta red se subrayan los siguientes: invertir adecuadamente en educación y preparación profesional, crear un mercado laboral eficiente y motivante, instaurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, favorecer la inclusión y equidad social y favorecer el desarrollo económico (Vourinen, R. y Watts, A., 2012, p.9-10).

En resumen, esta guía mencionada anteriormente pretende facilitar la entrada en el mercado laboral de los jóvenes, así como el reconocimiento del aprendizaje formal y no formal, de los resultados educativos y de la formación profesional, y

facilitar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se pretende que los alumnos, desde una edad temprana, puedan adquirir las competencias necesarias que les faciliten los aprendizajes posteriores y que les permitan adaptarse a los cambios laborales que puedan experimentar a lo largo de su vida profesional.

1.1.6.2.1 Objetivos y principios del sistema de orientación para toda la vida

A modo de resumen, y siguiendo a Vourinen y Watts (2012), se exponen los objetivos y principios del sistema de orientación para toda la vida:

- Gestionar y planificar los itinerarios de aprendizaje y desarrollo profesional de acuerdo a objetivos vitales.
- Relacionar las habilidades y los intereses de los alumnos con las oportunidades que encontramos en el mercado laboral.
- Ayudar a las instituciones educativas a mejorar la motivación de los alumnos.
- Contribuir para que las empresas y a las organizaciones dispongan de trabajadores motivados, adaptables y con buen nivel de empleabilidad, que puedan beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje dentro y fuera del trabajo.
- Facilitar a los legisladores los medios para lograr las máximas metas en las políticas públicas.
- Apoyar a la economía europea a nivel local, regional y nacional, proporcionando trabajadores que puedan ser flexibles y que se puedan adaptar a las nuevas necesidades que surjan a raíz de los cambios económicos.
- Construir sociedades en las que sus ciudadanos contribuyan activamente al desarrollo social, democrático y sostenible (Vourinen y Watts, 2012, p. 13-15).

1.1.6.2.2 Principios del sistema de orientación a lo largo de la vida

Se siguen los siguientes principios:

- Centrado en los beneficiarios
 - Independencia: se respeta la libertad en la elección de la carrera y el desarrollo personal.
 - Imparcialidad: la guía se basa en los intereses del usuario y no admite ningún tipo de discriminación.

- Confidencialidad: se respeta la privacidad de la información personal.
 - Igualdad de oportunidades: igualdad de oportunidades para todos, tanto en la formación y aprendizaje, como en el trabajo.
 - Enfoque holístico: Se parte de un enfoque global teniendo en cuenta la situación personal, social, cultural y económica del contexto del usuario a la hora de ayudar a las personas en la toma de decisiones.
- Capacitación de los ciudadanos
- Implicación activa: actitud colaboradora entre los usuarios, los orientadores y otros actores significativos (formadores, empresas, familiares...).
 - Empoderamiento o mejora de la capacitación: permitiendo que los ciudadanos sean competentes para planificar los aprendizajes y las líneas o itinerarios que desean seguir profesionalmente y los posibles cambios.
- Mejora del acceso:
- Transparencia: los servicios de orientación resultan evidentes para los ciudadanos.
 - Agradables y empáticos: se desarrolla en una atmosfera acogedora.
 - Continuidad: apoya al usuario en los momentos de transición.
 - Disponibilidad: todos los ciudadanos tienen derecho a ellos en cualquier momento.
 - Accesibilidad: el acceso a la orientación es flexible y amigable a través de la conversación personal, telefónica, por e-mail etc.
 - Con capacidad de respuesta: se utilizan varios métodos para dar respuesta a las diversas necesidades y demandas de los ciudadanos.
- Aseguramiento de la calidad
- Idoneidad de los métodos de orientación: los métodos usados se basan en una evidencia científica y teórica.
 - Mejora continua: los servicios de la guía se basan en una mejora continua, teniendo en cuenta la retroalimentación recibida por los usuarios habituales. Proporciona oportunidades de formación continua a los profesionales de la orientación.
 - Derecho a estar satisfecho: Los ciudadanos tienen derecho a quejarse si no están satisfechos, siguiendo un procedimiento formal.
 - Orientadores competentes: los profesionales que trabajan en las orientaciones se encuentran acreditados oficialmente a nivel nacional para identificar y solucionar las necesidades de los usuarios.

1.1.6.2.3 Características clave de un sistema de orientación para toda la vida

Vourinen y Watts (2012, p.17) señalan las siguientes características generales:

- Los referentes de estas políticas de orientación deben ser el aprendizaje para toda la vida y el empleo sostenible.
- El aprendizaje a lo largo de toda la vida forma parte de las políticas y los programas relacionados con la educación, las prácticas laborales, y la inclusión social. Se incluyen aspectos como la igualdad de género, el desarrollo de los recursos humanos, el envejecimiento activo, el desarrollo regional y rural y la mejora de las condiciones de vida y trabajo.
- Esta guía y sistema de orientación está dirigida a escuelas, institutos, universidades, instituciones formativas, servicios de empleo etc.
- Se ofrece orientación en sectores públicos y privados y en sectores de voluntariado y comunitarios.
- Los gobiernos juegan un papel importante en este sistema de orientación.
- Las políticas de orientación se desarrollan de una manera coordinada a nivel nacional, regional y local, con estructuras de financiación y distintos ámbitos de competencias en los diversos sectores y estructuras en que tenga lugar la orientación.

Características clave:

- Habilidades (competencias) para la gestión de la carrera: personal, formativa y profesional: hacen referencia a un gran número de competencias que proporcionan caminos estructurados tanto a individuos como a grupos, para reunir, analizar y sintetizar, por sí mismos la información de carácter educativo y profesional, y las habilidades para la toma de decisiones. Se deben dar oportunidades para aprender a tomar decisiones educativas y profesionales, así como diseñar programas para desarrollar tales competencias para todos los jóvenes. Es necesario integrar la práctica de dichas competencias en el sistema educativo. Se deben desarrollar tales competencias de forma continua (Vourinen y Watts, 2012, p. 17-18).
- Acceso a los servicios de orientación: como aparece reflejado en el estudio realizado por estos autores en torno a las características clave de los sistemas de orientación para toda la vida en Europa, se pueden señalar dos aspectos carenciales. Por un lado, las necesidades de un amplio espectro de ciudadanos no están adecuadamente cubiertas, sobre todo si tenemos en cuenta ciertos grupos específicos; por otro lado, los servicios de orientación se suelen prestar de una forma fragmentada, desde un punto de vista geográfico, con límites de horario, en momentos concretos de la vida de las personas, y restringiendo el acceso a lo largo de la vida de los ciudadanos.

- Los ciudadanos deben poder acceder a la guía a lo largo de sus vidas, y especialmente en los momentos de cambios o transición.
 - Debe accederse a información educativa, profesional y laboral de modo integrado.
 - Debe ofrecerse en momentos, lugares y de forma adecuada a las necesidades de los ciudadanos.
 - Prestar especial atención a los grupos en riesgo de exclusión social.
 - En las selecciones de personal, se deben identificar las competencias obtenidas mediante los aprendizajes no formales y mediante la investigación de la experiencia laboral.
 - Las nuevas tecnologías deben de estar integradas en estos servicios de orientación.
 - El derecho a la orientación debe estar claramente definido. (Vourinen y Watts, 2012, p. 18).
- Garantía de calidad y recogida de datos: un buen sistema de garantía de calidad debe buscar conexiones entre las políticas de orientación, la investigación y la práctica orientadora, centrándose en dos aspectos: la garantía de la calidad en la orientación y su desarrollo y las evidencias que existen o pueden conseguirse para sustentar, explicar, mejorar y legitimizar las actividades de la orientación. Algunos Estados miembros de la UE han establecido sistemas de garantía de calidad, pero el problema es que tienen un carácter parcial. Vourinen y Watts (2012: 18) señalan:
- Deben establecerse estándares profesionales claros para los orientadores, referidos a diferentes roles y sectores.
 - Los estándares deben relacionarse con los itinerarios de los orientadores, incluyendo su progreso desde o hacia ocupaciones afines.
 - Deben complementarse con otros, con estándares de calidad organizacional.
 - Debe lograrse la mejora continua en el diseño y puesta en marcha de servicios, herramientas y productos de orientación a través de la implicación de los ciudadanos y usuarios, así como con el ejercicio de los derechos de la ciudadanía y los procedimientos de la garantía de la calidad.
 - La elaboración de políticas debe estar basada en evidencias que incluyen la recogida sistemática de datos económicos y de recursos humanos prestados por la orientación (incluidos los costes-beneficios para los gobiernos e individuos), así como las necesidades de los clientes y demandas, teniendo en cuenta sus características, la satisfacción del cliente, los resultados y el coste-rentabilidad de las diferentes formas de intervención (incluidas on-line y off-line).

- La investigación debe fundamentar las evidencias que sustentan las políticas y el desarrollo de los sistemas.
- Mecanismos de coordinación y cooperación: los servicios de orientación tienden a aparecer dispersos en todos los países. Uno de los objetivos fundamentales de los servicios de orientación, como señalan Vourinen and Watts, 2011, debería ser el ayudar a los individuos, a moverse de un modo efectivo entre los distintos sectores a lo largo de su vida personal y profesional.

1.1.6.2.4 Implicaciones de estas características en la escuela y en la Formación Profesional

Las implicaciones de las características señaladas anteriormente centrándose en la escuela y en la formación profesional son las siguientes:

En cuanto a las **habilidades referidas a la gestión de carrera**, desde la escuela se debe asegurar que los alumnos adquieren estas competencias. Deben ser incluidas en el currículum mediante una planificación global, conforme a principios de relevancia, progresión, personalización y flexibilidad, y la escuela puede optar por impartirlas como asignatura o introducirlas en el currículum de forma transversal. Sería conveniente utilizar métodos innovadores y profesionales formados, incluyendo el aprendizaje con experiencias reales, así como actividades tanto dentro de los centros escolares como fuera de ellos.

Con respecto a la formación profesional, cabe señalar que muchos estudiantes no eligen esta opción debido a un convencimiento personal, sino porque son derivados por el sistema o porque no encontraron mejores opciones. En ocasiones se encuentran en el itinerario correcto, pero en el programa equivocado. Algunos tienen experiencias negativas de las escuelas y no son capaces de ver la relación entre los aprendizajes laborales y su posterior puesto laboral.

Respecto a **los accesos a los servicios de orientación** desde la escuela se recomienda seguir un enfoque holístico utilizando diversos instrumentos basados en las TICs ayudando al desarrollo personal, social y profesional del alumnado, utilizando asimismo recursos externos complementarios. No se debe olvidar que las familias tienen un papel muy importante en las decisiones de los hijos y debemos ayudarles para que les puedan orientar mejor en este proceso de toma de decisiones. Prestar especial atención a los colectivos en riesgo de abandono escolar para proporcionarles apoyo sobre todo en los momentos de las transiciones.

En lo referente a la formación profesional hay que tener en cuenta que estos alumnos necesitan contar con mejor información y asesoramiento sobre la inserción laboral y las ocupaciones e itinerarios flexibles dentro del sistema educativo. Es conveniente apoyar la movilidad, la posibilidad de acceso a empresas y la validación de aprendizajes no formales e informales.

Por lo que respecta a **la garantía de calidad**, los servicios de orientación en el ámbito escolar se pueden incluir dentro del currículum como asignatura, o como

actividad transversal o extracurricular. Es importante evaluar el impacto de estas intervenciones tanto curriculares como extracurriculares. También resulta relevante valorar la implicación de los usuarios, la provisión de servicios y mejoras, y la rentabilidad individual y pública. Se deben utilizar medios técnicos y recoger evidencias tras la implementación de la intervención orientadora.

En la formación profesional se contempla la necesidad de enseñar estas competencias incluyendo la adaptabilidad y resiliencia para afrontar rápidamente cambios formativos y profesionales.

Uno de los objetivos es mantener la calidad disminuyendo los costes. Ante los rápidos cambios que experimenta el mercado laboral, tanto los proveedores de la FP como la comunidad educativa requieren fuertes y fiables informaciones sobre itinerarios profesionales, experiencia laboral y oportunidades.

En cuanto a **la cooperación y la coordinación**, es necesario:

- Colaborar desde la escuela con socios y otros colaboradores de fuera del entorno educativo para enriquecer los recursos y experiencias de aprendizaje que ofrecemos a los alumnos.
- Ofrecer apoyo adicional a los que abandonan los estudios tempranamente sin obtener titulación.
- Enfatizar la creatividad, la innovación y el emprendimiento en el curriculum en cooperación con agentes locales.
- Relacionarse con proveedores de experiencias laborales y de cursos.
- Establecer unos estándares de cooperación en los momentos de transición de entre etapas.
- Proporcionar feedback entre los profesionales de la educación obligatoria, los profesores universitarios, y los empresarios encargados de las contrataciones.

Desde la Formación Profesional, orientar para favorecer la movilidad de trabajadores y la cooperación. Establecer contactos con empresarios, organizaciones laborales y servicios públicos de empleo, para desarrollar una FP que se ajuste a las necesidades del mercado de trabajo. Establecer estrategias de comunicación entre el mundo laboral y la FP para identificar las necesidades y demandas de las empresas y empresarios contratadores en relación con la FP. Crear empleos donde la orientación facilite los vínculos entre los empresarios contratadores y las empresas, promoviendo la innovación (Vourinen and Watts, 2012).

1.1.6.2.5 Formación y competencias de los orientadores según el Marco Europeo de Cualificaciones

Según el Marco Europeo de las Cualificaciones, una cualificación profesional se consigue cuando un organismo considerado competente determina que una

persona ha alcanzado un nivel determinado de forma satisfactoria en relación a una “*competencia personal y profesional*” (Vélaz de Medrano, 2008).

Ella señala que la primera iniciativa que se lleva a cabo para definir las competencias de los orientadores la realiza la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (AIOEP, 2003) que las clasificó en competencias centrales o generales y competencias especializadas. En esta primera aproximación que trata de definir las competencias, se combinan contextos diversos (escolar, laboral, comunitario, etc.), ámbitos (orientación educativa, para la carrera, etc.), y modelos (consulta, consejo, etc.) de intervención orientadora.

Actualmente se está llevando a cabo una investigación para crear un sistema de acreditación europeo para orientadores profesionales teniendo en cuenta los diferentes contextos. Se intenta unificar criterios a nivel europeo, ya que existe una gran heterogeneidad conceptual, tanto con respecto a los contextos en los que actúan los orientadores como en lo referente a sus tareas. De momento se ha publicado el sistema de acreditación europeo para orientadores profesionales en el contexto no educativo.

Vélaz de Medrano (2008, p.161) considera las siguientes competencias en el ámbito escolar, como las más frecuentes:

- Identificar, valorar y difundir información y conocimiento útil para mejorar los procesos de orientación, tutoría y enseñanza.
- Colaborar en o realizar evaluaciones psicopedagógicas adecuadas para llegar a un diagnóstico sobre necesidades o problemas personales.
- Llevar a cabo actuaciones de apoyo/asesoramiento/ formación a educadores, tutores, equipos directivos, etc.
- Llevar a cabo actuaciones directas de orientación al alumnado y a sus familias.
- Identificar, emplear y colaborar con los recursos del entorno comunitario.
- Diseñar/efectuar/participar en evaluaciones, innovaciones e investigaciones para identificar necesidades y problemas institucionales”.

1.1.6.2.6 Calidad en los servicios de orientación europeos.

Es necesario mejorar los conocimientos sobre sistemas de orientación para asegurar su calidad. Uno de los retos reside en poder justificar el gasto realizado y conocer su efecto e impacto de forma evidente. Todos los países deben disponer de un equilibrio para poder proporcionar servicios de orientación para la población en general y de forma más intensiva a las personas que más lo necesitan (Vourinen y Watts, 2012).

Entre los elementos relacionados con la calidad, que Vourinen and Watts (2012, p.52) señalan para un sistema de orientación a lo largo de la vida, figuran los siguientes: Competencia profesional del orientador, involucrar al ciudadano o usuario, mejora y suministro de los servicios, relación costes- beneficios para los gobiernos y para los individuos.

- Elemento 1: Competencia profesional del orientador. Que se regule de manera estricta mediante acuerdos la licencia o formación que se necesita para ejercer la profesión.
- Elemento 2: Involucrar al ciudadano o usuario: Organizar sistemas de alto nivel basados en la evidencia y en la garantía de la calidad, que involucren de forma activa a los usuarios en el diseño y desarrollo de los servicios.
- Elemento 3: Mejora y suministro de los servicios: El sistema de calidad en su conjunto capta los datos referentes a las habilidades para gestionar las carreras y profesiones, el nivel de inversión y los beneficios conseguidos.
- Elemento 4: Relación costes- beneficios para los gobiernos: Calculo del ahorro del gasto público en el corto, medio y largo plazo, teniendo en cuenta el beneficio económico y/o social de la inversión.
- Elemento 5: Relación costes-beneficios para los individuos: Tener evidencias mediante estudios longitudinales que midan el impacto de las diferentes intervenciones en relación a las carreras y en diferentes situaciones.

1.1.6.2.7 Supervisión y evaluación de los servicios de orientación

Hazel L. Reid (2010) incide en la necesidad de supervisar el trabajo de orientación. Destaca la importancia de que exista una buena relación entre el supervisado y el supervisor, para que sea transparente y para evitar tensiones.

En su investigación se constata que la supervisión resultó esencial sobre todo para los orientadores con poca experiencia, ya que su trabajo les resultaba en ocasiones difícil y lo consideraban como un reto. Los orientadores que participaron en el estudio y contaban con experiencia profesional comprendían los objetivos de la supervisión y valoraban todas las funciones de la misma: formativa, normativa y de mejora de la orientación.

La supervisión se considera como un aspecto importante para el desarrollo personal continuo. En tiempos de crisis, cuando la práctica de la supervisión se reduce o elimina, la práctica profesional de los orientadores puede verse afectada. Un sistema estructurado de supervisión debe atender a todas las funciones señaladas anteriormente si se quiere llevar a cabo una reflexión crítica que conduzca a una mejora de los servicios de orientación. En tiempos de crisis se debe dar respuesta a esta necesidad.

En cuanto a la evaluación de los servicios de orientación, lo consideró una cuestión de gran importancia y a la que se debe dar más relevancia y realizar más

estudios para comprobar cómo están funcionando los servicios de orientación, así como para poner de relieve las necesidades y propuestas de mejora que advierten los expertos y los participantes.

En Finlandia el Consejo Finlandés para la Evaluación de la Educación Superior, por ejemplo, llevó a cabo un estudio para valorar los servicios de orientación en las Universidades. Sirpa Moitus y Raimo Vourinen (2003) señalan como esta evaluación sirvió para la mejora de la orientación tanto a nivel institucional como nacional. Los responsables del estudio remitieron a los centros universitarios sus conclusiones y posteriormente se volvió a contactar con ellos para conocer el impacto de la misma y las medidas que se habían tomado después. Con respecto a las conclusiones que se derivaron de la evaluación de las instituciones, los responsables de la ésta señalaron lo siguiente:

- El concepto de orientación debe aclararse. Se recomendó que los diferentes puntos con respecto a la misma debían ser debatidos a nivel nacional, así como en cada institución educativa.
- La orientación ha de basarse en las necesidades del estudiante, pero ambas partes orientador y orientado se deben de responsabilizar del trabajo que le corresponde a cada uno.
- Es necesario diseñar un plan institucional para los servicios de orientación. Según la investigación llevada a cabo en Finlandia, la falta de una estrategia común en la orientación conlleva que la calidad de la orientación varíe enormemente entre facultades y departamentos. Los investigadores consideraron necesario la elaboración de un plan estratégico para la orientación, definiendo los objetivos y contenidos de la misma, la necesidad de otros servicios de asesoramiento, y determinando la estructura institucional del sistema de orientación.
- Se debe garantizar un nivel mínimo de orientación para los estudiantes de grado, que debe ser determinado en el plan de orientación.
- Se concedió gran importancia a la formación continua sobre todo a la que compete a los responsables de dirección.
- El Equipo recomendó el enfoque holístico para el desarrollo del sistema de orientación (Watts y Van Esbroeck, 1998).
- Los métodos de orientación deben ser diversificados. Se debe invertir más en la orientación de grupos pequeños.
- La guía de orientación debe cubrir todas las necesidades de orientación de los estudiantes en los diferentes momentos de sus estudios. Esta guía debe ser evaluada y desarrollada de forma sistemática. Para la evaluación de la misma se recomienda crear una estructura que permita la retroalimentación sistemática en la enseñanza y el aprendizaje, así como en los procedimientos de utilización de esta información. La retroalimentación en el aprendizaje se considera muy importante, pero también el desarrollo de las capacidades del alumnado para la autoevaluación. Los contenidos de

esta guía de orientación deben ser tratados en las negociaciones entre el Ministerio de Educación y las Universidades.

- Proporcionar los recursos suficientes para la formación de los profesionales de la orientación, para el desarrollo de una guía básica y para la investigación relacionada con la orientación.

Posteriormente se volvió a contactar con las Universidades para comprobar cómo había beneficiado la evaluación a su institución, concluyendo lo siguiente:

En general, las organizaciones participantes consideraron la evaluación muy útil. Les ayudó a entender todo el proceso de orientación y se pusieron de relieve las deficiencias en la orientación a los estudiantes. A los participantes les gustó el método ya que contribuyó a la cooperación entre el personal y el alumnado. La evaluación resultó de utilidad para que el personal mostrara mayor disposición para cooperar con los alumnos y para el uso de los sindicatos de estudiantes como socios en proyectos. Ésta también sirvió para mejorar el conocimiento sobre la importancia de la misma y el aumento del conocimiento de la autoevaluación. El proyecto de evaluación, sin embargo, fue criticado por ser laborioso.

Las recomendaciones específicas para cada institución se consideraron en general útiles y relevantes. Un gran número de instituciones comenzaron a utilizar internet en mayor medida. Otros indicaron que iban a hacer un mayor esfuerzo para ayudar a los alumnos a planificar sus programas de aprendizaje. Otras universidades mejoraron los planes de formación de los tutores y algunas establecieron nuevos puestos de orientación. Gracias a la evaluación algunas instituciones llegaron a apreciar más la orientación. Normalmente tras la realización de ésta, los centros daban prioridad a las recomendaciones consideradas más urgentes. A nivel nacional el Ministerio de Educación invitó a todas las universidades a elaborar estrategias que ayudaran a desarrollar la orientación como un aspecto importante en los estudios de grado. Se destinaron más recursos a los proyectos de orientación. Se organizaron dos seminarios nacionales, uno relacionado con la promoción de programas de aprendizaje individual y otro sobre las políticas de orientación y asesoramiento en Finlandia. Se diseñó también un plan de actuación para que la evaluación de seguimiento se llevara a cabo cada tres años aproximadamente a partir de la evaluación inicial, para de este modo disponer de información más completa sobre el impacto del proyecto a largo plazo.

1.1.7 Comparación del sistema de orientación en EEUU y España

1.1.7.1 Historia de la orientación educativa en EEUU

Siguiendo el estudio realizado por Mudarra (2013), los orientadores educativos comenzaron a trabajar en los centros americanos gracias a la ley nacional de 1958 (National Defense Education Act). Tal como se señala en NOCA

(2011), se trata de una ocupación que cuenta con un futuro prometedor. A diferencia de lo que ocurre en España donde la práctica totalidad de los centros son atendidos por algún orientador, ya sea desde una estructura externa o interna, en América no es igual.

“La ocupación del orientador no supone un puesto de trabajo definitivo en las escuelas, más bien es un término amplio: cuando las escuelas, profesores, y directivos /administradores necesitan realizar un trabajo o emergen nuevas responsabilidades tienden a buscar al orientador” (Mudarra, 2013, p.3).

La situación actual en EEUU revela que, aunque los orientadores realizan un trabajo importante y son valorados por ello, como se afirma en el estudio de Mudarra (2013, p.3), *“actualmente no se está empleando el trabajo de los orientadores tan eficaz y eficientemente como sería necesario para asegurar que sus estudiantes consigan graduarse y estén social y académicamente preparados para ser miembros activos del mercado laboral y de la sociedad en general”*.

1.1.7.2 Aspectos legislativos

En el año 2001 cuando entro en vigor la ley “No child Left Behind Act”, el departamento de educación norteamericano empezó a ofrecer financiación para programas de orientación destinados a los niveles de primaria y secundaria, teniendo en cuenta sobre todo a las comunidades que presentaban mayores necesidades educativas. También dedican un porcentaje del presupuesto al reciclaje de los orientadores.

Estados Unidos cuenta además con leyes estatales para realizar la selección de los orientadores y se determina también la ratio orientador-alumno. (Mudarra, 2013).

En EEUU, a diferencia de España como hemos señalado, no todos los centros educativos disponen de un servicio de orientación. 29 estados cuentan con orientadores en los centros desde infantil hasta el grado 8, y 32 estados disponen de orientador desde el grado 9 hasta el 12.

En cuanto a la proporción de alumno por orientador, la *American School Counselor Association (ASCA)* recomienda una ratio de 250 alumnos por orientador, al igual que las recomendaciones que realiza la OCDE. Ni en EEUU, ni en España se logra cumplir esta ratio en todos los centros escolares. Aunque ésta es la recomendación, algunos estados superan esta ratio, según se afirma en NOSCA (2011, p.27) *“Nineteen states have set a required minimum student-to-counselor ratio. These range from 1:500-749 in Alabama to 1:250 in Maine...”*. En Cantabria en concreto hay muchas Unidades de Orientación que sobrepasan esta ratio, y las funciones que se les demanda a los orientadores son las mismas que en los centros de 250 alumnos. Hay varias Unidades de Orientación con 500 alumnos y alguna que supera los 700.

En este epígrafe debemos señalar el Plan Cívico Marshal, porque es importante para facilitar el acceso de los alumnos a la Universidad. Este plan precisa de

estructuras de apoyo para ser llevado a cabo con efectividad, incluyendo un cronograma para que el alumnado pueda registrarse para realizar los exámenes de ingreso universitario, para poder realizar los trámites administrativos para el ingreso en la universidad, para superar los exámenes y para rellenar las solicitudes de becas (Mudarra, 2013).

1.1.7.3 Formación de los orientadores

En España la mayoría de los puestos de orientación están cubiertos por psicólogos, psicopedagogos o pedagogos, aunque la forma de acceder a la profesión se ha podido realizar desde diferentes vías. En nuestro país conviven los orientadores que accedieron a la profesión superando unas oposiciones al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, con otros que accedieron mediante otros procesos selectivos, como es el caso de los miembros de los antiguos Equipos Multiprofesionales, o los que accedieron desde magisterio porque habían finalizado una licenciatura en pedagogía o psicología, antiguos SOEV.

En EEUU la formación y acceso a la profesión de los orientadores es muy variada y en algunos casos llegan a ejercer sin haber acabado los estudios, situación que no ocurre en España. En EEUU *“la formación previa del orientador se establece mediante un Grado Académico que incluye experiencias prácticas con supervisión del trabajo clínico. Los requisitos previos varían según los estados, aunque su programa formativo suele incluir las técnicas y teorías del asesoramiento, el crecimiento y desarrollo humano, el asesoramiento grupal, el desarrollo de carrera, la intervención en situaciones de crisis, la coordinación de servicios y otros aspectos legales, éticos y de consejo (también investigación y enfoques de asesoramiento multicultural)”* (Mudarra, 2013, p.4).

En algunas ciudades americanas como Ontario los profesionales que se encargan de los servicios de orientación en los institutos de Educación Secundaria son profesores con una titulación técnica específica complementaria (Daniel Nadon et al, 2015, p.1). De un estudio cualitativo realizado para analizar el proceso para convertirse en orientador en Ontario por Daniel Nadon y otros investigadores, se concluye que los participantes no confían en los cursos de formación para convertirse en orientador. Perciben la profesión de orientador como una ampliación de la docencia. De hecho, los participantes se basan en su experiencia docente en lugar de en sus conocimientos teóricos a la hora de orientar a los estudiantes.

“El hecho de que algunos orientadores en Ontario aún identifiquen la orientación con la profesión docente es coherente con las conclusiones de la OCDE (2004) que describen a los orientadores en Canadá como poco profesionalizados, y las conclusiones de Keats y Laitsch (2010), que identifican a los orientadores como “profesores con formación limitada en el asesoramiento propio de la orientación” (Daniel Nadon et al, 2015, p.3).

Los participantes en este estudio de Ontario al igual que en los casos de otras investigaciones, también perciben que se sienten agobiados con tareas

administrativas y otras funciones que nada tienen que ver con la orientación. Algunos de estos orientadores son conscientes de su deficiente formación y actúan por intuición. Los orientadores en Ontario actúan sin un marco teórico y no tienen referencias objetivas para evaluar la idoneidad del papel que se espera de ellos.

Investigaciones anteriores ya han demostrado el riesgo de tener maestros inadecuadamente capacitados para ofrecer servicios de orientación y asesoramiento (Arthur, 2008; Baker, 1994; Hiebert, 2009; Niles et al., 2009). Entre los riesgos, figura el llevar a cabo el asesoramiento centrado en el orientador en lugar de centrado en el estudiante y asesorar en problemas relacionados con la Salud Mental de forma inadecuada por falta de formación clínica.

Las asociaciones ASCA y AIOEP especifican que los profesionales deben cumplir requisitos específicos para ser orientadores. Entre estos figuran el dominio de pruebas psicológicas, conocimientos de psicología evolutiva, psicopatología, técnicas de consejo psicológico y estadística descriptiva. Sin embargo, la Consejería de Orientación de Ontario no exige a los orientadores unos conocimientos específicos. Los orientadores en Ontario además carecen de supervisión. *“La ausencia de una supervisión adecuada puede tener un impacto negativo a lo largo de la carrera profesional del orientador” (Ladany e Inman, 2008).* Es necesario desarrollar estándares de cualificación profesional y de calidad. Entre las barreras para llevar a cabo lo anterior figuran según (Brown, 2002) la cantidad de roles y funciones que deben asumir los orientadores, la diversidad de lugares desde donde se ofrecen servicios de orientación, y la gran variedad de necesidades que presentan los diferentes colectivos.

Aunque todavía no se cuenta con suficientes investigaciones, de los estudios realizados se concluye que en EEUU los orientadores no están muy satisfechos con su preparación, y muchos entran a trabajar antes de haber completado su formación porque hay escasez de profesionales.

“When counselors have been asked directly about the efficacy of school counselor training through field surveys, responses have generally suggested that preservice programs do not adequately develop the skills counselors need when they begin working.” (NOSCA, 2011, p.12).

En cuanto a la formación requerida para ser orientador, ésta varía según los distintos estados americanos. Para poder trabajar adecuadamente en los centros educativos públicos se intenta establecer mínimos en cuanto a la preparación requerida.

“Para ejercer en los centros privados o independientes, no se exige la misma certificación, aunque sí, generalmente, tener el grado pertinente” (Mudarra, 2013, p.4). “Each of the nation’s states has established standards for school counselors through either the state legislature or a governmental agency such as the State Department of Education.⁴⁹ These standards are intended to ensure that counselors obtain an adequate minimum level of preparation and training before working in the state’s public schools” (NOSCA, 2011, p.13).

En algunos casos se les exige continuar la formación mientras trabajan para renovar sus cualificaciones. *“In addition to meeting these entry requirements, many*

states require counselors to complete continuing education requirements to renew their certifications or licenses.” (NOSCA, 2011, p.13).

La estructura de la orientación en EEUU es fundamentalmente interna y son los directores, con poco conocimiento real de las funciones de los orientadores los que se encargan de decidir el contratar o no a un orientador. Esta situación es diferente a la que tenemos en España en la que los orientadores en los centros públicos acceden por un concurso oposición, y solo en los centros privados puede decidir el director el contratar o no a determinado orientador.

Durante años se ha requerido que los orientadores tuvieran experiencia docente porque se les consideraba más capacitados para ejercer la profesión, sin embargo, esta creencia no ha sido avalada por los estudios realizados en EEUU.

“Research on the issue does not support the belief that teaching experience produces more effective counselors, and states maintaining these requirements may ultimately be shrinking their counselor pool without effective gains in counselor performance” (NOSCA, 2011, p.14).

En cuanto a la supervisión llevada a cabo en EEUU, Mudarra indica en el estudio que ésta es mínima y que no se desarrolla sistemáticamente. Con respecto a la formación en el puesto de trabajo *“resulta ser mínima y basada en competencias que ayuden al orientador a preparar a sus estudiantes para la universidad o bien, se trata de programas específicos para cubrir áreas poco tratadas en su formación previa, como su preparación financiera, el procedimiento de selección de estudiantes o la orientación profesional” (Mudarra, 2013, p.5).*

En España, la supervisión en el caso más concreto que nos ocupa que es la CCAA de Cantabria, se realiza sobre todo a través de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación. También hay supervisión por parte de la Inspección Educativa. En Cantabria se intenta cuidar también la formación continua de los orientadores a través de los seminarios de orientadores y los cursos especializados organizados por los CEPs.

1.1.7.4 Rol y funciones del orientador

Como se indica en este informe (NOSCA, 2011, p.6) *“el rol del orientador no está claramente definido, no existen datos sobre su rentabilidad y a menudo se pierden los esfuerzos de estos profesionales a nivel local, regional y nacional de cara a la reforma y fortalecimiento de la educación”.*

En el documento de trabajo en torno a las características clave sobre el rol del orientador en Estados Unidos (Mudara, 2013, p.1) se matiza que *“efectivamente, a pesar de los deseos de los orientadores de ayudar a sus alumnos a lo largo del sistema educativo, al no estar su rol bien definido no pueden facilitar el éxito académico de estos alumnos, de modo consistente. En el mejor de los casos, diseñan programas de orientación a largo plazo para la detección temprana de indicadores de conflictos académicos y emocionales o desinterés por la escuela”.*

El orientador tanto en EEUU como en Europa, y más en concreto en España, tiene multitud de funciones que en muchos casos le pueden conducir a una pérdida de eficacia.

“Research emphasizes the need for school counselors to have a limited well defined roles, or otherwise face an overabundance of work that limits their effectiveness” (Mударra, 2013).

Ni en España, ni en EEUU se han concretado lo suficientemente las funciones del orientador. Como se señala en la obra “The estate of school counseling in America”, las funciones del orientador no han sido todavía completamente clarificadas. Desde 1995 como se menciona en la obra anterior, en EEUU se ha intentado que los orientadores centraran sus esfuerzos en colaborar para que los resultados de los estudiantes tuvieran una cierta igualdad con respecto a la consecución de unos mínimos considerados necesarios para su integración laboral y social. Se pretende que los orientadores sean líderes del cambio, pero su rol no está claramente definido.

El trabajo de los orientadores en EEUU incluye asesorar al alumnado sobre la educación postsecundaria, sobre la elección y los programas educativos, así como sobre cuestiones personales y laborales. Entre sus funciones también incluye al igual que en muchas Comunidades Autónomas Españolas, la enseñanza y otra serie de actividades que no tienen que ver con la orientación.

Continuando con el estudio mencionado anteriormente, los orientadores emplean una gran parte del tiempo en tareas administrativas, que poco tienen que ver con las funciones específicas que debería tener un orientador, con lo cual se concluye que EEUU no está empleando a los orientadores con la eficacia suficiente.

Si hacemos un paralelismo entre las funciones del orientador en España y en EEUU, observamos que los orientadores de la enseñanza primaria y secundaria tienen funciones similares, aunque la carga de tareas administrativas es mayor en EEUU, sobre todo en el caso de los alumnos que quieren ingresar en la Universidad o College. En EEUU al igual que en España, se encargan de la derivación y coordinación con otros servicios como Salud Mental etc. Como se señala en la obra que hemos mencionado, el orientador es la primera persona que responde en el colegio a diferentes cuestiones que pueden afectar a la salud mental, física o psicológica de los estudiantes.

Al igual que en España en EEUU los orientadores son importantes para el mantenimiento del buen clima escolar.

“Counselors are often tasked with promoting and sustaining a healthy school climate through the development of programs relating to violence prevention and other issues” (NOSCA, 2011, p.19).

El orientador en Cantabria también participa en el logro de un buen clima escolar a través de su participación o asesoramiento en la puesta en marcha de los planes de convivencia de los centros, y además también puede ser miembro de la comisión de convivencia. En EEUU la casuística a la que atienden los orientadores es más amplia e incluye la intervención en el caso de acoso sexual y comportamiento criminal. Al igual que en España, en EEUU el acoso escolar o

bullying ha cobrado más importancia en los últimos años. El orientador en EEUU se encarga de implementar las intervenciones en los casos de bullying como se indica en la obra "The State of School Counseling in America".

Al igual que en Cantabria y en el resto de España, se llevan a cabo programas preventivos para desarrollar la empatía, la comprensión y el desarrollo moral. Se da importancia asimismo a la mediación para reducir los conflictos igual que en nuestro país.

"Counselors are often asked to serve as mediators to negotiate challenging relationships and reduce conflict among the many participants in a student's education" (NOSCA, 2011, p.20).

Tanto en Cantabria como en América, los orientadores siguen el enfoque colaborativo, intentando facilitar las relaciones con los profesionales de la enseñanza, los padres, y otros servicios de la comunidad. Esta buena coordinación facilita el éxito de los alumnos.

"Specifically, counselors are to be held accountable for communicating with parents and community members, disseminating information on student development, coordinating parental and community engagement opportunities, facilitating workshops and forums and evaluating the quality and progress of their offered programs" (NOSCA, 2011, p.20).

Al igual que en nuestro país entre las funciones del orientador en EEUU figura el asesoramiento con respecto a la orientación académica y profesional, y la contribución para facilitar la elección de la carrera y los estudios profesionales después de la enseñanza obligatoria. Los orientadores americanos prestan también ayuda en relación al asesoramiento financiero, algo a lo que en España se le dedica menos tiempo, aunque también entre las funciones de los orientadores destaca el informar sobre becas y ayudas, pero sobre todo para alumnos con necesidades educativas especiales o específicas.

En EEUU, el asesoramiento para el ingreso en la universidad es tan importante que la ratio orientador- número de alumnos está relacionada con el número mayor o menor de alumnos que ingresan en la universidad o college.

"Research shows that lower student-to-counselor ratios are associated with more early college preparation and increased college attendance rates." Schools that offer direct assistance see a greater result than those that simply distribute information on the college application process" (NOSCA, 2011, p.22).

Los orientadores americanos participan y ayudan a los alumnos en la cumplimentación de los impresos de solicitud para las distintas universidades y también facilitándoles el que puedan ser admitidos en una universidad determinada. Por todo lo mencionado, son los mismos estudiantes americanos los que demandan más ayuda por parte de los orientadores para realizar el proceso de solicitud para las distintas universidades.

"Students consistently reported needing and wanting more support during the college application process. Research continues to suggest that active support from

counselors leads students to be more engaged in college planning, and more likely to both complete college applications and ultimately enroll” (NOSCA, 2011, p.23).

Además, el impacto del orientador en la ayuda en la entrada a la educación postsecundaria es muy importante en el caso de las familias con pocos recursos económicos o de un nivel sociocultural bajo, porque normalmente asumen que van a tener problemas económicos o de otro tipo en relación a la educación postobligatoria de sus hijos. El orientador cumple una función principal en estos casos favoreciendo la igualdad de oportunidades como se indica en el estudio “The State of School Counseling in America”. Esta realidad se encuentra reflejada en la obra de King (1996).

“Counselors can have a significant influence on student aspiration, especially among low-income students.” King, J. E. (1996). The Decision to Go to College: Attitudes and Experiences Associated with College Attendance Among Low-Income Students. The College Board.

Otra de sus funciones, al igual que en España, es el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y el apoyo al plan de acción tutorial. En América se realizan actuaciones para mejorar los resultados de los alumnos, organizando diferentes apoyos y llevando a cabo adaptaciones del currículo.

“Counselors can take specific actions that impact the academic success of students, including course selection, arranging academic supports, and matching students with appropriate and rigorous curricula” (NOSCA, 2011, p.26).

Ambos conceden mucha importancia a la orientación en la transición entre etapas. Uno de los estudios realizados en EEUU, demuestra que la función de los orientadores en esos momentos críticos se considera de gran relevancia para evitar el fracaso escolar y el abandono.

“Counselors can fill substantive and meaningful roles to ease the transition to high school and promote student well-being and success” (NOSCA, 2011, p.28).

Aún sabiendo la importancia de esta coordinación, todavía queda mucho que hacer en EEUU y se necesita mejorar este aspecto en la transición entre etapas.

“A growing body of research suggests that there is a strong need for a prekindergarten through college academic pipeline that intentionally transitions students between levels of the education system. Research indicates particularly that coordinating expectations, academics and support systems across secondary and postsecondary programs can help to improve academic readiness and persistence” (NOSCA, 2011, p.31).

Algunas de las investigaciones realizadas sugieren que, exponiendo a los estudiantes durante la etapa de secundaria a la forma de trabajar que llevarán a cabo posteriormente en la universidad o college, se ayuda a los alumnos a llegar mejor preparados a la universidad. Los orientadores pueden diseñar este tipo de programas.

“Many schools have adopted or developed credit-based transition programs, which allow students to earn college credit while still in high school. Researchers argue that by exposing students to college-level work while they are supported by the

secondary system, schools better prepare students for later success in college. Many of these researchers propose that counsellors can play a key role in the development, implementation and operation of these programs” (NOSCA, 2011, p.31).

Dentro de las habilidades que los orientadores deberían desarrollar, en este estudio se subraya la necesidad de dominar la informática para ayudar al alumnado en los trámites que deben realizar para solicitar plaza en la universidad o para pedir becas. Los alumnos con menos recursos suelen tener además más dificultades para acceder a las nuevas tecnologías, por lo que la ayuda que puedan recibir por parte del orientador la consideran esencial.

“The substantial shift to online applications for colleges, scholarships and financial aid require counsellors to be computer and technology literate, particularly when the digital divide indicates that the students who are least likely to go to college also have the most limited access to these technologies” (NOSCA, 2011, p.33).

En ambos lugares se valora la capacidad de liderazgo de los orientadores, debido a que se encuentran en una posición privilegiada y tienen acceso a todo el personal.

“Though school counsellors do not play a core instructional role in most schools, they may be well-positioned to have access to and involve teachers, administrators, parents and support services that shape a student’s academic experience” (NOSCA, 2011, p.33).

En España, de hecho, han sido considerados por las administraciones de las distintas CCAA, como unos mediadores para ayudar a implementar los cambios de las reformas e impulsar nuevos programas educativos aprobados por las distintas Regiones, como el Plan de Convivencia, los Planes de Atención a la Diversidad etc. Lo mismo parece suceder en EEUU:

“Counsellors leadership is widely regarded as having potential to impact school reform, yet it has not been documented or studied sufficiently to be a practical recourse for schools and educators” (NOSCA, 2011, p.33-34).

“Counsellors have the potential to place themselves in the center of the education reform movement as an important and highly leveraged player” (NOSCA, 2011, p.35).

“Cuanto mayores y más experimentados son los orientadores, más se convierten en mejores líderes para favorecer los cambios educativos” (Mudarra, 2013, p. 10).

Como tienen una visión global de los problemas y dificultades de los estudiantes al tratar con los profesores, las familias, los alumnos y otros servicios externos, es por lo que pueden ayudar a mejorar los resultados, además de favorecer la comunicación entre la escuela y la familia.

“Counselors are often in a unique position that allows them to view the totality of a student’s school and life circumstances and enables them to advocate for the overall needs of the student and to improve student outcomes” (NOSCA, 2011, p.34).

1.1.7.5 Factores que favorecen y dificultan la orientación

Como se subraya en el estudio de Mudarra (2013, p.7) *“la claridad en la definición del rol profesional de los orientadores y una coordinación adecuada con los directores de las escuelas, basada en una comunicación abierta, puede contribuir a incrementar la eficacia y elevar las tasas de éxito de sus estudiantes tal como se deduce del informe de NOSCA (2011)”*. En EEUU los profesores tienen más claras las funciones del orientador que los directores. Siguiendo el estudio de Mudarra (2013, p.8), *“el panorama se ha complicado al proliferar diversos grupos comunitarios (voluntarios, otros profesionales no tan bien formados como los orientadores) financiados por fundaciones privadas, que ofrecen servicios de orientación haciendo que a los padres, estudiantes y profesionales de la educación, les resulte muy difícil determinar quién es el responsable de la actividad orientadora”*.

Continuando con el análisis de lo que se expone en este estudio, uno de los factores que dificultan el poder proporcionar una orientación adecuada reside en las situaciones en las que existe una pobre comunicación entre los directores y los orientadores, ya que esta situación contribuye a que no se clarifiquen adecuadamente las funciones que deben llevar a cabo los orientadores, y a que éstos dediquen gran parte de su tiempo a actividades que no tienen que ver con la orientación propiamente dicha.

“The first factor contributing to gaps in the delivery of counseling services was poor communication between principals and counselors that led to “role confusion and lack of agreement on the essential work tasks counselors should perform.” The second factor was time spent on non-counseling tasks, which data indicate is connected to the percentage of students receiving free or reduced-price lunches” (NOSCA, 2011, p.28).

A diferencia de lo que ocurre en España, los servicios de orientación y la calidad de la misma varía según el lugar donde esté situada la escuela o instituto:

“Trends indicate that the counseling experience may vary depending on whether the schools are located in areas of low or high resources” (NOSCA, 2011, p.25).

Para disponer de una orientación de calidad se debería disponer de estudios sobre la eficacia del asesoramiento educativo, el rendimiento de cuentas y los estándares del mismo. Las investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos todavía carecen de consistencia.

“No obstante, ASCA ha presentado un modelo nacional aplicable a los orientadores escolares, aún teórico, basado en la investigación y que insiste en utilizar los indicadores del progreso del estudiante para valorar el trabajo del orientador. Otros expertos han desarrollado modelos para relacionar el trabajo del orientador con los objetivos de las leyes educativas, como el MEASURE (Misión, Elementos, Análisis, Participantes (Stakeholders), Unificación, Reanálisis y Educación). De este modo, se busca que los orientadores escolares sean piezas clave de la reforma educativa” (Mudarra, 2013, p.6).

Entre los objetivos para mejorar la orientación en los EEUU diseñados a raíz de los estudios realizados y de acuerdo con la publicación “The progress of education reform” de Jennifer Dounay (2014), figuran las siguientes iniciativas:

- Reducir la ratio estudiante/ orientador y mejorar la calidad de los programas.
- Llevar a cabo iniciativas para valorar los programas de información y acceso a la universidad.
- Suministrar más apoyos a los orientadores profesionales de los institutos de las zonas de clases desfavorecidas.

Como conclusión, se indica que los objetivos solo se podrán conseguir plenamente si todos los estudiantes acceden a la educación postsecundaria, asegurando que los que podrían no haber accedido a la universidad en el pasado – estudiantes de pocos recursos económicos, primeras generaciones que van a la universidad, los que están interesados en una formación técnica..., accedan y completen la educación postsecundaria. Los esfuerzos actuales, como la mejora de los dispositivos de información online y los planes individuales de aprendizaje pueden mejorar la proporción de alumnos que acceden a la universidad. Asimismo, algunas actitudes y prioridades de los orientadores, como el coaching y la evaluación de los programas de información, presentan también un impacto importante, sobre todo entre los alumnos de clases desfavorecidas y otros grupos con poca representación en la enseñanza superior.

“As eloquently noted in a 2013 study, postsecondary completion goals can only be achieved if all students are part of the postsecondary pipeline. Ensuring that students who might not have gone to college in the past — low-income students, first generation college goers, students who are interested in career and technical education — enter and succeed in postsecondary education is essential to increasing the overall percentage of college completers”. “While current efforts such as online tools and individual learning plans may produce some gains in college-going rates, emerging research points to specific counsellor attitudes and priorities, as well as video, coaching and texting approaches demonstrated to have meaningful impacts, particularly among low-income students and others underrepresented in higher education” (Jennifer Dounay, 2014, p. 7).

Otro de los retos para mejorar la orientación en EEUU sería el ampliar los servicios dirigidos a los alumnos de las clases desfavorecidas, ya que el 46% del alumnado de las zonas urbanas pertenece a familias con bajos ingresos (Tim Grothaus, 2014, p. 3), y el número de estos alumnos ha ido aumentando del año 2000 al 2007 (Douglas-Hall y Chau, 2009). Según recalca Tim Grothaus, estos alumnos están en riesgo de no terminar la Educación Secundaria, pueden tener baja autoestima, así como necesidades básicas no cubiertas, con lo que sus dificultades para enfrentarse a las tareas escolares difíciles son mayores que entre el alumnado de clases favorecidas. Además, pueden presentar otros problemas

como dificultades para centrar la atención, problemas de comportamiento o depresión y ansiedad, debido al stress de la situación familiar, por lo que el trabajo de los orientadores en estos casos resulta muy importante.

Los orientadores pueden mantener una relación con los padres y cuidadores e invitarles a que formen parte de la comunidad escolar (Herford, 2007; Holcomb-Mc-Coy, 2007; Tayler y Aldeman, 2000). Los orientadores como indica Tim Grothaus pueden ofrecer apoyo, información sobre recursos que necesiten las familias, y colaboración.

La percepción de los orientadores hacia estas familias es fundamental. Para poder ayudar a estos profesionales a eliminar las barreras y lograr una colaboración exitosa con las mismas, Tim Grothaus realiza un estudio para conocer la visión de los orientadores sobre ellas y los efectos en la acción orientadora.

En el estudio se concluye que los orientadores tienen una percepción negativa del entorno y las características de las familias de bajos ingresos. Algunos perciben que carecen de habilidades parentales por lo que estos alumnos en muchas ocasiones son indisciplinados. Algunos de los orientadores del estudio señalan que no todas las familias son iguales. *“Esta competencia multicultural se indica en la literatura que afirma que los orientadores deben comprender que cada individuo es único y deben rehusar los estereotipos basados en grupos sociales”* (Pedersen, 2003).

Siguiendo a Tim Grothaus, se constata que los orientadores perciben que las familias de bajos ingresos no muestran preocupación por la educación de los hijos y se resisten a formar parte de la comunidad escolar. Muchas de ellas, por ejemplo, no acuden al colegio si se les llama, sin embargo, los orientadores comprenden que para estas familias el cubrir sus necesidades básicas es vital. Todos ellos admiten que suele ser difícil contactar con ellas porque no atienden las llamadas o no acuden a las citas con el orientador.

Los orientadores reconocen los obstáculos y retos a los que se enfrentan los padres de las familias con pocos recursos para cuidar a sus hijos. Entre ellos mencionan el que los padres han podido tener malas experiencias durante su escolaridad de ellos mismos o de alguno de sus hijos mayores. Esta percepción puede aumentar la empatía de los orientadores hacia estos padres y madres, por lo que pueden aumentar el esfuerzo realizado con ellas para que se impliquen en la vida escolar de sus hijos.

Continuando con este estudio realizado, observamos que el reconocimiento de las luchas y retos de estas familias puede favorecer la empatía de los orientadores hacia ellas. La actitud del orientador al trabajar con ellas depende de la empatía mostrada. Muchos de estos profesionales les informan sobre donde pueden encontrar los recursos que necesitan, y esto se debe a que la mayoría de los orientadores piensan que estas personas carecen de los conocimientos para poder ayudarse a sí mismas. Algunos de éstos sin embargo intentan tratar a todas las familias por igual. Las pautas profesionales indican, que los orientadores deben ser defensores y colaboradores de las familias de bajos ingresos.

“The professional literature, on the other hand, challenges this attitude as it calls school counsellors to be leaders and advocates for and collaborators with low-income families” (Holcomb-McCoy, 2007; Taylor y Aldeman, 2000).

Algunos orientadores señalan que se sienten frustrados al interactuar con estas familias, y esto puede afectar al nivel de empatía que muestran hacia ellas. Pero la mayoría de los profesionales experimentan el sentimiento de ser necesitado por parte de éstas, como un reto para seguir trabajando. Las buenas prácticas de la orientación también sugieren la utilización de las asociaciones comunitarias como medio para implicar a estas familias, pero solo unos pocos orientadores lo hacen. Ellos se centran en las que realmente quieren participar en los programas escolares, en vez de encontrar otras vías creativas para involucrar a estos padres y madres, lo que contradice las buenas prácticas en la profesión. Ninguno de los participantes manifiesta ser un defensor de la justicia social de cara a mejorar la situación de las familias de bajos ingresos, como se indica en las buenas prácticas de la orientación (ASCA, 2012; Cox y Lee, 2007; Erford, 2007; Holcomb-McCoy, 2007). La literatura profesional desafía sin embargo esta actitud, ya que llama a los orientadores a ser líderes y defensores de estas familias de bajos ingresos, y a colaborar con ellas. (Holcomb-McCoy, 2007; Taylor y Aldeman, 2000).

Los orientadores necesitan realizar una autorreflexión constante para ser más conscientes de sus percepciones y de cómo éstas pueden influir en la práctica (Erford, 2007; Linde, 2007).

1.1.7.6 Organizaciones profesionales y tendencias en la orientación

En España existen varias organizaciones profesionales como COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación), AEOP (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía), APOCLAM (Asociación de Profesionales de la Orientación en Castilla la Mancha), APOAN (Asociación de Profesionales de la Orientación en Andalucía), etc. En términos generales, dependiendo de las Comunidades Autónomas, los orientadores reciben apoyo por parte de la administración y de las organizaciones sindicales.

En EEUU parece que el apoyo por parte de los Estados es menor, por lo que las organizaciones profesionales tienen gran importancia y defienden las nuevas direcciones que se recomienda seguir en la orientación. Asimismo, llevan a cabo cursos para su mejora. Entre las organizaciones profesionales más destacadas se incluyen las siguientes: *American School Counselor Association (ASCA)*, *American Counseling Association (ACA)*, *Center for School Counseling Outcome Research and Evaluation (CSCORE)*, *National Association for College Admission Counseling (NACAC)*, *College Board's National Office for School Counselor Advocacy (NOSCA)*, *Education Trust's National Center for Transforming School Counseling*, y *Pathways to College Network*” (NOSCA, 2011, p.15).

“These organizations additionally provide professional support and development to school counselors; produce research on the counseling field; engage in advocacy on behalf of counselors and the counseling field; and create national standards for

school counselors, counselor training programs, and school counseling programs”. (NOSCA, 2011, p.15).

En cuanto a los aspectos que debe cubrir la orientación, el modelo Nacional defendido por la ASCA (American School Counselors Association) cubre tres aspectos básicos similares a los que se dedican también los orientadores en España. En España estos aspectos son los siguientes: apoyo al proceso de enseñanza- aprendizaje, apoyo al plan de acción tutorial y la orientación académica y profesional.

“Particularmente, ASCA ofrece el marco teórico para el desarrollo de programas de orientación en las escuelas que pretenden desarrollar en todos los estudiantes tres tipos de dominios: académico, profesional y personal/social. El enfoque es preventivo, se basa en los estadios evolutivos de los estudiantes, es colaborativo, integrado dentro del curriculum, favorece la planificación individual del estudiante y los servicios de orientación con capacidad de respuesta. El éxito en la implantación de este tipo de programas parece residir en las competencias de liderazgo que tengan los orientadores, su habilidad para incluir en ellos al personal de la escuela y su capacidad para recoger, analizar y aplicar los datos obtenidos de los estudiantes” (Mudarra, 2013, p. 5).

1.2 Nivel nacional

1.2.1. Análisis del panorama de la educación en España en comparación con otros países europeos según la OCDE

En el informe de la OCDE correspondiente al año 2013 se afirma que la población adulta con estudios superiores a la Educación Secundaria en España ha aumentado, pero todavía no nos encontramos al nivel de la OCDE. *“En España, el 54% de los españoles de 25 a 64 años poseen estudios superiores a la primera etapa de Educación Secundaria, mientras que para el promedio de la OCDE y de la UE21 este porcentaje es algo más del 75% de la población”* (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.5).

En dicho informe se indica que los esfuerzos deben centrarse en la extensión de la segunda etapa de secundaria para disminuir las discrepancias educativas con respecto al promedio europeo y a la OCDE. Cabe señalar, sin embargo, que con respecto a la Educación Universitaria o Terciaria, España se sitúa por encima de la media europea e iguala a la media de la OCDE (32%). Otro dato que se señala en este informe es que la educación terciaria es superior en los jóvenes con respecto a los adultos y la diferencia es especialmente significativa en el caso de las mujeres.

“En España, la tasa de titulación en Educación Terciaria de tipo B (Formación Profesional Superior) en 2011 es del 18%, siendo más alta que la media de la OCDE

(11%) y que la de la UE21 (9%)". (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.14).

Sin embargo, el fracaso se percibe en Educación Secundaria.

"En España, tanto el porcentaje de población con estudios con orientación general como el porcentaje que tiene estudios con orientación de formación profesional son bajos en comparación con el resto de países analizados, lo que podría explicarse por el elevado número de personas que no se gradúan en el nivel educativo de la ESO (fracaso escolar) y por lo tanto la no continuidad de los alumnos en sus estudios de orientación general o de orientación profesional, además de los que inician estos estudios y no los finalizan. Por ello, luchar contra este fracaso debería ser un objetivo a corto plazo, en el que una posible solución podría ser el fomento de los programas de Formación Profesional." (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.8).

En cuanto a la escolarización en educación infantil, nuestro país tiene uno de los índices más elevados y supera el promedio de la OCDE, existiendo una correlación entre la escolarización a una edad temprana y los resultados de los alumnos, en beneficio de los escolarizados a edades más tempranas.

Con respecto a la titulación en segunda etapa de Educación Secundaria, España ha mejorado sus resultados, pero el número de graduados debe continuar creciendo.

"En España, el número de alumnos que ha obtenido un título de segunda etapa de Educación Secundaria en 2011 fue del 88% sobre la población en la edad típica de graduación. Dicho porcentaje se vio incrementado de forma notable durante los diez años anteriores a 2011 en 22 puntos porcentuales, y además ha pasado de estar por debajo del promedio de la OCDE y de la UE21 en 2001 a superar este promedio en 2011 en 5 puntos porcentuales". (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.10-11).

"Si nos concentramos exclusivamente en los estudios de Bachillerato y Formación Profesional de grado medio, entonces España quedaría rezagada con respecto a la OCDE y a la UE21". (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.10-11).

En España la rentabilidad de la inversión en educación según se indica en el informe de la OCDE resulta muy provechosa porque las ganancias que revierten en la sociedad superan ampliamente a las inversiones realizadas.

"En España, el valor absoluto de beneficios públicos generados por un hombre con segunda etapa de Educación Secundaria o Postsecundaria no Terciaria supera los 17.700\$, muy inferiores a las ganancias privadas (106.500\$). Un titulado en Educación Terciaria prácticamente duplica su contribución a la sociedad generando beneficios públicos superiores a 27.600\$". (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.26).

Por lo que respecta a la financiación de la Educación en España, ésta es superior a la de otros países europeos y de la OCDE como se indica en el informe español.

“La financiación del sistema educativo público español es superior a la del promedio de la OCDE y de la UE21 en todos los niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria y Terciaria”. “Por niveles educativos, España destina más recursos por alumno que la OCDE y la UE21 en Educación Secundaria, pero menos en Infantil y Primaria. En Terciaria se destina algo menos que la media de la OCDE pero un 4% más que la UE21” (*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.29-30*).

El gasto público en educación en España está por debajo de la media de los países de la OCDE y sigue bajando. Si en el año 2010 como se indica en el informe de la OCDE era de 2,9, en el año 2016 es de 9,52, cayendo a niveles del 2006.

Las tasas que pagan los estudiantes universitarios en España son bajas en comparación con otros países de la OCDE. El gasto por estudiante universitario es menor que en otros países como Suecia y Noruega, y la tasa de acceso a la Universidad es también más baja.

Aunque como se indica en el informe el cobrar tasas más bajas ayuda a que más alumnos accedan a la educación terciaria, esto puede afectar a la calidad. Sería mejor ofrecer un sistema bueno de becas y mejorar la inversión y la calidad en la educación terciaria, aunque el gasto por alumno fuera mayor.

En España se imparten más horas de enseñanza en los niveles correspondientes a la Educación Obligatoria que en otros países de la OCDE. (OCDE. Informe español. 2013). El mayor número de horas suele beneficiar a las niñas y a los estudiantes con nivel socioeconómico bajo. También se observa mayor productividad en los centros con mayor autonomía y en los que disponen de medidas para controlar la calidad (Lavy, 2010).

“La ratio alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE y de la UE21 en todos los niveles educativos”. “...la evidencia empírica en cuanto al rendimiento de los alumnos según este indicador es muy controvertida”. (*Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español, 2013, p.40*).

Según se desprende del informe, el número de horas de enseñanza que imparte un profesor en primaria y secundaria también se encuentra por encima de la media de horas de enseñanza que imparten los profesores en la OCDE y la UE21. Aunque esto en principio pueda ser bueno de cara a los alumnos, también conlleva que los profesores van a tener menos tiempo para la preparación de las clases, los cursos de formación, las coordinaciones con otros profesionales etc.

1.2.2 Historia de la orientación educativa en España y asociacionismo

Las actividades relacionadas con la orientación educativa en España comienzan a finales del siglo XIX y principios del XX, como señala Ángel Lázaro Martínez en su artículo “Origen del asociacionismo sobre orientación educativa en España y el núcleo esencial de la orientación educativa”.

Aunque existieron algunas iniciativas sobre orientación educativa y profesional en algunas Sociedades Españolas de Pedagogía y Psicología, no es hasta 1979 cuando se crea la asociación española independiente sobre orientación de forma independiente (Repetto, 1986). La iniciativa parte de unos pocos profesionales que provienen tanto del campo de la psicología como de la pedagogía (Lázaro Martínez, 2010, p.221). Se crea entonces la AEOEP, Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.

“Quizá por la diversidad de sus fundadores o tal vez porque muchos de los mismos tenían la doble titulación e intercambiaban constantemente sus esfuerzos, la AEOEP se formalizó en ambos registros topográficos, quizá augurando su constante interdependencia” (Lázaro Martínez, 2010, p.222).

Uno de los aspectos más significativos fue *“la constitución de la denominada, desde entonces Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP), como asociación independiente en su organización, estructuración y funcionamiento. Ambos sectores científicos, psicológico y pedagógico, debido a la vinculación profesional de sus fundadores (García Villegas, Terrados, Zaragoza, Repetto, Lázaro, etc), han ido constantemente unidos, continuando el esfuerzo de otros muchos que han confluído en sus tendencias orientadoras desde el ámbito médico (Mira, Simarro, Lafora, Germain,...) o educativo (Mallart, Yela, Pinillos, Secadas, Yagüe, Sanvi- sens, Galí, Ayuda,...). En el Asociacionismo sobre Orientación Educativa se ha manifestado siempre la interdependencia de lo psicológico y lo pedagógico, configurando tanto lo legal como lo académico” (Lázaro Martínez, 2010, p.224-5).*

En la historia del asociacionismo en orientación también existieron otras iniciativas que no terminaron de tener éxito, como la sección de Psicología Escolar de la Sociedad Española de Psicología o la sección de Orientación Escolar de la Sociedad Española de Pedagogía.

Con la creación de los SOEV, Servicios de Orientación Escolar y Vocacional en 1977, se crearon otras asociaciones como la ATOEV (Asociación de Técnicos de Orientación Escolar y Vocacional), y la ACOEP (Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional). A partir de los años 80 y 90, cuando los orientadores van aumentando, se van creando agrupamientos de asociaciones, hasta que surge *“una Federación de Asociaciones, que posteriormente cristalizó en la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), que pretende recoger tanto las preocupaciones profesionales como el estudio de las aportaciones técnicas de las actividades orientadoras, aunque un estudio profundo sobre la esencia de la orientación como entidad educativa se ha ido soslayando, quizá por urgir menos en los problemas de la vida cotidiana” (Lázaro Martínez, 2010, p.225).*

1.2.2.1 Breve Historia de la Orientación en España

Las primeras instituciones de orientación dedicadas a los problemas que surgen en el mundo laboral se crean en España en 1914. En 1918 en Barcelona y en 1924 en Madrid, empiezan a funcionar los Institutos de Orientación Profesional

cuyo enfoque era primordialmente psicotécnico (Grañeras, Parras et al, CIDE, 2008).

En el II Congreso Internacional de Orientación Profesional celebrado en San Sebastián en 1933 se comienza a ver la importancia de formar a los maestros en temas de orientación profesional, así como de orientación para la carrera y a lo largo de la vida profesional.

“En 1935 el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes aborda el complejo problema de la orientación psicopedagógica de forma explícita y definitiva. Para ello se crea el Instituto Nacional de Psicotecnia y sus Oficinas-Laboratorio, a los que se encomienda la tarea de satisfacer las demandas de Orientación Escolar y Profesional del sistema educativo desde la Enseñanza Primaria a la Universidad. Entre sus cometidos se encuentra también la confección, aplicación y valoración de las pruebas de selección requeridas para el ingreso en los distintos centros de enseñanza y la adjudicación de becas. Sin embargo, estos proyectos quedarán paralizados debido a la convulsión social y política del momento” (Grañeras, Parras et al., CIDE 2008, p.18-19).

Después de la guerra civil, se crea el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) que vuelve a poner en funcionamiento el Instituto Nacional de Psicotecnia y su red de Oficinas-Laboratorio. Después de la guerra, la política educativa estaba fundamentada en los siguientes aspectos (Grañeras, Parras et al., CIDE, 2008, p. 19):

- La abolición del sistema educativo republicano.
- La reforma legislativa de los tres niveles del sistema educativo: primario, secundario y universitario.
- La depuración del profesorado y la ideología de la escuela.
- La inculcación de valores religiosos y patrióticos que asegurasen la aceptación y continuidad del “nuevo régimen”.
- El auge de una escuela privada regentada por la Iglesia.
- La escasez de recursos destinados a la mejora del sistema educativo.

En estos años la orientación psicopedagógica apenas se desarrolló y su impacto resultó muy débil. Del año 1953 al 1969 va cobrando sin embargo más importancia y el Instituto Nacional de Psicotecnia comienza a incorporar otros enfoques y a tener en cuenta los condicionamientos escolares, familiares, económicos y sociales. En este periodo se considera importante la creación de las Universidades Laborales, que comienzan a funcionar en 1956 con sus gabinetes de Pedagogía y Psicotecnia. Constituyen el germen de los actuales Departamentos de Orientación.

En la década de los 70 y con la aprobación de la Ley General de Educación del 1970, la orientación educativa adquiere más importancia y va adoptando ya una clara dimensión educativa. Para la mejora de la orientación educativa se adoptan las siguientes medidas (Grañeras, Parras et al., CIDE, 2008, p.21):

- En 1970 se aprueban las orientaciones pedagógicas para la EGB (Enseñanza General Básica), y se contempla la creación del Departamento de Orientación y la Tutoría.
- En 1972 se establecen los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la función de asesorar a los alumnos y alumnas de este nivel en sus opciones educativas y profesionales.
- En 1975 se regula la Orientación en el Bachillerato y en la Formación Profesional, se establece la promoción de cursos en la EGB y se fijan normas para la realización del consejo orientador al finalizar esta etapa educativa. Asimismo, se empiezan a crear en las Universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) con la función de informar, orientar y buscar trabajo a los recién graduados.

Aunque la Ley del 70 daba mucha importancia a la orientación educativa, la realidad es que estos servicios apenas se desarrollaron. Los primeros pasos para el desarrollo real de la orientación se dieron con la creación de los SOEVs en 1977. Estos servicios estaban destinados a la Educación Básica y asesoraban en relación a los problemas de aprendizaje, orientaban al profesorado y a las familias, y llevaban a cabo actuaciones de orientación escolar, personal y vocacional.

Con la constitución del INEM en 1978 se crea el Departamento de Orientación para orientar a los desempleados. En la década de los 70 fue importante la creación de la Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional (AEOEP).

En los años 80 se van consolidando los servicios de orientación en España. En esta etapa fue importante la creación de los Equipos Multiprofesionales en el 82. La orientación va adquiriendo poco a poco un carácter más psicopedagógico concibiéndose como dirigida a toda la comunidad escolar y ya no solo se encuadra en la atención a los problemas del alumnado con algún tipo de discapacidad o deficiencia. Con el traspaso de las competencias educativas, estos servicios de orientación van adquiriendo denominaciones diferentes dependiendo de la Comunidad Autónoma en la que se encuentren ubicados. Sin embargo, las funciones de estos servicios son coincidentes en las diferentes Comunidades Autónomas.

En los años 90 la publicación de la LOGSE hace posible la integración de la orientación en el sistema educativo desde una perspectiva curricular, y este modelo cuenta con tres niveles de intervención:

“...la acción tutorial en el aula con el grupo-clase; la organización y coordinación en cada centro educativo desempeñadas por el Departamento de Orientación; y el asesoramiento y apoyo externo ejercido por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP).” (Grañeras, Parras et al., CIDE, 2008, p.23).

El modelo y la estructura de orientación en algunas comunidades se ha reconfigurado actualmente debido a los cambios sociales y económicos, abandonando el modelo LOGSE o combinándolo con otras iniciativas.

1.2.3 La profesión de orientador en España. Perfil profesional, formación y competencias del orientador

Siguiendo a Vélaz de Medrano (2008) observamos que después de haber revisado las iniciativas de los distintos países al comparar el modelo de orientación que tenemos en España con el de otros países de nuestro entorno, se llega a las siguientes conclusiones:

“El espacio y el perfil profesional de los orientadores españoles (principalmente centrado en la escuela), difiere del que predomina en los países de nuestro entorno, donde la orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional y ocupacional) dentro y fuera de las escuelas es un eje dominante.

El perfil de competencias de los orientadores no está bien definido, tanto desde la perspectiva de cada país, como desde la perspectiva europea.

Existe un desajuste en algunos países (desde luego en España) entre la formación inicial y el espacio profesional. En nuestro caso, la demanda de profesionales de la intervención psicopedagógica fuera del sistema escolar ha ido por delante de la formación que hasta ahora ofrecen las universidades, que generalmente no especializa para el desempeño de esas tareas” (Vélaz de Medrano, 2008, p. 162).

Vélaz de Medrano afirma que parece haber una unanimidad en cuanto a los factores que han configurado el perfil profesional de los orientadores en España.

Si tenemos en cuenta la LOGSE, en este contexto el orientador es concebido como una figura destinada a mejorar la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad. En Cantabria la figura del orientador ha tenido mucha importancia en la puesta en marcha y seguimiento de los planes de atención a la diversidad que se empezaron a desarrollar en el año 2005.

La LOGSE integra a los orientadores en el cuerpo de Educación Secundaria como profesores de psicología y pedagogía, por lo que también tienen función docente. En la Comunidad de Cantabria este aspecto se pone de relieve sobre todo en el caso de los orientadores de Educación Secundaria porque en Primaria ya sea en Unidades de Orientación o en EOEPs la función docente no está tan clara, aunque sí se llevan a cabo algunas actividades de atención directa al alumnado como pueden ser programas de modificación de conducta, mejora de la atención, mindfulness etc.

Los orientadores acceden a la profesión con diferente formación inicial y con diversas vías de acceso al puesto de orientador.

La profesión se ha ido redefiniendo por diversas causas. Se ha pasado de una orientación más tradicional de enfoque psicométrico a un enfoque más educativo. Suele ser una práctica reactiva, en función de las demandas de la comunidad. (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006). En Cantabria se concibe al orientador como el profesional que da respuesta a las demandas de los profesores y del equipo directivo, y que responde también a las peticiones de las familias en la medida de las posibilidades. La parte proactiva en la práctica profesional está

menos clara. Como indican estos autores el orientador es el profesional que se utiliza como agente en las nuevas políticas educativas. La profesión se desempeña desde estructuras muy variadas.

Después de estudiar las opiniones de los orientadores de secundaria, se observa que las funciones de los orientadores son demasiado amplias y ambiguas en su definición (Vélez de Medrano y otros, 2005). Esta opinión también es compartida por un grupo de trabajo formado en el seminario de Unidades de Orientación de Cantabria durante el curso escolar 2015-16, formado por orientadores de primaria y creado con el objeto de analizar la normativa y las funciones del orientador. En Cantabria como la normativa no está bien definida, los orientadores de Primaria sobre todo en el caso de las Unidades de Orientación se ven abocados a realizar funciones que poco tienen que ver con lo que debería ser su contenido de trabajo; como cuidar recreos o cuidar talleres de actividades no obligatorias por las tardes, entre otras.

Vélez de Medrano y otros (2005) también señalan el predominio de la intervención reactiva y la focalización de la ayuda en los alumnos, padres y profesores que la demandan. Las demandas de los profesores tienen sobre todo carácter remedial. La función docente está forzada. Al hilo de lo anterior, y reiterando en la función docente, cabe señalar que la asignatura de psicología ha dejado de ser impartida por los orientadores y actualmente a éstos se les asignan otras asignaturas que poco o nada tienen que ver con su formación inicial.

No obstante, y a pesar de las dificultades, como indica Vélez de Medrano (2008), el orientador es una figura reconocida en el ámbito educativo de la que resultaría muy difícil prescindir.

La denominación de los profesionales que trabajan en la orientación en nuestro país ha ido cambiando y varía, como se nos indica en la literatura especializada y en la normativa de las Comunidades Autónomas: psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, profesionales de la orientación, asesores etc (Vélez de Medrano, 2008). En muchos casos también se observa en la práctica diaria, que las familias en general y algunos docentes en particular de la Comunidad de Cantabria, no tienen claras las funciones que le competen al orientador de un centro. Muchas familias lo confunden con el psicólogo del centro, concibiéndolo como un profesional que puede realizar terapia directa con el alumnado. Las familias tampoco son conscientes de la variedad de titulaciones que abarca la profesión de orientador, confundiéndolo habitualmente como hemos mencionado con el psicólogo del centro.

Por lo que respecta a la denominación, creo que la más acertada sería la de orientador porque es la que más se utiliza a nivel europeo y mundial. Siguiendo a Vélez de Medrano, *“si atendemos a la denominación, la más extendida y mejor anclada en la historia y la práctica de la orientación en España y en el ámbito internacional, es la de “orientador”. De hecho, si hacemos un recorrido por la evolución histórica de la profesión y por las denominaciones que ésta recibe actualmente en Europa y Estados Unidos, no encontramos ningún término equivalente al de “psicopedagogo”, lo que tiene su importancia teniendo que movernos en el Espacio Europeo de las Cualificaciones Profesionales”.* (Vélez de

Medrano, 2008, p.167). Esta fue la razón por la que se cambió el nombre de la especialidad en las convocatorias de oposiciones, pasando de ser profesores de psicología y pedagogía a profesionales de orientación educativa.

En otro trabajo realizado por Vélaz de Medrano, Manzano Soto y otros (2013) sobre las competencias y formación de los orientadores escolares en nueve Comunidades Autónomas Españolas, se enfatiza la importancia del enfoque por competencias y la aplicación del mismo al perfil del orientador.

“En el contexto español, muchos administradores, orientadores e investigadores consideramos que –pese a los innegables avances de los últimos años– el perfil profesional no está satisfactoriamente plasmado en la normativa que regula su formación inicial (oferta de Grados), su acceso a la profesión (mediante el título de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria) y la inducción profesional (Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores y Romero Rodríguez, 2000; Fernández Sierra y Fernández Larragueta, 2006; Vélaz-de-Medrano y Vaillant, 2009; Vélaz-de Medrano, Manzano y Blanco, 2013)”. (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y otros, 2013, p.3).

La formación de los orientadores en España varía según dependan de la administración laboral o educativa. En lo referente a las funciones, cabe señalar que *“en España, la definición de las ‘funciones’ de los orientadores se acompañó de un análisis de las implicaciones formativas en los momentos de mayor definición de su papel en los años noventa (LOGSE, 1990). Sin embargo, la definición en términos de ‘competencias’ es consecuencia de la progresiva regulación de la orientación en las Comunidades Autónomas y, sobre todo, de la modificación de la formación inicial requerida para el ejercicio de las profesiones reguladas –como la orientación– tras la promulgación de la Ley Orgánica de Universidades en 2001 y de la Ley Orgánica de Educación en 2006 (Grañeras y Parra, 2008; Vélaz-de-Medrano et al., 2013)”. (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y otros, 2013, p. 4).*

Con respecto a los resultados obtenidos en el estudio realizado por Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y otros, los orientadores indican que las tres principales competencias que necesitan para su trabajo son la evaluación psicopedagógica, seguida del asesoramiento o apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje y la orientación profesional, académica y vocacional.

Se establecen las siguientes categorías: apoyo a la acción tutorial, asesoramiento al profesorado / apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEES), atención a la diversidad, competencia emocional, competencia social, evaluación psicopedagógica, orientación académico-profesional, orientación familiar, resolución de conflictos y trabajo en equipo / coordinación de equipos.

Como conclusión se observa que en las respuestas que manifiestan los orientadores con respecto a las competencias necesarias para su trabajo todavía predominan ámbitos tradicionales como la capacidad para la realización de evaluaciones psicopedagógicas. *“Esto refuerza la tesis de que el orientador de equipos externos que pasa a trabajar a un colegio se concentra en evaluar, aunque también asesora a los profesores y las familias. En Secundaria, lógicamente, la*

orientación profesional es la segunda competencia demandada, seguida del asesoramiento". (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y otros, 2013, p.17).

Los orientadores de Cantabria que trabajan en Unidades de Orientación en Primaria, al contrario de lo expuesto anteriormente, conceden mucha importancia al trabajo en coordinación con otras estructuras: Servicios Sociales de Atención Primaria, Salud Mental Infanto-Juvenil, pediatras, Centros de Atención a la Infancia y Adolescencia dependientes de los Ayuntamientos, Centros de Orientación Familiar, Centros de Recursos para la Educación Especial entre otros. De esta forma se intenta dar una respuesta más acertada a las necesidades de los centros.

Del estudio realizado por Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, y otros se desprende que es necesario reforzar la formación "*basada en procesos*" así como la "*coordinación de equipos*" o "*la resolución de conflictos*", aspectos en los que los orientadores manifiestan tener menor competencia. En el resto los orientadores perciben que están bastante bien formados.

1.2.4 Futuro de la profesión de orientador en España

Ya que el espacio profesional más amplio para trabajar en nuestro país es el educativo y que como hemos señalado anteriormente las funciones de los orientadores son muy variadas, y algunas no están lo suficientemente concretadas y especificadas, se considera necesario concretar las funciones del orientador, y clarificarlas a los equipos directivos de los centros y a las familias para evitar una sobrecarga de actividades que impida que el trabajo de orientación se desempeñe adecuadamente. Esto indudablemente debe estar apoyado tanto por la normativa general como por la de las Comunidades Autónomas.

Vélaz-de-Medrano (2008) señala que para la formación de los futuros profesionales de la orientación deberíamos considerar los objetivos asignados a la orientación en el contexto escolar teniendo en cuenta las leyes de educación vigentes. Analizar la formación que necesitarán los futuros orientadores, las funciones que se les asigna a estos profesionales en la normativa europea, las nuevas demandas formativas, y los nuevos contextos en los que se demandan orientadores. Es necesario configurar la formación desde el enfoque de las competencias.

La nueva concepción de la orientación en Europa señala la importancia de que los ciudadanos puedan acceder a servicios de orientación a lo largo de la vida y no solo en los momentos más críticos de tránsito como puede ser al finalizar unos estudios o formación, o en el momento de acceder al mercado laboral. "*Si la orientación a lo largo de la vida es un derecho se amplían los contextos que demandan la intervención del orientador. Al ampliarse los contextos de acción psicopedagógica se hace cada vez más necesario identificar las competencias generales y específicas de los distintos profesionales que intervienen en ellos - evitando solapamientos e injerencias indebidas- y diseñar itinerarios de formación*

universitaria (inicial y permanente) organizados por competencias ligadas a contextos, tareas y población destinataria” (Vélaz de Medrano, 2008, p.172).

Sería conveniente incrementar las vías de especialización para maximizar la empleabilidad de los nuevos titulados. Se podría diseñar diferentes posgrados. Uno orientado a trabajar en contextos escolares y otros para trabajar en otros contextos nuevos que también demandan intervención psicopedagógica especializada (Vélaz de Medrano, 2008, p.173-174).

Finalmente se subraya la importancia de la formación por competencias para estos profesionales, variables en función de la experiencia previa (noveles o expertos) y con distintos niveles de aprendizaje. Entre estas destacan (Vélaz de Medrano, 2008, p.175):

- Generales: aquellas que tengan mayor probabilidad de perdurar y proporcionar una base idónea para la formación continua de cualquier profesional de la educación (incluyendo la perspectiva deontológica).
- Específicas: ajustadas a contextos, problemas, tareas, destinatarios y modelos de intervención en orientación.

Capítulo 2. MODELOS DE ORIENTACIÓN Y APOYO PSICOPEDAGÓGICO

2.1 Descripción general de los modelos existentes

Las funciones básicas de la intervención psicopedagógica son las siguientes: diagnóstica, de información, de organización, de planificación, de consulta, de consejo, de evaluación y de investigación. Algunas de ellas son tan amplias que se han convertido en modelos de orientación (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 44).

En el estudio “Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas” (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 52), se nos ofrece una clasificación de los modelos de intervención en orientación teniendo en cuenta a los autores más significativos.

Rodríguez Espinar y otros (1993) y Álvarez González (1991-1995)	Álvarez Rojo (1994)
Modelo de counseling Modelo de servicios vs programas (modelo de intervención grupal) Modelo de consulta (modelos de intervención indirecta individual y/o grupal) Modelo tecnológico	Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta centrado en programas educativos Modelo de consulta centrado en las organizaciones
Bisquerra y Álvarez (1996)	Repetto (1996)
Modelo clínico (counseling de atención individualizada) Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico Modelo psicopedagógico	Modelo de counseling Modelo de servicios Modelo de programas Modelo de consulta Modelo tecnológico

Tabla 1. Modelos de intervención en orientación.

Fuente: Grañeras, Parras y otros (CIDE 2008, p. 52).

Como nos indican en este estudio, el modelo que aparece en todas las clasificaciones es el modelo de programas. Los modelos más significativos que se señalan son los siguientes:

2.1.1 Modelo de counseling o consejo

Este modelo trata de ayudar al sujeto a descubrir sus aptitudes, intereses y expectativas para que finalmente sea capaz de tomar una decisión vocacional. Utiliza primordialmente la entrevista, técnica adoptada por Rogers. Se trata de un modelo de orientación vocacional que intenta que exista un ajuste apropiado entre la elección vocacional y el desempeño profesional. El counseling recibió influencias de la teoría de los rasgos y factores y de la teoría humanista de Rogers (1942).

Las características básicas del modelo que se señalan son las siguientes (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 58):

1. Se trata de una relación de ayuda personal, directa e individual.
2. Es un modelo diádico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado. En el contexto educativo, la figura del profesor o de la profesora, que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
3. Entre estos dos agentes –orientador y orientado– se establece una relación asimétrica. El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
4. Responde a un problema que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico.
5. La técnica básica del modelo es la entrevista.

Aunque tradicionalmente este modelo se ha empleado en la orientación tradicional/ vocacional y en el campo de la Salud Mental, también puede ser utilizado en otros ámbitos, por lo que se podría emplear para otros aspectos de la orientación educativa, además de para la orientación vocacional. Algunos autores como se indica en el estudio (CIDE, 2008), no están de acuerdo con la aplicación del mismo en el campo educativo por ser más propio de la psicoterapia.

Se debe tener en cuenta que este modelo, como señala Pantoja (2004) y el estudio del CIDE (2008), deja un poco al margen al profesorado e impide, como indica Vélaz de Medrano, las intervenciones basadas en la prevención e intervención comunitaria.

2.1.2 Modelo de consulta

Continuando con este estudio (CIDE, 2008), este modelo presenta gran variedad de enfoques, utilizados no sólo en el campo educativo. Se ha implementado en el ámbito escolar para paliar las dificultades de la aplicación del modelo anterior “counseling” en el ámbito educativo.

“Es en la década de los 60 cuando aparece en EEUU la figura del profesor-consultor, que cobra especial relieve en la década de los 70 como consecuencia de la integración escolar de sujetos con necesidades educativas especiales, cuya atención precisa la labor conjunta del profesorado y de personas especializadas” (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 64).

Fue a finales del siglo XX, cuando adquirió mayor relevancia. En España tuvo importancia sobre todo a mediados de la década de los 80, como modelo que se estudió para la implantación de la LOGSE. Toma como referencia las 11 características básicas del modelo definidas por Hervás Avilés (2006), éstas serían las siguientes: la consulta es un modelo relacional, potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales y se basa en una relación asimétrica que favorece el trato de igual a igual. Intervienen tres tipos de agentes: consultor-consultante-cliente, la relación no se da solamente entre personas, sino que también se puede dar entre servicios, programas etc. El objeto es ayudar a un tercero ya sea persona o grupo y se contemplan diferentes enfoques; terapéutico, preventivo y de desarrollo. La relación es temporal. El consultor normalmente interviene de forma indirecta pero también puede hacerlo de forma directa, el consultante funciona como mediador entre el consultor y el cliente. Es necesario trabajar con todas las personas relacionadas con el cliente (CIDE, 2008, p.66-67).

El modelo de consulta engloba seis posibles enfoques:

1. el enfoque de consulta basado en Salud Mental
2. el enfoque conductual
3. el enfoque de la defensa
4. el enfoque para el desarrollo de las organizaciones
5. el enfoque educativo o psicoeducativo
6. el enfoque ecológico

En el ámbito escolar se utilizan principalmente el enfoque educativo o psicoeducativo y el enfoque ecológico.

Continuando con el estudio realizado CIDE (2008), en el enfoque educativo, el orientador del centro sería el consultor o formador tanto del profesorado como de los padres y dinamizaría la acción orientadora de todo el centro educativo. Algunos autores utilizan el término de consulta colaborativa. *“...es el punto de vista de Bisquerra (1998) que define el concepto de consulta colaborativa como un proceso de resolución conjunta de problemas”* (CIDE, 2008, p.71).

Cabe señalar que este es el modelo que se sigue en los EOEPs, Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación de Cantabria. Aunque no llegue a considerarse un enfoque, ese aspecto colaborativo aparece en la mayoría de los Planes de Actuación de los EOEPs y Unidades de Orientación de Cantabria. En esta Comunidad también se incide en el enfoque ecológico, intentando aprovechar todos los recursos de la Comunidad para favorecer el cambio.

En el caso de Cantabria, la función del orientador en los centros no se reduce a actuaciones de tipo remedial, sino que el orientador es un agente que normalmente propicia cambios e introduce nuevas iniciativas en el centro, intentando involucrar a la Comunidad Educativa. Su actitud es colaborativa y trata de utilizar todos los recursos del centro y de la Comunidad para la resolución de los problemas, para la puesta en marcha de nuevos proyectos, así como para la mejora de la atención a la diversidad y la convivencia. En algunas ocasiones y dependiendo de las necesidades también se utiliza el enfoque conductual.

2.1.3 Modelo de programas

“A principios de los años 80 este modelo comienza a implantarse en España de una forma desigual. La orientación adopta un rol más proactivo en los centros, la dotación de profesionales de la orientación es cada vez mayor y los programas de orientación tratan de ser comprensivos y de centrarse en el desarrollo, partiendo de las necesidades de todos los estudiantes y no solamente de aquellos alumnos que presentan problemas” (CIDE, 2008, p.74).

En Cantabria se sigue un modelo mixto ya que conviven servicios externos como los EOEPs o los Equipos Específicos, e internos como las Unidades de Orientación en el caso de la orientación de Educación Infantil y Primaria o los Departamentos de Orientación en Secundaria. Existen muchas definiciones de programas como indica Vélaz de Medrano (1998). Nos centraremos en las características más significativas que se señalan en el estudio de Grañeras, Parras y otros (CIDE 2008, p. 75-76).

- Los programas se desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del contexto, se centran en las necesidades del grupo de estudiantes.
- La unidad de intervención es el aula y el estudiante se concibe como agente activo. Se actúa sobre el contexto con carácter preventivo.
- Se organizan por objetivos y en virtud de estos objetivos se desarrollan actividades curriculares, determinando las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores.
- La evaluación es continua.
- Se favorece la interrelación curriculum-orientación.
- Es necesaria la participación voluntaria de toda la comunidad educativa, de los agentes educativos socio-comunitarios y de otros profesionales.
- Los profesionales de la orientación constituyen un miembro más del equipo.
- La intervención es interna, dentro del centro escolar.
- Se favorece la relación entre el aprendizaje curricular y la significación personal.

- La participación de todos los miembros de la comunidad educativa está claramente reflejada.
- Los agentes de la orientación adquieren más protagonismo por lo que necesitan mayor información y formación.

En lo referente al rol del orientador en los centros *“Vélaz de Medrano (1998) indica que bajo este enfoque una de las funciones esenciales del profesional de la orientación es la de actuar como asesor y la de servir de coordinador de las actuaciones, que los distintos agentes educativos, con diferentes competencias y niveles de responsabilidad, tienen en la tarea orientadora. Así pues, quedaría definido el rol del orientador como el de un agente que básicamente, coordina al profesorado. Esta coordinación se completa la mayoría de las veces con el asesoramiento, pero siempre desde el plano de igualdad”* (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 77-78).

Con respecto a la intervención es difícil establecer límites entre los ámbitos, concluyendo que ésta puede ser preventiva, de desarrollo personal o de educación para la carrera. En general los autores hablan de cuatro fases: iniciación, diseño, ejecución y evaluación. La evaluación constituye una de las más importantes para poder tomar decisiones para el futuro.

Las ventajas del modelo que señala Miller (71) se centra en los siguientes aspectos: se trata de un enfoque que se desarrolla gradualmente, idealista con respecto a los objetivos, pero realista en la ejecución. Favorece la comunicación continua de los miembros de la Comunidad Escolar. Utiliza los recursos del centro y está entretelado con el plan didáctico. Está dirigido a todo el alumnado. Existe una autoevaluación del programa. Las relaciones públicas de la escuela adquieren importancia y la prestación de los servicios al alumnado se considera equilibrada. Además de lo mencionado; se señala como ventajas: *“En primer lugar, las derivadas de una intervención programada: intencionalidad, sistematicidad, mayor eficacia, satisfacción de necesidades reales, optimización de recursos humanos y materiales, etc. En segundo lugar, este tipo de intervención ayuda a establecer prioridades y a anticipar las necesidades, contribuyendo a prever las necesidades de formación de los distintos agentes y estimulando la participación y colaboración de profesores, tutores y padres”* (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 85).

Estos autores también entresacan dificultades como los pocos recursos de los que disponen los centros, la poca disposición del profesorado en algunos casos, y la saturación de los contenidos escolares.

2.1.4 Modelo de servicios

Se trata de un modelo de gran tradición en el contexto europeo. Entre las características más significativas cabe señalar: suelen presentar un carácter público y social. En España cobró importancia a partir de los años 70, y se ubica normalmente fuera de los centros educativos, con una organización zonal. Se concibe como estructura externa y se actúa más por funciones que por objetivos.

Su carácter es más terapéutico y remedial que preventivo. La intervención suele ser de carácter clínico y se utiliza la entrevista. Tienen como objetivo tratar de satisfacer las necesidades de carácter personal y educativo.

Entre las ventajas se puede destacar que facilita información a los agentes educativos y favorece la distribución y ajuste del alumnado en función de criterios externos definidos por el sistema. El Equipo de Orientación colabora con el tutor o tutora, el profesorado y las familias. Conecta al centro con los servicios de la Comunidad. Entre los inconvenientes figuran: poco conocimiento y conexión con la institución escolar, descontextualización de los problemas y de sus propias intervenciones. Sus funciones están predefinidas, por lo que se olvidan los objetivos. Su enfoque es básicamente remedial y terapéutico, no hay ni intervención global ni preventiva. El equipo normalmente no tiene mucho tiempo para asesorar y formar al profesorado que realiza la función de tutoría. Su horario en ocasiones dificulta el trabajo con la familia y con la comunidad. Las actividades se limitan en general al diagnóstico mediante test psicométricos (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 86-87).

2.1.5 Enfoque tecnológico

Este modelo es considerado por algunos autores simplemente como recurso mientras otros mantienen que presenta la entidad de modelo. Los recursos tecnológicos en la sociedad actual facilitan enormemente la tarea orientadora y se consideran un elemento fundamental para el ejercicio de la profesión. Pantoja (2004, p.191) expone las características más significativas de este modelo.

- Sitúa la orientación en un escenario más amplio que el contexto donde se ubica, proyectándose en toda su extensión a todos los sectores: alumnos, familias, profesionales de la orientación y tutores.
- Facilita el intercambio de toda clase de información entre los implicados en el acto orientador.
- Confiere autonomía a los implicados.
- Permite un gran número de posibilidades de desarrollo de la acción orientadora.
- Se puede integrar en otros modelos y en el currículum de orientación.

El orientador se convierte en consultor, mediador, asesor y coordinador. Entre las ventajas del mismo, este autor señala que el orientador es un consultor. Además, mejora la motivación, amplía el horizonte de la orientación, sirve para la intervención tanto individual como grupal, y permite englobar al resto de los modelos. El estudiante aprende de sus errores y se favorece la autoorientación. La

estructura de orientación puede ser externa o interna al centro y está vinculada al proceso educativo. La función informativa tiene gran importancia.

Los orientadores deben estar actualizándose de forma continua debido a que el desarrollo tecnológico cambia a un ritmo vertiginoso. No obstante, al tratarse de un recurso tan útil, resultaría positivo que los profesionales de la orientación autoevaluaran su competencia en nuevas tecnologías para poder diagnosticar las deficiencias y las necesidades formativas. En el informe “Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en Orientación” (Sobrado, L.; Ceinos, M.C.; Fernández, E., 2010), se concluye que para mejorar las tareas de orientación se deberían ofrecer cursos específicos para orientadores sobre el uso de las TICs en su profesión.

En cuanto a los inconvenientes, Pantoja hace referencia a la poca formación de algunos orientadores en las nuevas tecnologías. En lo referente a los resultados, éstos no tienen por qué ser mejores. Deben de estar incluidos dentro de un programa comprensivo para no convertirse en una acción puntual. Según indica existen aplicaciones que al estar muy estandarizadas pueden impedir la contextualización (Pantoja, A., 2004, p.199).

Para Vélaz de Medrano (1998), el enfoque tecnológico se adapta al concepto de recurso psicopedagógico, pero no al de modelo porque no cumple las siguientes acepciones propias del concepto teórico de modelo.

- Modelo como “representación de la realidad” sobre la que hay que intervenir, y que va a influir en los propósitos, los métodos y los agentes de dicha intervención.
- Modelo como “muestra o ejemplo” de la aplicación de una teoría de la orientación.
- Modelo como “prototipo” o como “ideal a conseguir” en orientación, en el que estarían presentes las condiciones idóneas en que se produce un fenómeno al verificarse una teoría” (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 96).

2.1.6 Otros modelos: Modelo educativo constructivista

Este es el modelo de orientación que se ha seguido en las últimas leyes de Educación de España LOGSE (1990), LOE (2006) y LOMCE (2013).

Con respecto a las investigaciones sobre los modelos de intervención educativa en España podemos mencionar como uno de los trabajos pioneros, el realizado por David de la Oliva Granizo en centros de secundaria. Uno de los principales resultados de su estudio se centra en destacar que el modelo educativo-constructivista predomina frente al modelo clínico en la muestra de los centros educativos de secundaria que estudió. Uno de los indicadores más importantes para llegar a esta conclusión se centró en la constatación de la

importancia concedida a la coordinación entre tutores, Departamento de Orientación y Jefatura de Estudios.

Siguiendo el estudio CIDE (2008) el asesoramiento educativo constructivista constituye una herramienta para la individualización de la enseñanza. Pretende dotar a los profesores de estrategias para que su capacidad docente se desarrolle al máximo y para que al mismo tiempo los alumnos puedan aprender lo más posible (Moreno y Solé, 1996). El orientador debe conocer todos los aspectos, organizativos y estructurales que inciden en los centros escolares, así como la forma de pensar del profesorado, el contexto socioeconómico, etc.

Los autores constructivistas señalan tres factores importantes:

a) La concepción epistemológica que subyace a cada enfoque de asesoramiento.

“La consideración sobre cómo se produce el aprendizaje, y cuáles son los mecanismos o procesos que lo posibilitan, determina tanto la interpretación de los fenómenos educativos como el tipo de actuaciones, recursos e instrumentos de intervención y evaluación que se planifiquen” (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 98).

b) Los ámbitos de intervención que son prioritariamente atendidos en el seno de cada enfoque

La actuación del asesor dependerá de si éste concibe que el problema está en el alumno o si por el contrario da importancia al contexto en el que se mueve el mismo, analizando la situación y la relación entre los distintos subsistemas que pueden ser la causa de que el problema persista.

Monereo y Solé (196, p.26), exponen una serie de características para un asesoramiento que trabajase en la zona de desarrollo institucional:

- Tomar como punto de partida la situación inicial de la institución (ideas del profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, prácticas educativas y modelo de gestión y organización).
- Colaborar con el equipo directivo y los equipos docentes en la toma de decisiones que se ajusten a los objetivos marcados y a las características del centro.
- Favorecer la eficacia en las reuniones de trabajo, definiendo bien la responsabilidad de los implicados en el cumplimiento de acuerdos, el seguimiento de las actuaciones iniciadas y su correspondiente evaluación y revisión.
- Establecimiento de redes de comunicación fluidas entre la comunidad educativa.

- Disponer de documentos eficaces, con indicadores concretos que permitan detectar y realizar un seguimiento adecuado de los alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje, con el fin de detectar las condiciones que favorecen la permanencia de las dificultades o que permitan superarlas, ya que en todo momento el objetivo debe ser garantizar el acceso de las alumnas y alumnos al curriculum común.

Una última consideración que realizan (Monereo y Solé, 1996, p.27) es que *“los distintos contextos interactivos sobre los que interviene el asesor deben considerarse sistemas complejos formados por un conjunto de elementos interdependientes, de forma que cualquier acción sobre uno de ellos produce efectos de distinta intensidad sobre el resto”* (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 102-103).

c) La relación laboral y profesional

El asesoramiento variará según se trate de una estructura de orientación interna o externa. Cuando el asesoramiento es interno el trabajo contextualizado y colaborativo resulta más fácil, y los orientadores conocen más datos del contexto y de la realidad del centro. En el caso de los EOEPs, si se trata de un centro de atención preferente al que el orientador acude todas las semanas, puede resultar una de las situaciones más ventajosas ya que se combina el asesoramiento externo e interno y además permite mantener la independencia de criterio, aspecto mucho más difícil de mantener cuando se trata de una estructura interna.

En el estudio CIDE (2008) se señala que uno de los inconvenientes de los EOEPs sería la cantidad de centros que deben atender. En el caso de Cantabria este problema se ha resuelto ampliando las plantillas de los EOEPs y eliminando centros que antes eran atendidos por ellos y que han pasado a convertirse en Unidades de Orientación, con un orientador dentro del centro y dependiente del equipo directivo del CEIP. Estas Unidades se han creado en centros de más de 250 alumnos.

Uno de los aspectos más importantes es el carácter preventivo de este tipo de asesoramiento. El asesor debe revisar los documentos del centro y facilitar la comunicación entre todos los agentes educativos, mejorando tanto las competencias de los profesores como las de los padres.

A modo de resumen, y como se señala en el estudio CIDE (2008), este modelo es un modelo de carácter psicológico, que presenta una visión constructivista del desarrollo enmarcada en un enfoque sociocultural. En la intervención no solo hay que considerar el desarrollo individual, sino que el alumno va construyendo su aprendizaje a través de la interacción con el medio. Se destacan las posibilidades de ayuda y cambio en el alumno que aprende (Vélaz de Medrano, 2003; Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 103-104).

- La finalidad de la intervención reside en prevenir las dificultades de aprendizaje mejorando las condiciones de los procesos de e-a.
- Se debe adoptar un enfoque sistémico.
- La relación entre el asesor y el asesorado será de carácter colaborativo e interdisciplinar.
- Todo el profesorado se implica y en especial los tutores.

Además de lo mencionado se deberá prestar atención a tres dimensiones específicas en torno a las que gira también la intervención (Grañeras, Parras y otros, CIDE 2008, p. 104).

- Ámbitos o destinatarios de la intervención (con alumnos y alumnas versus a través de los docentes o familias).
- Organización de la intervención (a demanda versus por objetivos).
- Localización de los recursos psicopedagógicos

2.2 Modelos vigentes en las diferentes Comunidades Autónomas y evolución de los mismos.

2.2.1 Castilla la Mancha

Siguiendo el estudio de realizado por Vélaz-de-Medrano Ureta; Manzanares Moya y otros (UNED, 2013), la organización de la orientación en esta Comunidad a partir del año 2005 se separa del modelo LOGSE y apuesta por una serie de cambios. Uno de los más significativos fue la creación de una estructura interna para la orientación en educación infantil y primaria. Castilla la Mancha opta por una estructura interna de orientación tanto para primaria como para secundaria. Disponen también de otras estructuras como los equipos especializados y los CTROADIs para ayudar al orientador.

Los factores que llevaron a esta Comunidad a abandonar el modelo anterior LOGSE y apostar por un nuevo modelo fueron los siguientes:

- Desarrollar un modelo de orientación que proporcione respuesta a las necesidades que experimentaba la escuela y que no se habían solventado: elevado fracaso escolar, transición entre etapas educativas, mayor diversidad entre el alumnado, transformaciones del mundo laboral etc.
- Mejorar el modelo de orientación anterior superando el carácter compensador con el fin de instaurar un modelo educativo intercultural que permita una mayor cohesión educativa. Se amplía el número de orientadores que se integran en estructuras internas dentro de los

centros y dejan de depender de los EOEPs. Se dota de más educadores sociales en secundaria y de más trabajadores sociales en infantil y primaria.

- Se consideran las recomendaciones de la OCDE, la UNESCO, la Unión Europea, la National Career Association, la Fundación Europea para la Formación y el Banco Mundial con respecto a la necesidad de implantar un sistema de orientación de calidad (Manzanares, 2008; Molina, 2008; Sánchez Santamaría y Ballester, 2007; Molina, Rozalén y González, 2006; Consejería de Educación y Ciencia, 2006; Molina y Rozalén, 2006; Molina, 2005).

El cambio en el sistema de orientación se regula mediante el Decreto 48/2005, de 26/04/2005, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en la Comunidad de Castilla La Mancha.

Para paliar el sentimiento de pérdida que los orientadores de primaria sentían con respecto a la desaparición de los EOEPs se crea el tercer nivel de orientación, los CENTROADIs, centros provinciales de referencia para la intervención especializada en centros. Previamente a la puesta en marcha del nuevo modelo de orientación se desarrolló un año antes una experiencia piloto denominada PIMO con una selección de centros a los que se les dotó con un orientador para cada escuela, según corresponde a una estructura interna. Según manifestaron los orientadores que participaron en la experiencia, y como se expone en el estudio UNED (2013), esto ayudó a reforzar el sentido de pertenencia al centro, así como a evolucionar hacia un modelo más preventivo y no solo centrado en la evaluación psicopedagógica.

Las funciones que debían desempeñar los orientadores de primaria se recogen en la Resolución del 12-07-2004 (Manzanares Moya, A. y Sánchez Santamaría, J., UNED 2013, p. 151).

- a) *El asesoramiento en la programación, desarrollo y evaluación de todas las acciones relacionadas con el Plan de Acción Tutorial y con el Plan de Atención a la Diversidad.*
- b) *El asesoramiento al profesorado, los órganos de coordinación didáctica, de gobierno y de participación, facilitando apoyo documental en el desarrollo de la evaluación interna, la puesta en marcha de programas de formación en centros y proyectos de innovación e investigación educativa.*
- c) *La respuesta a las demandas de la comunidad educativa, en lo referente a la atención educativa del alumnado y la colaboración con las asociaciones de padres y madres.*
- d) *La colaboración con otras instituciones y entidades en la mejor respuesta al alumnado.*
- e) *La participación en el desarrollo de los planes institucionales y estratégicos de la Consejería de Educación y Ciencia.*

Se crean tres niveles en el desarrollo de la orientación educativa y profesional.

- 1) Primer nivel: tutoría. El responsable es el tutor y se lleva a cabo en el aula.
- 2) Segundo nivel: apoyo especializado de las estructuras específicas de orientación. El apoyo lo realizan las unidades de orientación integradas en los centros, los departamentos de orientación de secundaria, las asesorías de los CEP, y en las zonas rurales también se cuenta con el apoyo del CRAER. Para la organización de las actividades de orientación se sigue “El Plan de Orientación y Atención a la Diversidad de Centro (POADC)”, que forma parte del plan de Orientación Zonal y que sigue las directrices del Plan Regional de Orientación.
- 3) Tercer nivel: Asesoramiento especializado para la orientación: la llevan a cabo profesionales expertos en orientación, atención a la diversidad y educación intercultural y se realiza a nivel regional o por provincias, siguiendo el Plan Regional de Orientación. Se realiza a través de los centros territoriales de recursos para la orientación, la atención a la diversidad y la interculturalidad.

El sistema de orientación se integra dentro de un modelo teórico de programas. Es un modelo colaborativo en el que todos los agentes educativos han de trabajar conjuntamente para llevar a cabo medidas preventivas o rehabilitadoras. El alumno es considerado agente activo. El modelo de orientación de Castilla la Mancha apuesta por una visión intercultural, entiende la orientación como un proceso continuo, destaca el papel de la tutoría como función docente, mantiene una visión global del proceso educativo y concreta planes de orientación por niveles estableciendo una red única de profesionales de la orientación.

Se concede mucha importancia a las actividades de coordinación. Se establecen las coordinaciones zonales para favorecer el trabajo en equipo de los orientadores. Se crea también una asesoría de formación en orientación y atención a la diversidad en cada centro de profesores. Se ponen en funcionamiento cinco Centros Territoriales de Recursos como asesoría específica.

El objeto de la intervención no es solo el sujeto sino los grupos, la comunidad, la clase, etc. Se establecen planes para desarrollar medidas de atención a la diversidad.

Los Centros de Educación Especial pasan a funcionar como centros abiertos de recursos. Prestan apoyo especializado a los centros, ayudas técnicas para los alumnos con NEE, prestan materiales, etc.

2.2.2 Cataluña

El 18 de diciembre de 1979, la Comunidad Catalana adquiere las competencias en educación. Con las competencias en materia educativa, se traspan a su vez los servicios de orientación. En Cataluña la orientación para el sector público procede

de la Generalitat Catalunya (Gobierno Autónomo de Cataluña) que la ofrece a través de los Departamentos de Educación, Trabajo y Juventud, y de los Ayuntamientos (Rodríguez Moreno, 1988).

Cataluña sigue un modelo continuista y mantiene los equipos de orientación externos.

Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico EAPS: trabajan en colaboración con el claustro de profesores. Conceden importancia a la función de prevención. En principio estos equipos se dirigieron a la educación básica, pero posteriormente atendieron a las etapas de primaria y secundaria. Dependen del Departamento de Educación de la Generalitat. Con la publicación del decreto 117/84 de 17 de abril comienzan a atender la Educación Secundaria. Integrados por psicólogos, profesores, trabajadores sociales, pedagogos y médicos. Posteriormente con la publicación del decreto 155/94, los Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico pasan a estar formados por funcionarios del Cuerpo de Enseñanza Secundaria y también pueden integrar asistentes sociales procedentes del cuerpo de diplomados de la Generalitat. Entre las funciones de estos equipos figuran:

- Identificación y valoración de las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos, en colaboración con los maestros, profesores especialistas y servicios específicos.
- Participación en la elaboración y el seguimiento de los diversos tipos de adaptaciones del currículo que puedan necesitar los alumnos, en colaboración con los maestros, profesores especialistas y servicios específicos.
- Asesoramiento a los equipos docentes sobre los Proyectos Curriculares de los centros educativos en lo que se refiere a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad de necesidades del alumnado.
- Asesoramiento a alumnos, familias y equipos docentes sobre aspectos de orientación personal, educativa y profesional.
- Colaboración con los Servicios Sociales y Sanitarios del ámbito territorial de actuación, con el fin de ofrecer una atención coordinada a alumnos y familias.

Con la publicación de la LOGSE se crea en Educación Secundaria el profesional de psicología y pedagogía, pero sin integrarlo en un departamento de secundaria. Estos equipos siguieron actuando también en este nivel educativo, pero con una redefinición de sus funciones. Como se señala en el estudio realizado en la UNED, *“algunos mantienen que se generó la figura del profesional de psicología y pedagogía sin dotarla de estructura, recursos y funciones necesarias con lo que se abortó la posibilidad de que el nuevo modelo de asesoramiento en centros ganara en importancia”* (Castelló Badía et al., UNED, 2013, p. 270).

En Cataluña no se llegó a aplicar el modelo de orientación como figuraba en la LOGSE.

Posteriormente en 2005 se crean también los Equipos de Apoyo y Asesoramiento en Lengua y Cohesión Social (ELIC) y se refuerzan las estructuras de coordinación y el trabajo en red. Esto fue debido al aumento del alumnado inmigrante y a los nuevos problemas de aprendizaje que surgen.

El modelo teórico que tiene Cataluña en la actualidad se puede definir como colaborativo y educacional constructivo, como nos indica Castelló Badía y otros, en su estudio UNED (2013). Prioriza la atención a la diversidad y el avance hacia una escuela inclusiva. Concede importancia a los servicios integrados referidos a los planes de zona educativa. El modelo atribuye una mayor autonomía a los centros para que programen la forma en la que atienden a la diversidad del alumnado según sus necesidades. El equipo educativo es responsable de la atención a la diversidad. La autonomía que se concede a los centros en cuanto a la atención a la diversidad también tiene sus riesgos. Algunos siguen un modelo claramente de integración, pero también se han constatado experiencias segregadoras. La administración pretende que desde el centro se proporcione respuesta a cualquier tipo de diversidad. Es éste el que tiene que intentar que el alumno se integre proporcionando todos los medios necesarios. Los servicios y equipos de orientación y apoyo educativos están integrados formando el plan de zona. El referente de estos equipos es la zona. Para trabajar de forma colaborativa y global se considera fundamental el trabajo en red. Los dos modelos externo e interno se complementan.

En relación a la organización y estructura del modelo, en Cataluña se organizan los servicios educativos en torno al sector o zona (SEZ).

Los servicios de zona están formados por los equipos de asesores que son los EAP (Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica) y los ELIC (Equipos de Lengua y Cohesión Social).

Los IES cuentan con profesores de psicología y pedagogía de secundaria que además de ejercer su función docente se coordinan en los centros de secundaria con el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica o el asesor del Equipo de Lengua y Cohesión Social.

Respecto a los servicios educativos específicos se puede señalar los CREDA'S (Centros de Recursos Educativos para personas con Deficiencia Auditiva) y el CREC (Centro de Recursos Educativos para Personas Ciegas).

Por otro lado, el sistema de orientación catalán también cuenta con los CRP (Centro de Recursos Pedagógicos) para el asesoramiento y formación en recursos educativos al profesorado. También disponen de una red de servicios de campos de aprendizaje para apoyar al resto de los servicios y a la comunidad educativa.

Todos estos equipos se coordinan en las reuniones de zona.

2.2.3 Galicia

El 6 de abril de 1986, entra en vigor el Estatuto de Autonomía de Galicia (BOE, nº 101 de 28/IV/81), adquiriendo las competencias, la regulación y administración

de la enseñanza en toda la extensión, niveles, grados, modalidades y especialidades.

Al adquirir las competencias en educación se crean los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo al unificar los SOEVs y los Equipos Multidisciplinares. Su función consiste en asesorar a los centros con respecto al diagnóstico, orientación e intervención (Aguaded Gómez, M.C., 2009). Las tareas de orientación se llevan a cabo a través de:

- Los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo Escolar: atienden a primaria y están compuestos por psicólogos, pedagogos y especialistas en audición y lenguaje. Sus funciones se centran en tareas de prevención, detección temprana de deficiencias, asesoramiento en la elaboración de ACIs e información a padres, profesores y alumnos sobre las posibilidades de estudios y coordinación de las actividades de orientación en los centros de Educación Primaria.
- Los departamentos de orientación en la enseñanza primaria.
- La orientación educativa en la enseñanza media.

Al publicar la orden del 31/VII/98, el personal de los Equipos Psicopedagógicos de Apoyo pasa a depender y a adscribirse a los departamentos de orientación de secundaria. Se pretende que desde los centros de secundaria se pueda realizar la orientación en todas las etapas educativas.

Actualmente la estructura de orientación que tiene Galicia es mixta y combina servicios internos y externos. El modelo de orientación gallego se organiza, siguiendo a Rodríguez Moreno, Arza Arza et al, (UNED, 2013) en tres modelos de intervención:

- Los Servicios de Orientación Externos:
 - Equipos de Orientación Específicos. Actúan en todos los niveles educativos. Están compuestos por trabajador o educador social, especialista en audición y lenguaje, especialista en orientación profesional y especialista en necesidades educativas especiales (deficiencias sensoriales, motóricas, sobredotación intelectual, trastornos de conducta y TEA). Sus funciones consisten en apoyar a los departamentos de orientación, diseñar programas y elaborar materiales y recursos.
 - Centros de Recursos de Educación Especial: Ubicados en el Centro de Educación Especial
 - Centros de Formación y Recursos: Asesor de Orientación que realiza formación permanente.
- Los servicios de orientación internos:
 - Departamentos de orientación: En los CPI o CEIP de más de 12 Unidades se forma un Departamento de Orientación en el propio centro.

- En los centros de primaria de entre 6 y 11 Unidades, a partir de 2008, se forman departamentos de orientación que comparten entre dos o más centros de las mismas características.
- Los centros de 5 o menos Unidades adscritos al Departamento de Orientación de otro centro de Educación Primaria.
- Centros de Educación Especial: Departamento de Orientación en el propio centro. Centros sin Departamento de Orientación adscritos a otros centros.
- Institutos de Educación Secundaria: Departamento de Orientación en el propio centro. Pueden tener centros adscritos.

— La tutoría.

Todos estos servicios de orientación dependen de los servicios centrales: de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional y Enseñanzas Especiales.

Los orientadores no tienen docencia y pertenecen a cuerpos diferentes con remuneraciones distintas. En secundaria es un profesional especialista en psicología y pedagogía que ha accedido al puesto a través de las oposiciones de secundaria. El jefe del Departamento de Orientación de los centros de Educación Infantil y Primaria es un funcionario del cuerpo de maestros, preferentemente con licenciatura en el campo educativo. El diferente acceso a la profesión de orientación ha generado malestar entre los orientadores de secundaria. Estos últimos demandan que se iguale el acceso a la profesión para garantizar la profesionalidad en la actividad orientadora.

En términos generales el orientador tanto de Educación Primaria como de Secundaria tiene cuatro ámbitos de actuación en los que desarrolla sus funciones:

- a) *la planificación, coordinación y apoyo a la acción orientadora,*
- b) *el diagnóstico, la prevención y la atención a la diversidad,*
- c) *el apoyo y asesoramiento en el diseño y desarrollo curricular y desarrollo profesional del profesorado, y*
- d) *la relación con otras instituciones y servicios.*

“Estas funciones que hacen mención a acciones genéricas se especifican para cada etapa. Esta concreción pone de manifiesto la presencia de ciertas similitudes que evidencian la existencia de una perspectiva determinada, nominalmente comprometida con las versiones educativas, preventivas y de consulta de la orientación” (Rodríguez Moreno; Arza Arza et al, UNED, 2013, p. 409-410).

Los orientadores valoran el que se haya priorizado un modelo interno en los centros, aunque tiene sus limitaciones en la práctica y consideran un avance la superación del modelo clínico remedial al menos en primaria.

Se observa la utilización de diferentes modelos de orientación porque las funciones que debe atender el orientador son muy variadas. Los orientadores de secundaria afirman que por esta razón confluyen modelos como el clínico, el de programas etc. (Rodríguez Moreno; Arza Arza et al, UNED, 2013, p. 412).

En el estudio realizado en Galicia se concede importancia al trabajo compartido y coordinado entre los integrantes de los Departamentos de Orientación y sobre todo con los tutores y con el Equipo Directivo. El modelo prioriza el enfoque colaborativo y el asesoramiento. Se señala la necesidad de mejorar la coordinación con otros servicios externos, así como la coordinación entre los orientadores. Otra necesidad pendiente es la creación de servicios dedicados a la atención temprana.

2.2.4 Madrid

Tras la publicación de la LOGSE; Madrid unifica todos los servicios anteriores en los EOEPs. Dentro de esta red se distinguen Equipos de Atención Temprana y Equipos Generales. Mantienen también los Equipos Específicos para el apoyo a las distintas discapacidades. Los EOEPs están compuestos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y en algunos casos maestros de audición y lenguaje. En los últimos años los EOEPs han realizado también valoraciones psicopedagógicas de alumnos con necesidades educativas transitorias y que necesitaban apoyo de PT o AL.

En Educación Secundaria se crearon los departamentos de orientación con la publicación del Reglamento Orgánico de los centros de secundaria en 1993.

Los centros concertados reciben la atención de los EOEPs pero en menor medida que la enseñanza pública. Debido a la gran cantidad de centros, normalmente, en los concertados se limitan a realizar dictámenes de escolarización. Se concede mucha importancia a la coordinación con otros servicios como Salud Mental, Servicios Sociales etc. El plan de trabajo de los EOEPs se debe de realizar en coordinación con el centro de formación del profesorado. (Martín Ortega et al, 2013)

La Comunidad de Madrid al recibir las transferencias no lleva a cabo grandes cambios en el modelo y estructura de la orientación. Sin embargo, en el año 2008 se decide eliminar los EOEPs y adscribir a los orientadores a los centros de infantil y primaria. La decisión se retrasa un año debido a la oposición de los profesionales.

Siguiendo el estudio realizado por Martín Ortega et al UNED (2013), esta Comunidad decide cambiar el modelo para dar respuesta a las demandas de los directores de los centros de primaria, que opinaban que la orientación que recibían era insuficiente y también debido a las aportaciones de los equipos de orientación. Los directores de los centros de Educación Primaria deseaban poder disponer de un orientador dentro de sus escuelas. La necesidad de cambiar el modelo se debe también a que desde la Consejería se pretende dar respuesta a la mayor complejidad del alumnado y al aumento de la población escolar. Se intentan eliminar tanto los EOEPs manteniendo uno solo por distrito, como los centros de

formación del profesorado, pero finalmente se paraliza el proceso por las protestas de los profesionales. En el modelo actual, que sigue el modelo LOGSE ya que el nuevo modelo ha sido paralizado, existen:

- 4 Equipos Específicos de Discapacidad.
- 25 Equipos de Atención Temprana.
- 34 Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (Equipos Generales).

Los Equipos Generales están compuestos por profesionales de la psicología y la pedagogía, PTSCs; maestros de PT y AL y en algunos casos médico.

En Educación Secundaria todos los IES cuentan con orientador dentro del centro y en algunos casos hay dos orientadores, aunque el segundo no pertenece a la plantilla de los centros. Los Centros de Educación Especial tienen también orientador dentro del centro. Aunque en Madrid se sigue el modelo de orientación LOGSE, algunos profesionales piensan que se ha desvirtuado porque los responsables políticos de la Comunidad de Madrid entienden que una de las funciones de la escuela es clasificar, otros como algunos de los representantes de la administración, afirman sin embargo que se apuesta por la calidad. En los últimos años la regulación de la orientación en esta Comunidad ha sido de “rango bajo”. De las entrevistas realizadas en el estudio de la UNED 2013 se desprende que se encuentran deficiencias en cuanto a la coordinación con otros servicios como los Servicios Sociales y de Salud. Es preciso también mejorar la función tutorial. Sería útil reducir el trabajo burocrático de los profesionales de la orientación y mejorar por parte de la administración la supervisión, dinamización y control del trabajo de los orientadores de los equipos.

La Comunidad de Madrid intentó romper la inflexibilidad del modelo LOGSE estableciendo planes de trabajo específicos en los centros, ya que no todos los centros son iguales por lo que la respuesta no puede ser la misma. Es importante también mejorar la información que se presta a las familias y a la Comunidad para aumentar su visibilidad.

2.2.5 Navarra

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

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

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

- Los SOEVs (Servicios de Orientación Escolar y Vocacional).

- Los POP (Programas de Orientación Psicopedagógicos).
- Los Equipos Multiprofesionales y de Atención Temprana.

Para sustituirlos se crean los SAPOEs.” (Aguaded Gómez, M.C., 2009, p.106).

Los recursos personales y materiales de estos equipos se pueden organizar en EOEPs de zona. Se prioriza la atención a los centros públicos, y en los concertados se atiende principalmente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Los Equipos de Orientación Psicopedagógica están integrados por profesionales de la psicología y pedagogía y en algunos casos hay trabajadores sociales y profesionales de otras disciplinas o personal administrativo.

Siguiendo a Fernández-Rasines y Insausti (UNED, 2013), al llegar las transferencias educativas a esta Comunidad, el modelo de intervención ha estado en proceso continuo de cambio “lo cual no podía sino condicionar los sucesivos modelos organizativos, la asunción de nuevas funciones por falta de confluencia de servicios de procedencias y situaciones jurídico-administrativas distintas”. (Fernández-Rasines, P y Insausti, M^a.V., UNED 2013, p. 570).

Con la publicación del DF 222/1990 de 31.VIII.90 se crea la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial (UTOEE) y reunifican los servicios externos adscribiéndolos a esta Unidad Técnica. Se crean también los departamentos de orientación en los centros escolares que reciben el apoyo de los servicios externos. El Departamento de Orientación es el que aglutina las intervenciones externas. El jefe del Departamento de Orientación no es el orientador sino el Jefe de Estudios. Los servicios de orientación de Navarra pasan a estar compuestos por las siguientes estructuras a partir de agosto de 1999:

- Comisión de Orientación y Educación Especial: coordina la orientación educativa de Navarra a través de la Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial.
- La Unidad Técnica de Orientación Escolar y Educación Especial (UTOEEE): realiza tareas de organización y planificación a través de un consejo técnico de orientación psicopedagógica que coordina los Equipos de Orientación de los centros escolares.
- Consejo Técnico de Orientación Psicopedagógica: organiza la actuación técnica de los equipos. En él se encuentran integrados los coordinadores de los equipos sectoriales de orientación y el coordinador de los centros de educación especial.
- Departamentos de Orientación: el orientador no es el Jefe del Departamento aunque forma parte de él.

Posteriormente al publicar el DF 260/1993 de 6.IX.1993, se determina la separación de la orientación educativa y la educación especial en dos unidades técnicas: Unidad Técnica de Orientación Educativa y Unidad Técnica de Educación Especial. Ese mismo año se crea también el CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). Existen servicios externos compuestos por Equipos Específicos. No se llegan a implantar los Servicios de Atención Temprana.

El sistema actual de orientación navarro sigue un planteamiento sistémico y colaborativo. En 1999 se publica el DF 153/1999, de 10.V.99, que regula la orientación educativa en los centros públicos de esta Comunidad Foral. El especialista en psicopedagogía se presenta en el modelo de orientación dentro del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria. De esta forma todos los orientadores deben estar adscritos desde este momento a la especialidad de psicopedagogía dentro de un solo sistema jurídico-administrativo. El modelo de intervención pasa de ser externo a interno, como se indica en el estudio realizado por Fernández-Rasines e Insausti (UNED, 2013).

EVOLUCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN		
Externo Equipo Profesionales "expertos"	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de intervención clínico asistencial Modelo de intervención clínico preventivo – asistencial Distintos equipos dependiendo de organismos diferentes. Equipos de sector 	E. Multiprofesional P.O.P. S.O.E.V.
Mixto Orientador dentro de un equipo	<ul style="list-style-type: none"> Orientador de centro dentro de los órganos de coordinación: asistencia a Claustros, pertenencia a la Unidad de Apoyo Educativo, a la Comisión de Coordinación Pedagógica y al Departamento de Orientación. Equipos de sector. Módulos del CREENA Con voz y sin voto. Asesoramiento. 	Equipos Psicopedagógicos D.F.222/90 (DEROGADO)
Interno Pertenencia al Claustro	<ul style="list-style-type: none"> Coordinador de la Unidad de Apoyo Educativo en centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO). Jefe del Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Sin Equipos de sector 	Orientadores de centro D.F.153/99

Tabla 2. Evolución del modelo de intervención.
Tomado de Fernández-Rasines, P; Insausti, M^a.V. (UNED 2013, p. 591).

En el sistema actual, el modelo de Navarra se fundamenta en la prevención, el desarrollo y la intervención social. Se considera fundamental intervenir en el contexto global, colaborar con las familias y con otras instituciones sociales, sanitarias etc. El orientador es miembro del claustro, pero no tiene función docente, sino que asesora y ayuda para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.3 Desarrollo de la orientación en Europa y modelos vigentes en algunos países europeos.

En Europa, la orientación educativa se empieza a desarrollar entre finales del siglo XIX y principios del XX. Surge como una nueva demanda de las sociedades industriales. En Alemania se crea en 1898 el primer “servicio de información” en Berlín, y en 1918 Alemania promulga la primera ley que regula los servicios de orientación.

En 1988 se crea el primer instituto de psicología pedagógica en Bélgica, y es en este país donde por primera vez se establece una legislación sobre el funcionamiento de las oficinas de orientación escolar y profesional. Se considera a este país pionero en conceder importancia a la orientación.

A partir de los años 40 se empieza a hablar más de orientación profesional en Europa. En los años 50, Alemania comienza a introducir el término de orientación educativa y se van creando servicios tanto internos como externos en los distintos países. Uno de los pioneros fue Reino Unido.

En los años 60 se empieza a concebir la orientación como una herramienta para ayudar a las personas a lo largo de la vida, concepción que está cobrando auge en la actualidad.

“La constitución de la Comunidad Económica Europea en 1957 marca un hito en la evolución histórica de los países miembros. Pese a que, en sus inicios, los asuntos educativos y culturales ceden terreno a los económicos y políticos, a partir de los años 60 comienzan también a desarrollarse textos y acciones en relación con la formación y la orientación” (Repetto, 2002, p. 47).

En los años 70 cobra importancia la orientación profesional a lo largo de la vida. En la década de los 80, se hace hincapié en los programas de prevención en orientación, al surgir bastantes problemas en la sociedad sobre todo de consumo de sustancias y VIH.

De los años 90 a nuestros días se ha continuado con los programas de prevención y se han creado una gran cantidad de programas comprensivos. Se ha vuelto a hacer hincapié en la importancia de la orientación a lo largo de la vida de las personas y en fomentar que los servicios de orientación estén al alcance de todo tipo de personas en el momento que los necesitan, independientemente de la edad, para ayudarles en los momentos más críticos.

Aunque los servicios de orientación van evolucionando según las necesidades de cada país, los profesores Watts y Plant (1987) marcaron las directrices que debían seguir dichos servicios.

- 1) *Orientación como proceso continuo*: los servicios de orientación deben de estar disponibles para todos los ciudadanos a lo largo de toda la vida.
- 2) *Orientación como servicio integrado en el marco escolar*: se concede mucha importancia a la orientación dentro de los centros escolares.

- 3) *Orientación integral e implicativa*: todos los agentes educativos participan en la orientación de los alumnos. Cuando existen servicios externos, colaboran con los profesores.
- 4) *Orientación como intervención dinamizadora del cambio*: se debe superar el modelo terapéutico-psicologista. Se pretende que los programas de orientación estén integrados en el curriculum escolar. La idea es trabajar con los propios grupos de alumnos. Se considera de gran importancia establecer relaciones con otros sectores de la comunidad: agentes sociales, otros profesionales etc. Facilitar la relación familia-escuela aprovechando el poder educativo de los padres. Se utilizarán las nuevas tecnologías de la información y se asumirá la tarea de consultor.

Álvarez González identifica algunas de las características de los Servicios de Orientación en La Unión Europea:

- En algunos países se han implantado a raíz de la Reforma del Sistema Educativo.
- Se observa una separación entre los servicios del ámbito educativo y ocupacional.
- Existe una fragmentación entre los servicios al no pertenecer a un modelo único y debido a que las estructuras administrativas son diferentes.
- Se observa que la orientación profesional está fragmentada en servicios diferentes según el país y en algunas ocasiones incluso dentro del mismo país.
- Se prioriza el integrar las actividades de orientación en el curriculum académico.
- Existe buena coordinación a nivel local y regional entre los servicios de orientación.
- Hay intentos de coordinación entre los estamentos educativos y no educativos en los distintos países.
- Se refuerza la función tutorial y de orientación de los profesores. Se recurre también a especialistas internos y externos a la escuela.
- No todos los países cuentan con servicios complementarios de orientación profesional para los jóvenes que abandonan los estudios o para adultos o jóvenes que han finalizado sus estudios.
- En algunos países no hay planes estructurados de formación para los orientadores o bien la formación que reciben es insuficiente, teniendo en cuenta la multidisciplinariedad de la orientación como dificultad añadida.
- Existe un interés por consolidar los servicios de orientación tanto internos como externos siguiendo unas directrices comunes, pero respetando las peculiaridades de cada país.

2.3.1 Alemania

El sistema de orientación en este país actualmente dispone de servicios tanto internos como externos. La orientación está integrada en el curriculum escolar. La

atención individualizada de los alumnos corre a cargo del orientador, pero el profesor debe dedicar 5 horas semanales a las tareas de orientación.

El sistema alemán según expone Grañeras Pastrana, Parras Laguna y otros, cuenta con una serie de servicios de orientación externos que inciden en el contexto escolar o en el ámbito profesional, como son los Servicios de Orientación Escolar (Bildungsberatung), los Centros de Información Profesional (BIZ) dependientes de las oficinas (Arbeitsamt), y el Instituto Federal del Empleo (BA).

2.3.2 Bélgica

Dispone hoy en día de muchas estructuras externas de orientación como son los Centros Psico-Médico-Sociales (CPMS), los Centros Universitarios de Orientación, las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional, la Agencia Flamenca de Empleo y Formación Profesional (VDAB), los Centros de Acogida (CA), y los Centros de Orientación e Iniciación Socio-Profesional (COISP).

2.3.3 Francia

Dispone en la actualidad de estructuras externas e internas de orientación. Cuenta con los siguientes servicios: los Grupos de Ayuda Psicopedagógica (GAPP), los Centros Médicos-Psicopedagógicos (CMPP), las Oficinas Nacionales de Información sobre la Enseñanza y las Profesiones (ONISEP), los Servicios Académicos de Información y Orientación (SAIOP), los Centros de Información y Orientación (CIO), y los Centros de Documentación e Información (CDI).

2.3.4 Italia

Hoy por hoy los servicios de orientación se encuentran repartidos entre iniciativas privadas y públicas sin una legislación que los organice. El Ministerio de Educación se encarga de la orientación en las escuelas y de la orientación profesional dependiente de los organismos locales. El Ministerio de trabajo actúa a través de agencias locales y regionales. Fuera del sistema escolar existen también los Centros Universitarios de Orientación y los Servicios de Orientación Profesional, promovidos por autoridades regionales. A nivel privado participan sindicatos, empresas, fundaciones etc., orientando a jóvenes, empleados y parados.

Italia cuenta con los siguientes servicios de orientación dependientes de las instituciones:

- 1) Programas de Orientación en las Escuelas de Secundaria para alumnado de 11 a 14 años.
- 2) Organizaciones Privadas de Orientación Educativa para Jóvenes de 11 a 19 años.
- 3) Servicios Universitarios de Orientación para estudiantes a partir de 18 años.

- 4) Centros de Información para jóvenes: para la población de 14 a 25 años.

2.3.5 Reino Unido

Los servicios de orientación en Reino Unido en la actualidad cuentan con iniciativas públicas y privadas. Cuenta con los siguientes servicios:

Los Servicios de Orientación Profesional (Career Service), dependientes de la Secretaría de Estado para el Empleo, atienden a jóvenes de 14 a 18 años; los Servicios Locales de Orientación Educativa para adultos (Educational Guidance Service for Adults –EGSAs); los Servicios de Empleo (Employment Service), con programas de orientación profesional para las personas que desean cambiar de carrera como los Job Review WorkShops, o los programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del departamento de empleo, llamados Training, Enterprise and Educational Guidance of the Department of Employment. También existen Agencias de Orientación Vocacional Independientes (Independent Vocational Guidance Agencies), que son agencias que atienden a todas las edades; y Servicios de Orientación Universitaria pertenecientes a las AGCAS (Association of Graduate Careers Services), para alumnado de 18 a 21 años. Dispone además de orientadores para la carrera (careers officers), como servicio con estructura interna. Estos atienden a los usuarios en los centros. Existen además profesores que orientan para la carrera (careers teachers) dentro de los centros educativos.

2.3.6 Portugal

Dispone de estructuras internas y externas. Dentro del sistema educativo figuran los Servicios de Orientación Escolar y Profesional para el tercer ciclo de las enseñanzas básicas y la Educación Secundaria. Cuentan con orientador u/o consejero psicólogo. Fuera del contexto educativo existen los Servicios de Orientación Profesional atendidos por consejeros de orientación profesional.

2.3.7 Holanda

La orientación dentro del contexto escolar se encuentra insertada en el proyecto curricular. En la enseñanza secundaria conviven tres figuras:

- 1) El mentor o tutor, que cumple las mismas funciones que el tutor en España.
- 2) El consejero escolar que se dedica a tratar los problemas personales de los alumnos.
- 3) El profesor-orientador: para la elección profesional y postescolar y la transición a la vida activa.

Disponen además de los siguientes servicios: Servicios Privados de Orientación, Centro de Asesoramiento Académico y Profesional (centro privado

que asesora a centros escolares y empresas), Servicio de Orientación dependiente de la Universidad (para alumnos de 18 a 27 años) y Agencias Públicas de Empleo que dependen del Ministerio de Asuntos Sociales.

2.4 Comparación del modelo de Cantabria con otros modelos autonómicos y europeos.

2.4.1 Comparación de modelo cántabro de orientación con el de otros países europeos.

En Cantabria al igual que en la mayor parte de los países europeos:

- Los cambios empiezan a surgir a raíz de las reformas educativas, además de ello en España influye el momento en que se transfieren las competencias educativas a cada Comunidad Autónoma.
- Se refuerza la función tutorial y de orientación de los profesores.
- Cantabria al igual que otros países europeos como Alemania, Francia o Portugal cuenta con estructuras de orientación de ubicación externa e interna.
- Se da importancia a la integración de las actividades de orientación en el curriculum académico.
- Desde la Consejería de Educación se va concediendo cada vez más importancia a la orientación a lo largo de la vida, como enfatizan las políticas europeas.

La orientación educativa está más desarrollada en las primeras etapas educativas, es decir desde la educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria. En la formación profesional como se señala en los grupos de discusión, vendría muy bien el poder intervenir, pero esta intervención todavía es muy débil por falta de recursos humanos. Los orientadores se dedican más a las etapas obligatorias.

“...Por ejemplo, en los ciclos hay necesidad de orientación. Yo cada vez lo veo más, especialmente en grado medio. Hay una necesidad brutal. Yo creo además que con recursos de orientación podría mejorar el rendimiento de los alumnos. En nuestro centro tuvimos una experiencia, el año que tuvimos plaza y media entramos un poco en los ciclos, asomamos un poco la cabeza, y empezamos a trabajar un poco con los tutores, a ver un poco por donde tirar con algunas medidas de atención a la diversidad sabiendo que es etapa postobligatoria, pero bueno...medidas ordinarias que pueden servir para apoyar a los chavales, sin hacer ACIs significativas ni nada, que el segundo año al desaparecer esa media plaza tuvimos que dejar. Y yo sí que vi, que hay en centros que como decías, que por volumen no llegamos a todo... porque más alumnos hay más...Bueno y depende también un poco de las características igual

sociales de la zona, del entorno, porque en este caso pues también eran poco favorables. Pero veo además que hay campos que no tenemos abordados que... como la FP que yo creo que sería conveniente llegar a abordar”.

En cuanto a la orientación en la etapa universitaria, ésta comenzó más tarde que en las etapas obligatorias y lleva menos tiempo funcionando que en otros países europeos con mayor tradición de estos profesionales. En la Universidad de Cantabria este servicio denominado Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria (SOUCAN) lleva funcionando desde el curso 1996-7.

En comparación con países como Holanda, Finlandia o Suecia entre otros, en Cantabria es el mismo profesional el que se encarga de orientar a los alumnos tanto sobre los problemas personales y de aprendizaje como en el aspecto que concierne a la orientación profesional. Esta orientación profesional también se realiza a través de las actividades de tutoría que realizan los tutores con sus alumnos. En Holanda por ejemplo existen dos profesionales diferentes para orientar a los alumnos. Además del tutor, el consejero escolar se dedica a tratar los problemas personales de los alumnos y el profesor- orientador es el encargado de asesorar en la elección profesional y postescolar y en la transición a la vida activa.

A diferencia de otros países europeos, como el Reino Unido por ejemplo, en Cantabria no existen tantas iniciativas públicas y privadas destinadas a favorecer la orientación profesional y la orientación a lo largo de la vida.

2.4.2 Comparación del modelo cántabro de orientación con el de otras CC.AA.

Como se ha expuesto anteriormente hemos ido viendo como con el traspaso de las competencias educativas a las diferentes Comunidades Autónomas se van configurando diferentes estructuras y modelos de orientación que se desvían del modelo LOGSE. Esta situación ha dado lugar a una variada legislación autonómica en función de las distintas trayectorias y motivos vividos en las diferentes Comunidades Autónomas.

Siguiendo a Carlos Mariño Castro, que realiza un breve estudio sobre los servicios de orientación educativa en España basándonos en su artículo “Análisis de los servicios de Orientación en España”, y después del análisis ya realizado en esta revisión bibliográfica sobre los modelos y estructuras de orientación en algunas comunidades Autónomas, podemos concluir lo siguiente sobre el modelo y la estructura de orientación en Cantabria: El modelo de orientación de Cantabria se parece en gran medida al establecido en Castilla la Mancha. Cabe señalar además que los cambios en estas dos Comunidades coinciden en el tiempo. La diferencia reside en que Cantabria mantiene los EOEPs y Castilla la Mancha realiza un cambio más radical llegando a romper con el modelo de EOEP para educación infantil y primaria. Cantabria sigue manteniendo los EOEPs para centros con menos de 250 alumnos. Como podemos observar en el cuadro resumen sobre la orientación en España que se incluye en este apartado, la mayoría de las comunidades conservan los equipos de orientación educativa externos para educación infantil y primaria. Galicia, Ceuta y Melilla, Navarra y recientemente Asturias son comunidades que se

parecen a Cantabria porque disponen de estructuras internas de orientación para educación infantil y primaria. Una de las comunidades que goza de una larga tradición de servicios de orientación es Navarra. Aunque Navarra tiene establecida una estructura interna para la orientación en educación infantil y primaria, es importante señalar que la dependencia orgánica de los orientadores es diferente que en Cantabria. Los orientadores de las estructuras internas de primaria de Navarra dependen de los departamentos de orientación de secundaria, y no de los equipos directivos de primaria como ocurre en Cantabria.

Con respecto a los inconvenientes de la estructura interna fortalecida en el nuevo modelo, señalan que se pierde la autonomía. Subrayan las diferencias de remuneración y horario existentes entre los orientadores en función de la estructura y nivel en el que trabajen. Aluden también a que las presiones son mayores cuando perteneces al centro. El no depender directamente del centro de primaria es importante para poder mantener la independencia de criterio y la visión del sector, como argumentan los orientadores entrevistados en Cantabria, y para evitar otros problemas que han surgido con los orientadores de las estructuras internas de esta Comunidad.

Uno de los cambios importantes realizados en Cantabria fue la creación del Servicio Específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. Este servicio se lleva a cabo a través de la Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia de la Consejería de Educación. En esta Unidad están ubicados los asesores técnicos docentes asignados para las distintas etapas educativas y estructuras de orientación. Dentro de esta Unidad podemos encontrar un asesor para la Educación Secundaria o IES, otro para los EOEPs y otro para las Unidades de Orientación de centros de Educación Infantil y Primaria. De esta Unidad Técnica dependen los programas especiales que conllevan personal diferenciado: Programas referidos a igualdad de oportunidades: alumnado absentista, Equipo Específico de la ONCE, al que esta Unidad dota de un maestro de PT. También depende de esta Unidad el Equipo de Alteración de las Emociones y la Conducta, la Unidad de Convivencia y desde el curso pasado 2018-19 el programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de orientación Educativa. – Equipos Específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de orientación Educativa. – Equipos Específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Equipos Específicos.
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana. – Equipo Específico de Motóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipo Específico de Motóricos 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Equipo Específico de Motóricos
Asturias	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa (integran a los antiguos EOEPs y a los Equipos de atención temprana). – Unidades de Orientación. – Equipo regional para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa (integran a los antiguos EOEPs y a los Equipos de atención temprana). – Unidades de Orientación. – Equipo regional para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Equipo regional para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
Baleares	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación.
Canarias	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Equipos Específicos.
Cantabria	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad de Orientación (1). – EOEPs (2). – Equipos de Atención Temprana. – Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. – Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad de Orientación. – EOEPs. – Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. – Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. – Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia.
Castilla La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad de Orientación. – Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER) (2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Unidad de Orientación. – Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER) (2). 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación. – Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER) (2).
Castilla León	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos. – Equipos de Atención Temprana. 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Departamentos de Orientación – Equipos Específicos.
Cataluña	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica. – Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC). 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (2). – Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC). 	<ul style="list-style-type: none"> – Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (2). – Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC).

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
	– Servicios Educativos Específicos (1).	– Servicios Educativos Específicos (1).	– Servicios Educativos Específicos (1).
Ceuta y Melilla	– Equipos de atención temprana. – Unidades de Orientación.	– Unidades de Orientación.	– Departamentos de Orientación
Extremadura	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana. – Equipos Específicos.	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos.	– Departamentos de Orientación. – Equipos Específicos.
Galicia	– Departamentos de Orientación. – Equipos de Orientación Específicos (1).	– Departamentos de Orientación. – Equipos de Orientación Específicos (1).	– Departamentos de Orientación. – Equipos de Orientación Específicos (1).
La Rioja	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana.	– Equipos de Orientación Educativa.	– Departamentos de Orientación
Madrid	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana. – Equipos Específicos.	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos.	– Departamentos de Orientación. – Equipos Específicos.
Murcia	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos de Atención Temprana. – Equipos Específicos.	– Equipos de Orientación Educativa. – Equipos Específicos.	– Departamentos de Orientación. – Equipos Específicos.
Navarra	– Unidad de Apoyo Educativo. – Centro de Recursos de Educación Especial (1).	– Unidad de Apoyo Educativo. – Centro de Recursos de Educación Especial (1).	– Departamentos de Orientación. – Centro de Recursos de Educación Especial (1).
País Vasco	– Maestro consultor dentro del centro. – Profesor de educación especial con funciones de asesoramiento. – Berritzegunes zonales (2). – Berritzegune Central.	– Maestro consultor dentro del centro. – Profesor de educación especial con funciones de asesoramiento. – Berritzegunes zonales (2). – Berritzegune Central.	– Departamentos de orientación. – Berritzegunes zonales (2). – Berritzegune Central.
Valencia	– Servicios psicopedagógicos escolares de sector (2).	– Servicios psicopedagógicos escolares de sector (2).	– Departamentos de Orientación.

Tabla 3. *Estructuras de Orientación por Comunidades Autónomas.*

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Fuente: Mariño Castro, C. (2012) y elaboración propia.

- (1) Atienden al alumnado de centros públicos de educación infantil y primaria que cuentan con más de 250 alumnos/as.
 (2) Atienden al alumnado de centros concertados y de centros públicos de educación infantil y primaria que cuentan con menos de 250 alumnos/as.

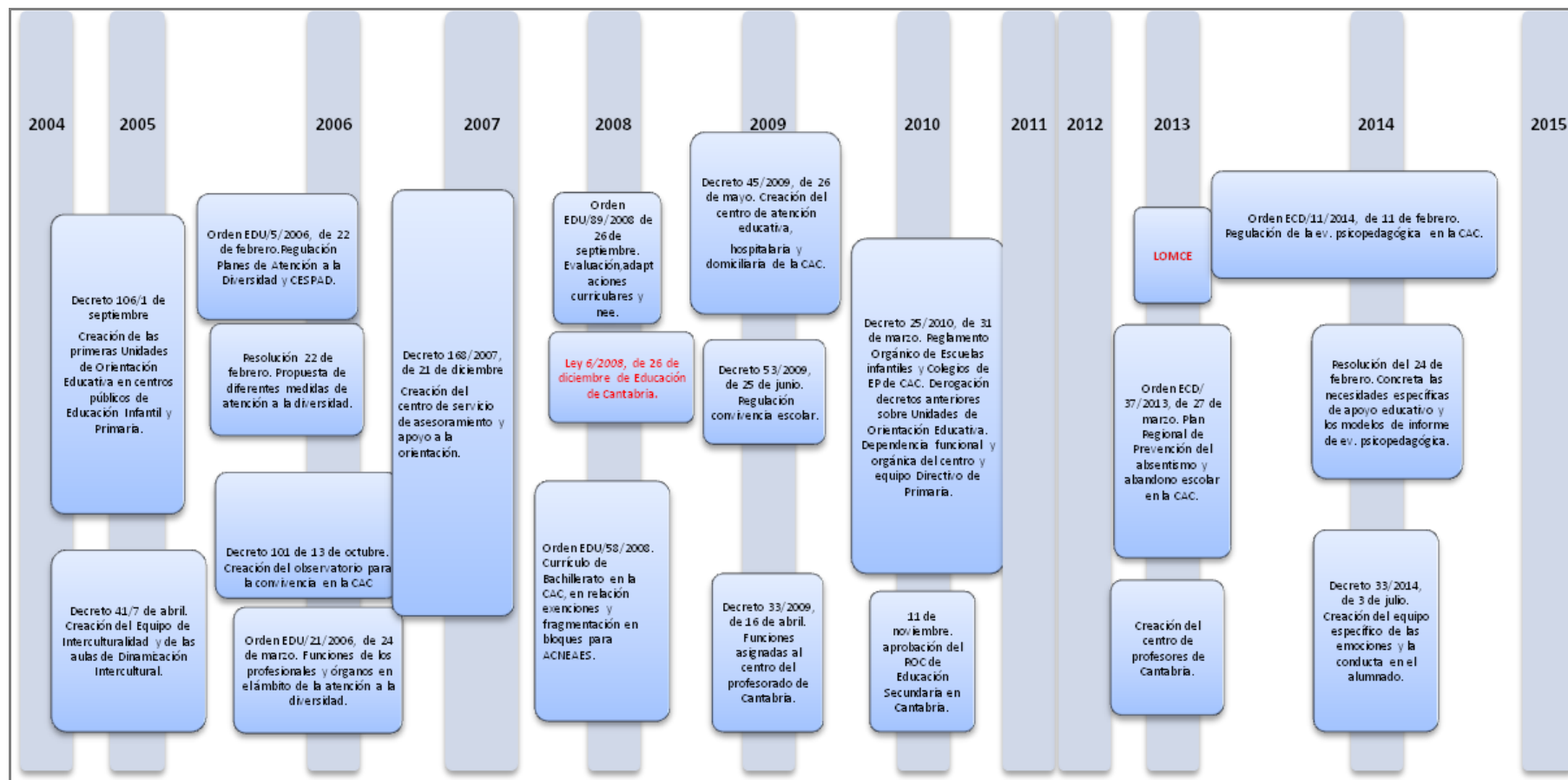


Figura 1. Línea del tiempo de la normativa sobre orientación en Cantabria.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3. MARCO INTERPRETATIVO DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA EN CANTABRIA: INDICADORES DE CONTEXTO

3.1 El contexto demográfico y territorial

Tanto las políticas públicas como las decisiones sobre política educativa que se han llevado a cabo en Cantabria se ven reflejadas en estos indicadores.

Los indicadores geográficos nos informan que la extensión territorial de Cantabria alcanza los 5.321 Km cuadrados lo que representa alrededor del 1,051% de la superficie nacional.

Por otra parte, los indicadores demográficos evidencian que la población de esta Comunidad va aumentando pasando de 531.159 habitantes en el año 2000 a 588.568 en el 2014. En el año en el cual comienzan los cambios en el modelo de orientación, la población de Cantabria ascendía a 562.309 personas. Del año 2000 al 2014 la población en Cantabria aumenta un 9,75%.

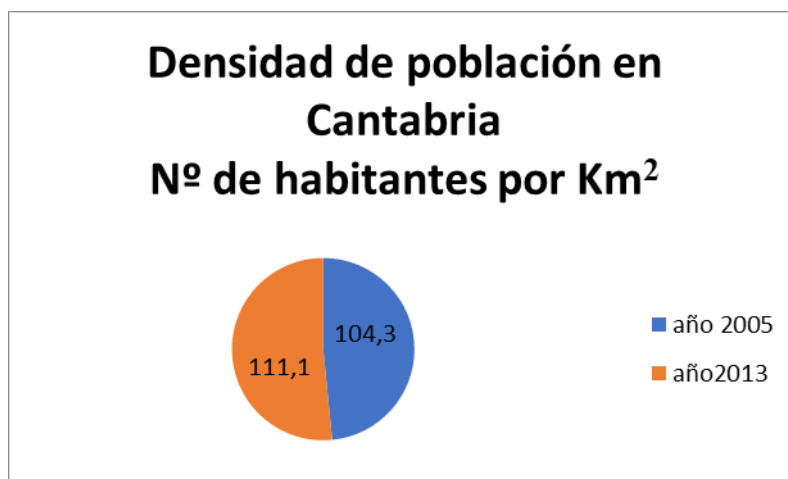


Figura 2. Densidad de la población de Cantabria.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2014).

Del año 2000 al 2012 la población de Cantabria crece de una manera progresiva, experimentando un pequeño descenso posteriormente en los años 2013 y 2014 debido a los efectos de la crisis, y al abandono de la Comunidad por parte de algunos de los inmigrantes que se habían establecido en Cantabria. Este fenómeno se observa claramente en la evolución de la población inmigrante que experimenta un ascenso desde el 0,53% en el año 1996, hasta alcanzar el punto más álgido en el 2012 en el que los inmigrantes llegan a constituir el 6,61% de los habitantes. En el año 2014 se observa un pequeño descenso configurando el 5,89%

de la población cántabra. **El aumento de la inmigración constituyó uno de los factores al que se quería dar respuesta con el cambio de modelo de orientación educativa.**

Este dinamismo demográfico coincide con los datos registrados en otras Comunidades Autónomas. “Así durante el periodo 2002-2008 la población residente en España creció a un ritmo anual de 720 millones de habitantes, situándose el porcentaje relativo de crecimiento interanual por encima del 1,6 para todo el periodo citado” (Vélaz de Medrano, Manzano-Soto et al., 2012).

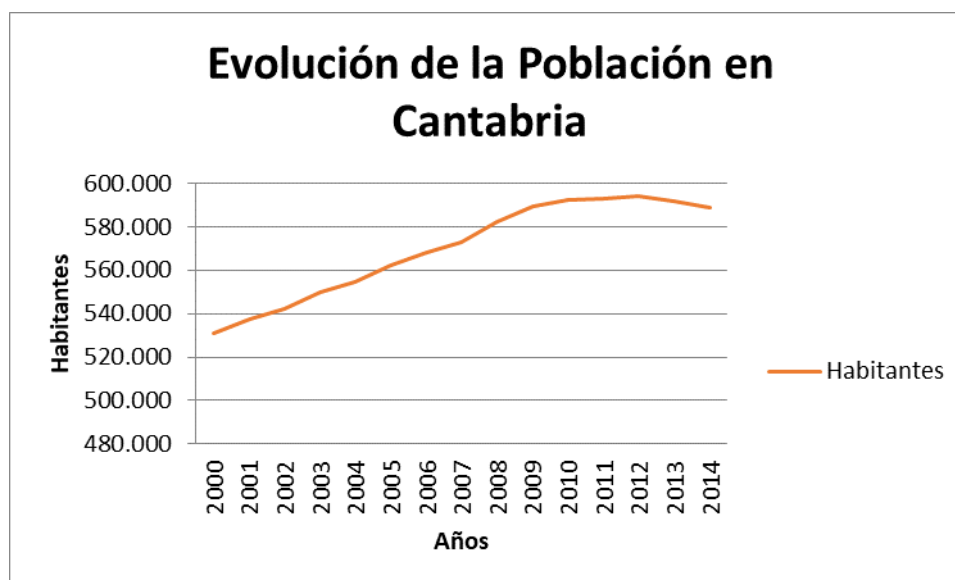


Figura 3. Evolución de la población en Cantabria.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2015).

En el año 2005, año correspondiente a la implantación del nuevo modelo de orientación, existían en Cantabria 84 municipios con menos de 5.000 habitantes. La población total de Cantabria alcanzó ese año los 562.309 habitantes. De ellos 130.061 vivían en municipios de menos de 5.000 habitantes. Un 23,13% de la población, casi una cuarta parte, vivía en estos municipios pequeños. **La mejora en la atención a la escuela rural fue otro de los factores que influyeron también en el cambio de modelo.**

En el año 2013 la población de Cantabria alcanza los 591.888 habitantes. 130.861 vivían en municipios de menos de 5.000 habitantes, constituyendo un 22,10% de la población. La población en estos municipios sigue aumentando, aunque en menor medida que a nivel global.

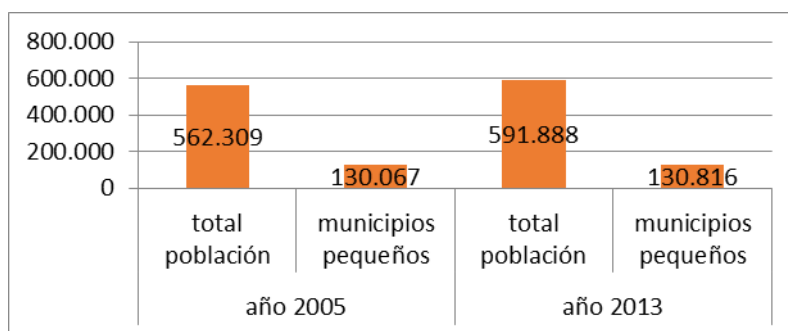


Figura 4. Evolución de la población de Cantabria en los municipios pequeños.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2014).

año 2005	total población	562.309
	municipios pequeños de menos de 5000 habitantes	130.067
año 2013	total población	591.888
	municipios pequeños de menos de 5000 habitantes	130.816

Tabla 4. Evolución de la población de Cantabria en los municipios pequeños.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2014).

Con respecto a la población extranjera asentada en Cantabria debemos afirmar que experimenta un incremento paulatino desde el año 1996 en el que la población inmigrante alcanzaba únicamente el 0,53%, hasta el año 2012 en el que llega al punto más álgido pasando a constituir el 6,61% de la población. En años posteriores se observa un ligero descenso debido a la crisis económica, y a que muchos de los inmigrantes abandonan el país. Debemos puntualizar que Cantabria se encuentra por encima de otras Comunidades estudiadas como Galicia o el País Vasco en volumen de inmigrantes. En Galicia el porcentaje de inmigrantes en 2008 alcanzaba el 3,5% de la población y el País Vasco ese mismo año se encontraba dos puntos por encima de Galicia (Vélez de Medrano, Manzano-Soto et al., 2012). En 2008, Cantabria llegó a tener un 5,71% de población inmigrante. **La necesidad de proporcionar una respuesta adecuada al alumnado inmigrante siguiendo modelos interculturales y favoreciendo la educación inclusiva fue otro de los factores que propiciaron el cambio en el modelo.** El Consejo Escolar de Cantabria trata el tema de la atención al alumnado inmigrante en varias ocasiones como viene reflejado en el Informe sobre el Estado de la Educación de Cantabria del año 2003-4. En dicho informe ya se pone de manifiesto que desde la Consejería se está trabajando en la elaboración de un Plan Global de Atención a la Interculturalidad.

Año	Población total	Población inmigrante	Porcentaje población inmigrante
2000	531.159	4273	0,8044 %
2001	537.606	6833	1,2710 %
2002	542.275	10334	1,9056 %
2003	549.690	13667	2,4881%
2004	554.784	16364	2,9496 %
2005	562.309	20547	3,6540 %
2006	568.091	23834	4,1954 %
2007	572.824	26795	4,6777 %
2008	582.138	33242	5,7103 %
2009	589.043	38024	6,4552 %
2010	592.250	39010	6,5867%
2011	593.121	38994	6,5743%
2012	593.861	39313	6,6198%
2013	591.888	38530	6,5096%
2014	588.568	34.723	5,8995%

Tabla 5. Evolución de la proporción de la población inmigrante respecto a la población total.
Fuente: INE e ICANE. Instituto Nacional de Estadística e Instituto Cántabro de Estadística (2015).

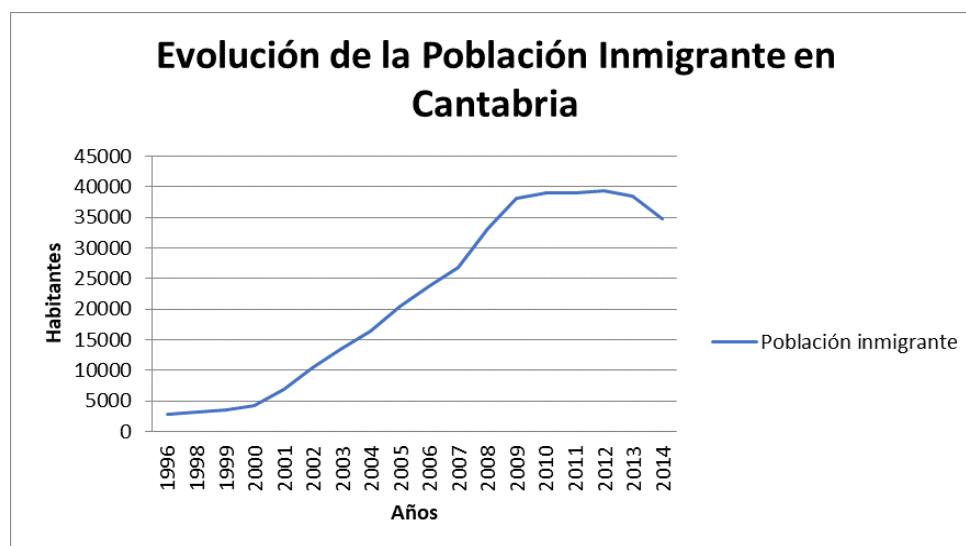


Figura 5. Población extranjera en Cantabria.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística (2014).

En cuanto a la densidad de población, en el 2005, Cantabria tenía 104,3 habitantes por Km cuadrado y fue aumentando ligeramente hasta alcanzar los 111,1 habitantes por Km cuadrado en 2013. La densidad de la población de esta comunidad es similar a la media nacional.

3.2 El contexto socioeconómico

Con respecto a los **indicadores socioeconómicos** se constata un incremento importante del PIB del año 2000 al 2005, aumentando en estos 5 años un 28%.

El PIB de una Comunidad Autónoma corresponde a la relación existente entre el producto Interior Bruto de la Comunidad y los habitantes de la misma. Es una forma de constatar la capacidad que tiene Cantabria para financiar por ejemplo los gastos de Educación. **Si tenemos en cuenta la población en edad escolar, la dedicación de la partida del PIB a educación es uno de los indicadores de contexto relevantes que se deben analizar, y que será de gran importancia en nuestro estudio.**

El PIB per cápita en Cantabria en el año 2005, alcanzó los 20.554 euros, aumentando un 6.6 con respecto al año anterior. Si nos centramos en el porcentaje del PIB de Cantabria asignado a educación, observamos que a partir del año 2004 crece la partida asignada a educación, coincidiendo con el proyecto de cambio en la orientación y se comienza a destinar un 0,05. Vuelve a subir de nuevo en los años 2009 y 2010, llegando a destinar un 0,06 y posteriormente baja un poco en los años 2011 y 2012 coincidiendo con la acentuación de la crisis y pasando al 0,05.

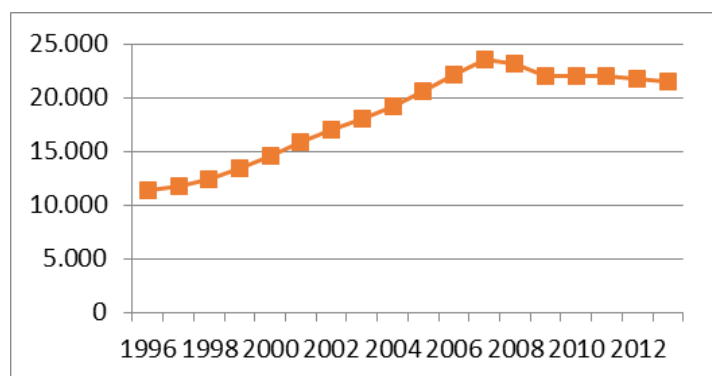


Figura 6. Evolución del PIB per cápita en Cantabria.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2013).

<i>Gastos públicos en educación en Cantabria</i>				
	<i>Conciertos y subvenciones</i>	<i>Educación no universitaria</i>	<i>Educación universitaria</i>	<i>Totales en educación</i>
2004	..	299.015	82.964	382.069
2005	58.139	323.305	89.544	412.849
2006	62.272	352.175	98.854	451.029
2007	65.956	397.289	111.147	508.436
2008	71.801	425.960	119.841	546.496
2009	76.190	453.190	124.737	578.547
2010	81.261	448.361	126.323	580.079

<i>Gastos públicos en educación en Cantabria</i>				
	<i>Conciertos y subvenciones</i>	<i>Educación no universitaria</i>	<i>Educación universitaria</i>	<i>Totales en educación</i>
2011	77.163	436.216	131.502	572.341
2012	78.482	412.737	114.873	528.361

Tabla 6. Gastos públicos de educación en Cantabria.
Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2013).

La situación socioeconómica de una Comunidad Autónoma se refleja en las actividades económicas o profesionales que desempeñan sus habitantes. **La mayor o menor tasa de paro puede depender de los resultados que los alumnos alcanzan en el sistema educativo, ya que estadísticamente se ha comprobado que cuanto mayor es la formación, los niveles de desempleo son menores, por lo que nos parece un indicador que se debe analizar.**

Si comparamos las cifras del desempleo entre los años 2005 y 2014, observamos un incremento muy importante del paro en Cantabria. Este fenómeno correlaciona con lo que ocurrió en otras Comunidades Autónomas y en el conjunto del país debido a la crisis económica. Por otro lado, se observan diferencias relevantes entre los índices de actividad laboral de los hombres y de las mujeres. Si analizamos los datos de los menores de 25 años en Cantabria, observamos que se invierte esta tendencia. En el año 2005 había en esta Comunidad un 22,69% de mujeres menores de 25 años desempleadas, frente al 14,43% de varones. La tasa de desempleo femenino en este colectivo se encontraba 8,26 puntos porcentuales por encima de la de los hombres, pero sin embargo si observamos los datos de 2018 constatamos un cambio en esta tendencia. La tasa de paro entre las mujeres menores de 25 años se sitúa en el 2018, 4,57 puntos porcentuales por encima de la de los varones.

<i>Año 2005</i>		<i>Año 2018</i>	
PIB per cápita	20.600 euros	PIB per cápita	23.757 euros
Tasa de actividad		Tasa de actividad	
Menores de 25 años	Hombres: 43,79 Mujeres: 31,78	Menores de 25 años	Hombres: 15,91 Mujeres: 19,12
Mayores de 25 años	Hombres: 65,13 Mujeres: 39,69	Mayores de 25 años	Hombres: 59,27 Mujeres: 45,33
Tasa de paro		Tasa de paro	
Menores de 25 años	Hombres: 14,43 Mujeres: 22,69	Menores de 25 años	Hombres: 30,52 Mujeres: 35,09
Mayores de 25 años	Hombres: 5,37 Mujeres: 10,41	Mayores de 25 años	Hombres: 8,43 Mujeres: 11,17

Tabla 7. Evolución de cifras del desempleo.
Fuente: ICANE a partir de la contabilidad regional de España. Revisión estadística (2019) del INE. ICANE (2020), y datosmacro.expansion.com

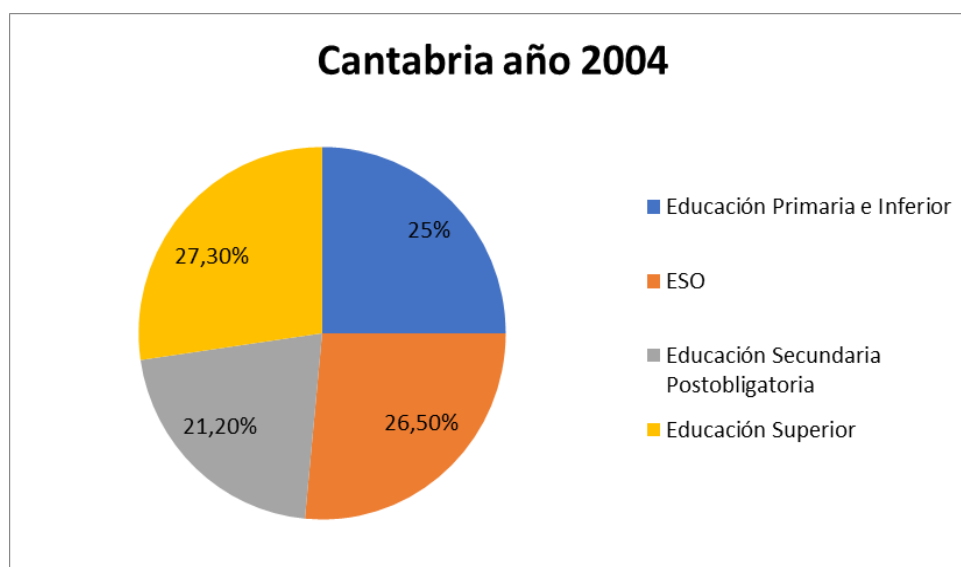
3.3 El contexto escolar

Con respecto a los **indicadores educativos**, si comparamos los datos de Cantabria con la media Nacional, observamos que entre 2004 y 2013 se produce un avance positivo en cuanto al nivel educativo de la población tanto a nivel nacional como a nivel de la CAC. En el año 2004, año anterior al inicio de los cambios en el sistema de orientación, el 48,5% de la población Cántabra conseguía terminar estudios correspondientes a Educación Secundaria Postobligatoria o Educación Superior, frente al 43,2% de la media nacional. Entre los años 2004 y 2013 este porcentaje pasa del 48,5% al 62% en esta Comunidad como podemos apreciar en la tabla, de forma que el porcentaje de población que tiene al menos estudios secundarios postobligatorios crece entre 2004 y 2013 en 14,4 puntos porcentuales, mientras que a nivel nacional aumenta un 11,9.

2004	Educación Primaria e inferior	ESO	Educación Secundaria Postobligatoria	Educación Superior
Cantabria	25,0	26,05	21,2	27,3
Nacional	29,7	27,2	18,0	25,2

Tabla 8. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2004.

Fuente: www.gob.es/dctm/indicadores-educativos/



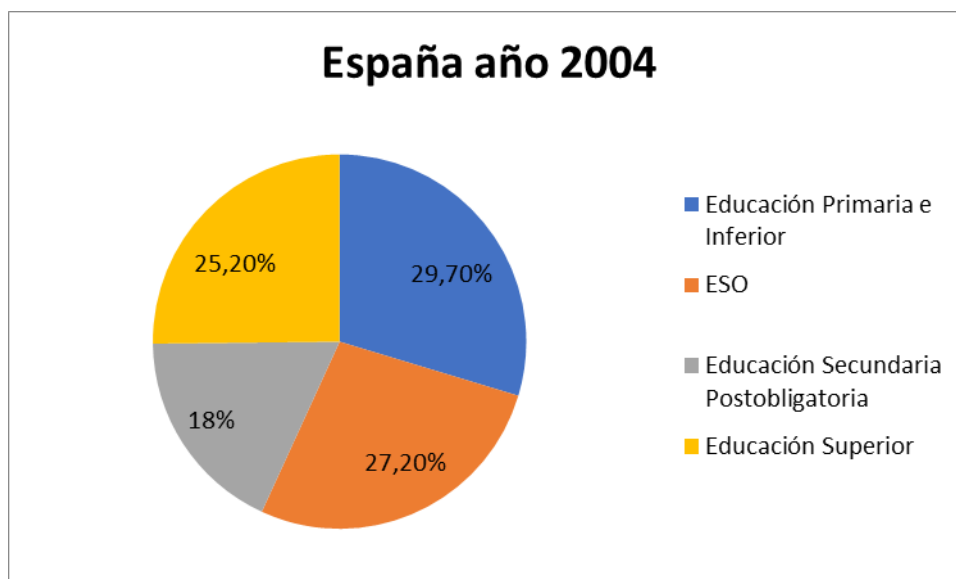


Figura 7. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2004.

Fuente: www.gob.es/dctm/indicadores-educativos/

2013	Educación Primaria e inferior	ESO	Educación Secundaria Postobligatoria	Educación Superior
Cantabria	8,5	28,6	25,8	37,1
Nacional	15,4	29,4	21,8	33,3

Tabla 9. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2013.

Fuente: www.gob.es/dctm/indicadores-educativos/

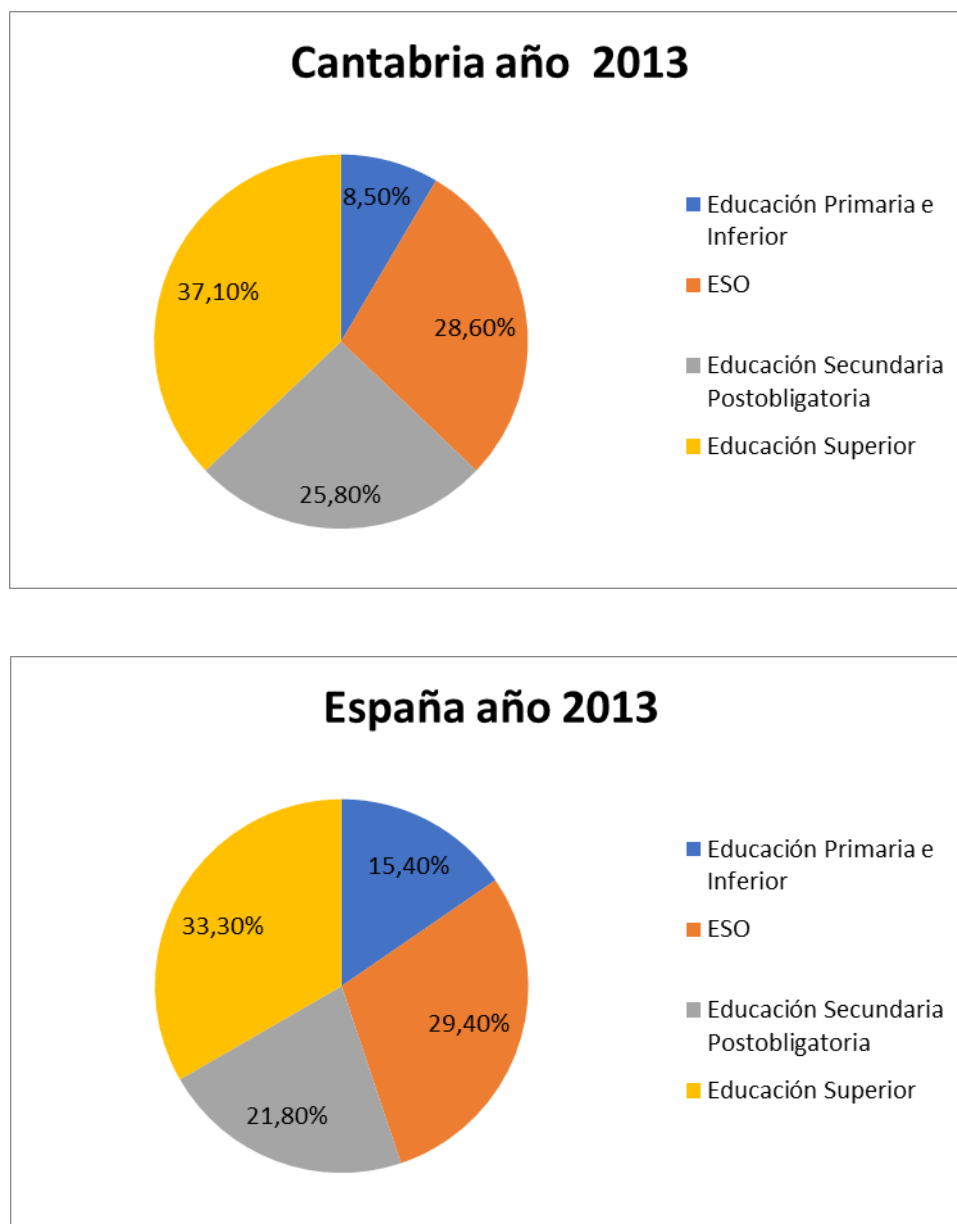


Figura 8. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2013.

Fuente: www.gob.es/dctm/indicadores-educativos/

Sobre indicadores escolares se puede señalar lo siguiente:

El alumnado de Cantabria elige mayoritariamente la red pública. Durante el curso escolar 2004-5, el 65,18% de los alumnos se encontraban escolarizados en centros públicos, frente a un 34,82% que acudían a centros concertados.

De los datos obtenidos de las estadísticas del Consejo Escolar de Cantabria, podemos observar que del curso 2003-4 al 2013-14 la población escolar en Cantabria aumenta en un 15,71% y este aumento es mucho más significativo en los centros públicos, con un aumento del 22,52% en este periodo de 10 años. En

Educación Infantil crecen los alumnos en este periodo un 52,68% y en Educación Primaria un 18,86%. En la ESO experimentan un pequeño descenso, disminuyendo un 9%.

<i>Cursos</i>	<i>Centros públicos</i>	<i>Centros privados y concertados</i>
2004-5	65,10	34,9
2005-6	65,19	34,81
2006-7	65,39	34,61
2007-8	65,92	34,08
2008-9	66,66	33,34
2009-10	67,39	32,61
2010-11	68,00	32
2011-12	68,89	31,11
2012-13	69,50	30,5
2013-14	70,20	29,8

Tabla 10. Porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos y privados en enseñanzas anteriores a la universidad.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2015).

Con respecto al alumnado extranjero podemos afirmar que una de las razones que expuso la Consejería para el cambio del modelo de orientación en esta comunidad, fue entre otras la afluencia de inmigrantes que llegaron al sistema educativo Cántabro en los años anteriores al inicio de los cambios. Para dar respuesta a esta nueva realidad escolar se crea la figura del coordinador de interculturalidad en los centros escolares, el Equipo de Interculturalidad de Torrelavega que asesoraba a colegios de Infantil y Primaria (actualmente ya no funciona), y las Aulas de Dinamización Intercultural que ayudaban a la integración de alumnado extranjero en centros de Secundaria. Estas aulas actualmente asesoran tanto al profesorado de Educación Primaria como Secundaria y a los orientadores pertenecientes a las estructuras de carácter general en los casos de alumnado inmigrante con necesidades educativas específicas o especiales.

La presencia creciente de alumnado extranjero no es solo una característica de la C.A de Cantabria, sino que se considera una de las notas que caracterizaron al sistema educativo español.

En el curso 2004-5, cuando se estaba gestando el nuevo modelo de orientación, el alumnado extranjero en Cantabria ascendía a 3.088 alumnos. Cantabria tenía el 0,7% del alumnado extranjero de España. Había 460.518 alumnos extranjeros en el país. Del curso 1999-2000 al 2013-14 el alumnado extranjero en Cantabria aumenta en un 90%. Entre 2004-5 y 2013-14 hay un incremento del 46%.

Al igual que en otras Comunidades Autónomas estudiadas se observa “*el patrón netamente diferencial de escolarización del alumnado extranjero entre las redes pública y privada*” (Vélaz de Medrano, Manzano-Soto et al., 2012, p.62). La mayoría de los alumnos inmigrantes se encuentran escolarizados en centros

públicos en Cantabria y lo mismo sucede en casi todas las Comunidades Autónomas estudiadas.

En relación a las tasas netas de escolarización en edades significativas de la educación no obligatoria se concluye lo siguiente:

Entre los cursos 00-01 y 13-14, se observa que el aumento de la tasa neta de escolarización a los 2 años experimenta un incremento del 56,1%, a los 3 años un 0,9%, a los 16 años un 0,3 % y a los 17 años un 7,8%. Como la escolarización entre los 3 y los 16 años es casi plena como ocurre en el resto de España, llama la atención el aumento tan pronunciado experimentado en la escolarización a los dos años.

El reto educativo de conseguir que la mayoría de los jóvenes cursen Educación Secundaria de segunda etapa o postobligatoria se cumple en gran medida en Cantabria, con un 94,4% de alumnos escolarizados a los 16 años en el curso 2012-13, y un 89,8% a los 17 años durante ese mismo curso escolar.

Con respecto a la esperanza de vida escolar a los 6 años, podemos señalar que ésta era de 13 años en Cantabria en el 2004-5 y la media española en este curso se situaba en 12,7 años. Analizando datos de años posteriores nos encontramos que en el 2008-9 este indicador sube en Cantabria situándose en 14,2 años, un poco por debajo de la media española que se situaba entonces en 14,5 años.

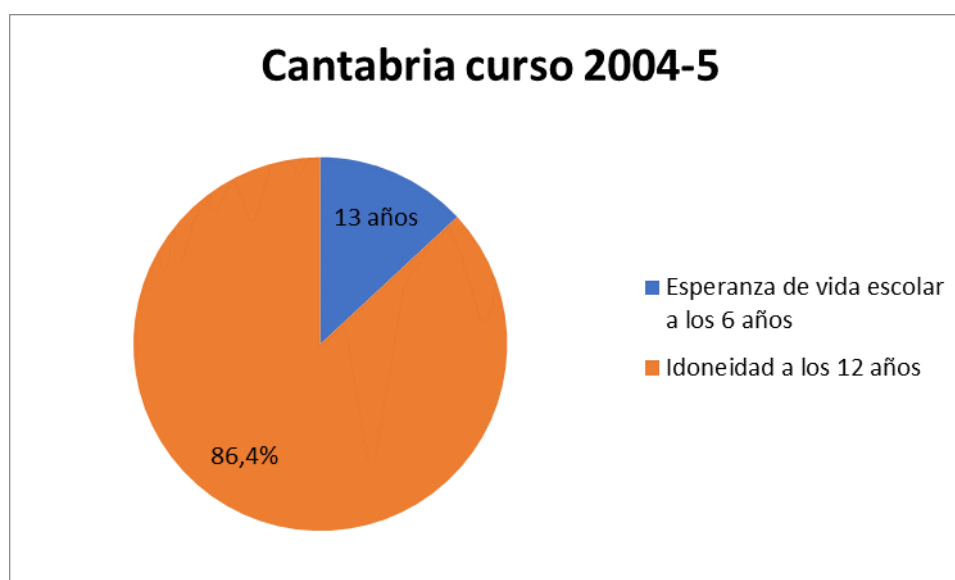


Figura 9. Esperanza e idoneidad de vida escolar. Cantabria curso 2005-05.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2006).

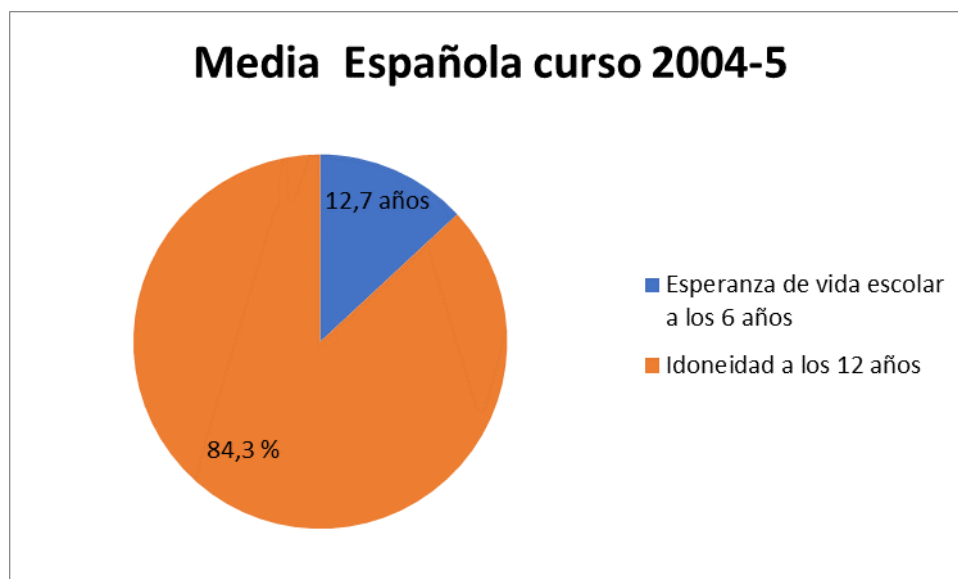


Figura 10. Esperanza e idoneidad de vida escolar. Media española curso 2004-05.

Fuente: INE. Instituto Nacional de Estadística (2006).

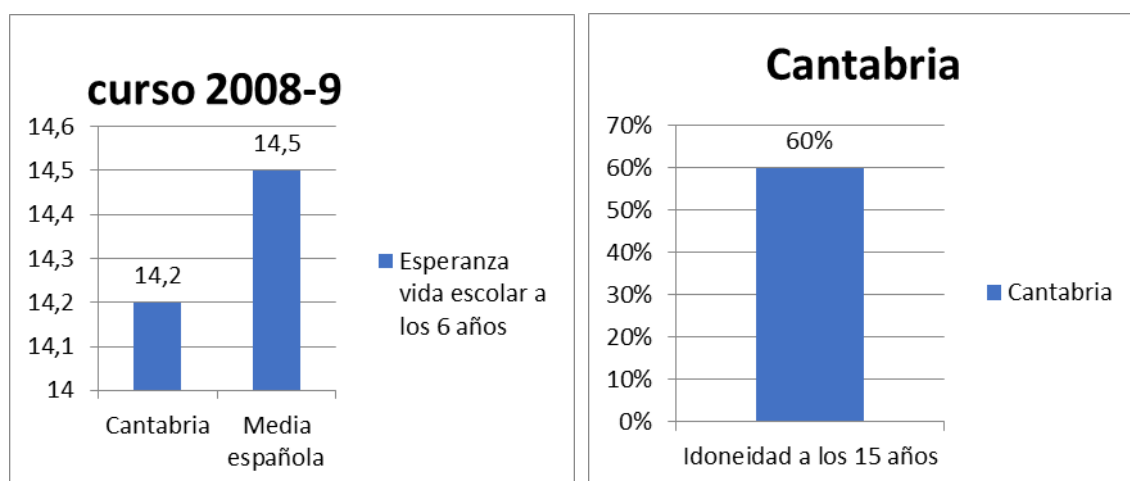


Figura 11. Esperanza e idoneidad de vida escolar de Cantabria comparado con la media española en el curso 2008-09.

Fuente: Estadísticas de Enseñanza no universitaria. Subdirección general de Estadística y estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Educabase, 2010)

En relación a la tasa de idoneidad; edades significativas de la Educación Primaria y de la E.S.O, se puede afirmar lo siguiente:

A los 8 años observamos que la tasa de idoneidad baja un poco en Cantabria en los cursos estudiados que van del 2000-01 al 2012-13. A los 10 años va bajando este indicador desde el curso 2000-01 al 2010-11, para posteriormente aumentar en los cursos 2011-12 (en un 5,3%) y en el 2012-13 (en un 0,3%). A los 12 años también baja ligeramente año tras año en el periodo que va del curso 2000-01 al 2013-14. A los 14 años baja esta tasa del 2000-01 al 2008-09, subiendo

ligeramente del 2009-10 al 2012-13. A los 15 años experimenta un ligero descenso del curso 2000-01 hasta el 2007-08, para volver a remontar del 2008-9 al 2012-13.

En los estudios realizados en otras Comunidades Autónomas se han analizado los datos del curso 1994-5 al 2006-7. Se ha constatado un descenso de la tasa de idoneidad a medida que aumenta la edad. En Cantabria la tasa de idoneidad a los 8 años en el curso 2012-13 fue del 95,4%, mientras que a los 15 años ese mismo curso escolar se situaba en el 63,3%.

En relación al porcentaje de jóvenes graduados en ESO con respecto al total de la población de 15 años, se constata que en el curso 1999-00 se gradúan en Cantabria un 76,2% en ESO. Este dato se encuentra por encima de la media española (73,4%), y de otras Comunidades estudiadas como Castilla la Mancha (65,3%), Cataluña (75,5%), Galicia (73,1%) y Madrid (74,3%), pero por debajo de Navarra y el País Vasco.

En el curso 2011-12 la tasa bruta de graduados en ESO fue del 82,5%, aumentando un 6,3% más con respecto al curso 1999-00.

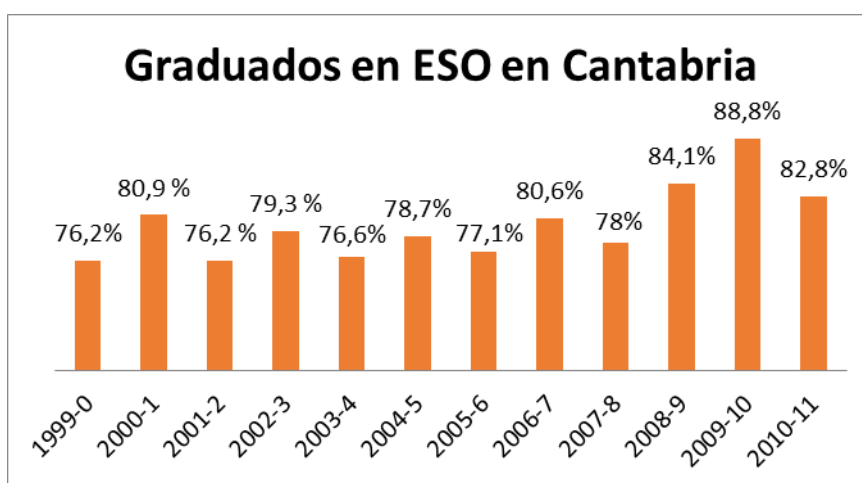


Figura 12. Graduados en ESO en Cantabria del curso 1999-00 al 2010-11

Fuente: Estadísticas de Enseñanza no universitaria. Subdirección general de Estadística y estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Educabase, 2012).

Analizando la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Postobligatoria, Bachiller y Técnico Auxiliar/Técnico y Titulados Universitarios en Cantabria, observamos que la tasa de graduación de las mujeres en ambos casos, y en todos los años estudiados es superior a la de los hombres. Si comparamos el curso 2000-01 con el 2011-12, los hombres graduados en Bachillerato experimentan un aumento de 8 puntos, mientras que en el caso de las mujeres los datos permanecen prácticamente estables, con poca variación. En el caso de los titulados técnico auxiliares/técnico, el número de titulados aumenta un 13,85% comparando los datos del curso 2000-01 con los del 2011-12. En este caso las mujeres experimentan un aumento mayor que los hombres. El número de mujeres tituladas crece en un 17,7% y el de los hombres en un 10%.

La tasa bruta de población que aprueba el acceso a la Universidad el curso anterior a la puesta en marcha del nuevo modelo de orientación fue del 36,5% (curso 2004-5). Con respecto a la tasa bruta de graduados universitarios durante ese curso escolar, el 13,8 % obtiene una diplomatura y el 14,2% una licenciatura.

Los indicadores educativos ponen de manifiesto que desde el año del inicio de los cambios y el curso 2013-14:

- Se produce un aumento del nivel de estudios de la población adulta.
- Se evidencia un incremento de la población escolarizada en estudios anteriores a la universidad.
- Crece el alumnado de la red pública frente a la red concertada/ privada.
- Mejora la tasa de idoneidad a los 10, 12, 14 y 15 años.
- Hay un aumento significativo del alumnado de educación infantil y primaria. También crece, aunque en menor medida, el alumnado de educación secundaria postobligatoria.
- Hay un incremento importante del alumnado extranjero.

	2004-05		2013-14	
Nivel de estudios de la población adulta	Educación Primaria e inferior	25,0%	Educación Primaria e inferior	8,5%
	ESO	26,05%	ESO	28,6%
	Educación Secundaria Postobligatoria	21,2%	Educación Secundaria Postobligatoria	25,8%
	Educación Superior	27,3%	Educación Superior	37,1%
Población escolarizada en estudios anteriores a la universidad	77.181		92.710	
Tasas netas de escolarización	Público: 65,10 Concertado: 34,9		Público: 70,20 Concertado: 29,8	
	2004-5		2012-13	
Tasas de idoneidad	8 años	95,4%	8 años	95,4%
	10 años	91,4%	10 años	92,2%
	12 años	86,4%	12 años	87,9%
	14 años	69,4%	14 años	71,8%
	15 años	57,7%	15 años	63,3%
	2004-05		2013-14	
Tasas de repetición	2º primaria: 3,3	1º de ESO: 15,5	2º primaria: 4	1º de ESO: 9,4
	4º primaria: 4,6	2º de ESO: 9,9	4º primaria: 3,7	2º de ESO: 8
	6º primaria: 6,1	3º de ESO: 19,2	6º primaria: 4,4	3º de ESO: 10,5
		4º de ESO: 10,2		4º de ESO: 8,4
	2005-06		2013-14	

Alumnado escolarizado	Educación Infantil	Público: 9.878 Concertado: 5.454	Educación Infantil	Público: 14.629 Concertado: 13.660
	Educación Primaria	Público: 15.849 Concertado: 10.081	Educación Primaria	Público: 21.598 Concertado: 10.680
	ESO	Público: 13.114 Concertado: 7.742	ESO	Público: 13.138 Concertado: 6.878
	Educación Secundaria Postobligatoria	Público: 12.055 Concertado: 3669	Educación Secundaria Postobligatoria	Público: 15.779 Concertado: 4.148
	Total: 3088		Total: 5748	
Alumnado extranjero en Cantabria	Educación Infantil	Público: 330 Concertado: 171	Educación Infantil	Público: 630 Concertado: 181
	Educación Primaria	Público: 1018 Concertado: 476	Educación Primaria	Público: 1164 Concertado: 434
	ESO	Público: 726 Concertado: 380	ESO	Público: 1215 Concertado: 484
	Educación Secundaria Postobligatoria	Público: 320 Concertado: 122	Educación Secundaria Postobligatoria	Público: 978 Concertado: 408

Tabla 11. Resumen indicadores educativos. Elaboración propia. Fuentes: Estadísticas de Enseñanza no universitaria. Subdirección general de Estadística y estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Educabase).

Fuente: Instituto Nacional de Estadística:

www.consejoescolardecantabria.es/pdf/2_informes0506pdf y www.consejoescolardecantabria.es/pdf/2_informes1415pdf Sistema Estatal de Indicadores Educativos 2007 y 2016.

3.4 La política educativa como contexto: indicadores clave en Cantabria

Para interpretar el sistema de orientación de Cantabria es fundamental conocer la política educativa que se sigue en esta Comunidad. A continuación, se analizarán una serie de indicadores que influyen de forma directa en la política de orientación que se ha seguido en Cantabria.

3.4.1 Gasto público en educación

El gasto público en educación es el principal indicador de las prioridades de la política educativa de la Administración, a la vez que identifica el grado de convergencia con los objetivos de la Unión Europea en Educación. Si lo relacionamos con el PIB, constituye uno de los indicadores para el seguimiento de los objetivos educativos y se utiliza habitualmente para constatar el esfuerzo social realizado en este aspecto.

La puesta en marcha del nuevo modelo de orientación educativa supuso una inversión presupuestaria muy importante, sin precedentes en el sistema educativo en Cantabria en esta materia.

3.4.1.1 Porcentaje del PIB de Cantabria asignado a educación

En el año 2004 Cantabria dedicó a educación un 5% del PIB, aumentando en un 1% con respecto al año anterior. Este porcentaje se mantiene hasta el 2008. Del 2008 al 2010 vuelve a aumentar en un 1%, para posteriormente en los años correspondientes a 2011 y 2012 disminuir en un 1%, debido a la influencia de la crisis y los recortes. Si lo comparamos con otras Comunidades Autónomas estudiadas se encuentra por encima de la media, y por delante de Comunidades como el País Vasco, Navarra, Cataluña o Madrid. En el año 2005 por ejemplo, (año del inicio de los cambios en orientación en esta Comunidad), Cataluña dedica un 2,93% del PIB a educación, Navarra un 3,23%, el País Vasco un 3,67% y Madrid un 2,68% (fuente Instituto de Evaluación, 2007).

3.4.1.2 Gasto Público en Educación No Universitaria sobre el total del gasto público de la Comunidad.

El porcentaje del gasto público dedicado a la educación no universitaria en Cantabria en el año 2005 supera la media española: Cantabria dedica un 78%, mientras la media estatal se sitúa en el 70,1%. Posteriormente este indicador experimenta un pequeño retroceso en Cantabria, dedicando un 77% en el 2010 y un 76% en el 2011, pero en el 2012 vuelve a subir situándose de nuevo en el 78%. En los años que van del 2006 al 2008 se dedica un 78,08%, 78,13% y 77,94% respectivamente.

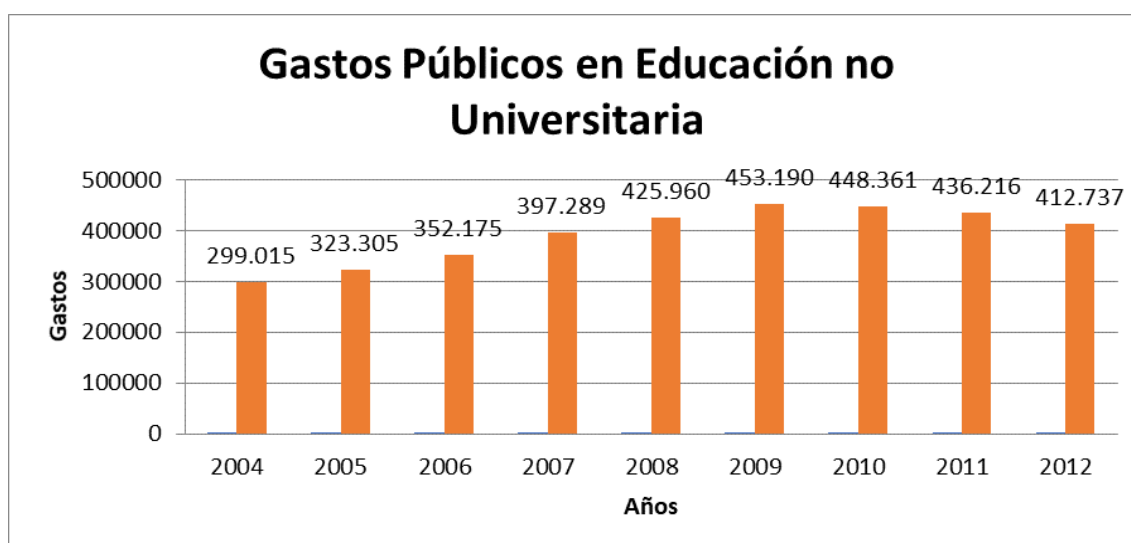


Figura 13. Gastos públicos en Educación no Universitaria en Cantabria.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2013).

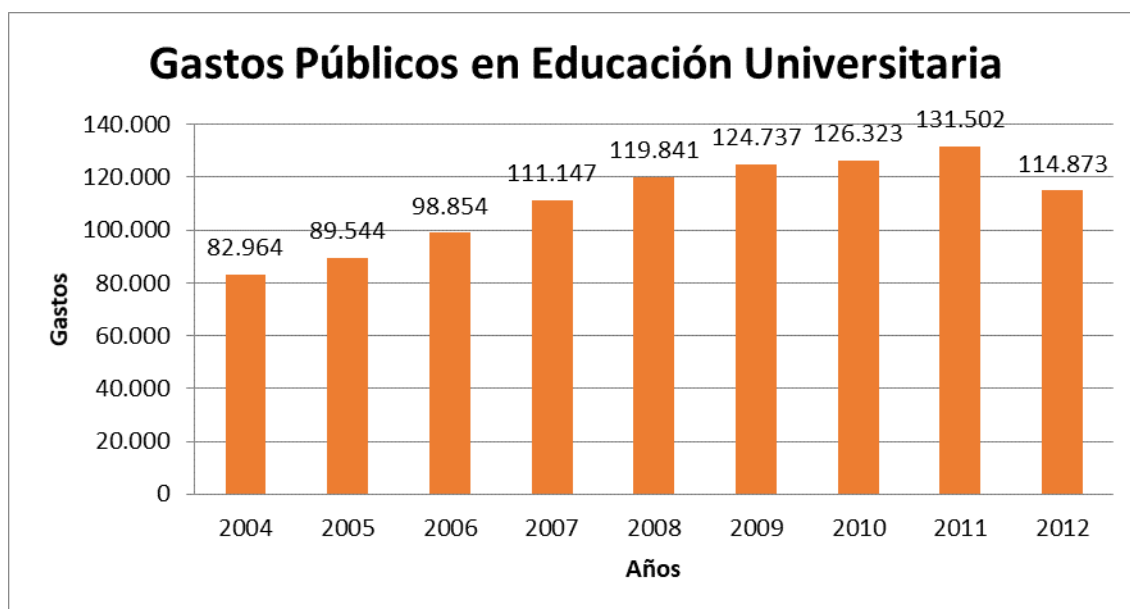


Figura 14. Gastos públicos en Educación Universitaria en Cantabria.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2013).

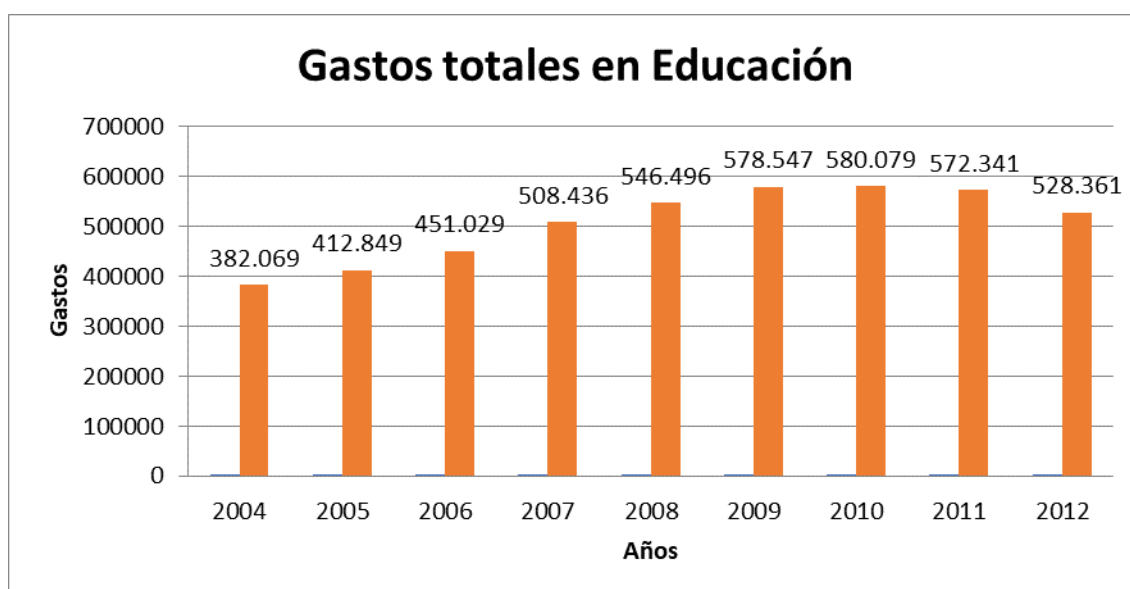


Figura 15. Gastos totales en Educación en Cantabria.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística, (2013).

El cambio del modelo ocasiona sobre todo gastos de personal, porque con los orientadores de los equipos no se cubren las nuevas estructuras, y además se dotan a los equipos con más orientadores y profesores técnicos de servicios a la comunidad. La presencia de orientadores en todos los centros de la red pública

excede la disponibilidad de la oferta pública. Además, se atienden los costes derivados de las siguientes acciones:

- Refuerzo de los equipos de atención temprana.
- Creación de estructuras para la atención a la Interculturalidad.
- Creación de equipos y programas específicos: equipo de atención a la alteración de las emociones y la conducta, programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades.
- Refuerzo de la atención a los centros grandes de secundaria asignándoles dos orientadores.
- Creación de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad con asesores para los orientadores de las distintas etapas, recientemente denominada Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia.
- Creación de los centros de recursos en los colegios de educación especial.
- Impulso de la FP.
- Refuerzo de las medidas de atención a la diversidad para avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva.

3.4.2 Mapa escolar de Cantabria

La planificación escolar del sistema educativo en Cantabria ha venido condicionada por los factores territoriales, poblaciones y económicos que se han apuntado en los indicadores de contexto.

Con respecto al número y distribución de centros por titularidad, cabe señalar que esta Comunidad posee una red de centros de magnitud muy diversa, y la estructuración al igual que en otras CCAA estudiadas es también dispar entre el sector público y privado.

En el curso 2008-9, Cantabria contaba con 582 centros de enseñanzas de régimen general. Posteriormente aumenta el número de centros llegando a alcanzar los 617 en el curso 2009-10 y 624 en el 2010-11, para posteriormente disminuir un poco y tener 583 en el 2011-12, 610 en el 2012-13 y 603 en el 2013-14.

En cuanto a la distribución entre la red pública y privada, Cantabria al igual que otras CCAA estudiadas como Castilla la Mancha, Galicia o Navarra presenta un mayor porcentaje de centros públicos. Así por ejemplo en el curso 2008-9, Cantabria tenía un 69,23% de centros públicos y en el curso 2013-14 la cifra llega al 69,81%.

Los centros de Educación Infantil y Educación Primaria son mayoritariamente públicos. Si observamos los centros que imparten la ESO, aunque dominan los públicos, la diferencia entre los públicos y los concertados es muy pequeña. En el

curso 2004-5 se contaba con un 55,55% y en el 2013-14 con un 53,33% de centros públicos que impartían esas enseñanzas. Los centros que imparten Educación Primaria y ESO en el mismo centro son mayoritariamente concertados o privados, aunque también podemos encontrar algún caso de centro público en municipios pequeños de menos de 5.000 habitantes, como en el caso del CEO Príncipe de Asturias de Ramales de la Victoria. La mayor parte del alumnado de Cantabria se encuentra escolarizado en la red pública. Los centros concertados y privados se encuentran principalmente en Santander.

<i>Centros por titularidad curso 2004-5</i>	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Educación infantil	164	63
Educación primaria	142	55
ESO	55	44
Bachillerato	45	14
FP	53	25
<i>Centros por titularidad curso 2018-19</i>	<i>Públicos</i>	<i>Privados</i>
Educación infantil	149	62
Educación primaria	133	53
ESO	49	42
Bachillerato	47	12
FP	55	32

Tabla 12. Número y distribución de centros por titularidad.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística (datos 2020).

La distribución del alumnado en los centros públicos con respecto a los concertados o privados ha ido aumentando paulatinamente en el periodo comprendido entre el curso 2004-5 (año anterior al inicio de los cambios en la orientación) y el curso 2016-17. En este periodo los alumnos matriculados en la enseñanza pública en enseñanzas anteriores a la universidad han aumentado en un 10,78% en términos globales. En el curso 2004-5, un 65,10% de alumnos acudían a centros públicos y en curso 2016-17 la cifra se situó ya en el 75,88%.

Si analizamos el alumnado y su distribución en las distintas etapas, observamos un aumento importante del alumnado de educación infantil y primaria entre los cursos 2004-5 y 2016-17 que es el último año del que se dispone de datos publicados por el Consejo Escolar de Cantabria. En Educación Infantil en el curso 2004-5, un 63,29% del alumnado acudía a centros públicos y ya en el curso 2016-17 llega hasta el 94,71%. En Educación

Primaria, el 60,76% asistía a centros públicos en el 2004-5, llegando al 68,05% en el 2016-17. En la ESO las cifras aumentan ligeramente en este periodo, un 63,34% en el 2004-5 y un 67,02% en el 2016-17. En Bachillerato la asistencia a centros públicos supera el 80%, situándose en el 82,93% en el curso 2004-5 y en el 85,50% en el 2016-17.

<i>Curso 2004-5</i>	<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>FP</i>
Centros públicos	9.014	15.645	13.569	6.770	5.037

Centros concertados y privados	5.227	10.109	7.851	1.393	2.034
Curso 2016-17	<i>E. Infantil</i>	<i>E. Primaria</i>	<i>ESO</i>	<i>Bachillerato</i>	<i>FP</i>
Centros públicos	18.643	22.873	14.026	6.914	8.168
Centros concertados y privados	1.040	10.738	6.899	1.172	2.678

Tabla 13. Distribución del alumnado de Cantabria escolarizado en centros Públicos, Concertados y Privados, durante la implantación del nuevo modelo de orientación 2004-05 y el curso 2016-17.

Fuente: ICANE. Instituto Cántabro de Estadística (datos 2020).

a) Criterios de escolarización

En Cantabria se siguen unos criterios de escolarización similares a otras CCAA analizadas, como Castilla La Mancha, Cataluña, Galicia, Navarra o el País Vasco. Estas Comunidades priorizan: la presencia de hermanos en el centro o padres que trabajan en el centro, el expediente académico en el caso de querer matricularse en bachillerato, la renta por unidad familiar, la proximidad al domicilio familiar, ser familia numerosa, y una discapacidad de más del 33%, que en el caso de Cantabria se tiene también en cuenta si la padecen padres o hermanos.

b) Calendario y Jornada Escolar

Considero importante el análisis de estos indicadores con el fin de conocer las posibilidades de que los profesionales especialistas (Orientador, PT, AL, PTSC) y docentes se coordinen para dar una respuesta más ajustada a las necesidades que presentan su alumnado y para poder realizar otras acciones que favorezcan la atención a la diversidad. Dentro de este apartado es de suma importancia que los horarios de los profesionales puedan compaginarse para proporcionar orientación a las familias y que dispongan de tiempo para ello.

Sabemos que en España en las enseñanzas obligatorias debe existir un mínimo de 175 días lectivos por lo que no existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, aunque sí pueden existir si lo comparamos con otros países.

Con respecto a la jornada escolar, en Cantabria conviven ambas modalidades partida e intensiva, pero esta Comunidad está experimentando un cambio en este aspecto. Muchos centros de Educación Infantil y Primaria han cambiado la jornada partida a intensiva, y se llevan a cabo talleres optativos con el alumnado por las tardes. El profesorado se turna y acude normalmente una vez semanalmente, aunque los talleres funcionan todos los días. En otros casos los talleres dependen de las AMPAS. El horario de la jornada intensiva en los CEIPs normalmente es de 9.00 a 14.00. En los centros de Educación Secundaria de la red pública la jornada es intensiva.

A continuación, presentamos el calendario escolar de Cantabria de los cursos 2005-6 (año del inicio de los cambios) y 2019-20 (último año del que se dispone de datos).

<i>Calendario escolar en Etapas educativas (Cantabria)</i>		
Curso 2005-6	<i>Infantil Primaria</i>	<i>ESO Bachiller FP</i>
	8/9- al 20/6 175 días lectivos (875 periodos lectivos) 5 horas lectivas en jornada partida (3 por la mañana y 2 por la tarde)	16/9- al 27/6 175 días lectivos (1050 periodos lectivos)
Curso 2019-20	<i>Infantil Primaria</i>	<i>ESO Bachiller FP</i>
	9/9- al 23/6 175 días lectivos (850 periodos lectivos) 5 horas lectivas en jornada continua o partida (3 por la mañana y 2 por la tarde) Vacaciones cada dos meses.	11/9- al 25/6 175 días lectivos (1050 periodos lectivos) Vacaciones cada dos meses.

Tabla 14. Calendario escolar de Cantabria 2005-06 y 2019-20.

Fuente: Boletín Oficial de Cantabria y Orden ECD/23/2019, de 10 de abril.

En septiembre y junio en los centros de Educación Infantil y Primaria y de Educación Especial con jornada partida, la actividad lectiva se realiza solo por la mañana, y durante estos meses la actividad lectiva no puede ser inferior a 4 horas.

La jornada escolar en Cantabria en Educación Infantil y Primaria es de 35 horas semanales, y puede ser partida o continua. En el resto de las enseñanzas anteriores a la Universidad, la mayoría de los centros públicos tienen jornada continua. Desde el curso 2016-17 Cantabria sigue un nuevo calendario, similar al de otros países europeos, en el que cada dos meses se establece un descanso o vacaciones.

3.4.3 Políticas públicas especialmente orientadas a la equidad

La apuesta por un modelo de escuela inclusiva en Cantabria configura una política cada vez más tendente a la plasmación del principio de integración, como superador del principio de normalización. Desde el año 2005 hasta el presente curso escolar 2019-20 Cantabria ha realizado un gran esfuerzo por la atención a la diversidad, y ha publicado diversas instrucciones, órdenes y decretos para articular medidas y ofrecer recursos que ayuden a mejorar la atención a todo el alumnado. El Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, se publica para actualizar el anterior Decreto 98/2005, de 18 de agosto, y adaptarlo a las nuevas directrices señaladas por los organismos internacionales y lo dispuesto en la normativa autonómica y nacional. En este decreto se presta especial atención al:

1. Alumnado con necesidades educativas especiales, con dificultades específicas de aprendizaje, con trastorno por déficit de atención e hiperactividad, y de altas capacidades intelectuales.
2. Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español.
3. Alumnado que presenta necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar.
4. Alumnado perteneciente a familias itinerantes.
5. Alumnado en edad de escolarización obligatoria que por decisiones judiciales no puede asistir al centro educativo.
6. Alumnado bajo la tutela o custodia de la Consejería competente en materia de servicios sociales.
7. Alumnado en riesgo de exclusión social.
8. Alumnado en situación de adopción o acogimiento familiar.
9. Alumnado adscrito a programas educativos relacionados con el deporte autorizados por la Consejería competente en materia de educación o reconocidos como de alto rendimiento según la normativa vigente.
10. Alumnado que compagina estudios de música o danza con estudios de educación secundaria obligatoria, bachillerato o ciclos formativos.

Entre las medidas que se están llevando a cabo sobresalen:

1. Becas y ayudas complementarias:
 - Ayudas individuales al transporte escolar en centros públicos.
 - Prestación gratuita parcial del servicio de comedor escolar.
 - Aulas matinales.
 - Plazas de residencia e internado en centros públicos.
2. Programa de gratuidad de libros de texto y materiales curriculares:
 - Creación de bancos de recursos educativos en cada centro escolar desde el curso 2018-19. Este programa pretende que todo el alumnado de educación primaria y ESO posea los recursos necesarios, y/o el acceso a los mismos para cursar estas enseñanzas, independientemente de sus circunstancias personales, económicas y sociales. La participación del alumnado en el programa consiste en el uso, por préstamo, de los recursos educativos del banco durante su escolarización obligatoria. Dentro de este banco de recursos hay dos programas: programa de recursos educativos para la educación básica en los centros públicos, y programa de recursos educativos para la formación profesional básica.
3. Educación compensatoria.

- Plan de refuerzo educativo complementario: Favorece la igualdad de oportunidades. Se desarrolla a través de tres programas: Programa de acompañamiento escolar en educación primaria, programa de acompañamiento escolar en educación secundaria y programa de refuerzo y apoyo educativo. Este último está dirigido a la etapa de secundaria, para los centros que reciben una proporción significativa de alumnos/as pertenecientes a entornos culturales y sociales que lleven una desventaja desde el punto de vista educativo.
- Compensación de desigualdades por motivos de salud: se proporciona atención educativa al alumnado hospitalizado o temporalmente convaleciente, con el fin de asegurar la continuidad del proceso educativo. Como recursos la Comunidad cuenta con un Centro de Atención Educativa Hospitalaria en el Hospital Universitario “Marqués de Valdecilla”, cuatro equipos de profesores de educación secundaria y profesorado del cuerpo de maestros para la atención al alumnado de Educación Primaria. (Instrucciones de la Dirección General de Innovación e Inspección para la organización, desarrollo y seguimiento de las actuaciones de compensación de desigualdades por motivos de salud en los centros educativos de Cantabria para el curso 2019-20).
- Apoyo al alumnado inmigrante: a través de los coordinadores de interculturalidad y las Aulas de Dinamización Intercultural. Para dar respuesta al incremento del alumnado inmigrante se crea el Equipo de Interculturalidad de Torrelavega y las Aulas de Interculturalidad de Santander, Torrelavega y recientemente de Laredo. Estas tienen como finalidad apoyar las acciones que se llevan a cabo en los centros educativos con el objeto tanto de acoger al alumnado extranjero y a sus familias, como de dar respuesta a sus necesidades educativas. Atienden a los centros que imparten Educación Infantil, Primaria, Secundaria, y Educación de Personas Adultas. En estas aulas se cuenta con profesorado de educación secundaria, orientadores educativos, maestros/as de educación primaria, profesorado técnico de servicios a la comunidad y mediadores/as culturales de cuatro culturas: china, latinoamericana, árabe y rumana, para favorecer y facilitar las relaciones entre las familias y los centros.

El Equipo de Interculturalidad dejó de funcionar, ya que atendía a alumnos y profesores de Educación Primaria y esta necesidad ha ido disminuyendo desde que se fueron formando maestros como coordinadores de interculturalidad. En la actualidad son los profesionales de las aulas de interculturalidad los que atienden las demandas del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en cuestiones más específicas y especializadas cuando no pueden ser resueltas por los coordinadores de

interculturalidad, o por los orientadores de los centros. Así mismo, se crea la figura del Auxiliar de Lenguas de Origen (ALO), que ayuda al profesorado a apoyar escolarmente al alumnado inmigrante, da a conocer las distintas culturas, y realiza labores de traducción en los casos necesarios.

- Atención al alumnado con necesidades específicas o especiales de apoyo educativo desde un modelo inclusivo de atención a la diversidad.
- Grupos de alumnos con alguna necesidad mencionados anteriormente, y que reciben especial atención en el Decreto 78/2019, de 24 de mayo de atención a la Diversidad de Cantabria.

Todos los centros desarrollan un Plan de Atención a la Diversidad donde se encuentran recogidas las medidas necesarias para la atención a las distintas necesidades que presenta su alumnado.

Un análisis de la normativa que se vincula con la atención a la diversidad en el sistema educativo en Cantabria advierte que:

El nuevo modelo de orientación de Cantabria da mucha importancia como ya se ha señalado, a las medidas educativas que favorecen la inclusión y la atención a la diversidad. Todo el profesorado es responsable de la atención a la diversidad. Cantabria publica la Resolución de 22 de febrero de 2006, en la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. Estas medidas se encuentran recogidas y ampliadas en el nuevo decreto 78/2019, de 24 de mayo de Atención a la Diversidad.

Medidas Educativas y Orientadoras dentro del aula ordinaria.

- Refuerzo educativo.
- Adaptaciones curriculares.
- Optatividad.
- Apoyo a las áreas instrumentales.
- Apoyo al estudio fuera del horario.
- Integración de materias por ámbitos.
- Grupos de profundización y enriquecimiento.
- Programa de aprendizaje de la lengua vehicular para alumnado inmigrante.
- Flexibilización de la duración de cursos y etapas.
- Docencia compartida.
- Aulas-materia.
- Priorizar objetivos o variar la temporalización de los mismos.
- Adecuar tiempos, criterios, y procedimientos de evaluación.
- Actividades de recuperación para facilitar a los alumnos que recuperen áreas, materias o módulos no superados.
- Apoyo al alumnado con dificultades en competencias imprescindibles para el avance curricular.
- Adaptaciones y programas individuales destinados a favorecer el desarrollo integral del alumnado.
- Programas específicos destinados a grupos de alumnos que presentan dificultades graves de aprendizaje y/o necesidades de compensación educativa.
- Adaptaciones de acceso al currículo.

Medidas Educativas y Orientadoras dentro del centro escolar ordinario.

- Agrupamientos flexibles o desdobles de los grupos de alumnos.
- Flexibilización para el alumnado con alta capacidad intelectual.
- Permanencia de un año más en el curso/ciclo/etapa.
- Permanencia de un año más en la etapa con carácter extraordinario para el alumnado con necesidades educativas especiales en Educación Infantil o Primaria.
- Programas de mejora del Aprendizaje y rendimiento. En algunos centros existe un 3º PMAR como proyecto de centro para el alumnado de 4º de la ESO.
- Formación Profesional Básica.
- Aula abierta para alumnado con n.e.e
- Programa de currículo adaptado.
- Plan de prevención del absentismo y abandono escolar. (*Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria*).
- Programa de acompañamiento escolar en el centro, pero fuera del horario escolar.
- Programa de aprendizaje de la lengua vehicular para alumnado inmigrante en horario extraescolar, y en horario escolar apoyados por los coordinadores de interculturalidad.
- Atención por parte del ALO; Auxiliar de Lenguas de Origen.
- Banco de Recursos Educativo.
- Baúl de recursos docentes para la atención a la diversidad funcional auditiva (publicado en educantabria, 29 de agosto de 2019. <https://www.educantabria.es/orientacion-e-y-convivencia/convivenciaescolar-2.html>)

Medidas Educativas y Orientadoras fuera del centro escolar ordinario.

- Escolarización combinada: en centro específico y en centro ordinario. Cantabria también contempla la posibilidad de escolarización combinada como medida extraordinaria de atención a la diversidad, para que estos alumnos sigan teniendo como referencia el centro ordinario, pero pudiendo así mismo recibir la atención especializada que necesitan en el centro específico, y como forma de mantener la educación inclusiva.
- Escolarización en un centro o unidad de educación especial.
- Programa adaptado socioeducativo para la prevención de la exclusión social, (Aula socioeducativa).
- Centros de Salud Mental Infanto-Juvenil.
- Servicios de rehabilitación y atención temprana.
- CREE: Centros de Recursos para la Educación Especial.
- Atención por parte de los profesionales de las Aulas de Interculturalidad.
- Atención por parte de los mediadores pertenecientes a las Aulas de Interculturalidad. Mediadores de cultura china, latinoamericana, árabe y rumana.
- Atención por parte del Equipo Específico de la ONCE. Dispone de una PT que apoya dentro del centro.
- Algunos FPB en entidades sin ánimo de lucro, ayuntamientos o centros de educación especial.
- Programa LaborESO, acercamiento al mundo laboral para alumnado de la ESO y de PMAR.
- Aulas alternativas a centros de Educación Especial: Unidades en centros ordinarios para alumnado con n.e.e muy significativas.
- Aulas hospitalarias.
- Atención domiciliaria.
- Atención por parte del Equipo Específico de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta.
- Atención por parte de los orientadores del programa de apoyo a la detección y atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Atención por parte de los CAIA, centros de atención para la infancia y la adolescencia dependientes de los ayuntamientos y del Instituto Cántabro de Servicios Sociales (ICASS).
- Apoyo escolar fuera del centro escolar proporcionado por entidades sin ánimo de lucro como la Cruz Roja etc.

Tabla 15. Medidas de atención a la diversidad en Cantabria.

Fuente: Resolución 22 de febrero de 2006, informes del Consejo Escolar de Cantabria 2016-17, decreto 78/2019, de 24 de mayo de atención a la Diversidad de Cantabria, y elaboración propia.

Cantabria al igual que otras Comunidades Autónomas también ha ido creando nuevas estructuras y programas de carácter regional para dar respuesta a las nuevas necesidades y a la diversidad creciente del alumnado.

El decreto 33/2014, de 3 de julio, crea el **Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y de la Conducta** como estructura especializada de Orientación Educativa y Psicopedagógica, de colaboración y asesoramiento e intervención a los centros en la respuesta educativa al alumnado que presenta alteraciones emocionales y de la conducta. Durante los primeros años de funcionamiento de este equipo, en determinados casos graves, los alumnos acudían a este centro durante toda la jornada escolar hasta que se modificaba la conducta, y adquirían un equilibrio psicológico adecuado para poder incorporarse

de nuevo en su centro ordinario. Actualmente este Equipo apoya a los orientadores y al profesorado de los centros en casos graves de trastorno del comportamiento, intentando rehabilitar al alumno dentro de su centro ordinario. Este Equipo ha ido cambiando tanto de personal como de funcionamiento y de modelos de intervención, debido a los cambios políticos de la Consejería de Educación.

Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades: Comienza a funcionar en el curso 18-19, y su objetivo es el desarrollo de prácticas pedagógicas en los centros educativos que favorezcan la atención inclusiva de las altas capacidades, aportando asesoramiento, materiales y herramientas para la comprensión de los talentos de los diferentes alumnos y para implementar medidas educativas más adecuadas.

Se presta también asesoramiento al resto de la comunidad educativa sobre este alumnado, su identificación, y la respuesta más adecuada a sus necesidades educativas, priorizando las medidas ordinarias.

Acuerdos que favorecen el camino hacia la inclusión educativa: en el 2017 el Consejo Escolar de Cantabria presenta un acuerdo por la Educación en Cantabria en el que se propone entre otras las siguientes medidas con vistas a favorecer el camino hacia la equidad e inclusión educativa.

- Terminar con el abandono escolar temprano.
- Dedicación mínima de un 5% del PIB en ocho años, con la intención de alcanzar en otros 8, el 7%.
- Evitar las repeticiones ya que contribuyen a la desigualdad y al abandono escolar temprano.
- Reorganizar los medios humanos, curriculares, metodológicos y materiales posibles, así como los apoyos y refuerzos de los que se disponga para atender al alumnado tanto de forma preventiva como compensatoria.
- Recursos humanos, materiales, tecnológicos y económicos suficientes para ayudar a todo el alumnado a terminar con éxito la educación obligatoria.
- Apoyo por parte de la administración para que cada centro desarrolle, de forma comunitaria y solidara, un banco de recursos educativos para todos.
- Reducción de las ratios, y en especial mayor disminución de las mismas en función del alumnado que haya en cada aula con necesidades educativas especiales, alumnado inmigrante etc.
- Desdobles en las asignaturas y áreas que requieren una atención pedagógica y didáctica más personalizada.
- Reorganización del calendario escolar bajo criterios pedagógicos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para que exista un equilibrio en la duración de los periodos evitando la fatiga del alumnado y mejorando la convivencia.

- Tiene como prioridad la compensación de las desigualdades y para ello desarrolla propuestas para favorecer la inclusividad. Revisión y actualización de los planes de atención a la diversidad con la participación de todo el profesorado.
- Consolidación y refuerzo de la red de orientación en los centros educativos.
- Coordinación con todos los servicios provenientes de diferentes ámbitos: salud, asuntos sociales etc.
- Dotación a cada centro educativo de personal de apoyo con perfil docente, para que en horario extraescolar pueda compensar las carencias curriculares desde 1º de Educación Primaria.
- Fomento de los comedores escolares: permanecerán abiertos durante los periodos escolares y no escolares el mayor número de días posibles. Se garantizarán becas y ayudas para las familias que lo precisen.
- Aumento de recursos económicos para la adquisición de material especializado y ayudas técnicas para el alumnado que lo necesite.
- Se prestará especial atención a las Zonas y Centros de Actuación Educativa Preferente (ZAEP); zonas que cuentan con población más dispersa, con menos recursos y medios socioeconómicos y socioculturales, o porque atienden a alumnado que proviene de entornos sociofamiliares menos favorecidos. También se consideran ZAEP aquellas zonas o centros en los que las tasas de graduación o titulación no sean aceptables, o en las que se dé un mayor índice de fracaso, abandono escolar temprano, elevada concentración de alumnado con NEE, de minorías étnicas etc.
- Estudio para la puesta en marcha de un equipo transdisciplinar para la atención de ANEAE cuando se precise.
- Mejora de dotación de ayudantes de lengua extranjera y mediadores culturales para el alumnado que lo precise.
- Gestión completa por parte de la administración educativa de los colectivos de fisioterapeutas y técnicos sociosanitarios.

3.5 Grado de externalización de la respuesta educativa a las necesidades educativas específicas del alumnado

Analizando la normativa vinculada con la atención a la diversidad y lo que se establece en el último decreto 78/2019, de 24 de mayo de atención a la Diversidad de Cantabria, se advierte que:

- Se concede importancia a la **participación y coordinación con las familias** de acuerdo con la ley orgánica 2/ 2006 de 3 de mayo de Educación.
- Desde la Consejería y siguiendo lo que se refleja en la ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, se promueve la **colaboración con distintas entidades y organismos públicos y privados** para dar respuesta a las necesidades de apoyo educativo y atender a la diversidad del alumnado, favoreciendo la inclusión educativa y sociolaboral del mismo. Los centros educativos de Cantabria contarán también con el asesoramiento de las estructuras externas dependientes de la Consejería de Educación.

Por todo lo mencionado, Cantabria mantiene **convenios con diferentes entidades que desarrollan actividades de apoyo a la atención a la diversidad**. Entre ellas se pueden señalar las siguientes: ONCE, UNICEF, Síndrome de Down, ANDARES, Fundación CADAH, ACANPADAH, APTACAN, Gitanos de Hoy, Fundación Secretariado Gitano y Fundación DIAGRAMA de Intervención Psicosocial.

El convenio con la Fundación Diagrama firmado en el 2012 se centra en la prevención del abandono escolar. Con este convenio se ha puesto en marcha un programa de currículo adaptado para alumnos de la ESO en riesgo de exclusión social, un aula socioeducativa para luchar contra el absentismo, y un programa de mediación intercultural. El programa de mediación se desarrolla en las Aulas de Dinamización Intercultural.

Las aulas socioeducativas fueron creadas para el alumnado entre 13 y 15 años y excepcionalmente 16. Se encuentran ubicadas fuera del centro escolar, aunque los responsables de la evaluación de esos alumnos son los profesores del centro ordinario al que pertenecen. Se trabaja el currículo básico a través de aprendizajes funcionales y prácticos. Se prioriza el trabajo con las familias y con el ambiente cercano del alumno, basándose en una perspectiva global e intentando favorecer el desarrollo de las competencias de relación e inserción social.

Apertura de los centros a la Comunidad: la Consejería de Educación es consciente de la necesidad de favorecer la apertura de los centros al entorno como medida de lucha contra la exclusión social y para favorecer la convivencia y tolerancia. Se utilizan las infraestructuras de los centros públicos en horario no escolar. El programa se desarrolla en 4 niveles.

- Nivel 1. Utilización de las infraestructuras de los centros públicos en horario no escolar
- Nivel 2. Programa De Actividades Extraescolares
- Nivel 3. Proyectos de Innovación Pedagógico-Organizativa (PIPO). Tienen como finalidad ampliar la oferta educativa en los centros que imparten ed. Infantil, primaria y secundaria con el fin de favorecer la integración y el desarrollo del alumnado
- Nivel 4. Proyectos de Municipio Educativo: tiene la finalidad de favorecer la educación integral del alumnado a través de la relación

escuela-comunidad. En este proyecto participan todos los centros públicos y privados concertados de cada municipio.

- Proyectos de Comunidades de Aprendizaje. Proyectos asociados al Plan de Apertura de Centros a la Comunidad no incluidos dentro de los cuatro niveles de implicación.

Programa RED Cántabra de Escuelas Solidarias: orientado a que la población se comprometa con la transformación de su realidad local y global en términos de justicia y equidad.

En el **ámbito de la formación Profesional y orientación académico profesional** podemos señalar las siguientes iniciativas:

- Proyectos de FP dual: combinan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación, y se caracterizan por realizarse en régimen de alternancia entre el centro educativo y la empresa.
- Programa Erasmus +: realizan los módulos de formación en centros de trabajo (FCT) en un país de la Unión Europea.
- Formación en centros de Trabajo (FCT): Módulo profesional obligatorio que se realiza en empresas.
- Proyectos de Innovación en Formación Profesional. Para impulsar la investigación y la innovación los centros educativos realizan proyectos para potenciar la mejora de los procesos tecnológicos, metodológicos y formativos, y fomentar la colaboración con el mundo empresarial.
- Programa laborESO: estancias formativas en empresas para el alumnado de educación secundaria obligatoria. Este programa ayuda a los alumnos a profundizar en sus intereses y les facilita la elección profesional.

3.6 Trayectoria de la orientación en Cantabria: historia, tradición y evolución de la orientación educativa en esta CA

3.6.1 Trayectoria de la orientación

Al igual que en otras CCAA estudiadas, la historia de la orientación como derecho del alumnado se sitúa a finales de los años 70, en concreto a 1977 con la creación de los SOEV. El cambio del modelo de orientación en Cantabria no es tan global como el producido en Castilla la Mancha, en el que llegan a desaparecer todos los EOEPs. El nuevo modelo de orientación de Cantabria, implementado al igual que en la Comunidad Autónoma mencionada a partir del curso 2005-6, mantiene una estructura intermedia en Educación Infantil y Primaria, entre el

modelo LOGSE (estructura externa) y el modelo de las Unidades de Orientación (estructura interna).

Cantabria opta por un modelo más educativo que clínico incidiendo en la importancia de enfatizar el aspecto colaborativo. Se intenta que la escuela este abierta al contexto externo, estableciendo colaboraciones, convenios y acuerdos con diversas asociaciones y entidades sociales y sanitarias.

Se prioriza el sistema organizativo interno (Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación), frente al sistema externo de los EOEPs. En Educación Infantil y Primaria conviven los EOEPs con las Unidades de Orientación, por lo que no se abandona completamente la estructura externa como sucede en otras Comunidades Autónomas. Se crea además el Equipo Específico para el alumnado con Graves Trastornos de la Conducta y las Emociones, así como las Aulas de Dinamización Intercultural, además de nuevos Equipos de Atención Temprana, como estructuras externas para el apoyo a los centros ordinarios. Recientemente (curso 2018-19) se pone en funcionamiento un programa de atención a las altas capacidades.

3.6.2 Historia y línea de tiempo de los servicios de orientación educativa

3.6.2.1 Secuencia temporal de los cambios

En este apartado se muestra mediante un cronograma la evolución de la política de orientación en Cantabria, con la finalidad de poder apreciar los cambios experimentados en esta Comunidad y observar la normativa que los regula. Es importante fijarse en la fecha en la que se produce la transferencia plena de las competencias en educación a esta Comunidad, porque juega un papel significativo en los cambios posteriores.

Después de asumir las competencias en educación en 1998, Cantabria presenta su modelo educativo para garantizar una educación de calidad. En el citado modelo se dispone ya de un mayor número de recursos profesionales y materiales. Se pueden distinguir tres fases en el desarrollo del nuevo modelo de orientación.

Etapa 1: Antecedentes: La orientación educativa y profesional se centra en la compensación de desigualdades, en el apoyo a la formación profesional y en la normalización e integración de alumnos con necesidades educativas especiales. A partir del curso 2000-01 se empiezan a implantar programas de compensación educativa en centros de educación infantil y primaria y de educación secundaria. Desde el año 1997 se comienza con la atención en el ámbito hospitalario. Como aparece reflejado en el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria del curso 2000-01, se desarrollan programas de garantía social regulados por la orden del 12 de enero del 93, y programas de iniciación profesional con tres modalidades:

- a. Modalidad de formación-empleo: orientado a la inserción laboral, en colaboración con la administración local, empresarios y agentes locales.
- b. Modalidad talleres profesionales: se llevan a cabo por entidades privadas sin ánimo de lucro, no imparten formación profesional reglada y tienen experiencia en la atención de jóvenes socialmente desfavorecidos.
- c. Modalidad para alumnos con necesidades educativas especiales: desarrollados por entidades sin ánimo de lucro que se dedican a jóvenes con discapacidad.

En el curso 2002-3 comienza a funcionar el programa de absentismo con la firma de un convenio entre la Consejería de Educación, el ayuntamiento de Santander y la Consejería de Sanidad, Consumo y Servicios Sociales.

Con respecto a la atención al alumnado con NEE, ésta se basa en la normalización e integración, como se contempla en la ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre. Los alumnos con NEE son escolarizados siempre que es posible en régimen de integración dotando a los centros de recursos materiales y personales. Se firman convenios de la Consejería de Educación con la Asociación de Sordos de Santander y Cantabria y con la ONCE.

Cuando las necesidades de los alumnos son de carácter específico y la complejidad sobrepasa las posibilidades de los centros ordinarios existe la posibilidad de escolarizarlos en Centros o Unidades de Educación Especial. En estos centros se imparten ya programas de transición a la vida adulta, con una formación profesional específica y programas de garantía social para alumnado con NEE. En las zonas rurales se contempla la creación de aulas en centros ordinarios para estos alumnos. Hay una voluntad de conseguir una educación de calidad atendiendo a las diversas necesidades de los alumnos, especialmente de los más desfavorecidos. La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional se consideran fundamentales. Hasta el inicio de los cambios en el 2005, existían en la Comunidad: 6 EOEPs Generales, un equipo de atención temprana en Santander, y 12 centros de Educación Infantil y Primaria con maestros licenciados en psicología y pedagogía, dentro del programa experimental de Intervención Psicopedagógica y Orientación Educativa (PIPOE). Los IES cuentan entonces con Departamentos de Orientación, regulados por el R.D 83/1996, de 26 de enero de 1996. La administración dota también a los centros en estos años, con maestros de PT y AL, así como del personal laboral correspondiente.

Según el Informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria del curso 2002-03, se mejora la dotación a los centros rurales y a los CRAS. Se facilita el traslado de alumnos dispersos a las localidades cercanas de mayor tamaño que cuentan con centro escolar, o bien se ofrece internado en escuelas- hogar o residencias escolares. Para promocionar la escuela rural se establece el programa "Aldea Digital" como medio para introducir en los centros educativos rurales las tecnologías de la información y comunicación. Además de lo mencionado, el Centro Rural de Innovación Educativa pone a disposición de los centros rurales de forma gratuita la posibilidad de que sus alumnos convivan con otros niños y se inicien en el uso de las nuevas tecnologías.

En el curso 2004-05 año anterior a los cambios en el Modelo de Orientación se incrementa ya el número de docentes en psicología y pedagogía pasando de 43 plazas a 51 en los EOEPs y equipos de atención temprana. Las plantillas no se habían modificado desde hacía unos 17 años y los profesionales resultaban insuficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Se crea en ese curso un nuevo equipo de atención temprana en Torrelavega.

Etapa 2: Etapa experimental: En esta etapa se procede a diseñar y aplicar el nuevo modelo de orientación, que apuesta por una educación inclusiva y de calidad, haciendo especial hincapié en la atención a la diversidad y en la concepción del centro como núcleo de innovación y cambio.

En el anexo XIV de la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 05-06, se informa sobre el nuevo modelo de orientación. “La Comisión Permanente considera que es pertinente y adecuado porque planifica y ordena los servicios y actuaciones ya existentes con otros de nueva creación, con visión de futuro, y explicita de forma clara y secuenciada las actuaciones a realizar en el periodo de dos cursos escolares, y define con claridad los niveles de actuación.” (Memoria del Consejo Escolar de Cantabria, 2005-6). La implantación del modelo se lleva a cabo durante tres cursos escolares del 2005-6 al 2007-8. Entre las actuaciones que se realizan figuran:

- Creación en el curso 2005-6 de las primeras Unidades de Orientación en Primaria.
- Creación de Unidades de Orientación Educativa en todos los centros de 250 alumnos/as o más durante los cursos 2006-7 y 2007-8.
- Aumento de la presencia de los orientadores/as de los Equipos de Orientación Educativa en los colegios.
- Aumento de la atención a los centros privados concertados para apoyar la elaboración del PAD.
- Implantación experimental de dos orientadores en los Institutos de Educación Secundaria.
- Potenciación de la Atención Temprana, a través de los EAT o incorporando esta figura a los EOEPs.
- Creación de Unidades de Orientación en centros específicos de Educación Especial.
- Creación del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación.
- Asesoramiento y apoyo a los CEPAs que imparten Secundaria y no tienen Departamento de Orientación.
- Desarrollo de tareas de orientación en el ámbito de la interculturalidad.
- Impulso a la orientación profesional.
- Creación del observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria.
- Elaboración de planes de atención a la diversidad en todos los centros.
- Publicación de la normativa reguladora del modelo.

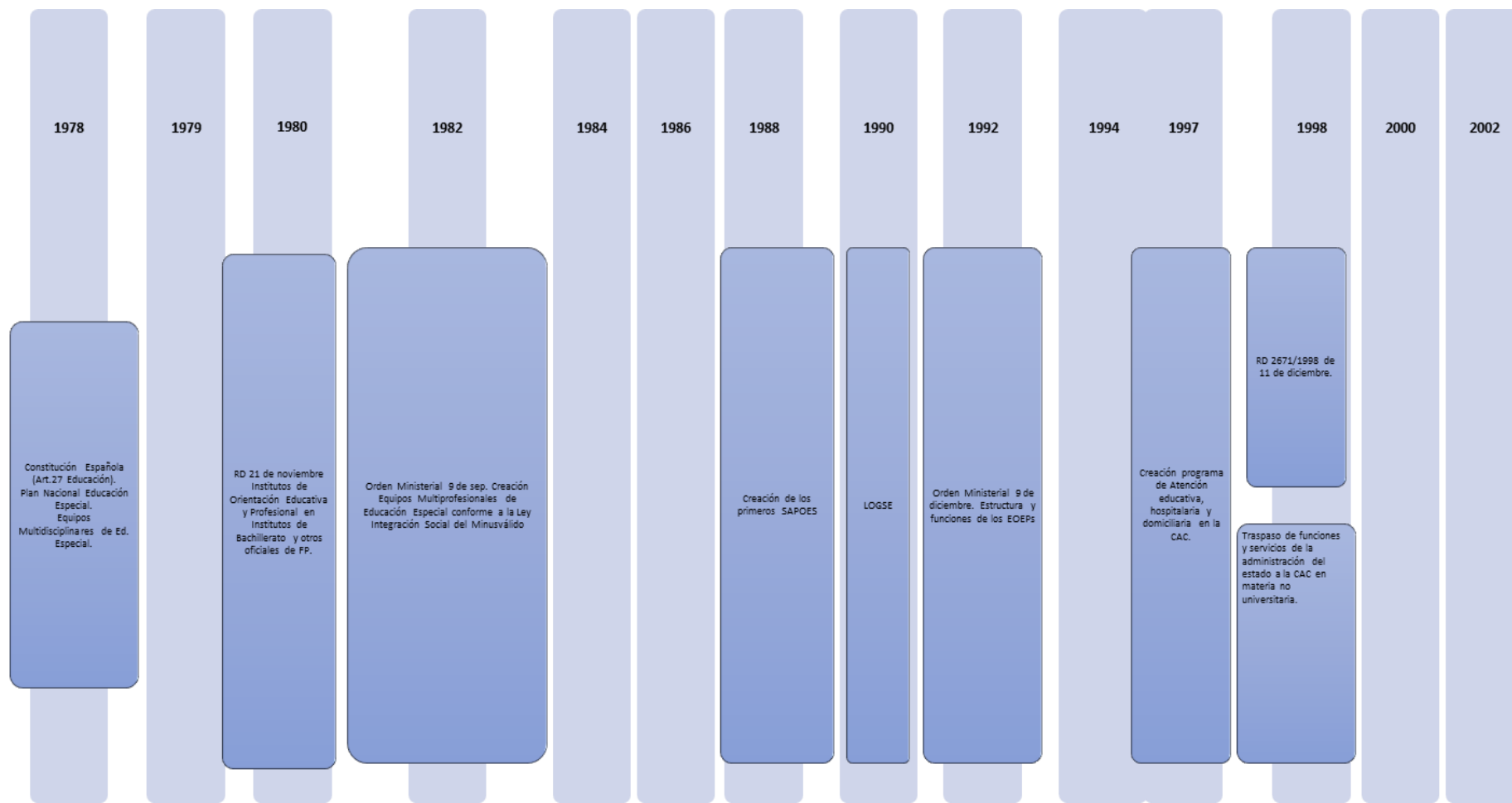
Etapa 3: Consolidación y enriquecimiento del modelo de orientación: se van creando equipos especializados y programas de orientación pertenecientes al servicio de asesoramiento y apoyo a la orientación, que apoyan a las estructuras generales y específicas de orientación. En el 2014 se crea el equipo específico de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta y en el 2019 el programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades. A partir de 2009 con la publicación del decreto de convivencia se van elaborando planes de convivencia en todos los centros.

En 2019 se publica un nuevo decreto de atención a la diversidad y en 2017 un nuevo decreto de convivencia para adaptarse al nuevo marco normativo europeo y nacional.

3.6.2.1 Línea de tiempo

En Cantabria al igual que en Comunidades como Castilla la Mancha se observa una tendencia general a la incorporación de orientadores a centros de Educación Infantil y Primaria, reduciendo el volumen de centros atendidos por los Equipos Externos. Los EOEPs a partir del cambio en el modelo de orientación, se destinan a los centros de 250 alumnos o menos, ubicados generalmente en zonas menos pobladas o más rurales. No obstante, a partir del curso escolar 2014-15 parece que esta tendencia hacia el modelo interno en Educación Infantil y Primaria se vio frenada, ya que los nuevos centros que alcanzaron los 250 alumnos en este curso escolar estuvieron atendidos por orientadores de los EOEPs, estableciendo una nueva fórmula de atención, que consistía en la asistencia al centro preferente 4 días semanales, reservando un quinto día para reuniones y trabajo en el EOEP. Posteriormente se abandona esta iniciativa y se vuelve al modelo interno para los centros de más de 250 alumnos. Se observa cierto vaivén en la forma de actuar de la Consejería de Educación en función de los cambios de personal en la misma.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria



Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

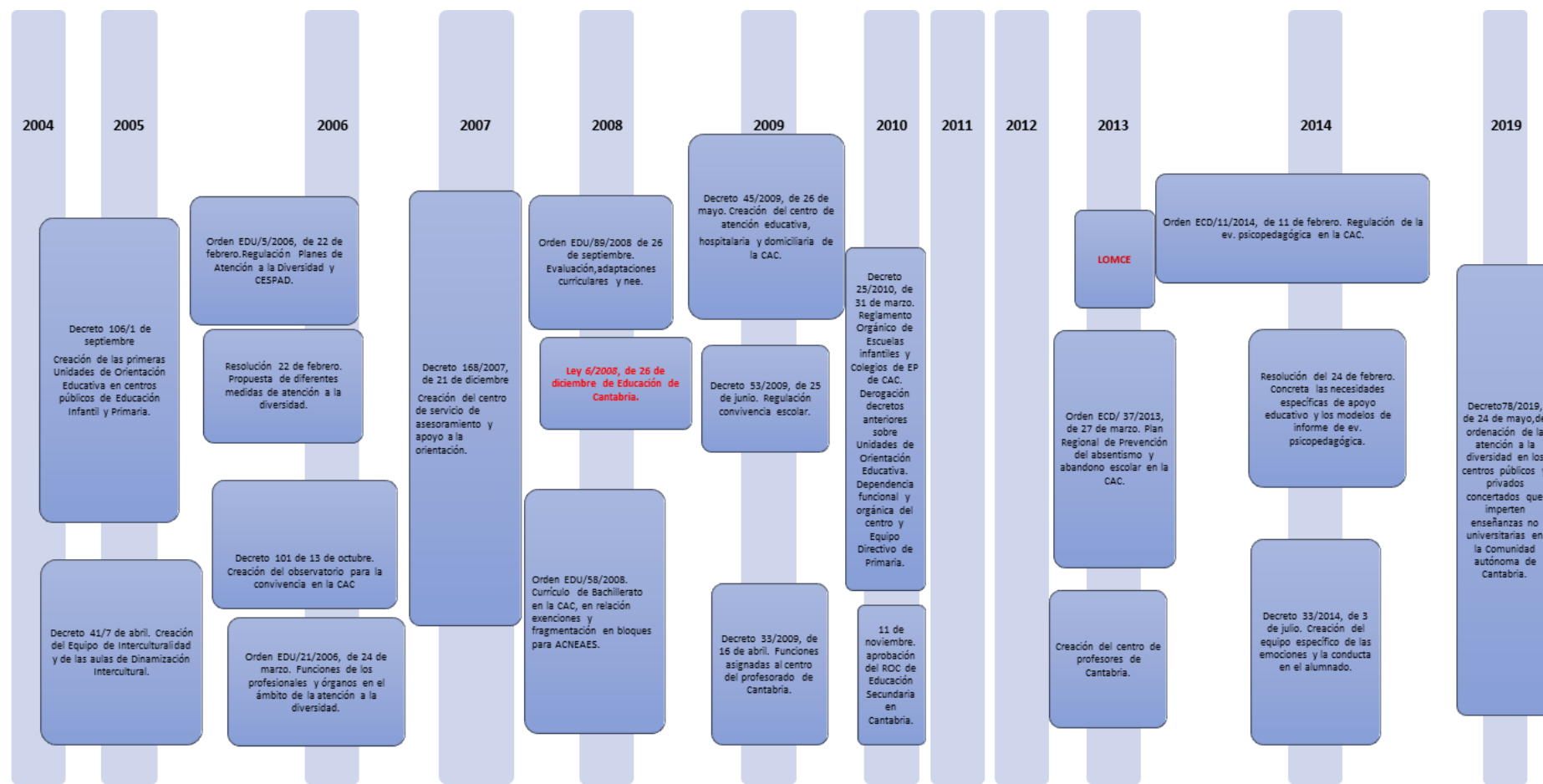


Figura 15. Línea del tiempo.
Fuente: elaboración propia.

3.6.3 Funciones del orientador en Cantabria

Analizaremos a continuación la normativa legal existente en la CA de Cantabria con respecto a las funciones atribuidas a los orientadores en el ámbito educativo. Las leyes analizadas han sido publicadas posteriormente al curso 2005/6, primer año de puesta en marcha el nuevo modelo de orientación en la Comunidad.

En el **artículo 13 de la orden del 24 de marzo del 2006** referente a las funciones de los diferentes profesionales, en relación a la atención a la diversidad en Cantabria, se señala lo siguiente:

Los profesores y profesoras de la especialidad de Psicología y Pedagogía tendrán las siguientes funciones:

- a) Colaborar con el equipo directivo en la coordinación y el desarrollo del PAD.*
- b) Participar en la elaboración, desarrollo y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, así como realizar el asesoramiento y apoyo correspondientes.*
- c) Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende y, en su caso, hacer las correspondientes propuestas de mejora.*
- d) Asesorar al profesorado en aspectos metodológicos y en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes realizados por el alumnado como de los procesos de enseñanza.*
- e) Colaborar con el profesorado del centro, y de manera especial con los tutores y tutoras, en aquellas tareas relacionadas con la orientación personal, escolar y/o profesional del alumnado que requiere una atención específica.*
- f) Colaborar con el profesorado en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje.*
- g) Asesorar y apoyar al profesorado de los centros en la planificación de intervenciones destinadas a atender dificultades de aprendizaje del alumnado e intervenir, en su caso, en la prevención y tratamiento de las mismas.*
- h) Colaborar en la prevención de dificultades o problemas de tipo personal o socio familiar mediante la intervención directa, en su caso, con el alumnado, a través de programas relacionados con el desarrollo personal y social.*
- i) Coordinar y participar en las evaluaciones psicopedagógicas relacionadas con las necesidades educativas específicas del alumnado de*

los centros, elaborando el correspondiente informe psicopedagógico y, en su caso, el dictamen de escolarización.

- j) Colaborar en la coordinación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado en general, especialmente en la coordinación de adaptaciones curriculares, de diversificaciones del currículo, de programas de apoyo y refuerzo.*
- k) Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado a los diferentes programas y agrupamientos contemplados en el PAD.*
- l) Asesorar y colaborar en el seguimiento de determinados alumnos y alumnas en el marco de la atención a la diversidad.*
- m) Colaborar con el equipo directivo en la coordinación de las intervenciones que, en el marco de la atención a la diversidad, puedan realizar en el centro otros servicios o entidades ajenos al mismo.*
- n) Asesorar e intervenir con las familias del alumnado cuando la situación lo requiera, en colaboración con el tutor/a.*
- o) Participar en el intercambio y transmisión de información del alumnado con necesidades educativas en el tránsito por los diferentes cursos, ciclos, niveles y/o etapas educativas”.*

En la **Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria**, se indica que el profesor de la especialidad de psicología y pedagogía, actualmente denominado profesor de orientación educativa se dedicará a *“coordinar la orientación educativa en el centro y asesorará al profesorado y al equipo directivo del centro en la elaboración, desarrollo y seguimiento de los planes que forman parte del proyecto educativo del mismo”*. (Artículo 140).

En cuanto a las funciones del orientador reflejadas en **decreto 25/2010 de 31 de marzo** por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los colegios de infantil y primaria, podemos señalar las siguientes:

- Una de ellas es la participación y pertenencia a la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Los equipos docentes en sus reuniones de coordinación de ciclo pueden contar con el asesoramiento del orientador de la Unidad de Orientación, así como con su presencia en dichas reuniones.
- Los tutores de cada ciclo también se deben reunir según aparece reflejado en la normativa para organizar la acción tutorial de sus alumnos, de acuerdo con la planificación realizada por el jefe de estudios, y a estas reuniones debe asistir el profesor de la especialidad de orientación educativa.

En el artículo 40 de la sección sexta de dicho decreto se señalan las funciones de la Unidad de Orientación cuyo coordinador será preferentemente el orientador de primaria. El coordinador elaborará junto con su equipo un plan de actuación que formará parte de la Propuesta Pedagógica de Educación Infantil y del Proyecto Curricular de Educación Primaria.

Las Unidades de Orientación tienen las siguientes funciones (*Artículo 40. Decreto 25/2010 de 31 de marzo*).

- a) Formular propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas al Proyecto Educativo.*
- b) Asesorar al profesorado en la toma de decisiones relativas a la evaluación y promoción del alumnado.*
- c) Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial.*
- d) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa ofreciendo asesoramiento al profesorado, alumnado y familias e interviniendo directamente en aquellos casos en que se estime conveniente.*
- e) Aquellas otras que le sean asignadas por la normativa vigente.”*

En el artículo 41 de la sección sexta se establecen las funciones del coordinador de la Unidad de Orientación (*Artículo 41. Decreto 25/2010 de 31 de marzo*).

“El coordinador de la Unidad de Orientación Educativa tiene las siguientes funciones:

- a) Redactar el plan de actuación de la Unidad de Orientación Educativa y la memoria de final de curso.*
- b) Coordinar las actuaciones de la Unidad de Orientación Educativa.*
- c) Convocar y presidir las reuniones de la Unidad de Orientación Educativa, levantando acta de las mismas.*
- d) Colaborar con el Jefe de Estudios en la coordinación de la acción tutorial y asistir a las reuniones periódicas que a tal efecto se determinen.*
- e) Informar a los alumnos y a sus padres, madres o representantes legales de las actuaciones de la Unidad de Orientación Educativa.*
- f) Trasladar a la Comisión de Coordinación Pedagógica las propuestas realizadas por la Unidad de Orientación respecto del orden del día, e informar a ésta de los acuerdos adoptados.*
- g) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, solicitar el material y el equipamiento específico asignado a la Unidad de Orientación Educativa y velar por su mantenimiento.*

- h) Promover la evaluación de la práctica docente de la Unidad de Orientación Educativa y de los distintos proyectos y actividades de la misma.*
- i) Colaborar en las evaluaciones que promuevan los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, la dirección del mismo y la Consejería de Educación.*
- j) Velar por el cumplimiento del plan de actuación de la Unidad de Orientación Educativa.*
- k) Aquellas otras que le sean asignadas por la normativa.”*

En cuanto al análisis de la normativa de la Comunidad referida a la Educación Secundaria podemos señalar lo siguiente:

El orientador pertenece al Departamento de Orientación junto con los docentes de apoyo al ámbito lingüístico y social, y de apoyo al ámbito científico-tecnológico, profesorado del cuerpo de profesores técnico de formación profesional de apoyo al área práctica y de servicios a la comunidad; profesorado del cuerpo de maestros de las especialidades de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, así como otros profesores que desempeñen funciones de orientación e intervención psicopedagógica, en las condiciones que determine la Consejería de Educación.

También pueden pertenecer profesores que impartan módulos de formación profesional inicial. Al igual que en educación infantil y primaria se indica que el jefe del Departamento de Orientación será preferentemente el profesor de orientación educativa.

A continuación, se exponen las funciones que se le atribuyen al orientador de Educación Secundaria, y que aparecen reflejadas en el Decreto 75/2010 por el que se aprueba el reglamento orgánico de los IES en Cantabria.

- Asistir a las reuniones de los departamentos de coordinación didáctica. (artículo 37)
- Coordinación y estrecha colaboración con el Equipo Directivo. (artículo 39).
- Participar en la coordinación de las actuaciones derivadas del plan de acción tutorial junto con el Jefe de Estudios (artículo 1).

En el artículo 39 de este decreto se establecen también las competencias que debe asumir el Departamento de Orientación:

- a) Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los planes, programas y proyectos del instituto, en lo relativo a aspectos psicopedagógicos.*

- b) *Elaborar la propuesta del plan de orientación académica y profesional, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los objetivos establecidos en el artículo 9 del Decreto 4/2010, de 28 de enero, por el que se regula la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria.*
- c) *Elaborar la propuesta del plan de acción tutorial.*
- d) *Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, ofreciendo asesoramiento al profesorado, alumnado o familias e interviniendo directamente en aquellos casos en que se estime conveniente.*
- e) *Desarrollar actuaciones de orientación profesional, en el marco del plan de orientación académica y profesional del instituto.*
- f) *Facilitar, en colaboración con el profesorado, el proceso de toma de decisiones académico- profesionales del alumnado, incidiendo en aquellos momentos escolares más decisivos, como la incorporación en el instituto, los cambios de etapa o enseñanza, la incorporación a programas específicos, la elección de materias optativas o de alternativas formativas o profesionales, así como participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional de cada alumno.*
- g) *Elaborar, en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica que corresponda, la programación de las materias, ámbitos y módulos de los programas específicos que se deriven del plan de atención a la diversidad y cuya docencia se asigne al profesorado del Departamento de Orientación.*
- h) *Coordinar la orientación profesional del instituto de Educación Secundaria.*
- i) *Promover y participar en procesos de investigación e innovación educativa, en los ámbitos relacionados con la atención a la diversidad y la orientación educativa.*
- j) *En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa del alumnado de dicha residencia.*
- k) *Aquellas otras que le sean asignadas por la normativa vigente.” (Decreto 75/2010, artículo 39).*

Considerando que normalmente el orientador es el Jefe del Departamento de Orientación recogemos a continuación las funciones que aparecen en la normativa:

Funciones del Jefe del Departamento de Orientación.

- a) *Coordinar la participación del departamento en la elaboración y desarrollo de los planes de acción tutorial, de orientación académica y profesional y de atención a la diversidad.*

- b) Colaborar con el jefe de estudios en la coordinación de las actuaciones derivadas del plan de acción tutorial asistiendo a las reuniones que a tal efecto se determinen, así como en los planes de orientación académica y profesional, y de atención a la diversidad.*
- c) En el marco de la coordinación entre centros, participar en el intercambio de información tanto en el tránsito del alumnado a través de los diferentes niveles, etapas educativas y enseñanzas como en los posibles cambios de centro o cambios en la modalidad de escolarización.*
- d) Colaborar con el equipo directivo en las tareas de coordinación que se requieran con el profesorado del propio instituto o con otros profesionales externos con el fin de contribuir a un mejor desarrollo de la orientación educativa, de la acción tutorial y del plan de atención a la diversidad.*
- e) Coordinar la participación de los miembros del departamento en el desarrollo de las medidas contempladas en el plan de atención a la diversidad.*
- f) Cualquiera otra que le sea asignada por la normativa vigente.*
- g) Si el profesor de la especialidad de orientación educativa no es el jefe del Departamento de Orientación, las funciones señaladas en el apartado 1, letras b), c), d) y e) de este artículo serán desempeñadas por dicho profesor y no por el jefe del departamento.” (Decreto 75/2010, artículo 41).*

En la última circular publicada por la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diversas etapas educativas para el curso 2019-20 se detallan las siguientes funciones referidas a las estructuras de orientación: Unidad de Orientación Educativa (UOE), Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), Equipo de Atención Temprana(EAT) y Departamento de Orientación de Secundaria (DO).

Por lo que respecta a las actuaciones de carácter general se indican las siguientes:

- El seguimiento y revisión del Proyecto Educativo, que incluye, entre otros, el proyecto curricular, la propuesta pedagógica en educación infantil y el plan de convivencia.*
- Asesorar al profesorado en la propuesta, desarrollo, seguimiento y revisión de medidas dirigidas a favorecer la inclusión educativa que deberán ser contempladas en el plan de atención a la diversidad, en especial, en lo que se refiere a medidas de carácter curricular enfoques metodológicos y procedimientos de evaluación tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza. En este sentido, se promoverán especialmente*

aquellos dirigidos a facilitar la planificación para la atención a grupos heterogéneos y la colaboración entre iguales.

- *Colaborar en la elaboración, desarrollo y revisión del plan de acción tutorial del centro. Las actuaciones deberán referirse, al menos, a los siguientes ámbitos: desarrollo personal y social; seguimiento del alumnado y relación con las familias; coordinación del equipo docente en la intervención con el alumnado, y orientación académica y profesional. Asimismo, se prestará especial atención al proceso de transición educativa, de modo que se asegure la coherencia y continuidad del proceso educativo del alumnado a lo largo de los diferentes cursos y etapas educativas.*
- *Colaborar con el profesorado en la planificación, desarrollo y seguimiento de las actuaciones dirigidas a la orientación académica y profesional. Este proceso de orientación, que se desarrolla tanto a través de la acción tutorial como integrado en las distintas áreas o en otras actuaciones específicas, facilitará en el alumnado el conocimiento de sí mismo, la capacidad de toma de decisiones y el conocimiento del ámbito profesional desde posiciones de igualdad entre mujeres y hombres.*
- *Asesorar al profesorado en la toma de decisiones relativas a la evaluación y promoción del alumnado, en el marco de la normativa vigente.*
- *Colaborar en la prevención, detección y seguimiento de posibles situaciones de absentismo escolar, con especial relevancia del profesorado de la especialidad de PTSC, en su caso.*
- *Proponer y potenciar actuaciones relacionadas con la prevención de dificultades tanto de aprendizaje como de desarrollo personal y social, en colaboración con el profesorado del centro, especialmente en educación infantil y primer nivel de educación primaria, favoreciendo, de ese modo, una detección e intervención temprana.*
- *Realizar la valoración inicial del alumnado de incorporación tardía en aquellos centros donde, excepcionalmente, no exista la figura de coordinador de interculturalidad.*
- *Coordinar y participar en el proceso de elaboración de la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo requiera, según lo establecido en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, y redactar el correspondiente informe psicopedagógico, así como, en su caso, el dictamen de escolarización.*
- *Mantener actualizados regularmente los informes psicopedagógicos de manera que se adecue la respuesta educativa a las necesidades actuales del alumno/a, especialmente al término de cada etapa.*
- *Elaborar los dictámenes y acreditaciones en los casos establecidos en la normativa vigente.*

- *Mantener actualizados los datos correspondientes al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que deben registrarse en la plataforma educativa Yedra.*
- *Participar en las intervenciones que se lleven a cabo en el centro por parte de estructuras de apoyo y asesoramiento externo tales como CREE, ADI, EAEC, así como coordinar las derivaciones a los servicios sociales y sanitarios de aquel alumnado que lo requiera.*
- *Elaborar los informes preceptivos para las solicitudes de becas, ayudas y servicios complementarios, cuando así lo indiquen las respectivas convocatorias.*
- *En el caso de otros/as profesionales integrantes en los EOEP, médico y logopeda, participarán, en colaboración con el equipo, tanto en las evaluaciones psicopedagógicas que se precisen como en la planificación, diseño y difusión de planes y orientaciones que se consideren necesarias para la detección e intervención en las necesidades educativas”.*
- *(Instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diversas etapas educativas para el curso 2019-20).*

Se hace referencia a sí mismo a la importancia de las coordinaciones. Los orientadores deben llevar a cabo reuniones para favorecer la coordinación interna dentro de sus departamentos, unidades o equipos de orientación. Se potenciará el trabajo interdisciplinar sobre planes, programas y actuaciones desarrolladas en los centros. Coordinarán actuaciones referidas a sus programaciones. Se reunirán así mismo para la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes de actuación y para realizar propuestas a la CCP y CESPAD.

Dentro de sus funciones destaca también la coordinación con los equipos directivos, con los profesores especialistas, con los equipos docentes en primaria y con los tutores semanalmente en los IES.

Segunda Parte:
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 Introducción

En esta parte del estudio se analiza el nivel de satisfacción y los obstáculos con los que se encuentran los profesionales de la orientación de Cantabria que trabajan en estructuras externas e internas en educación infantil y primaria y en estructuras externas en secundaria. Se expone así mismo la percepción de los directores y tutores de los centros respecto al trabajo de orientación.

En Cantabria a diferencia de otras Comunidades que mantienen el modelo de orientación de la LOGSE, la normativa que rige el papel y las funciones del orientador se establece en las siguientes órdenes y decretos:

- Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos en el ámbito de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Cantabria.
- ROC Infantil/Primaria: Decreto 25/2010, de 31 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Educación Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria modificado en parte por el Decreto 6/2016, de 30 de marzo.
- ROC Secundaria: Decreto 75/2010, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Orden EDU/65/2010, de 12 de agosto, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
- Circulares de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan Instrucciones referidas a la Atención a la Diversidad y a la Orientación en las Diferentes Etapas Educativas. Tomamos como referencia las instrucciones de los cursos del 2015-16 al 2019-20.

La orientación en Cantabria quiere dar respuesta a las nuevas necesidades que se plantean al sistema educativo y tiene como eje fundamental la atención a la diversidad y la concepción del centro educativo como núcleo de innovación y de cambio, organizando la orientación en tres ejes fundamentales:

- 1) La acción tutorial, que forma parte de la función docente.
- 2) La intervención especializada, que se lleva a cabo a través de dos tipos de estructuras, unas de carácter general y otras de carácter singular. Entre las primeras se encuentran las Unidades de Orientación Educativa, los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación. Las segundas abarcan a los Equipos de Atención Temprana, a la acción orientadora que se lleva a cabo desde las instancias específicas de interculturalidad (las Aulas de Dinamización Intercultural), y a los servicios de orientación a lo largo de la vida propuestos en el marco del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.
- 3) El asesoramiento específico, a través del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, de ámbito regional.

Después de haber realizado una revisión bibliográfica y teniendo en cuenta las conclusiones de la *European Federative of Psychologists Associations* (EFPA) publicadas por ROE (2011), podemos afirmar que las funciones asignadas al orientador en Cantabria son comunes a las especificadas a nivel europeo, excepto la de ejercer como docente, que en Cantabria supone una parte de la dedicación en los centros de secundaria, debiendo además en algunos casos impartir materias que no tienen nada que ver con la formación de los orientadores, ya que la docencia de la asignatura de psicología ha sido asignada al profesorado de filosofía.

En este estudio se analizan los datos obtenidos de las encuestas, entrevistas y grupos de discusión. Se obtienen unas conclusiones sobre la visión de la orientación en Cantabria por parte de los orientadores de esta Comunidad, examinando los datos con respecto a:

- Grado de satisfacción referente a la coordinación con otros servicios.
- Valoración de su rol con respecto al resto de agentes educativos.
- Conocer si su percepción coincide con la del tutor y equipo directivo.
- Análisis de los obstáculos o dificultades que perciben los orientadores en Cantabria.

4.2 Diseño y desarrollo metodológico

A continuación, pasamos a describir el diseño y el desarrollo metodológico, realizando así mismo una breve valoración sobre el trabajo de campo realizado.

En primer lugar, se procede a presentar el proceso que se ha seguido en el análisis documental, para posteriormente continuar con la descripción de los aspectos esenciales del trabajo de campo. En este último se han utilizado tres tipos de técnicas: entrevistas a orientadores, grupos de discusión con orientadores de

diferentes niveles educativos, y encuestas a directores, tutores y orientadores de Educación Primaria y Secundaria. Por último, se hace referencia al proceso llevado a cabo para el análisis de datos, así como a los criterios de credibilidad, explicando la fiabilidad y validez del estudio.

4.3 Análisis documental

Podemos definir este análisis como el *“conjunto de tareas, orientadas por los objetivos del estudio, consistentes en: a) búsqueda de información y datos en diversas fuentes bajo criterios de calidad, idoneidad, pertinencia, disponibilidad, accesibilidad y relevancia; b) identificación selectiva de documentos diversos que recogen la información y datos pretendidos; y c) lectura y análisis crítico de los mismos, de acuerdo a criterios de síntesis y significación de la información y de los datos”*. (Vélaz de Medrano et al, 2013, p.58).

4.3.1 Diseño

4.3.1.1 Finalidad y objetivos

El proceso de análisis documental tiene como finalidad identificar y agrupar siguiendo una relación ordenada el conjunto de fuentes documentales que se refieren a la orientación y al apoyo a la escuela en la Comunidad Autónoma de Cantabria. El periodo que se ha estudiado engloba desde los primeros años de la década del 2000, teniendo en cuenta que estos años coinciden con los cursos previos al inicio de los cambios, que se producen a partir del curso 2005-6, hasta los cursos 2018-19 y 2019-20, últimos años de los que se han encontrado datos estadísticos.

El objetivo general de este estudio será la evaluación de la nueva estructura de orientación creada en Cantabria a partir del curso 2005-6 en Educación Infantil y Primaria, analizando así mismo los cambios en la orientación en la etapa de Secundaria y en general en los estudios anteriores a la Universidad. Esta nueva estructura se encuentra a medio camino entre el modelo LOGSE, vigente aún en algunas Comunidades Autónomas, y un modelo teórico de orientación interno, más utilizado en el Marco Europeo. Este modelo que llamaré mixto está vigente en la orientación en Educación Infantil y Primaria en esta Comunidad.

La finalidad se centra en la valoración de si este nuevo modelo se ajusta a las necesidades de los destinatarios, ayudando a aumentar la calidad de la enseñanza.

Una vez valorado el modelo, el objetivo final consiste en aportar propuestas de mejora a la luz de los datos recogidos.

Como objetivos específicos me he planteado los siguientes:

1. Evaluar la evolución y los resultados del nuevo modelo de orientación en Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria.
2. Descubrir las causas que motivaron el cambio de modelo. Comparar el proceso de diseño de las políticas que ha configurado el sistema actual de orientación en Cantabria en relación con variables significativas: cobertura de necesidades (mayor apoyo a la orientación en todos los niveles, respuesta a los nuevos cambios sociales que introducen nuevas necesidades), satisfacción de equipos directivos, destinatarios (padres, alumnos) y profesionales entre otros. Analizando estudios realizados en otras Comunidades Autónomas, observamos que algunas de las hipótesis se pueden aplicar también a la Comunidad Autónoma de Cantabria.
3. Identificar el modelo teórico de orientación y apoyo a la escuela que subyace en el nuevo modelo de orientación para Cantabria, y valorar su eficacia.
4. Analizar el grado de difusión y participación (de profesionales y destinatarios) en la configuración del Nuevo Modelo de Orientación en Cantabria.
5. Política presupuestaria para la creación del Nuevo Modelo de Orientación. Comprobar si se ha tenido en cuenta una previsión de financiación a lo largo de las distintas fases para la puesta en marcha del nuevo modelo desde el inicio hasta el final.
6. Comparar el modelo de Cantabria con otros modelos teóricos cuya efectividad ha sido comprobada.
7. Analizar las dificultades, necesidades y problemas a las que se enfrentan los orientadores desde el modelo interno y externo, es decir desde las Unidades de Orientación, y los EOEPs u otras estructuras externas de apoyo. En un principio la Consejería apoya la creación de Unidades de Orientación, pero ha habido momentos diferentes en función del partido político que ocupara la Consejería de Educación. En alguna ocasión se ha priorizado la creación nuevas plazas en los Equipos Externos o EOEPs, evitando la creación de nuevas Unidades de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria. Se observan vaivenes en la forma de actuar de la Consejería dependiendo de los cambios de gobierno autonómico.
8. Analizar la eficacia del modelo:

- Cantidad y calidad del apoyo que reciben los centros, dependiendo de la estructura externa o interna, e impacto en la calidad de la educación que imparten.
 - Ratio de alumnos por orientador en las estructuras tanto externas como internas e impacto en el desarrollo de programas. Constatación de las funciones que realmente pueden realizar los orientadores. Satisfacción de los profesionales de la orientación, docentes, alumnado, familias y administración.
 - Análisis de los programas de prevención de las dificultades de aprendizaje u otros programas de mejora de la enseñanza que se llevan a cabo en los centros. Se parte de la hipótesis de que en los centros que poseen Unidades de Orientación se pueden llevar a cabo más programas de este tipo, debido a la mayor dedicación de los orientadores a los centros en las estructuras internas.
9. Expectativas de los centros (especialmente de Equipos Directivos, profesorado y familias) acerca de las estructuras y modelos de apoyo más adecuados para mejorar la calidad de la enseñanza y la atención a la diversidad.
 10. Proximidad del modelo de orientación en Cantabria al enfoque comunitario de la orientación y al enfoque colaborativo con otros servicios no educativos. Analizar los esfuerzos realizados desde la Consejería de Educación de Cantabria para facilitar esta coordinación.
 11. Sugerencias para mejorar el modelo actual a la luz de las investigaciones realizadas.

Dentro de los objetivos específicos, en el punto 2 dedicado a las causas que motivaron el cambio de modelo y que llevaron a la Comunidad Autónoma de Cantabria a optar por una estructura y modelo de orientación que, aunque no abandona completamente el modelo LOGSE, sí que introduce modificaciones, se ha estudiado este aspecto a partir de las explicaciones que proporcionan tanto la Administración de Cantabria como los centros y profesionales. Los principales factores o hipótesis que podemos tener en cuenta después del análisis de estudios anteriores son los siguientes:

- Uno de los factores fue la insatisfacción con el sistema anterior derivado de la LOGSE en función de criterios de eficacia, coste, y capacidad para dar respuesta a las nuevas demandas. Esto parte de la evaluación del sistema educativo, y por tanto del sistema de orientación y apoyo. Se considera que desde los EOEPs se ofrece una orientación de carácter remedial, y apenas se pueden poner en práctica programas de prevención de dificultades de aprendizaje. Los cambios sociales experimentados en los últimos años hacen necesaria una intervención que supere la política de educación compensatoria. Los recursos antes

del cambio de modelo resultaban insuficientes para dar una buena respuesta a la diversidad del alumnado de los centros.

- Otro factor se debió a la necesidad de ajustar la política educativa de la Comunidad Autónoma de Cantabria: ajuste del modelo de orientación al tipo de educación que se pretende (educación más inclusiva, necesidad de abordar la diversidad que existía en los centros escolares...). El cambio del sistema de orientación se concibe como garantía de mejora de la calidad de la enseñanza. Se intenta dar respuesta a las necesidades del contexto (ruralidad, inmigración...). Se considera prioritario abordar la diversidad que existe en los centros escolares entendida ésta como atención que tiene que prestar todo el profesorado a todo el alumnado.
- Opción por un determinado "modelo teórico" de intervención orientadora que se considera mejor. Necesidad de configurar un modelo de orientación de carácter preventivo para todos, y no solo para el alumnado con necesidades educativas específicas o especiales. La orientación en Cantabria tiene como objetivo prioritario la atención a la diversidad para conseguir como objetivo último el éxito educativo de los alumnos. Se parte de la hipótesis de que la insatisfacción con el modelo anterior llevó a la administración a vincular a los orientadores a los centros grandes de más de 250 alumnos, creando las Unidades de Orientación (apoyo interno), y mantuvo la estructura externa en los centros de menos de 250 alumnos, pero reforzando la atención a los mismos por parte de los EOEPs.
- Las demandas de los propios profesionales (orientadores, equipos directivos, profesores...). Se parte de la hipótesis de que los equipos directivos y las familias demandaron un aumento de la orientación.
- La necesidad de integrar varios especialistas o servicios en las tareas de apoyo (orientadores, educadores, PTSCs, mediadores interculturales, profesionales de los centros de recursos...) para mejorar la atención a la diversidad y a las nuevas necesidades.
- La prioridad de mejorar la coordinación de todos los profesionales de la orientación. Se pretende mejorar la coordinación entre los orientadores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y se establecen reuniones por zonas, con una frecuencia de 3-5 veces al año. Se divide la Comunidad en 14 zonas y se establecen nueve sedes para dichas reuniones. La zona constituye una demarcación territorial. Con estas reuniones se intenta mejorar la coordinación entre educación temprana, primaria y secundaria y tratar temas de interés para el trabajo de los orientadores. La Consejería establece unas directrices para centrar el trabajo. Con las reuniones de coordinación zonal se busca así mismo impulsar la coherencia educativa a través de distintas acciones que van más allá de la mera transición entre etapas, entre las que se pueden destacar: la transmisión y difusión de buenas prácticas educativas en los ámbitos de atención a la diversidad y la mejora de la convivencia del

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

alumnado, la profundización en diferentes aspectos como; la educación emocional, las competencias, la creación de documentos y protocolos para la utilización en los centros etc.

4.3.1.2 Fuentes de información

En cuanto a las fuentes de información que se han recogido para su posterior análisis señalaré las siguientes:

<i>Tipo de documento</i>	<i>Entidad</i>	<i>Localización</i>
Informes y legislación de la C.A. de Cantabria. Memorias. Informes y memorias del Consejo Escolar de Cantabria.	Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria. Publicaciones del Consejo Escolar de Cantabria.	Internet. Educantabria.
Planes y Programas de Orientación de centros de E. Primaria, Secundaria y EOEPs	Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.	Internet. Educantabria. Documentos formato digital y papel.
Estudios estadísticos	ICANE. Instituto Cántabro de Estadística. INE. Instituto Nacional de Estadística. Estadísticas de Enseñanza no universitaria. Educabase. www.mecd.gob.es/dms-static/ www.gob.es/dctm/indicadores-educativos/	Internet.
Publicaciones de cursos y jornadas del CEP de Cantabria. Memorias de congresos educativos de la C. A. de Cantabria.	Publicaciones del CEP de Cantabria. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.	Internet. Programa CEP de Cantabria. www.cepdecantabria.es/ "Plan regional de formación permanente del profesorado 2015-19"
Análisis bibliográfico	Artículos de revistas, libros, informes OCDE, informes Ministerio de Educación.	Internet.
Noticias de prensa	Prensa digital Europa Press	Internet

Tabla 16. Fuentes de información consultadas.

Fuente: Elaboración propia.

Para cada tipo de documento se han establecido categorías, teniendo en cuenta descriptores básicos para poder agrupar la información y realizar un análisis del significado, actividad propia de la investigación cualitativa.

Con respecto a los criterios que se han seguido para la selección de los documentos se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

1. **Importancia de la fuente:** Los documentos han sido seleccionados teniendo en cuenta la fuente que lo ha elaborado o publicado como la Consejería de Educación de Cantabria o el Consejo Escolar de Cantabria. En cuanto al resto de documentos referidos a planes y programas de formación y orientación han sido realizados dentro del marco normativo de la C.A de Cantabria.
2. **Adecuación al estilo:** Se han seleccionado documentos relacionados con la orientación, además de otros que pueden influir en ella.
3. **Idoneidad:** Todos los documentos seleccionados reúnen unos mínimos en cuanto a la cantidad y calidad de la información que aportan.
4. **Accesibilidad:** Todos los documentos son accesibles bien en formato escrito o digital.

4.3.1.3 Indicadores de referencia

Para determinar los indicadores de referencia se ha tomado como guía y modelo las dimensiones e indicadores analizados en estudios previos realizados en otras Comunidades Autónomas (Vélez de Medrano et al, 2013, p. 23-27).

4.3.1.4 Planificación

El periodo de tiempo para realización del proceso de análisis documental se ha llevado a cabo en los siguientes periodos:

- Octubre 2014 - enero 2015: recogida de información referida a la orientación en Cantabria para el análisis documental.
- Enero 2015 - abril 2015: análisis y redacción de los aspectos más importantes extraídos del análisis documental. En abril de 2015 se realizaron así mismo entrevistas a profesionales de los EOEPs de Cantabria.
- Septiembre 2015: realización de entrevistas a orientadores de EOEPs.
- Octubre 2015 - febrero 2016: selección de artículos y documentos oficiales sobre las políticas de orientación en Europa y las líneas de

trabajo que se señalan para su mejora. En enero y febrero de 2016 se realizan las encuestas en todos los EOEPs de Cantabria.

- Febrero 2016 - febrero 2020: análisis y redacción de las aportaciones más importantes.
- Abril y mayo de 2016: organización de los grupos de discusión y realización de los mismos.

Aunque se ha tardado algo más de lo previsto en el cronograma inicial debido en parte a los cambios en la Consejería de Educación tras las elecciones, no ha supuesto mucho retraso con respecto a los plazos indicados en el proyecto inicial de la tesis.

4.3.2 Desarrollo y valoración

4.3.2.1 Grado de cumplimiento y resultados obtenidos

El proceso de análisis documental ha servido para cumplir el objetivo general y la finalidad del estudio como se había establecido en el diseño inicial. Gracias a las fuentes consultadas se han encontrado documentos clave y complementarios que nos han servido para valorar el modelo de orientación en Cantabria, información que ha resultado de gran utilidad también para la elaboración de los cuestionarios y para poder establecer unos aspectos importantes sobre los que recoger información al realizar los grupos de discusión y las entrevistas.

Una vez analizados los cuestionarios, los grupos de discusión y las entrevistas se ha podido llevar a cabo una primera valoración sobre la evolución y el resultado del nuevo modelo de orientación en Cantabria, así como sobre las causas que motivaron el cambio de modelo LOGSE, y la satisfacción de los profesores, los equipos directivos y los orientadores con el mismo. Se han analizado las dificultades, necesidades, problemas, y la satisfacción del trabajo de los orientadores tanto de la estructura interna como de la externa. Así mismo, este estudio ha servido para reflexionar sobre la situación y necesidades de otros perfiles muy cercanos a los orientadores y que trabajan en colaboración con ellos, me refiero a los Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad.

Gracias a todo lo mencionado anteriormente, se ha podido elaborar un primer documento científico-teórico sobre la orientación y el apoyo a la escuela en Cantabria.

Los documentos seleccionados aportan suficiente información para lograr la finalidad y los objetivos que me he propuesto en el diseño inicial. A lo largo del proceso se han observado dos características importantes sobre la orientación educativa y profesional en Cantabria que son las siguientes. Por una parte, la existencia de un desarrollo normativo importante que se inicia en el año 2005 con la celebración del primer congreso educativo de atención a la diversidad en Cantabria (2004), y la publicación del decreto de atención a la diversidad (2005); y

por otro lado, la accesibilidad de gran parte de la información, lo que refleja una transparencia por parte de la Consejería de Educación, lo que ha permitido recopilar el conjunto de información necesaria para la realización de la tesis.

Por último, cabe mencionar el reajuste temporal que se debió llevar en el trabajo de campo, por causa del cambio de gobierno en la Consejería de Educación de Cantabria a raíz de las últimas elecciones autonómicas. Esta circunstancia no prevista en un primer momento retrasó unos meses la recogida de datos referidas a cuestionarios y grupos de trabajo.

4.4 Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye *“el conjunto de procesos y procedimientos, articulados en técnicas de entrevista y grupos de discusión, destinados a obtener información relevante para los objetivos del estudio que, unido al análisis documental, configuran el ejercicio metodológico de triangulación”* (Vélaz de Medrano et al, 2013, p. 64).

Utilizando estas técnicas se pretende realizar una aproximación al nuevo sistema de orientación educativo de Cantabria acercándonos mediante técnicas complementarias a los focos de estudio que hemos establecido en el proyecto de investigación y que se pueden resumir en los siguientes objetivos:

1. Análisis de la evolución y resultados del nuevo modelo de orientación establecido en Cantabria a partir del curso 2005-6, que se desvía del modelo anterior establecido con la LOGSE, aunque mantiene alguna de sus características.
2. Modelo de orientación teórico que subyace en el nuevo modelo de orientación de Cantabria, valorando su eficacia.
3. Tendencias de cambio y reajuste que está viviendo el propio sistema de orientación.
4. Expectativas de los centros y valoración del nuevo modelo de apoyo a la escuela por parte del profesorado, los directores y los orientadores.
5. Proximidad del modelo de orientación de Cantabria al enfoque comunitario de la Orientación y al enfoque colaborativo con otros servicios no educativos.
6. Sugerencias para mejorar el modelo actual a la luz de las investigaciones realizadas.

Para llevar a cabo todo lo anterior hemos establecido unas dimensiones, indicadores y categorías de análisis que se identifican en el proyecto (marco interpretativo).

Para la selección de los informantes hemos tenido en cuenta los siguientes aspectos: a) información identificada en el proceso de análisis documental; b) años de experiencia y variedad de niveles en los que se ha trabajado al seleccionar los candidatos para entrevistar; c) experiencia, posición y participación en el sistema de orientación de Cantabria; d) representatividad sobre todo en los grupos de discusión, de las distintas zonas geográficas de Cantabria (zonas oriental, centro y occidental), de los diversos perfiles que trabajan en la orientación y de las distintas estructuras (orientadores de primaria, secundaria, centros de educación especial, ADIs, y PTSCs).

A la hora de presentar el trabajo de campo se ha mantenido el sistema de vertebración discursivo en torno al diseño, desarrollo y valoración, atendiendo a las técnicas empleadas: entrevistas, grupos de discusión y encuestas.

4.4.1 Ficha técnica

<i>Comunidad Autónoma</i>	<i>Cantabria</i>
Titularidad/ etapas educativas	Centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria y ADIs.
Estructuras de gestión, participación, prestación de servicios de orientación y educativos.	Equipos de Orientación y Apoyo (infantil, primaria y educación especial). Departamentos de Orientación. Equipos Directivos (infantil, primaria y secundaria). Tutores (educación primaria y secundaria). Orientadores en otras estructuras: ADIS. PTSCs.
Técnicas: Grupos de discusión Entrevistas Cuestionarios	Orientadores de EOEPs, DO, Centros de Educación Especial, ADIs y PTSCs. Perfil de orientador de EOEP con experiencia en IES, Unidades de Orientación de Primaria y Atención Temprana. Directores, orientadores y tutores de primaria y secundaria
Criterios de elección de perfiles (muestreo teórico)	Representatividad territorial y estructuras de orientación (internas y externas, etapa educativa y perfil de orientador y PTSC en las entrevistas y grupos de discusión. Perfil de orientador, tutor o director en los cuestionarios).
Entrevistadores	Una persona con experiencia de trabajo en EOEPs en diferentes zonas de Cantabria (Torrelavega y Laredo), así como con experiencia en Atención Temprana y en Unidades de Orientación de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Cantabria.

Comunidad Autónoma	Cantabria
Lugar de realización: Grupos de discusión Entrevistas	Centro de Profesores de Santander. CEP de Cantabria. En Castro Urdiales y Laredo, según la disponibilidad de los entrevistados.
Duración: Grupos de discusión Entrevistas	2 horas aproximadamente. De 40' a 1 hora aproximadamente.
Sistemas de registro	Grabaciones en soporte digital MP3 y grabación en video en tablet.
Criterios técnicos	Triangulación (metodológica/ fuentes de información) Fiabilidad (datación/ contextualización) Validez (confirmación/ dependencia)
Periodo	Marzo 2015 - Mayo 2016

Tabla 17. Ficha técnica del trabajo de campo y análisis de datos.

Fuente: elaboración propia.

4.4.2 Diseño

4.4.2.1 Diseño y muestra

La muestra final la constituyen 12 centros educativos de la Comunidad, y todos los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad Autónoma de Cantabria, que son seis en total.

La selección de los orientadores y de los directores, al existir uno por cada centro se llevó a cabo de manera directa. En los EOEP se realizó el cuestionario en todos los Equipos de Cantabria. Sin embargo, la selección de los tutores se realizó procurando la máxima representatividad posible. En Educación Primaria han participado tutores de los seis cursos de EP, y en Educación Secundaria de 2º y 4º de ESO, así como del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento y de Formación Profesional Básica. La selección de éstos en 2º y 4º de la ESO se ha llevado a cabo con el objeto de que hubiera un representante de cada ciclo, aunque en la normativa actual para el curso 2019-20 en la que ya está establecida la LOMCE en toda la ESO, los ciclos han desaparecido. Hay que indicar que los cuestionarios se llevaron a cabo antes de que la LOMCE estuviera vigente en todos los cursos.

Se ha realizado un estudio descriptivo y exploratorio, que se ha extendido a los distintos colectivos profesionales de interés en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Han participado tres subpoblaciones de referencia (directores de centro, orientadores y tutores tanto de primaria como de secundaria).

Se ha llevado a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados que resulta proporcional al tamaño de la Comunidad (considerando un error del 5%, $p=q=0,50$ y un nivel de confianza del 95%), para lograr disponer de una muestra representativa de los centros de Cantabria.

La muestra final a la que se le han aplicado los cuestionarios está compuesta por 6 directores de primaria, 6 directores de IES, 19 tutores de primaria y 20 de secundaria. Con respecto a los orientadores que han completado los cuestionarios han colaborado 5 orientadores que trabajan en Unidades de Orientación, 38 de EOEPs y 6 provenientes de Institutos de Educación Secundaria.

Han participado además 4 orientadoras de EOEPs en las entrevistas, algunas de las cuales contaban también con experiencia en otras etapas educativas. En los grupos de discusión han intervenido 10 personas, orientadores de primaria, de secundaria, de educación especial, de aula de dinamización intercultural, así como una profesora, técnico de servicios a la comunidad. En un primer apartado se analizan los resultados de los orientadores de primaria y secundaria obtenidos de las entrevistas, los grupos de discusión y las encuestas. Posteriormente se comparan con los resultados de los tutores y directores de los centros.

La selección de los orientadores escolares se ha efectuado procurando conseguir la máxima representatividad posible y en los grupos de discusión cabe señalar que ha participado también una profesora, técnico de servicios a la comunidad que trabaja en colaboración con los orientadores de un EOEP.

4.4.2.2 Procedimiento

Un aplicador entregó en mano los cuestionarios a los directores de cada centro seleccionado, quien se encargó de entregarlo a los profesionales siguiendo el diseño muestral descrito. El mismo aplicador recogió los cuestionarios una vez pasadas tres o cuatro semanas.

Las respuestas a los cuestionarios se han analizado mediante estadísticos descriptivos y pruebas no paramétricas. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas IBM SPSS Statistics V.21.

En cuanto a los grupos de discusión se organizaron en el mes de mayo de 2016 en dos semanas consecutivas. Se contactó con la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad para que propusiera candidatos y contactara con ellos y se convocó a los participantes en el CEP de Santander, ya que constituye un lugar céntrico en la Comunidad. Finalmente se organizaron dos grupos, uno con orientadores de primaria y otro con los de secundaria. En el de primaria participó también una profesora, técnico de servicios a la comunidad, y en el de secundaria una orientadora de las aulas de dinamización intercultural. Un observador grabó en audio y en video a los participantes.

Se realizaron también cuatro entrevistas a orientadoras que trabajan actualmente en EOEPs de Cantabria y que cuentan con varios años de experiencia. Algunas de ellas también habían ejercido profesionalmente en atención temprana, IES, y Unidades de Orientación de Primaria, con lo cual contaban con una visión global de la situación de la orientación en Cantabria. Las entrevistas se realizaron en los meses de abril y septiembre de 2015.

4.4.2.3 Técnicas de recogida de información y datos

4.4.2.3.1 Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad se han centrado en la visión que tienen los orientadores que han trabajado tanto en EOEPs, como en Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación de Secundaria. Las personas entrevistadas trabajan actualmente en EOEPs de Cantabria, pero como se ha mencionado anteriormente, cuentan con experiencia en otros niveles educativos y estructuras de orientación de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Para llevar a cabo las entrevistas se fijaron los siguientes objetivos:

- Identificar los factores más importantes que llevaron a la Consejería de Educación de Cantabria a alejarse del antiguo sistema de orientación LOGSE, aunque sin romper completamente con el sistema anterior.
- Identificar las características básicas de los procesos de cambio de sistema.
- Conocer los resultados del nuevo sistema de orientación y los cambios que se han ido produciendo tras el periodo de prueba, analizando las fortalezas y debilidades del mismo.

Número total de entrevistas realizadas: 4

4.4.2.3.2 Grupos de discusión

En el proyecto de investigación inicial se propuso la realización de grupos de discusión con el objetivo de analizar los siguientes aspectos:

- La evolución de los servicios de orientación en la C.A de Cantabria.
- La valoración del sistema de orientación de esta comunidad con respecto a las necesidades de los centros y del sistema educativo.
- Las ventajas y desventajas de las dos estructuras de orientación de la Comunidad; modelo externo (Equipos) y modelo interno (Unidades de Orientación de primaria y Departamentos de Orientación de secundaria).

- Propuestas de mejora para el sistema de orientación de Cantabria.

Número total de grupos de discusión realizados: 2

4.4.2.3.3 Cuestionario

La información analizada se recogió a través de un cuestionario que incluía un conjunto de preguntas adaptadas a cada figura profesional (orientadores, tutores, directores). Para la elaboración y validación de los mismos se establecieron y siguieron las fases siguientes:

- FASE 1: Elaboración de la matriz de especificaciones a partir de los indicadores del modelo teórico, tomando como modelo los cuestionarios ya elaborados en estudios anteriores y aplicados en otras Comunidades Autónomas.
- FASE 2: Distribución de las preguntas de forma matricial, considerando dos ejes: etapa y figura.
- FASE 3: Incorporación de las peculiaridades (estructurales y terminológicas) de la Comunidad Autónoma (Cantabria).
- FASE 4: Validez de contenido a través de panel de expertos de la Comunidad Autónoma (Cantabria).

Para la validez de contenido se siguió el siguiente proceso:

- a) Formulación inicial de los indicadores/ítems a partir del marco teórico del estudio, contrastado y ajustado en el trabajo empírico previo (fase1) y formalizado operativamente en términos de dimensiones y subdimensiones, tomando como modelo los cuestionarios ya elaborados en estudios anteriores y aplicados en otras Comunidades Autónomas.
- b) Revisión de la primera versión de los cuestionarios por parte de un Panel de Expertos.

Las variables que se han evaluado en el cuestionario han sido las siguientes:

- a) En relación a los orientadores:
 - Satisfacción del orientador educativo con respecto a la estructura en la que trabaja (externa o interna).
 - Satisfacción y valoración con respecto a su labor como psicopedagogo y al ejercicio de sus funciones.
 - Percepción del orientador con respecto a los factores que dificultan su trabajo.

- Satisfacción del orientador en relación con la coordinación con otros servicios (Servicios Sociales, Sanitarios, Servicios Municipales, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, Inspección, CREE...).
- Percepción del nivel de satisfacción del orientador educativo en relación a la valoración de su trabajo por la Comunidad Escolar.
- Propuestas de mejora para la orientación en Cantabria.

En cuanto a la visión de los directores y tutores con respecto a la capacidad que tienen los centros de proporcionar una orientación adecuada a los alumnos y a las familias, se analizan las siguientes variables que influyen directamente en este aspecto:

b) En cuanto a los directores:

- Satisfacción de los directores con su trabajo.
- Satisfacción con respecto a las posibilidades que el centro ofrece con respecto a la orientación.
- Valoración del sistema de orientación del centro para atender a la diversidad.
- Satisfacción con las coordinaciones: la coordinación entre los centros de E. Primaria y Secundaria, la coordinación con los Servicios Externos y la colaboración y coordinación de los tutores con el D.O.
- Satisfacción con las actividades de tutoría.
- Percepción de la orientación que se les presta a las familias.
- Respuesta del Departamento de Orientación o de las estructuras externas a la atención a la diversidad, e implicación de este departamento en la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Satisfacción con la labor del orientador por parte de los equipos directivos.
- Satisfacción con la orientación académica y profesional: La orientación del alumnado con respecto a los programas PMAR y FPB y en el cambio de etapa de la ESO hacia el Bachillerato o Ciclos Formativos.
- Propuestas de mejora.

c) En cuanto a los tutores:

- Satisfacción con su trabajo como tutor y con la respuesta que ofrecen a las necesidades de tutoría de sus alumnos. Análisis de las funciones a las que debería dedicar más tiempo.

- Satisfacción con la respuesta como tutor a las demandas de las familias.
- Valoración de las estructuras de orientación internas o externas para atender a la diversidad del alumnado.
- Satisfacción con la colaboración entre el tutor y el orientador.
- Colaboración entre el centro y los servicios públicos de la zona.
- Satisfacción con la orientación académico-profesional que proporciona el centro y los servicios de orientación a los alumnos, así como con la organización de la orientación en los cambios de etapa.
- Propuestas de mejora.

Las preguntas son de respuesta cerrada. El tipo de respuestas de la encuesta consiste en una escala tipo likert con ítems politómicos graduados en 6 puntos (1: nada, hasta 6: completamente de acuerdo).

4.4.3 Desarrollo

4.4.3.1 Proceso de selección de participantes

Selección de participantes

En el momento de diseñar el trabajo de campo en la C.A de Cantabria se elige a una persona con fácil acceso a la Comunidad para que dinamizara los grupos de discusión y realizara las entrevistas a los orientadores. En el diseño del proyecto de tesis se valora la relativa facilidad para la realización del trabajo de campo al encontrarse la investigadora trabajando como orientadora en Cantabria. Antes de entregar los cuestionarios y organizar los grupos de discusión, se informa previamente a la directora de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad; Mercedes Cruz, quien muestra buena disposición para apoyar el estudio, dado que desde la Consejería también se habían planteado la realización de un proyecto similar antes de presentarles nosotros la propuesta. Debido al cambio de gobierno de la Consejería de Educación de Cantabria, se retrasa un poco la realización del mismo teniendo en cuenta el cronograma presentado en el proyecto de tesis inicial.

Una vez que la Consejería ha sido informada de que el estudio lo llevaría a cabo el grupo GRISOP dependiente de la UNED y al haber mostrado conformidad con el mismo, la persona encargada del proyecto realiza una selección de los participantes que considera más adecuados. La directora de esta tesis propone a la encargada de la UTOAD, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad invitar telefónicamente o mediante correo electrónico a las personas seleccionadas a participar en los grupos de discusión. Posteriormente, la persona encargada del proyecto les envía una carta con los detalles y explicando el objetivo de la organización de los grupos de discusión.

Para la organización de dichos grupos, en la carta enviada a los participantes se menciona la temática que se va a tratar, “El sistema de orientación en Cantabria en relación con las necesidades de los centros y el sistema educativo”. Previamente un responsable de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Cantabria, como ya hemos mencionado, les había informado sobre la organización de dichos grupos, motivándoles a participar, dada su valiosa colaboración para la mejora de la orientación. El día en el que se les convoca para la participación en ellos, el moderador del grupo les entrega previamente este guion, con los puntos que se pretenden seguir en el mismo.

1) DATOS PERSONALES:

- Nombre
- Titulación
- Años de experiencia docente
- Tipología de centro en el que trabaja
- Años en el puesto actual
- Acceso

2) TEMAS:

- Evolución de los servicios de orientación en Enseñanza Infantil y Primaria/ secundaria
 - Estructura.
 - Modelo de intervención (educativo/clínico, colaborador/experto, interno/externo, preventivo/remedial).
 - Funciones: Dificultades, problemas y facilidades para llevarlas a cabo.
 - Relación y facilidad para establecer una coordinación con otros servicios (sociales, sanitarios, educativos, asociaciones).
 - Apoyo de la Administración, (Servicio de Inspección, UTOAD).
- Valoración del sistema actual de orientación en relación con las necesidades de los centros y del sistema educativo.
- Problemática o factores que obstaculizan el funcionamiento de las Unidades de Orientación y de los EOEPs/ IES.
- Propuestas o demandas para mejorar los servicios de orientación con respecto a:
 - Las funciones.
 - La estructura.
 - Mejora profesional y formación.

Los grupos se desarrollaron en mayo de 2016, acudiendo finalmente seis personas al grupo de discusión dedicado a la Educación Infantil y Primaria y cuatro al de Educación Secundaria y Postobligatoria.

La persona encargada del proyecto realiza una selección intencional de los participantes en los grupos de discusión y en las entrevistas. Para la realización de las entrevistas se contacta telefónicamente con las personas seleccionadas fijando fecha, hora y lugar para la realización de las mismas. En el caso de los grupos de discusión es la Consejería la que propone el día, teniendo en cuenta las actividades ya programadas para los orientadores como seminarios, cursos etc.

Para la celebración de los grupos de discusión se propone como mencionamos anteriormente el CEP de Santander por su ubicación geográfica de fácil acceso para todos.

En el proceso de captación se han seguido los siguientes criterios: a) máxima eficacia económica, b) ajuste a los tiempos establecidos en el proyecto de tesis, aunque con pequeños retrasos debido al cambio de gobierno en la Consejería de Educación, c) eficacia de la estrategia a la hora de obtener información relevante para cumplir con los objetivos del estudio; y d) ajustar las demandas del investigador y las posibilidades de desplazamiento, disposición de tiempo, autorizaciones... de los perfiles identificados como potenciales participantes de los grupos de discusión, con la posibilidad de cambio o sustitución de las personas seleccionadas que por imprevistos de última hora no pudieran acudir a los mismos.

Se selecciona el CEP de Santander por ser un lugar céntrico, de fácil acceso para todos, así como por ser lugar de encuentro de los orientadores de la C.A de Cantabria. Esta decisión vino motivada también por:

- Disponibilidad y colaboración por parte de la dirección del CEP. Se propone previamente a la responsable de la UTOAD, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, que gestione la posibilidad de utilizar algún espacio del CEP. Ella contacta con el responsable del CEP por teléfono, y nos facilita la utilización del centro de profesores.
- Al ser un sitio céntrico en la Comunidad facilita el desplazamiento de los convocados (ajuste: demanda-disponibilidad).
- Instalaciones adecuadas para llevar a cabo los grupos de discusión.
- Disponibilidad de espacios en horario de mañana, lo que ayuda a desarrollar el trabajo del grupo de discusión en horario laboral, respetando las responsabilidades diarias de las personas convocadas (ajuste de tiempos y eficacia de obtención de información).

<i>Identificación</i>	<i>Fechas</i>
1er contacto (comunicación telefónica, motivando su participación UTOAD).	abril
2º contacto (carta o correo electrónico/ presentación, estudio y exposición de motivaciones).	abril
3er contacto (convocatoria por correo electrónico y confirmación de asistencia).	Mayo

Tabla 18. *Tareas y temporalización del trabajo de campo, grupos de discusión 2016.*

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los perfiles seleccionados, no se ha podido entrevistar ni hacer grupos de trabajo con todos los perfiles previstos en un primer momento en el proyecto de investigación. En este estudio nos hemos centrado en los directores, tutores y orientadores, y dentro de éstos últimos hemos seleccionado profesionales que trabajan en todos los ámbitos de la orientación de Cantabria, tanto en estructuras externas como internas. Se ha seleccionado así mismo el perfil de PTSC por tratarse de profesionales que trabajan conjuntamente con los orientadores tanto en los Equipos como en los Departamentos de Orientación.

Con respecto a los cuestionarios realizados a los orientadores de los EOEPS, la encargada de la UTOAD informa a los directores de los equipos sobre el objetivo de los mismos, animándoles a participar. Los modelos de carta invitando a participar son elaborados por la persona encargada de realizar las entrevistas y los grupos de discusión y facilitados a la Consejería.

Grabación y análisis

Para valorar las aportaciones de los grupos de discusión se han realizado grabaciones en video y en audio. Se han recogido los aspectos más importantes sobre los que los distintos participantes muestran conformidad, ilustrándolo con citas textuales extraídas de los grupos de discusión y de las entrevistas. Para la selección de las preguntas de las entrevistas, y la elaboración del guion establecido para los grupos de discusión, se determinan previamente una serie de temas o categorías sobre los que se pretende recoger información, por considerarlos importantes para la valoración de la evolución del sistema de orientación de Cantabria. También se presta atención a los temas emergentes que surgen tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión y cuestionarios.

Se ha realizado un análisis del corpus de los datos textuales resultantes de la transcripción del discurso para poder diferenciar distintos niveles de intensidad y coincidencias en las opiniones aportadas. La metodología de tipo descriptivo permite generar informaciones narrativas y así estructurar la información más relevante de acuerdo con los principales temas abordados. Se han incluido citas de las ideas más significativas que los participantes han expresado durante la discusión. Dicha discusión ha estado bastante estructurada ya que se ha seguido un guion de temas propuestos por el moderador, por lo que el análisis de las distintas categorías que aparecen en el discurso se ha podido realizar con cierta facilidad.

Se ha tratado de identificar las diferentes maneras que tienen los distintos profesionales participantes de relacionarse con el sistema de orientación, valorando sus potencialidades y debilidades.

Desde una perspectiva descriptiva en un primer análisis, y posteriormente valorativa y comparativa con otros modelos de orientación de reconocido

prestigio, y teniendo en cuenta las tendencias en la orientación a nivel europeo, se intenta reflejar las necesidades que presenta el modelo de Cantabria, señalando algunas posibles propuestas de mejora.

4.4.3.2 Valoración

El trabajo de campo se ha desarrollado de forma conveniente, aunque debemos señalar algunos aspectos que han afectado a la realización y al cumplimiento del cronograma inicial. Se subrayan también los aspectos que han facilitado el estudio.

- El cambio de gobierno de la Comunidad ha retrasado algunos meses la realización del trabajo de campo, al cambiar el equipo de profesionales que integraban la UTOAD o Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad con los que se había mantenido un primer contacto y que habían dado el visto bueno para la realización del estudio. El cambio de los responsables de la UTOAD no afectó a los compromisos y acuerdos tomados para la realización del trabajo.
- En cuanto a las entrevistas no ha habido problemas para realizarlas ajustándonos a la disponibilidad horaria de los entrevistados. Al no haber una remuneración económica, el fijar una fecha y que no se retrasase por parte del entrevistado, ha resultado en algunos casos complicado.
- El cambio en el gobierno provocó el que se dilatara en el tiempo la organización y realización de los grupos de discusión, posponiéndolos finalmente hasta mayo de 2016. En estas fechas los orientadores se encuentran por lo general más saturados de trabajo por la proximidad del fin de curso. Esto ocasionó que fallaran bastantes de los convocados, y aunque acudieron algunos suplentes, en ninguno de los dos grupos se pudo llegar a las ocho personas. Como aspecto positivo cabe señalar que los convocados para los grupos, asistieron con muy buena disposición y ganas de participar, así como para compartir su visión sobre cómo ven el funcionamiento de la orientación en Cantabria y de las distintas estructuras de orientación que conviven en la Comunidad. Realizaron varias aportaciones para la mejora del modelo. La localización del trabajo en el CEP de Santander ha sido una ventaja y ha contribuido positivamente al desarrollo del trabajo.
- El cambio en el gobierno también retrasó la aplicación de los cuestionarios a los EOEPs, aunque éstos se llevaron a cabo en unas fechas más idóneas para los orientadores que las de los grupos de discusión.
- El conocimiento del territorio, de la orientación en Cantabria, y de posibles contactos para realizar el estudio por estar trabajando como orientadora en esta Comunidad Autónoma, han sido determinantes para la realización del trabajo de campo.

4.5 Criterios técnicos del estudio

Se ha seguido un procedimiento de análisis de interpretación directa (Stake, 1998) realizando en un primer momento inferencias más simples de primer nivel, y llevando a cabo un análisis más descriptivo que interpretativo al comparar los resultados obtenidos en las encuestas, grupos de discusión y entrevistas. En un segundo nivel se ha realizado un análisis más interpretativo.

Criterios de credibilidad del estudio.

Se ha utilizado la triangulación dado que aporta un alto nivel de confianza en los resultados como ya se puso de manifiesto en otros estudios realizados anteriormente en otras seis Comunidades Autónomas (Vélaz de Medrano, C. Manzano-Soto, N. et al., IFIE 2012, p. 53).

La triangulación se ha aplicado en los métodos para la recogida de información (entrevistas, grupos de discusión, encuestas y análisis de documentos) y con los participantes seleccionados, mediante la recogida de información a colectivos distintos (directores, tutores de primaria y secundaria, orientadores de Unidades de Orientación, EOEPs, y Departamentos de Orientación, además de otros colectivos como PTSCs, orientadores de Educación Especial y Aulas de Dinamización Intercultural).

Se ha cuidado la fiabilidad de la investigación realizando grabaciones de las entrevistas y de los grupos de discusión, manteniendo la confidencialidad de las personas participantes.

Con respecto a la validez se han contrastado las interpretaciones de los datos con los participantes. Además de lo mencionado anteriormente, los resultados obtenidos tienen un carácter más descriptivo que interpretativo. Las conclusiones que se van exponiendo se apoyan con testimonios literales que proceden de transcripciones originales. Finalmente cabe señalar que la credibilidad del estudio se asegura también gracias a la posibilidad de contrastar las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión realizados.

Capítulo 5. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL PROCESO DE GESTACIÓN, DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL ACTUAL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA EN CANTABRIA

A lo largo de este capítulo se va a analizar el caso de Cantabria a partir de los documentos legales y de los resultados recogidos en el trabajo de campo a partir de los informantes clave.

5.1 Análisis del caso de Cantabria

5.1.1 Factores que contribuyeron a que la CA de Cantabria optara por el cambio

Al igual que ocurrió en la Comunidad de Castilla la Mancha, en Cantabria se produce un movimiento importante impulsado desde la Consejería, y en concreto desde la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, ahora denominada Unidad de Atención a la Diversidad y Convivencia, para dar una respuesta más apropiada al incremento de la diversidad del alumnado, y favorecer un modelo inclusivo con cabida para todos, propiciando que desde los centros se pudiera prestar atención a esas necesidades.

En el informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria del curso 2003-4 se habla ya de la importancia de desarrollar un plan de atención a la diversidad en los centros educativos. El concepto de atención a la diversidad tiene como fundamento el favorecer la integración escolar y la inclusión social. Se da mucha importancia a la educación personalizada y temprana del alumnado para prevenir las dificultades. Se señala asimismo la necesidad de regular todo lo referente a la atención a la diversidad.

“Es necesario realizar una regulación de todo lo referente a la Atención a la Diversidad, que este Consejo ha venido solicitando a través de diferentes propuestas a lo largo de los últimos años.” (Informe Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria. Curso 2003-4, p. 173).

Al mismo tiempo surgen también nuevas necesidades a las que se debe enfrentar el entorno escolar, como el aumento del alumnado inmigrante, muchos de ellos sin dominio de la lengua vehicular, los nuevos modelos de familia, las nuevas demandas por parte de estas etc. Se considera a la orientación y a la evaluación como factores de calidad de la educación.

“Las nuevas necesidades a las que se debe dar respuesta desde el sistema educativo, como consecuencia de los cambios sociales, económicos y culturales experimentados en los últimos años, hacen imprescindible reforzar e impulsar el ámbito de la orientación. Esto se hace aún más necesario si se tienen en cuenta los ejes fundamentales en los que se apoya el Modelo Educativo de Cantabria, la atención a la diversidad y la concepción del centro educativo como unidad de cambio”. (Informe Estado y Situación del Sistema Educativo en Cantabria. Curso 2005-6, p. 323.)

Si analizamos la etapa previa al desarrollo del modelo de orientación experimental que comenzó a ponerse en marcha en el año 2005 con la creación de las primeras 11 Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria, vemos que en el año 2004 se organiza desde la Consejería el primer Congreso de Atención a la Diversidad de Cantabria.

Los EOEPs resultaban insuficientes para dar respuesta a todas estas nuevas demandas. Se llevaba mucho tiempo sin aumentar las plazas de los profesionales de los equipos con lo cual éstos estaban desbordados. Al haber trabajado personalmente en los EOEPs, recuerdo como en el curso 2003-4 justo antes de iniciarse los cambios que comenzaron en los años 2004 y 2005, que en el equipo de Laredo tenían muchísimas demandas sin atender, algunas de las cuales llevaban dos años en espera.

En el informe sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo de Cantabria del curso 2003-4 se señala ya la importancia de fortalecer la orientación y de prevenir las dificultades del alumnado. Se considera necesario aumentar los equipos de orientación y crear los departamentos de orientación en los centros grandes de educación infantil y primaria, debido a que la ratio de alumnos por orientador era muy alta. También se contempla aumentar no solo el número de orientadores de los EOEPs, sino también los docentes de servicios a la comunidad y otros perfiles como médicos. Se reconoce la necesidad de mejorar la orientación en las etapas de educación infantil y primaria porque están menos atendidas que en secundaria. También se considera preciso incrementar los equipos específicos.

Estos aspectos quedan reflejados claramente en las respuestas que ofrecen los profesionales en los grupos de discusión al preguntarles por las causas que motivaron el cambio del modelo.

“En Cantabria creo recordar que iba asociado a un planteamiento de modelo educativo, que apostaba mucho por un modelo inclusivo, y por eso se hizo la apuesta de pasar las plazas de los equipos a las unidades, y de articular todo en torno a la vida del centro, que sea el centro a través de los claustros quien organice toda la respuesta educativa a la diversidad de una forma lo más inclusiva posible. Yo creo que fue un poco...Porque cuando hablas del 2005 a mí me viene un poco todo el planteamiento de atención a la diversidad. Yo creo que

era un modelo al servicio de un modelo educativo inclusivo y de gestionar todo desde el centro. ¿No?”

“Lo que dice ella una gran apuesta por la atención a la diversidad”

“El año 2005 fue cuando salió todo el decreto de las medidas de atención a la diversidad, la elaboración de los PAD en los centros. Se pusieron en marcha las ADIs como una estructura de apoyo a los centros desde un modelo inclusivo respecto a la interculturalidad. Quiere decir que hubo muchos movimientos por lo menos aquí en Cantabria en esa dirección, y yo creo que el cambio está en que el modelo de orientación fue uno más coherente con todo el planteamiento que se estaba haciendo”.

La dificultad que se vivía en los equipos para atender a las demandas se refleja en las siguientes aportaciones:

“Yo creo también que la principal causa fue un modelo inclusivo, y luego quizás en segundo término la demanda que había por parte de los centros que al final los equipos se veían que no daban a vasto, que había que intervenir con una mayor continuidad en los centros por parte del orientador. Yo creo que en segundo término eso”.

“Yo creo que lo que se planteaban era seguir con la atención del equipo, que como dices no se daba a vasto y era más una atención de elaboración de informes. Yo creo que de alguna forma... de intervenciones más puntuales a esperar que los orientadores desde los centros hicieran o facilitaran o generaran cambios en los centros más profundos como en las metodologías, la normalización. Yo creo que había ahí un cambio de planteamiento creo”.

Cuando se pregunta por el modelo LOGSE para infantil y primaria en las entrevistas individuales, se vuelve a aludir a que éste resultaba deficitario para responder a todas las demandas.

“El modelo de orientación en Cantabria era francamente deficitario. Sí que estaba bien dotado a nivel de IES con un orientador por instituto, pero a nivel de primaria estaba.... pues, desde que se habían creado los Equipos no habían aumentado las plazas, con lo cual había un Equipo en Laredo, otro en Torrelavega, el de Santander..., para atender a una población enorme, con lo cual pues era muy deficitario. El Equipo de Laredo atendía..., bueno la distancia geográfica no sé, pero eran treinta y tantos colegios con cuatro orientadores y una PTSC, con lo cual era un servicio de calidad cero. No se podían atender las necesidades. Muy deficitario porque no se habían incrementado ni el número de Equipos, ni el personal de los Equipos existentes desde su creación. En comparación, yo por ejemplo que venía de Murcia comparaba una Comunidad

uniprovincial con otra uniprovincial y era una diferencia abismal, porque por ejemplo allí en Murcia capital había tres Equipos de Atención Temprana solo en Murcia capital, más luego los generales, tenían Equipos en otros pueblos de Murcia, entonces tenían mucho más personal para atender. El nivel de población siendo uniprovinciales serían similares características”.

“... El que la atención era insuficiente sí, que los centros necesitaban una atención más regular, que no fuera solo valorar a demanda, que se veía que la efectividad era escasa, que no había una continuidad, que se valoraba muy rápido, que no había un seguimiento, que se valoraba tarde, que se tardaba mucho en dar respuesta a los casos. Sí que se veía que los centros necesitaban que hubiera un apoyo de orientación con una continuidad....”.

“El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación”.

En cuanto a cómo se vivió el cambio, los profesionales de la orientación de los IES, señalan que la apuesta de la Consejería por la atención a la Diversidad ayuda a que a los orientadores se les vaya viendo de otra manera.

“Yo creo que al principio no sabían muy bien que hacíamos allí o cual era nuestro papel, no se nos valoraba y quizá sí que pues a partir de esa gran apuesta por la atención a la diversidad igual en los IES se nos empieza a ver de otra manera. Yo creo que el resto de profesorado de secundaria empieza a ver bueno, pues igual esta figura sí que tiene importancia por la gran apuesta que hizo esta Consejería. En ese sentido, nos ayuda en esa lucha que teníamos de que se nos considerase y se nos viese de otra manera”.

En las respuestas que ofrecen en las entrevistas individuales acerca de los factores que motivaron el cambio, hacen alusión a factores políticos y política educativa.

“Yo creo que fue más por factores políticos, por política educativa”.

“Por política, porque fíjate, Asturias tiene zonas más deprimidas y aisladas y aquí lo más aislado es Potes o Reinosa. Aquí sin embargo en Cantabria llegó la jornada continua mucho más tarde que en Asturias, y en Asturias cuando los CRAs más aislados tenían ya la jornada continua, aquí estábamos empezando. En Cantabria hay cuestiones educativas más avanzadas y otras como este aspecto mencionado, no tanto”.

Además de las cuestiones educativas, se menciona también la presión de los centros para cambiar el modelo, como sucedió en la Comunidad Autónoma de Madrid.

“Yo sí creo que se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, igual se quiso transpolar el modelo de secundaria a primaria, igual se pensó que se rentabilizaba más la atención estando ubicado en el propio centro. El problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas que confunden, por ejemplo, que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

Asimismo, se hace referencia a factores territoriales y a la inmigración como causas del cambio de modelo.

“Pues sí, por la complejidad que se iba creando en los centros, el tipo de población que había. Sí se intentó impulsar con la orientación la atención a ese tipo de alumnado, el que hubiera más recursos para apoyarlos. Igual también en ese momento se empezó a ampliar los perfiles de PT y AL, a dotar más a los centros, que antes era una dotación bastante escasa. Aumentó en ese momento, ahora la dotación de PT y ALs está estabilizada. En ese momento de impulso de la orientación sí que aumentaron estos perfiles...”.

Una vez revisado el informe y la memoria del estado y situación del sistema educativo de Cantabria, realizada por el Consejo Escolar de Cantabria en el curso 2004-5 podemos resaltar lo siguiente:

Con respecto al curso 04-05, año anterior a los cambios en el Modelo de Orientación, se incrementa ya el número de docentes en psicología y pedagogía pasando de 43 plazas a 51 en los EOEPs y Equipos de Atención Temprana. Las plantillas no se habían modificado desde hacía unos 17 años y los profesionales resultaban insuficientes para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos. Se crea en ese curso un nuevo Equipo de Atención Temprana en Torrelavega. Funcionaba ya el Equipo Específico de la ONCE. La Comunidad contaba entonces con orientadores en 13 centros de Educación Infantil y Primaria, perteneciente al programa experimental SAPOE (Servicios de Asesoramiento Psicopedagógico y Orientación Educativa, 1987).

Los Departamentos de Orientación estaban constituidos por un equipo multidisciplinar de profesorado, cuyo jefe de departamento era y sigue siendo preferiblemente el profesor de la especialidad de psicología y pedagogía, que juega un papel protagonista en la planificación y desarrollo de las actuaciones en los IES, así como en la atención a la diversidad del alumnado. Estos departamentos pueden estar constituidos también por otros profesores de las áreas de lengua y ciencias sociales y del área científica y tecnológica, así como por un profesor del área

práctica de FP, en los centros donde se imparte FP. También podían estar integrados por especialistas de PT, AL y profesores de Educación Compensatoria.

En el análisis se hace referencia al Plan Experimental de Cantabria para potenciar la orientación en educación infantil y primaria.

La Consejería observa la necesidad de impulsar la tarea orientadora, especialmente en los niveles en los que la proporción orientador-a escolar es muy ajustada. Se contempla la puesta en marcha el nuevo plan el curso siguiente con la creación de 11 plazas más de psicología y pedagogía en centros de Educación Infantil y Primaria para el curso 05-06. Este nuevo modelo, como se indica en el informe, no solo supone un incremento cuantitativo sino una mejora cualitativa importante, en la medida en que los orientadores llevan a cabo su trabajo a tiempo completo en un centro educativo, con el consiguiente beneficio para el desarrollo de sus funciones, entre ellas, aquellas que inciden en la dinámica global del centro.

“A pesar del esfuerzo realizado por los integrantes de los EOEPs a este respecto, no cabe duda de que el tiempo de dedicación condiciona el alcance de la actuación”. (Informe del Estado y Situación Sistema Educativo en Cantabria 2004-05, p.235).

Para adecuarse al nuevo modelo de sociedad, en la memoria del Consejo Escolar de Cantabria de 04-05 se señala lo siguiente:

“teniendo en cuenta que es competencia de la Comunidades Autónomas la decisión sobre el sistema de orientación que le sea más adecuado según sus características, y considerando que la orientación es un elemento de calidad en el sistema educativo, es preciso dotar a los centros de primaria de los apoyos especializados necesarios de este tipo de personal, teniendo en cuenta que debe disminuir la ratio por orientador, pero que se debe contemplar no solo el número de alumnos a los que deben atender, sino las características y necesidades de los mismos” (Memoria del Consejo Escolar de Cantabria, 2004-5).

Se propone la creación de departamentos de orientación para la prevención de los problemas de aprendizaje en la Educación Primaria, en los que junto con el orientador y especialista en PT/AL se integren profesionales no docentes y trabajadores sociales para la intervención con las familias.

La Comisión para la Planificación General de la Enseñanza en Cantabria subraya que se deben proporcionar recursos con un criterio determinado y homogéneo para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos/as. El nuevo Modelo de Orientación en Cantabria parte de la consideración de la atención a la diversidad, entendida ésta como el conjunto de actuaciones encaminadas a dar una respuesta a las necesidades de todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones.

Se destierra el concepto de ACNEE y se pasa a hablar de las necesidades diversas de los alumnos.

En cuanto a los Departamentos de Orientación se estima potenciarlos y crearlos también en los centros de Educación Infantil y Primaria, manteniendo los EOEPs, de forma que se reduzca la ratio de alumnos por orientador hasta 300/500 alumnos.

Con referencia a la atención a la diversidad del alumnado de secundaria se propone llevar a cabo un planteamiento global e integrador para dar respuesta a la nueva situación (llegada de inmigrantes, más alumnos con problemas de tipo emocional...) teniendo en cuenta a todos los alumnos, y no solo a los que presentan unos problemas determinados. Se vuelve a recalcar que la orientación y tutoría son elementos de calidad en la educación, por lo que resulta preciso potenciar estos servicios según se indica en la memoria del curso 05-06.

“Es necesario apostar más decididamente por los profesionales dedicados a la evaluación psicopedagógica, para prevenir los problemas de aprendizaje y problemas de conducta, impulsando la ampliación de los departamentos de orientación y de los EOEPs” (Memoria del Consejo Escolar de Cantabria, 2005-6).

Se habla así mismo del interés de aumentar la dotación de personal de apoyo especializado con el fin de normalizar la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas, así como de los alumnos que proceden de la inmigración o de minorías étnicas o culturales.

Desde el año 2005 se empiezan a impulsar desde la Consejería los planes de atención a la diversidad. Se convocan sucesivas reuniones con el fin de informar sobre estos planes y el modo de llevarlos a cabo en cada centro. En el curso 2005-6 se comienza con el plan experimental de potenciación de la orientación en infantil y primaria, creando estructuras internas de orientación en los colegios de educación infantil y primaria con más de 400 alumnos para mejorar la respuesta a la diversidad desde los propios centros. Posteriormente las Unidades de Orientación se van extendiendo hasta llegar a casi todos los centros con más de 250 alumnos.

Al igual que en Castilla la Mancha, en Cantabria se pretende favorecer la educación intercultural y la cohesión social desde un modelo inclusivo. En el año 2005 se crea el Equipo de Interculturalidad y las Aulas de Dinamización Intercultural para atender las necesidades del alumnado inmigrante. Posteriormente a medida que el modelo se va desarrollando se nombran y forman a los coordinadores de interculturalidad en prácticamente todos los centros.

5.1.2 Gestión y administración del cambio

El cambio arranca con la elaboración del documento “*Modelo de Orientación para Cantabria. Propuesta*”. Previamente desde la Consejería se habían llevado a cabo varias iniciativas para fortalecer la atención a la diversidad dentro de los centros educativos, uno de los ejes fundamentales de la educación en esta Comunidad. Junto con la organización por parte de la Consejería del primer congreso de atención a la diversidad de Cantabria en el año 2004, el CEP de Santander pone en marcha ese mismo año un curso de 75 horas sobre “la atención a la diversidad, estrategias didácticas y organizativas”. En este curso colabora el departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, en virtud del convenio suscrito con la Consejería del Gobierno de Cantabria en materia de formación permanente.

Durante el curso 2004-5 empiezan a vislumbrarse los primeros cambios con el anuncio de la futura creación del Equipo de Interculturalidad y la puesta en marcha de las ADIs o Aulas de Dinamización Intercultural. Con el decreto 41/2005, de 7 de abril (BOC 15 de abril 2005) se prevé la creación de las Aulas de Dinamización Intercultural y del Equipo de Interculturalidad. A principios de 2005 la Consejería de Cantabria publica un documento denominado Plan de Interculturalidad de Cantabria. Este plan se encuentra inserto dentro de un marco normativo: el decreto de ordenación de la atención a la diversidad. Este decreto se publica el 18 de agosto de 2005 y constituye uno de los documentos clave. Decreto 98/2005 de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y preescolar de Cantabria. (BOC del 29 de agosto). A finales del curso 2004-5 se reúne a los orientadores de los EOEPs y equipos directivos para hablarles sobre la necesidad de realizar Planes de atención a la Diversidad en todos los centros. Se publica entonces la orden EDU/5/2006 de 22 de febrero por la que se regulan los planes de atención a la diversidad y la CESPAD (BOC de 8 de marzo de 2006), y la resolución del 22 de febrero de 2006 por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad, con el fin de facilitar a los centros educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los planes de atención a la diversidad. (BOC del 8 de marzo de 2006). Los CEPs se encargan del asesoramiento en su elaboración, a través de grupos de trabajo que se forman en los centros educativos. Se publica también la orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos, en el ámbito de atención a la diversidad, en los centros educativos de Cantabria (BOC 7 de abril), con el fin de facilitar la organización y delimitar las funciones de los distintos profesionales.

Desde abril de 2005 se comienza a formar a los coordinadores de interculturalidad en los centros de educación infantil, primaria, secundaria y personas adultas que escolarizan mayor número de inmigrantes, sobre todo sin dominio inicial del español. Estos coordinadores reciben una formación de 100 horas. Se continúa con los cursos para estos coordinadores de interculturalidad hasta octubre de 2006. Posteriormente desde el CEP se han organizado seminarios para seguir formando a esta figura, garantizando que en casi todos los centros haya un coordinador de interculturalidad. Se desarrolla mucha legislación en poco tiempo con el fin de sentar las bases del nuevo modelo de orientación en Cantabria, cuyo principal elemento es la atención a la diversidad, entendiendo la diversidad

como concepto amplio en el que tienen cabida todos los alumnos, no solo los de necesidades específicas de apoyo educativo.

Como se menciona en los grupos de discusión:

“El año 2005 fue cuando salió todo el decreto de las medidas de atención a la diversidad, la elaboración de los PAD en los centros. Se pusieron en marcha las ADIs como una estructura de apoyo a los centros desde un modelo inclusivo respecto a la interculturalidad. Quiere decir que hubo muchos movimientos, por lo menos aquí en Cantabria en esa dirección, y yo creo que el cambio está en que el modelo de orientación fue uno más coherente con todo el planteamiento que se estaba haciendo”.

Durante el curso señalado anteriormente 2004-5, desde la Consejería se recoge la opinión de los EOEPs sobre las ventajas e inconvenientes de la creación de la ubicación interna en los centros de educación infantil y primaria de los servicios de orientación. Esto se realiza con motivo de la propuesta del nuevo modelo de orientación para Cantabria. Desde los EOEPs se veían más inconvenientes que ventajas, y se pensaba que resultaría mejor mantener la ubicación externa, pero aumentando el personal. Los principales inconvenientes que se señalan son los siguientes:

- a) Pérdida de la independencia de criterio, ya que estando dentro de un centro se iba a sufrir las presiones de los equipos directivos.

Esto aparece reflejado en los grupos de discusión:

“...Otros inconvenientes que yo creo que pueden ocurrir, que depende de los claustros. Hay claustros en los que la figura del orientador está muy bien integrada, es uno más, pero en otros claustros el orientador es una figura más cercana al equipo directivo”.

“Sí que es cierto que estar menos días o estar y luego volverte al equipo para mí es una ventaja, más que un inconveniente porque creo que tienes muchísimas menos presiones que..., que las tienes también, pero la tienes en menor medida respecto a evaluaciones de cara a sugerir recursos...”

“Pero quiero decir que desde el punto de vista de los equipos yo creo que tienen más independencia de criterio porque recibes menos presiones porque no dependes del ED del centro, sino de la dirección del equipo, y eso hace que puedas actuar con mucha más libertad, y al no estar involucrado directamente en el centro pues también te da otra perspectiva. Yo creo que se puede ser más objetivo como decías. Luego hay otro tema, el hecho de no estar o no formar parte del claustro por así decirlo también tiene otra ventaja que es el desarrollar más específicamente las funciones como orientador, y no tener que desempeñar otras funciones de guardias, sustituciones, que sí que estás en el centro más tiempo, pero también limitan tiempo real de orientación”.

“...sí que hay bastantes presiones porque estás muchas horas en el centro y a veces surgen casos, te ves influenciada quizás, a veces las relaciones que tienes con tus propios compañeros, y puede que no seas tan objetivo, y creo que ahí hay una parte en la que quieras que no intentas ser objetivo, pero no lo eres, porque tienes a veces pues afinidad en las ideas, y es verdad que las medidas son las que hay..., pero creo que no hay ese 100% de objetividad”.

También este aspecto se ve reflejado en las entrevistas:

“En el modelo interno estás viviendo la angustia de la profesora, el jefe de estudios, la directora...”

-¿Es decir que desde el modelo interno los orientadores pueden estar presionados?

-Sí. (Contestan las dos)”.

“Es que la determinación de unas necesidades tiene un margen de relatividad, entonces, sí, lo que decía ella un poco, el mismo niño atendido desde un equipo o atendido desde una unidad, a lo mejor se detectan diferentes necesidades dentro de ese margen”.

“Yo creo que sí disminuye un poco el prestigio, pero no porque los de las unidades sean menos profesionales, pueden serlo más que cualquiera de un equipo, pero en el momento de que ya estás bajo la dirección de un centro, estás igual que el resto del profesorado. No puedes mantener la independencia de criterio, ni desviarte mucho de la opinión del resto del profesorado. Si perteneces a un equipo vuelves al equipo y tienes la energía de ir a los centros a pelear por lo que crees que es mejor y más oportuno. Si estás dentro, muchas de las actuaciones que crees se deberían llevar a cabo no las haces por eso, porque te van a traer problemas y enfrentamientos, por eso intentas no sacar la cabeza del sitio.”

“...el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requiere una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

“Pues el principal inconveniente es como he dicho antes la falta de independencia, sobre todo cuando se refiere en los niveles de infantil y primaria en los cuales una de las competencias es el realizar la evaluación psicopedagógica y determinar las necesidades educativas del alumnado y los recursos personales que necesitan. Es necesario que haya una independencia,

porque si no hay un condicionamiento excesivo por parte del orientador, respecto al centro o al equipo directivo concreto, que tienen una serie de necesidades, demandas o intereses, para que el centro correspondiente tenga más o menos personal, o un determinado tipo de personal u otro, es decir de apoyos específicos, entonces cuando no hay independencia, el orientador está sometido o puede estar sometido a muchas presiones que condicionan su labor profesional e incluso el nivel de relación que pueda tener con el personal del centro, el poder encontrarse a gusto y poder trabajar con una tranquilidad. Tener digamos una sensación de ser valorado”.

En las conclusiones de un grupo de trabajo organizado en el seminario de orientadores pertenecientes a Unidades de Orientación Educativa de Infantil y Primaria en 2013, se subraya lo siguiente:

“En ocasiones, por los intereses del centro, existen presiones por parte del equipo directivo e incluso intrusiones en nuestra práctica educativa, generalmente relacionadas con la evaluación psicopedagógica y la determinación de necesidades específicas de apoyo educativo. También parece que algún director no comprende que el orientador pueda hablar directamente con Inspección sobre algunos aspectos de nuestro trabajo. Es fundamental que se respete nuestra independencia profesional”.

- b) Administrativamente resultaba un modelo confuso ya que los orientadores eran personal del cuerpo de profesores de secundaria, y de esta forma iban a pertenecer a un claustro de primaria.

A continuación, se recogen algunas declaraciones de las entrevistas relacionadas con este aspecto:

“Sí, si además parece como que hay orientadores de tres grados. Están los orientadores de secundaria y los de primaria. Parece que hay diferente status dentro de la orientación, no hay como una equiparación porque incluso en cuanto al horario, la flexibilidad horaria no es lo mismo estar en secundaria, que estar en equipo, que estar en primaria. Cuando yo empecé los orientadores de equipo trabajaban hasta el 15 de julio, los orientadores de secundaria nunca han trabajado hasta el 15 de julio, con lo cual no había como los mismos derechos en un sitio y en otro, y luego ya en primaria ha habido otros problemas. Se han establecido como categorías. El acceso es el mismo y los derechos deberían ser independientemente de tu destino, los mismos. Es decir, tener los mismos deberes y derechos”.

- c) Los orientadores serían coordinadores de la Unidad de Orientación, pero sin cobrar por ello. Los jefes de los Departamentos de Orientación y los directores de los EOEPs reciben un suplemento por esta función.

Este aspecto aparece reflejado en las entrevistas

“No me parece para nada que estén equiparados los diferentes puestos que puede tener un orientador en esas digamos posibilidades. Por ejemplo, una gran diferencia que hay es, entre el Departamento de Orientación en un instituto y el trabajo que se realiza en los colegios de infantil y primaria en las Unidades de Orientación. En las Unidades de Orientación en los colegios grandes, a nivel digamos de remuneración no es la misma digamos que la que hay en los IES, a pesar de que realizan unas funciones similares, pero no están igualmente ni valoradas, ni remuneradas. No hay ningún complemento como Jefe de Departamento en las Unidades de Orientación, ni existe una valoración igual a lo que puede tener un orientador de IES por ejemplo con respecto a los horarios”.

Además de lo mencionado, hay que señalar que el coordinador de las Unidades de Orientación de Infantil y primaria no siempre es el orientador. En algunos casos esta función ha sido ejercida por maestros de pedagogía terapéutica, por ejemplo, como ha ocurrido recientemente durante los cursos 2017-18 y 2019-20 en el CEIP Arturo Dúo de Castro Urdiales.

En las conclusiones del grupo de trabajo creado en el seminario de Unidades de Orientación Educativa en 2013 se menciona también este problema.

“La coordinación de la U.O.E. se debería pagar de igual modo que la jefatura del D.O. Solicitar el reconocimiento económico de la coordinación de la U.O.E”.

- d) Perdida de la visión del sector.

Este aspecto se ve reflejado en las entrevistas:

“Pero no pertenecer al centro de primaria sino al equipo de orientación. Yo tengo así el mes de septiembre para hacer mis planes y demás, tengo también el mes de junio con flexibilidad para acudir o no al centro de primaria porque tengo que hacer cantidad de cosas del sector y de coordinación y demás, y así tienes una perspectiva del sector que no vas a perder nunca y nunca vas a estar condicionada en ese sentido”.

Estos aspectos que he mencionado fueron también debatidos en las reuniones del EOEP de Torrelavega, centro en el que trabajé como orientadora durante el curso 2004-5, curso previo a la puesta en marcha del plan experimental de orientación.

Durante el curso 2005-6, coincidiendo con la puesta en marcha de las primeras 11 Unidades de Orientación en Educación Infantil y Primaria, se forman en los centros las Comisiones de Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad o CESPAD.

En el verano del 2005 se publica el decreto 98/2005, de 18 de agosto de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria, modificado recientemente por el decreto 78/2019, de 24 de mayo. Este decreto ha sido un documento de referencia en la comunidad educativa durante estos últimos años. Como se indica en dicho decreto:

“Tras la asunción de competencias en materia educativa por parte de la Comunidad Autónoma de Cantabria y recogiendo las conclusiones del congreso de atención a la diversidad impulsado por la Consejería de Educación de esta Comunidad, procede establecer un marco normativo propio que, tomando como referencia los anteriores desarrollos normativos en este campo, reflejados en sucesivos Reales Decretos y Órdenes Ministeriales, ordene la atención a la diversidad en el marco de un concepto más amplio, entendido éste como el conjunto de actuaciones destinadas a atender a todo el alumnado según sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones. Dicho concepto se refiere al hecho de que todos los alumnos/as tienen unas necesidades propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada.” (BOC, 29 de agosto 2005, p. 9203).

Con la publicación del decreto 106/2005, de 1 de septiembre se crean las primeras Unidades de Orientación Educativa en los centros de Educación Infantil y Primaria.

Como se menciona en dicho decreto los cambios sociales plantean nuevas demandas a las instituciones escolares e introducen nuevas necesidades a las que hay que dar respuesta. El modelo de orientación de Cantabria intenta abordar la diversidad entendida ésta como la atención que debe prestar todo el profesorado a todo el alumnado. No se concibe únicamente como la atención a determinados alumnos considerados como alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo, sino como la atención a todo el alumnado. Como se subraya en el primer Congreso de Atención a la Diversidad celebrado en la Comunidad en 2004: “todos somos diversos”.

En el decreto 106/2005, de 1 de septiembre, se declara que con el nuevo modelo de orientación se intenta acercar los servicios de orientación a los centros educativos para aumentar su eficacia.

La Consejería de Cantabria concibe tanto la atención a la diversidad como el centro educativo como ejes fundamentales para promover la innovación y el cambio. El nuevo modelo de orientación considera al centro como el eje fundamental que aglutina la acción de toda la comunidad educativa. Se intenta enriquecer las estructuras de orientación que ya venían funcionando, como los EOEPs. Se permite una mayor presencia de los servicios de orientación, al crear la ubicación interna en los centros de más de 250 alumnos en educación infantil y primaria.

Analizando el informe del curso 05-06 sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo en esta Comunidad, se observa cómo se hace referencia a que debido a los cambios sociales, económicos y culturales se considera prioritario mejorar el sistema de orientación. Durante este curso se comienza con la implantación de este nuevo modelo. Se pone de relieve además que en Cantabria esta necesidad es más importante porque los ejes fundamentales de su modelo educativo se basan en la atención a la diversidad, así como en la concepción del centro educativo como unidad de cambio. Se habla de un modelo de orientación concebido como un proceso continuo desarrollado en tres niveles.

- 1) El primero sería la acción tutorial.
- 2) El segundo centrado en la atención especializada a través de las estructuras de:
 - Carácter General: Unidades de Orientación Educativa, EOEPs, y Departamentos de Orientación.
 - De carácter singular: EAT: Equipos de Atención Temprana, orientación en las Aulas de Dinamización Intercultural ADIS, que cuentan con orientadores y profesores, y Servicios de Orientación a lo largo de la vida propuestos en el marco del Plan de Cualificación y FP de Cantabria.
- 3) El tercer nivel se fundamenta en el asesoramiento específico, a través del Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación de ámbito regional.

Se indica que se han creado las primeras Unidades de Orientación Educativa especializadas en la intervención psicopedagógica y el asesoramiento en Educación Infantil y Primaria en centros públicos y de Educación Especial. En el curso 04-05 se pusieron en funcionamiento 11 Unidades en centros de 400 alumnos o más. En el curso 05-06 se dotan otras 27 más, en centros a partir de 250 alumnos.

Cabe señalar que se refuerzan los recursos humanos de los EOEPs que intervienen tanto en centros públicos como en centros privados y concertados de EI y EP, para aumentar la atención de estos equipos. Cuando el centro tiene entre 150 y 249 escolares, se atiende dos días semanalmente, los centros entre 100 y 149 alumnos son atendidos un día a la semana, y en los de menos de 100 alumnos, la intervención se realiza a demanda de los mismos.

Se incrementa así mismo el número de profesionales que forman parte de los EOEPs y de Atención Temprana. Con el fin de reforzar también la orientación educativa en los centros de Educación Secundaria, se dota en el curso 05-06 de forma experimental de otra plaza de psicología y pedagogía, en los tres centros cántabros con más volumen de alumnos, que corresponden a los IES de Santa Clara, Augusto G. Linares y Miguel Herrero.

Se crean las aulas de Dinamización Intercultural y el Equipo de Interculturalidad con docentes de las especialidades de psicología y pedagogía entre otros profesionales.

En cuanto a la evolución de la orientación educativa en los centros escolares, se expone que se contempla seguir creando nuevas plazas en los EOEPs. Consideran aumentar asimismo los equipos de atención temprana y específicos, centrándose en trastornos específicos (motóricos, mentales, sensoriales, de la personalidad...).

En el anexo XIV de la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 05-06, se informa sobre el nuevo modelo de orientación.

Como ya se ha mencionado, los cambios sociales, la evolución del concepto tradicional de familia, las nuevas relaciones dentro del seno familiar y el aumento del alumnado inmigrante hacen necesario potenciar el trabajo en equipo y considerar al alumno no solo en función del contexto escolar sino teniendo en cuenta asimismo el contexto familiar y social. Para mejorar la orientación y favorecer una cultura de aceptación de lo diferente y una educación en valores la Consejería de Educación de Cantabria consideró necesario acercar la orientación a los centros.

Parece que desde la Consejería se pudieron estudiar modelos de orientación de otras Comunidades. Aunque este aspecto no se difundió entre los orientadores como lo manifiestan las personas entrevistadas:

“Yo no lo sé bien, pero sé que se han movido ellas (los de la Unidad Técnica de Santander). Pero sé que se estudiaron algunos modelos, no sé si del País Vasco. Yo no tengo ni idea ni en quien se basó, ni cómo lo hicieron. Igual se basaron en Cataluña. Nosotras no estudiamos ningún modelo, solamente cuestiones laborales”.

“No sé exactamente, sí creo que estudiaron varios modelos de otras Comunidades que estaban ya puestos en marcha, no sé exactamente cuáles. Entonces sí que se habló, que se había mirado cómo funcionaban otros modelos, y entonces se estuvo barajando. Nosotros desde el equipo, cuando analizamos lo que proponían, sí que también estuvimos preguntando en otras Comunidades para ver cómo funcionaban, para hacer una propuesta alternativa. La propuesta alternativa nuestra es que en vez de ser unidad fueran cuatro días en un colegio, pero el quinto día fuera de coordinación con el equipo de manera que se vinculara al equipo, al sector y también el sector como centro de recursos, que se pudieran analizar los casos en conjunto, como una coordinación y que no fuera como el estar ahí aislado en un centro”.

“Pues yo creo que sí que hubo algún tipo de referencia con algún otro modelo de otras Comunidades Autónomas, donde sí que existen o existían las Unidades de Orientación, pero a mí me parece que esa referencia igual no se ha estudiado con profundidad porque de hecho, en la práctica, esas Comunidades Autónomas han tenido y tienen muchas dificultades y muchos problemas a la hora de desarrollar las funciones en las Unidades de Orientación,Al no haber estudiado bien esos inconvenientes, o las competencias de los orientadores de esas Comunidades, pues se han terminado trasladando los mismos inconvenientes o los mismos problemas a Cantabria, es decir, que no ha habido una valoración exhaustiva, objetiva y adecuada para ver si era conveniente trasladarlo a Cantabria o no”.

5.1.3 Difusión, apropiación y generalización del nuevo sistema de orientación en Cantabria

La Consejería de Educación de Cantabria publica un documento denominado; “Nuevo Modelo de Orientación para Cantabria”. En los EOEPs se debatieron como se ha mencionado anteriormente las ventajas y los inconvenientes de la creación de esta nueva estructura interna en los centros de educación infantil y primaria. Los orientadores de primaria veían en general más inconvenientes que ventajas. Consideraban mejor reforzar con más personal a los Equipos de Orientación ya existentes y crear nuevos equipos en las zonas más grandes porque la atención a los centros era deficitaria.

“¿Quieres decir que en vez de haber creado las unidades se podrían haber aumentado los equipos y hubiera sido mejor?

-Pues sí, yo creo que sí y más rentable. O crear nuevos equipos en determinadas zonas, hacer una mayor sectorización de equipos de manera que no abarcaran un ámbito geográfico tan amplio, como por ejemplo el ámbito tan grande que abarca Laredo. Hacer varios sectores de manera que también permite aprovechar el material que tiene el equipo, no tener que dotar a cada unidad con tanto material psicopedagógico y permitir también aprovechar las medidas y contrastar”.

“yo soy partidaria de haber reforzado los equipos. Yo nunca he sido partidaria de crear unidades en primaria. Igual en el instituto tiene otro sentido, pero en primaria yo siempre he pensado que son mejores los equipos, aunque fueran los orientadores 4 días a un centro, uno siempre en sede. Es decir, es mejor el pertenecer a un equipo independientemente de que se esté cuatro días en el centro. Pero no pertenecer al centro de primaria sino al equipo de orientación. Yo tengo así el mes de septiembre para hacer mis planes y demás, tengo también el mes de junio con flexibilidad para acudir o no al centro de primaria porque tengo que hacer cantidad de cosas del sector y de coordinación y demás, y así

tienes una perspectiva del sector que no vas a perder nunca y nunca vas a estar condicionada en ese sentido. Y me parece que claro, que por un día por ejemplo los jueves que es de 9 a 14.30 y una tarde que dediques al equipo de orientación, no creo que vaya a perder el centro tanto tuyo”.

“Pero si permaneces cuatro días en el centro de primaria y uno en la sede, el centro no pierde tanto, porque incluso en los institutos dejan los jueves para tareas de coordinación zonal, seminario de orientadores etc. Por ejemplo, en Castro se podría hacer un equipo externo con las Unidades de Orientación. Habría ahí un equipo que tuviese además cantidad de material que se pudiese compartir”.

“El modelo de orientación en Cantabria era francamente deficitario. Sí que estaba bien dotado a nivel de IES con un orientador por instituto, pero a nivel de primaria estaba... pues, desde que se habían creado los equipos no habían aumentado las plazas, con lo cual había un equipo en Laredo, otro en Torrelavega, el de Santander..., para atender a una población enorme, con lo cual pues era muy deficitario. El equipo de Laredo atendía..., bueno la distancia geográfica no sé, pero eran treinta y tantos colegios con cuatro orientadores y una PTSC, con lo cual era un servicio de calidad cero. No se podían atender las necesidades. Muy deficitario porque no se habían incrementado ni el número de equipos, ni el personal de los equipos existentes desde su creación. En comparación, yo por ejemplo que venía de Murcia comparaba una comunidad uniprovincial con otra uniprovincial y era una diferencia abismal, porque por ejemplo allí en Murcia capital había tres Equipos de Atención Temprana solo en Murcia capital, más luego los generales, tenían equipos en otros pueblos de Murcia, entonces tenían mucho más personal para atender. El nivel de población siendo uniprovinciales serían similares características”.

“El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación”.

“Si, yo pienso que el objetivo final era atender mejor las necesidades del alumnado en este caso en los centros de infantil y primaria que tenían un gran número de alumnado, pero el enfoque en sí no ha sido el más adecuado porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia, y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

Aunque desde la Consejería se pidió la opinión a los miembros de los EOEPs, finalmente no se les tuvo muy en cuenta. Dio la impresión de que era una decisión que ya había sido tomada desde la Consejería de Educación, y que independientemente de la opinión de los propios orientadores, se iba a poner en marcha la nueva estructura interna en educación infantil y primaria.

“Sí se nos preguntó acerca de cuáles eran las necesidades reales, pero luego esa información que se les aportó no se vio realmente plasmada en la normativa y en la gestión que se hizo posteriormente. Es decir que seguramente habría otros intereses u otras necesidades de las que nosotros no supimos o no tuvimos conocimiento”.

“Bueno se nos informó, pero tampoco se nos preguntó exactamente qué era lo que nosotros necesitábamos, o si se nos preguntó no se tuvo en cuenta. Ellos tenían esa idea de potenciar la orientación, pero tampoco es que vinieran a decirnos qué queréis, cómo lo queréis, si preferís esto preferís lo otro o de qué manera queréis ampliar la orientación. Ellos tenían ya una idea. Bueno sí te cuentan, te escuchan, o recogen propuestas por escrito, pero de ahí a luego modificar lo que ellos tenían previsto, pues no”.

Se duda si realmente se basaron en estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes que pusieran de manifiesto la conveniencia de los cambios.

“No lo se, pero no lo creo. Yo creo que no. No veo yo que el SIE haga un estudio a fondo. Por lo que conozco actualmente veo que el contacto con el equipo por parte de este servicio SIE es mínimo, tampoco cuando viene ni informa, ni asesora, cuando le planteamos cuestiones que queremos que nos las clarifique, lo hace muy vagamente. No veo que haya un interés por cómo funcionamos, ni lo que hacemos, por lo que dudo después de ver cómo funcionan que hicieran un estudio, ya que si lo hubieran hecho nosotros nos habiéramos enterado de esa evaluación, o nos la tendrían que haber comunicado, cosa que no han hecho en ningún momento.”

Por lo que se deja entrever en las entrevistas y grupos de discusión, parece que pudo más la presión de los directores de primaria que la opinión y argumentos de los orientadores que trabajaban en estos niveles educativos.

“Yo sí creo que se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, igual se quiso transpolar el modelo de secundaria a primaria, igual se pensó que se rentabilizaba más la atención estando ubicado en el propio centro, el problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

“Bueno, yo creo que sí se quiso potenciar la orientación, igual también hubo otros factores como presión de los centros por tener su propio orientador...”

Cuando se pide la opinión en los grupos de discusión por el apoyo que reciben por parte de la administración los orientadores, y por la difusión del nuevo modelo de orientación, observamos que sí hubo un esfuerzo por parte de la administración educativa para dar a conocer el modelo. Así lo expresan los orientadores:

“... yo recuerdo cuando empezamos, a mí me tocó empezar el año ese de las primeras unidades, éramos 10 o 12, y al año siguiente me tocó cuando se incrementaron otras 10 o 15 más. Me tocó arrancar en otra unidad nueva ¿no?, viví un poco ese aterrizaje, y sí que es cierto que más allá de la perspectiva global de que se ha invertido dinero en estos años y se ha apostado por la figura y seguramente las figuras pendientes sean otras, y diversificar un poco esa concepción de la orientación que no solo son los orientadores, sino que cualquier tipo de profesional de la educación que en un momento dado tiene esa perspectiva...Yo sí recuerdo de aquella época, y yo creo que hoy todavía se vive, y eso yo creo que ya ha quedado fijado afortunadamente. Recuerdo que, a parte de ese esfuerzo y esa inversión, no fue un llegar y quedarse solo, yo recuerdo muchas reuniones, recuerdo que vinieron a contarles a los equipos directivos los que éramos, se convocó aquí (Santander), llegaron continuamente cartas, que se reservaba un tiempo para los seminarios, bueno que había una avalancha continua de orientador, orientador, orientador. Después tú te veías ahí, y te podían dar cuatro palos, porque después empieza la jornada y empieza lo personal y ninguna administración puede evitar que un tipo no crea en esto y te haga la vida imposible durante un año ¿no?. Yo creo que sí hubo un bombardeo y sí hubo un acompañamiento de esa figura que se quería potenciar, y yo creo que eso sí que cundió, porque a día de hoy, yo sigo teniendo compañeros que no me piden nada porque no creen en lo que yo hago, pero problemas no tengo ninguno porque yo creo que la gente ha asumido que éste es un cole tan normal como cualquier otro”

“Yo creo que la apuesta de la administración por la orientación lleva muchos años, es clara ¿no?. Con respecto a otras Comunidades estamos en un privilegio. En número, en la creación de unidades, en política...Yo creo que ha habido muchos años de inversión”

Consideran que Cantabria ha hecho un esfuerzo por mejorar el modelo de orientación y dotarle de más recursos además de organizarlo centrándolo en la atención a la diversidad, y ayudando a su difusión mediante la legislación que fue desarrollándose en esos años en los que se puso en marcha el modelo experimental. También señalan algunos inconvenientes en ese modelo interno, como es la pérdida de la independencia de criterio ya mencionado anteriormente.

“Yo creo que en Cantabria ha sido un modelo puntero. Si lo comparamos con el País Vasco, éste siempre ha tenido más recursos que Cantabria, pero si lo comparo con Asturias que era de donde yo venía, Asturias estaba peor, a años

luz, de cómo nos consideraban a los equipos, de la cantidad de recursos que había en los equipos, y sobre todo cuando empezó el tema de las Unidades de Orientación en Cantabria, Asturias está a años luz, por detrás. Asturias no ha tenido ni un plan de atención a la diversidad, y cantidad de legislación que aquí ha salido, o instrucciones específicas para los equipos, ahí no salían instrucciones específicas para los equipos”.

“Yo el cambio lo valoro muy positivamente. Hemos pasado de ir los Equipos Multiprofesionales que íbamos, en aquella época, antes de funcionalizarnos que éramos personal laboral, ir casi por la puerta de atrás a los centros, a entrar por la puerta de delante y entrar a trabajar directamente con los equipos directivos. Antes solo acudías al director en casos muy especiales y normalmente se iba solo donde la PT o AL. Con el cambio hemos empezado a funcionar como una parte importante de la institución educativa, aunque el equipo sea externo”.

“Sí, yo pienso que el objetivo final era atender mejor las necesidades del alumnado en este caso en los centros de infantil y primaria que tenían un gran número de alumnado, pero el enfoque en sí no ha sido el más adecuado, porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

Con respecto al nuevo modelo de orientación para Cantabria en la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 2005-6, se publica lo siguiente:

“Con fecha 28 de abril de 2006 se traslada a este Consejo Escolar de Cantabria por parte de la Consejería de Educación, el Modelo de Orientación para Cantabria, con el objeto de que se elabore el Informe correspondiente, de conformidad con lo previsto en el artículo 12.2. letra a) de la Ley de Cantabria 3/99, de 24 de marzo.

El Presidente del Consejo Escolar de Cantabria, por medio de la Secretaria, sobre la base del contenido del referido Modelo, el día 28 del mismo mes, acuerda dar traslado del mismo a las Comisiones de: Planificación General de la Educación y Programas, Profesorado y Calidad de la Educación, para que eleven propuesta de Informe, en base a cuanto determina la Ley de Cantabria 3/99, de 24 de marzo de 1.999, de Consejos Escolares de Cantabria (BOC del 26) y, de forma más específica, el Decreto 20/2000, de 23 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento del Consejo Escolar de Cantabria (BOC de 3 de abril) ya que corresponde dictaminar al citado “órgano colegiado superior de participación, consulta y asesoramiento de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza”:

Las Comisiones de: A) Planificación General de la Enseñanza. B) Programas, Profesorado y Calidad de la Educación, en respectivas sesiones de 8 y 9 de mayo de 2006, acuerdan por unanimidad elevar a la Comisión Permanente un INFORME. La Comisión Permanente, fecha 15 de mayo, teniendo en cuenta los Informes de las comisiones citadas, aprueba un nuevo informe. A continuación, se presenta un resumen de dicho informe.

- La filosofía que informa del Modelo presentado destaca la orientación como un derecho de todo el alumnado dentro del concepto amplio de atención a la diversidad y la integración de la orientación en los centros, acompañando al alumnado en toda su escolarización y promoviendo la coordinación entre los diferentes niveles y etapas. Sitúa al centro educativo como núcleo de la innovación y participación educativa, destacando la acción tutorial como competencia de todo docente. Considera que las estructuras especializadas tienen un campo fundamental de actuación.
- Se reconoce y valora de manera muy positiva el avance que supone el haber regulado previamente las funciones de los profesionales de la atención a la diversidad, la decisión de incrementar el cupo de profesionales destinados a las tareas de orientación y la presentación del Nuevo Modelo de Orientación. Algunos aspectos del Modelo se desarrollarán en la normativa posterior.
- Se acepta este Modelo de Orientación para Cantabria y se formulan las siguientes observaciones y propuestas:
- Enfatizar el carácter grupal de trabajo en equipo en el funcionamiento de las Estructuras Generales.
- Conviene delimitar las implicaciones de las “dependencias orgánicas y funcionales” en las Unidades de Orientación Educativa. Se dan cuenta de que si no se concreta puede ser origen de problemas en los centros.
- En los Equipos de Orientación Educativa se recuerda que una figura básica es el profesorado de Servicios a la Comunidad.
- También se contempla la posibilidad de incluir en los equipos, profesorado de PT y AL, para poder atender a las zonas más aisladas y alejadas de la Comunidad. Podrían cambiar de ubicación según las necesidades.
- La orientación académico-profesional de los Departamentos de Orientación se considera igualmente importante en los IES que no cuentan con ciclos formativos de Formación Profesional. Se propone que el alumnado reciba orientación académico-profesional en estos centros. Para ello se piensa en la utilización de profesorado FOL itinerante u otras vías.
- El Servicio Específico de Apoyo a la Orientación.
- Las estructuras existentes en relación con la interculturalidad podrían derivar hacia Servicios Específicos de Asesoramiento con la finalidad de normalizar la situación de las mismas. Se podría integrar en este servicio a maestros con la especialización correspondiente.
- Sugieren la constitución cuando sea posible de un servicio transdisciplinar completo y flexible que cuente con maestros y psicopedagogos, logopeda,

- fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, ergónomo, informático, trabajador social, médico, mediadores culturales, psiquiatras...
- En cuanto a la coordinación de las estructuras generales de orientación consideran interesante la organización por zonas. Se propone *“Que estás zonas reseñadas sirvan también de base para la creación de los Consejos Escolares de zona”*.
 - Actuaciones Previas: Se plantea que *“el número de referencia de alumnado sea un referente flexible, en el sentido de poder adjudicar un profesional de la orientación un día a la semana, si la demanda así lo aconseja. Y en todos los casos que la respuesta a la demanda sea efectiva”*.
 - Con respecto a los recursos de Orientación: se decide valorar las necesidades reales de los centros, considerando que estos recursos correspondan a los ACNEES escolarizados.
 - Se propone dotar de *“dos orientadores y/o otras especialidades asignadas a los departamentos de orientación”*.
 - En los casos de centros complejos se podría asignar dos orientadores en Infantil y Primaria.
 - Resaltan el tratamiento específico de la Orientación en el tramo de edad 2-6 años.
 - Se plantea impulsar la orientación a lo largo de la vida creando un servicio de asesoramiento y orientación a la Formación Profesional para el curso 2007-08.
 - Además de lo mencionado, se considera necesario reformar los ROCs de los centros y se demanda mayor formación y apoyos para la mejora de la orientación.
 - *“Se deberán reformar los Reglamentos Orgánicos de los Centros (ROC) para adaptarlos a los cambios derivados de este Modelo.*
 - *Las ratios de los equipos son todavía muy altas debiendo insistirse en aumentar la plantilla de Orientadores.*
 - *Se demanda formación y apoyos para:*
 - *Los docentes referidos a la acción tutorial en general y la resolución de conflictos en particular.*
 - *Los Orientadores-as referida al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.*
 - *Los profesionales de los Equipos Especializados referida a los aspectos de discapacidad asociada a la vista, oído, sistema locomotor, etc.*
 - *En relación al Modelo de Orientación para Cantabria objeto de Informe, la Comisión Permanente aprueba por unanimidad y con los votos preceptivos el siguiente Informe.*
 - *Acuerda:*
 - *Tramitar a la Consejería de Educación el presente Informe e informar al Pleno”. (Memoria del Consejo Escolar de Cantabria curso 2005-6. anexo XIV. p. 174-176).*

5.1.4 Análisis del diseño, implantación y valoración de la política pública sobre la orientación y apoyo a los centros escolares en Cantabria

5.1.4.1 Grado, contenido y sentido del cambio

Los indicadores que he tenido en cuenta al realizar este análisis, al igual que los contemplados en otras CCAA, en las que se ha realizado una investigación sobre la evolución del sistema de orientación y apoyo escolar y que aparecen reflejados en un estudio anterior sobre otras seis CCAA, se centran en lo que ha cambiado (contenido del cambio) y en el propósito del mismo (sentido del cambio), (Vélaz-de-Medrano, Manzano-Soto, Blanco-Banco, 2012).

Al igual que sucede en Castilla la Mancha, considero que se deben recalcar dos factores importantes que influyeron en el cambio del modelo de orientación de Cantabria. Por un lado, la fuerte conexión existente entre el sistema de orientación y el modelo educativo que se quería y quiere impulsar desde la Consejería, y por otra las razones que llevaron a la administración educativa a realizar dichos cambios.

La toma de decisiones sobre la orientación y apoyo escolar tiene lugar en tres momentos que coinciden con distintos gobiernos autonómicos de Cantabria.

- Una primera etapa de antecedentes (1999-04) al igual que sucede en Castilla la Mancha. Cantabria adquiere las competencias plenas en Educación en diciembre de 1998. En esta primera etapa los esfuerzos se centran en mejorar la atención a la diversidad y en la consideración del centro como núcleo de innovación, cambio y participación educativa. En el año 2004 se organiza el primer congreso de atención a la diversidad de la Comunidad, y en el 2005 se celebra un congreso dedicado al centro escolar como núcleo de innovación y cambio.
- La segunda etapa corresponde al diseño y aplicación experimental del nuevo modelo de orientación para Cantabria. La fase experimental estaba prevista para dos cursos escolares (2005-7). El nuevo modelo amplía la orientación en todas las etapas desde la atención temprana a la orientación a lo largo de la vida, concediendo importancia a la educación intercultural, a la superación de las desigualdades y a la cohesión social. El modelo educativo de Cantabria concede también gran relevancia a la consecución de una buena convivencia escolar.
- La tercera etapa de (2008 en adelante) se centra en la generalización del sistema de orientación para lograr una educación de calidad, inclusiva e integradora como se indica en la Ley de Educación para Cantabria. En diciembre de 2008 se publica la Ley de Educación de esta comunidad. Esta ley se basa en cuatro principios fundamentales. El primero busca la equidad y la justicia social, haciendo mención a la importancia de asegurar la igualdad de oportunidades, a la especial consideración que

debe tener la escuela rural a la que se debe dotar con los recursos necesarios y a la relevancia de conjugar la búsqueda de la igualdad con la consideración de la diversidad del alumnado. El segundo principio es el de la cooperación, respeto y entendimiento. De aquí la importancia de favorecer e impulsar proyectos e iniciativas para la mejora de la convivencia. En el año 2009 se publica el primer decreto de convivencia que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en Cantabria, que posteriormente se modifica en el 2017.

- El cuarto principio es el de la responsabilidad y control democrático. En el 2011 cambia el gobierno de la C.A. y aunque se continúa con la generalización del modelo de orientación, se va viendo la necesidad de introducir algunas modificaciones. Desde la Consejería se intenta cambiar la dependencia orgánica de los orientadores de las Unidades de Orientación de Primaria para que dependan de otra estructura diferente al centro educativo en el que realizan sus funciones, y así poder mantener una independencia de criterio y poder favorecer una mayor coordinación y apoyo profesional entre los orientadores. Finalmente, no se llega a ningún acuerdo, pero se frena a partir del curso 2014-15 la creación de nuevas Unidades de Orientación en centros de Infantil y primaria, reforzando en su lugar los EOEPs, de forma que existen orientadores que tienen asignado un centro preferente 4 días semanales, pero sin depender estructuralmente del centro de primaria sino del EOEP. Este nuevo giro en la orientación se vio paralizado posteriormente con el cambio político en el gobierno y los orientadores de EOEP con un solo centro asignado vuelven a la estructura interna.

En el informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo en Cantabria del 2002-3 se señalaba ya la importancia de la atención a la diversidad y el notable incremento del alumnado inmigrante, se recuerda en este informe que este colectivo ya ha sido tratado en otras ocasiones por el consejo. Cantabria consigue las transferencias educativas en materia de educación en diciembre de 1998. Después del análisis de la normativa, se concluye que los factores que más han influido en esta Comunidad para cambiar el modelo de orientación han sido los siguientes:

- El análisis del sistema educativo y del sistema de orientación para lograr una educación que garantice la igualdad de oportunidades y la justicia social. Se intenta ajustar el sistema de orientación a las nuevas necesidades que experimenta la escuela por el cambio social, así como a las características comunitarias y del territorio para promover el desarrollo de la Comunidad.
- La necesidad de articular un modelo de orientación de carácter preventivo.
 - Este aspecto está relacionado con la insatisfacción con el modelo LOGSE. Desde los equipos ya no se podía atender adecuadamente

a los centros más grandes. Existía una insuficiente dotación de personal en los equipos externos, debido a que se llevaba 17 años sin aumentar el personal de los mismos. Se decide no romper completamente con el modelo anterior, combinando el modelo externo con el interno en educación infantil y primaria y creando un modelo mixto en la orientación para estas etapas. Se establecen estructuras internas en los centros que superan los 250 alumnos, manteniendo la estructura externa de los equipos para los centros con menos de 250 alumnos. Con la creación de la estructura interna se cambia el modelo asistencial y a demanda propio de los EOEPs, con el fin de realizar una intervención interna y preventiva. Con la publicación del nuevo ROC de Educación Primaria hay que decir que el orientador pasa a depender del centro de primaria a todos los efectos y se le otorgan funciones específicas, tales como: atención directa al alumnado, asesoramiento, colaboración en planes y programas, atención a las familias y colaboración con instituciones sociales y sanitarias. Existe una labor conjunta del orientador con los demás educadores. Se crea la Unidad de Orientación en la que se integra el orientador junto con los maestros de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje. Durante los cinco primeros cursos de puesta en marcha del nuevo modelo, los orientadores que trabajan en las estructuras internas de los colegios de infantil y primaria dependen orgánicamente de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad ubicada en Santander y funcionalmente del Centro de Educación Infantil y Primaria. Durante esa primera fase los orientadores tuvieron menos problemas para la realización de sus funciones y para el mantenimiento de una cierta independencia para asistir a coordinaciones y otras reuniones y actividades relacionadas con la orientación. Posteriormente, cuando comienzan a depender exclusivamente del centro, muchos de ellos se han visto obligados a la realización de tareas que poco tienen que ver con la orientación como cuidar recreos o talleres de actividades extraescolares.

- Los Departamentos de Orientación de los IES estaban mejor dotados en cuanto a personal de orientación que los centros de Educación Infantil y Primaria. No obstante, algunos de los centros más grandes precisaban de más orientadores.
- Se pretende reforzar la FP y la orientación en estos estudios.
- Resulta necesario aumentar la atención de los orientadores y la coordinación docente en la transición entre las distintas etapas.
- Se considera prioritario mejorar la coordinación entre los orientadores, y para ello se institucionalizan las reuniones de coordinación zonal, con la intención de que se estudien también

aspectos que sean de especial interés para la orientación, considerando las características y problemática de cada zona.

“Las reuniones de coordinación de zonas se han convertido a lo largo de estos años en un instrumento esencial que impulsa la coherencia educativa anteriormente señalada, a través de distintas acciones que van más allá de la mera transición entre etapas, entre ellas se pueden destacar: la transmisión y difusión de buenas prácticas educativas en los ámbitos de la atención a la diversidad y la mejora de la convivencia del alumnado, el conocimiento y la comunicación a la comunidad educativa de los recursos socioeducativos de sus zonas de actuación, la profundización en aspectos concretos como la educación socioemocional, las competencias clave y concretamente la competencia de aprender a aprender, con el fin último de facilitar en sus centros materiales y conocimientos que permitan su implementación en las aulas, la creación de documentos y protocolos comunes de información, entre otras.

En estas labores, los profesionales de la orientación educativa y los profesores técnicos de Servicios a la Comunidad se hacen protagonistas indispensables que permiten y facilitan el trabajo en la misma línea de actuación. La Consejería de Educación, Cultura y Deporte concedora de los beneficios que aportan las reuniones de coordinación que cuentan con profesionales comprometidos, apuesta por dar continuidad a las mismas, abogando a la profesionalidad de los implicados en ellas y al compromiso que compartimos con la educación, la inclusión y el éxito educativo de nuestro alumnado.” (Instrucciones coordinación de la orientación por zonas: Organización y funcionamiento para el curso 2014-15).

- Ausencia de Equipos Específicos. En el momento de la gestación del nuevo modelo de orientación, solo existía el Equipo Específico de la ONCE que actuaba y actúa en los centros ordinarios mediante un convenio por el cual la Consejería de Educación contrata un PT y un AL para que apoye al alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad visual en los centros ordinarios.

Se crea un nuevo Equipo Específico denominado Equipo de Atención para las Alteraciones de la Conducta y las Emociones y en el curso 2018 -19 comienza a funcionar el programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades. Sin embargo, no se llegan a articular Equipos Específicos para distintas problemáticas y discapacidades. Para los deficientes auditivos o motóricos no se ofrece ninguna atención específica por Equipos Especializados.

- Se ponen en funcionamiento los CREEs para aprovechar los centros de Educación Especial. Se dotan de profesionales de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje que atienden a los centros ordinarios apoyando al profesorado con propuestas pedagógicas y organizativas para alumnado con NEE.
- Se crea la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, que coordina todos los aspectos relacionados con la orientación en Cantabria, pero cuyo personal está expuesto a los cambios políticos y las líneas de actuación pueden no resultar muy coherentes, ya que en función del cambio de partido político se incide más en unos aspectos u otros. Esta unidad pasa a denominarse Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia en el 2019.

En cuanto a la función docente cabe señalar que en Cantabria la situación varía según se trate de enseñanza primaria o secundaria. La función docente en educación infantil y primaria se realiza con alumnos de forma individual o con grupos pequeños como en Navarra. Se trabajan aspectos del desarrollo o se llevan a cabo programas preventivos seleccionados por el orientador, junto con el profesorado involucrado en la atención a ese alumnado al que se le aplica el programa o con el que se realiza la intervención. Estos programas tienen que ver directamente con la formación en psicología y pedagogía. La función docente que lleva a cabo el orientador en secundaria al igual que ocurre en otras Comunidades estudiadas como Cataluña, puede variar de unos centros a otros y en ocasiones no tienen tanto que ver con su formación en psicología y pedagogía, ni está ajustada esta función a su perfil profesional.

Desde el año anterior a la implantación del nuevo modelo de orientación, se ha desarrollado legislación para facilitar su puesta en marcha. Se ha legislado sobre las funciones de los distintos profesionales en relación a la orientación y apoyo escolar, y sobre nuevos equipos y recursos externos de apoyo a la orientación. También se han tratado y desarrollado otros temas importantes para la orientación; como el decreto de atención a la diversidad para Cantabria, la orden sobre las medidas de atención a la diversidad, la orden de evaluación psicopedagógica, las ordenes de evaluación educativa etc. Todo ello ha tenido repercusión directa en la orientación educativa en esta comunidad.

En la Comunidad Autónoma de Cantabria la orientación se reforzó no solo para mejorar la atención a la diversidad en todos los centros educativos sino también para apoyar otros aspectos similares a los que menciona Vélez de Medrano en el caso de Navarra:

“... el principal factor que llevo a la Administración a optar por un sistema de orientación y apoyo escolar organizativamente distinto a la LOGSE y LOPEG, es la consideración de que los “servicios de orientación” son un elemento clave para la aplicación de la nueva normativa, promover el cambio y la innovación en los centros, y colaborar en el correcto desarrollo del currículo. Por ello extendió la

presencia de estas figuras a todos los centros. Con este movimiento se pretende que los profesores de la orientación además de elaborar orientaciones y estrategias de identificación y atención de las NEE, y de proponer adaptaciones curriculares individuales, participen en la elaboración de los documentos oficiales del centro: Programación General Anual (PGA), Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Proyecto Curricular (PC). En consecuencia, el Departamento de Orientación en Secundaria y la Unidad de Apoyo Educativo en Primaria, son los órganos colegiados encargados de dinamizar todas las funciones orientadoras del centro cuyos destinatarios serán, en distinto grado, el alumnado, las familias y el profesorado” (Vélaz de Medrano, 2012, pp.132-133).

Los profesionales de la orientación de Cantabria han sido los encargados de informar y asesorar en los centros sobre los nuevos planes elaborados por la Consejería como el Plan de Atención a la Diversidad, el Plan de Convivencia etc., llegando en ocasiones a ser identificados por el profesorado como los creadores de dichos planes y programas, siendo muchas veces los receptores de las críticas de dichos cambios.

5.1.4.2 Factores explicativos del cambio

Se muestran a continuación los principales factores que explican el cambio de las políticas de orientación y apoyo escolar a los centros escolares en Cantabria, según los documentos técnicos revisados.

- 1) La insatisfacción con el sistema anterior (previsto en la LOGSE y LOPEG) debido a criterios de eficacia, coste y capacidad de dar respuesta a las nuevas demandas u otros motivos.

En Cantabria este aspecto fue un motivo de cambio. Las razones son las siguientes: como se expone en los informes sobre la situación del sistema educativo del Consejo Escolar de Cantabria (curso 2004-5 y 2005-6) y en la memoria del (curso 2005-6), las nuevas necesidades del sistema educativo como consecuencia de los cambios sociales, económicos y culturales son las que provocan que la Consejería de Educación decida reforzar e impulsar la orientación educativa. La orientación y la evaluación se consideran factores de calidad. Si se tiene en cuenta los ejes fundamentales del modelo educativo de Cantabria, la atención a la diversidad y la concepción del centro como unidad de cambio, el reforzar la orientación resultaba muy necesario para mejorar la calidad de la enseñanza. Cantabria decide incrementar la dotación de profesionales destinados a la orientación en Educación Infantil y Primaria, ya que estas plantillas apenas se habían modificado desde su creación. Permanecieron sin cambios durante los 19 años anteriores al curso 2005-6, año de la puesta en marcha del programa

experimental de orientación. El modelo que seguían los EOEPs antes de los cambios era más de corte diagnóstico-clínico. En algunos equipos como por ejemplo en el EOEP de Laredo, los orientadores-as solo tenía un centro asignado como preferente antes del inicio de los cambios, y el resto de los centros eran atendidos a demanda, por lo que resultaba difícil tener una continuidad en el trabajo con el profesorado y las familias, y resultaba muy complicado llevar a cabo actuaciones de prevención y colaboración. Era frecuente que diferentes orientadores acudieran a un determinado centro, por lo que los éstos tampoco disponían de una persona de referencia.

Una de las razones para implementar este plan experimental surge de la necesidad de potenciar la orientación en las primeras etapas de escolarización para prevenir dificultades. Se constató además que en estos niveles la proporción orientador-a y escolar era muy ajustada.

“Esta propuesta supone no solo un incremento cualitativo sino una mejora cualitativa importante, en la medida que el orientador/a dispone de la totalidad de su horario en un centro educativo, con el consiguiente beneficio para el desarrollo de sus funciones, entre ellas aquellas que inciden en la dinámica global del centro. A pesar del esfuerzo realizado por los integrantes de los EOEPs a este respecto, no cabe duda de que el tiempo de dedicación condiciona el alcance de la actuación” (Consejo Escolar de Cantabria, informe 2004-5, p.235).

En el año de la puesta en marcha del programa experimental el incremento del alumnado se produce sobre todo en los niveles de infantil y primaria debido a la incorporación de alumnado inmigrante y de alumnado de dos años. La población en Educación Infantil y Primaria había crecido y siguió creciendo después de los cambios. Si analizamos los datos de las principales etapas educativas constatamos que en Educación Infantil crecen los alumnos un 52,68% en el periodo que transcurre del curso 2003-4 al 2013-14 y en Educación Primaria un 18,86%. (Fuente. ICANE).

Durante el curso 2004-5, año en el que se crea el equipo y las aulas de interculturalidad y en el que se estaba gestando el nuevo modelo de orientación, el alumnado extranjero en Cantabria ascendía a 3.088 alumnos. Cantabria tenía el 0,7% del alumnado extranjero de España. El país contaba con 460.518 alumnos extranjeros. Del curso 1999-2000 al 2013-14 el alumnado extranjero en Cantabria aumenta un 90%. Entre 2004-5 y 2013-14 se observa un incremento del 46% (fuente. ICANE).

Se refuerza también la orientación en otras etapas ya que se considera un factor de calidad.

2) Tomar como referente otros modelos territoriales: autonómicos, europeos etc.

En Cantabria este aspecto no fue tan importante en los cambios en el modelo de orientación, aunque sí parece que se consultaron otros modelos autonómicos en

el momento en que se estaba gestando el nuevo modelo de orientación, según han indicado algunos de los profesionales de los EOEPs consultados.

3) Factores territoriales o poblacionales de la CA. que demandan un cambio (extensión, densidad, ruralidad, inmigración...).

En Cantabria este aspecto fue un motivo de cambio.

Ya en el informe del Consejo Escolar de Cantabria (2002-3), anterior al cambio en el modelo de orientación se subraya la importancia de la atención a la diversidad y el notable incremento experimentado por el alumnado inmigrante, indicando en este informe lo siguiente:

"... debe decirse que este colectivo ha sido tratado en varias ocasiones por el Consejo Escolar de Cantabria, con la elevación de varias propuestas a la Consejería de Educación y Juventud. Durante el curso 2.002-2.003 se ha creado una Ponencia de Trabajo para la realización del informe "Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad educativa", tema tratado en los XIV Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado" (Informe del Consejo Escolar de Cantabria, 2002-3, apartado 7, p.13).

En el informe sobre la situación del sistema educativo en Cantabria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 2004-5 se expone lo siguiente:

"La presencia del alumnado extranjero ha crecido considerablemente en el último lustro, pero hay que resaltar que se trata de un colectivo heterogéneo, que presenta necesidades educativas de diversa índole. Así, podemos encontrar alumnos y alumnas que se expresan en castellano pero que presentan un importante retraso curricular motivado por el desfase entre los sistemas educativos; aquellos-as que tienen un nivel académico similar o incluso superior al de la edad correspondiente pero que tropiezan con el obstáculo del idioma; otros-as que apenas han estado escolarizados y no han adquirido unos hábitos escolares mínimos; y algunos que, además de otras, tienen asociadas necesidades de compensación educativa." (Consejo Escolar de Cantabria, informe 2004-5, p.214).

Para dar respuesta a esta situación se pone en marcha el Plan de Interculturalidad en esta Comunidad destinado a dar respuesta al alumnado extranjero y a las minorías étnicas. En este informe se explica cómo en este plan están previstas diversas actuaciones, pero sobre todo tres que se consideran las más importantes: La creación de las Aulas de Dinamización Intercultural, la constitución del Equipo de Interculturalidad y la formación de los Coordinadores de Interculturalidad. En años posteriores la Consejería facilita así mismo otros

recursos personales para ayudar a la integración de los inmigrantes, como son los Mediadores Interculturales y los Auxiliares de la Lengua de Origen (ALO).

Las Aulas de Dinamización Intercultural se crean en el curso 2004-5, y en el 2005-6 empieza a funcionar el Equipo de Interculturalidad como viene recogido en el Decreto 41/2005, de 7 de abril, publicado en el BOC de 15 de abril de 2005.

Por otro lado, en la decisión del cambio en la estructura de la orientación también influyen factores territoriales. La geografía y el clima dificultan la itinerancia de los orientadores, como ocurre en otras Comunidades estudiadas Galicia, País Vasco o Navarra.

En la Ley de Educación para Cantabria de 2008, se expone asimismo la necesidad de compensar las desigualdades en educación y de garantizar la igualdad de oportunidades a todo el alumnado, así como de proporcionar recursos suficientes a la escuela rural.

4) Características de la red de centros públicos (centros por etapas o integrados; titularidad mayoritaria) y zonificación.

En Cantabria este aspecto fue un motivo de cambio.

La mayoría de los centros en Cantabria son de titularidad pública y el aumento del alumnado en los años anteriores al inicio de los cambios, así como en los cursos posteriores, se ha producido sobre todo en los centros públicos, y en las etapas de Educación Infantil y Primaria. Cantabria tiene centros por etapas e integrados. En la Comunidad hay varios centros rurales agrupados debido a la existencia de municipios muy pequeños en los que es necesario agrupar a la población escolar. En el año del inicio de los cambios había en la Comunidad 85 municipios con menos de 5.000 habitantes.

El artículo 6 del capítulo II, de la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria hace referencia a las zonas educativas y la importancia de la actuación coordinada.

“1. Las zonas educativas se refieren al conjunto de centros y recursos educativos que se determinen por la Consejería de Educación, cuya actuación coordinada permita tanto contribuir a mejorar la calidad del servicio que se preste como a garantizar el derecho de los ciudadanos a la educación independientemente, del lugar donde residan.

2. A los centros educativos de cada zona educativa se podrá adscribir personal docente, de administración y servicios, y de atención educativa complementaria para prestar apoyo a los diferentes centros educativos de la misma.”

La importancia de las coordinaciones también se pone de relieve en la orden de funciones de los diferentes profesionales y órganos en el ámbito de la atención a la diversidad, publicada en marzo del 2006, curso en el que comienza a

implementarse el programa experimental de orientación en E. Infantil y Primaria. Las actuaciones que se llevan a cabo para atender a las necesidades de los alumnos implican, según se alude en esta orden una planificación coordinada de todos los profesionales.

“..... una planificación e intervención conjunta y coordinada de todos los profesionales y de todos los órganos de gobierno, de participación y de coordinación de los centros, por lo cual se hace necesario determinar cuáles son las funciones que, en el ámbito de atención a la diversidad, tienen asignadas dichos profesionales y órganos en los centros educativos, dando cumplimiento a lo dispuesto en el artículo 14 y desarrollando lo establecido en el artículo 15 del citado Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la Educación Preescolar en Cantabria.” (Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad en Cantabria).

En la configuración del nuevo sistema de orientación y apoyo destaca también la zonificación. Un año después de la puesta en marcha del plan experimental de orientación se establecen las reuniones de coordinación zonal para los orientadores de Atención Temprana, Educación Infantil, Primaria, Secundaria, y profesorado de PTSC, con el fin de trabajar conjuntamente algunos aspectos que se señalan desde la Consejería, como la convivencia o la atención a la diversidad. Es una manera de favorecer una adecuada coordinación entre las diferentes etapas educativas de las enseñanzas anteriores a la universidad.

- 5) Ajuste a la política educativa regional o estatal: a) ajuste del modelo de orientación al tipo de educación que se pretende, con función más inclusiva, o más selectiva y competitiva; b) política presupuestaria (coste del modelo), entre otras.

En Cantabria este aspecto se considera también un motivo del cambio.

El ajuste normativo: Las nuevas leyes tanto autonómicas como estatales influyeron en el cambio. Los nuevos reglamentos orgánicos de Educación Primaria y Secundaria publicados en el 2008 para esta Comunidad Autónoma consiguen que cobre más importancia la figura del orientador, para prevenir dificultades en la enseñanza y asegurar la calidad educativa.

En algunos centros de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad con estructura interna se crea el Departamento de Orientación de primaria llamado Unidad de Orientación, que está compuesto por el orientador de primaria y por los profesores especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica.

La promulgación de la ley de educación de Cantabria en el año 2008 para dar respuesta a la nueva situación educativa, debido a los cambios sociales, culturales y

educativos, influyó en el modelo de orientación, en el cambio de la estructura, y en las funciones que se demandan a los orientadores. Se tiende a un modelo más educativo que de corte clínico. Se intenta estimular a todo el alumnado para conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades.

Desde el modelo de atención a la diversidad se pretende hacer una educación lo más inclusiva posible, entendiendo que la diversidad es un concepto amplio en el que se abarca a todos los alumnos, porque todos son diversos. Dos cursos antes de la puesta en marcha del programa experimental de orientación, se celebra el primer congreso de atención educativa a la diversidad, debido a la importancia que se le concede desde la política educativa regional a este aspecto, y en el año de inicio de los cambios (2005) se publica el decreto de atención a la diversidad.

La Comisión de Planificación General de la Enseñanza subraya que para dar respuesta adecuada a las necesidades educativas de todos los alumnos/as se debe disponer de recursos seleccionados con un criterio determinado y homogéneo. El nuevo Modelo de Orientación en Cantabria parte de la importancia de la atención a la diversidad, entendida ésta como el conjunto de actuaciones encaminadas a dar una respuesta a las necesidades de todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones. Se destierra el concepto de ACNEE y se comienza a hablar de las necesidades diversas de los alumnos.

Con respecto a la atención a la diversidad del alumnado de secundaria se propone llevar a cabo un planteamiento global e integrador para atender a la nueva situación (llegada de inmigrantes, más alumnos con problemas de tipo emocional...), teniendo en cuenta a todos los alumnos y no solo a los que presentan unos problemas determinados. Se vuelve a recalcar que la orientación y tutoría son elementos de calidad en la educación, por lo que es necesario reforzar estos servicios según aparece mencionado en la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 05-06.

“Es necesario apostar más decididamente por los profesionales dedicados a la evaluación psicopedagógica, para prevenir los problemas de aprendizaje y problemas de conducta, impulsando la ampliación de los departamentos de orientación y de los EOEPS”.

Se habla así mismo de la importancia de aumentar la dotación de personal de apoyo especializado para normalizar la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas, y de los alumnos que proceden de la inmigración o de minorías étnicas o culturales.

6) Opción por un determinado “modelo teórico” de intervención orientadora.

En esta Comunidad se cambia el modelo de orientación para ajustarse mejor a las nuevas demandas sociales. La necesidad de dar respuesta a los cambios sociales constituye una de las causas principales de la decisión de incluir estructuras internas en los colegios de Educación Primaria.

Al igual que en el resto de las CCAA estudiadas, existió una necesidad de extender la orientación a todo el alumnado.

La atención a la diversidad se considera uno de los pilares de todas las actuaciones educativas, y desde este paradigma se pretende atender a las necesidades de todos los alumnos, bajo los principios de equidad e inclusión. Se intenta favorecer el trabajo colaborativo de todos los profesionales implicados en la educación.

La opción por este modelo teórico resultó uno de los principales factores explicativos en el caso de Cantabria. Por lo cual este aspecto constituyó un motivo para el cambio.

Una de las causas fundamentales para el cambio de modelo fue que el trabajo de los EOEPs resultaba insuficiente a pesar del gran esfuerzo que realizaban. Las ratios resultaban muy altas y principalmente se dedicaban a la realización de informes psicopedagógicos de alumnos con necesidades educativas específicas o especiales.

7) Opción por una política más intersectorial-integral: armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales, etc.: no limitada a las “paredes” de la escuela.

Aunque no existió un plan de zona con la participación de los centros como en el caso de Castilla la Mancha o Cataluña, desde la Consejería de Educación cada vez se potencia más la coordinación entre los distintos profesionales para proporcionar una respuesta lo más adecuada posible a las necesidades y demandas educativas. No había un sistema de coordinación y planificación sólido, pero se consideraba una necesidad por lo que fue uno de los motivos del cambio.

Como se expone en la ley de educación para Cantabria hay que:

“Potenciar la apertura del centro al entorno y el uso de las redes de recursos sociales de la Comunidad. El centro educativo, que está inserto en un contexto, debe integrarse en la Comunidad como un recurso más y, al mismo tiempo, debe conocer y aprovechar a los profesionales y a todo tipo de instituciones que puedan redundar en una mejor actuación educativa y, específicamente, en una atención integral a la diversidad del alumnado”.

Desde la Consejería se da importancia a la coordinación entre los distintos sectores que pueden participar desde distintos ámbitos en la atención al alumnado; servicios educativos, sanitarios, sociales ... Se han establecido protocolos de coordinación por ejemplo entre sanidad y educación para dar una respuesta adecuada a los alumnos con posible TDAH o problemas de lenguaje. Los orientadores se coordinan con representantes de los Servicios Sociales de los ayuntamientos por ejemplo en las zonas donde hay establecidas mesas de absentismo porque se ha detectado este problema. A nivel individual los

orientadores también se coordinan con otros servicios siempre que lo consideran necesario como Salud Mental Infanto-Juvenil, Servicios Sociales de Atención Primaria y asociaciones diversas con las que la Consejería tiene establecidos convenios, como la ONCE y otras. Esto se puede comprobar estudiando los planes de actuación y las memorias de los departamentos de orientación de los centros de primaria y secundaria. El tener una persona de referencia en los centros de Educación Infantil y Primaria facilita esa coordinación.

8) Distribuir y coordinar mejor la intervención de los distintos profesionales de la orientación y apoyo (orientadores, tutores, educadores y trabajadores sociales).

Este aspecto también se puede considerar un motivo para el cambio. Con la puesta en funcionamiento de las estructuras internas en primaria se establecen unas horas de coordinación dentro del horario de los orientadores. Estos deben mantener una reunión semanal mínima con el personal de su departamento o unidad, es decir con el profesorado de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje y una reunión al menos una vez cada 15 días con el equipo directivo del centro, así como acudir a reuniones de coordinación de ciclo, CCP o comisión de coordinación pedagógica y a la CESPAD o comisión educativa de seguimiento del plan de atención a la diversidad.

Con la estructura interna se facilita el que se puedan llevar a cabo estas coordinaciones, y por otro lado existe una persona de referencia en el centro para la coordinación con otros servicios como Servicios Sociales de Atención Primaria, Salud Mental Infanto-Juvenil, Centros de Recursos, Mesas de Absentismo etc.

9) Utilización de estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes.

Sin determinar. Algún inspector ha afirmado que no cree que se utilizaron.

10) Resultados de consultas explícitas realizadas por la Comunidad Autónoma: existencia de un plan de análisis de necesidades sistemático e intencional.

Se analizaron las necesidades por lo que este aspecto se considera también un motivo para el cambio de modelo. En el informe del Consejo Escolar de Cantabria sobre el estado y situación del sistema educativo en la Comunidad del curso 2003-4, se subraya la necesidad de fortalecer la orientación en las etapas de Educación Infantil y Primaria y crear Departamentos de Orientación en los centros grandes, ya que se detecta que el compromiso semanal y continuado por parte de los EOEPs en los centros necesita cumplir unos mínimos en días y horas, y que debido a la falta de personal no se puede cumplir. Al comparar la orientación en estas primeras

etapas con la que se presta en Educación Secundaria, se observa que las actuaciones en infantil y primaria son insuficientes y escasas de tiempo. Los EOEPs necesitan que se les dote no solo con más orientadores, sino con más PTSCs y también con algún médico más.

Se detecta así mismo que se precisan mayor número de Equipos Específicos de atención temprana y centrados en trastornos específicos.

Se ve la necesidad de articular un modelo claro y explícito. Se reflexiona sobre la necesidad de adaptarse a los cambios tanto a nivel nacional como a nivel autonómico. (Se señala asimismo que es un curso en el que ha cambiado la Dirección General de Educación).

Se constata también que resulta necesario dotar con más recursos humanos a la orientación en los IES y fortalecer la orientación a lo largo de la vida.

En el informe del Consejo Escolar de Cantabria del año anterior 2002-3 se estudia la evolución del alumnado inmigrante observando su aumento significativo en la Comunidad. Se añade así mismo que este colectivo ha sido tratado en varias ocasiones por el C.E. de Cantabria y que se han elevado propuestas a la Consejería de Educación para dar respuesta a las necesidades de este colectivo.

“Durante el curso 2002-3 se creó una ponencia de trabajo para contribuir a la realización del informe “Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa”, tema tratado en los XIV Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado”. (Fuente. Memoria C.E.C 2002-3, apartado 7, p.13).

11)Otros factores específicos de la Comunidad.

Además de los factores expuestos en el modelo teórico de análisis, se han encontrado en el caso de Cantabria otras razones que motivaron las nuevas políticas, por lo que este aspecto también se considera un motivo para el cambio. . Entre otras cabe señalar las siguientes:

- Como se expone en la Ley de Educación para Cantabria, se considera prioritario prestar una atención especial al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, y se considera fundamental la atención a la diversidad del alumnado, no solo para atender a sus diferentes capacidades sino para prestar atención al aspecto cultural y en lo referente a sus intereses, actitudes y posibilidades.
- Apostar por la formación y orientación a lo largo de la vida. El nuevo modelo de orientación para Cantabria refuerza la orientación en la FP. En la ley de Educación para esta comunidad se hace referencia a la importancia de la FP y a la necesidad de atraer a más adultos hacia la formación permanente.
- Aumentar la tasa del alumnado titulado en ESO y mejorar su índice de idoneidad.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

- Favorecer la transición del alumnado a través de los diferentes niveles, etapas educativas y enseñanzas.
- Responder al contexto global y a los cambios que la sociedad ha experimentado favoreciendo la cohesión social y evitando las desigualdades.

<i>Factores del cambio</i>	<i>Cantabria</i>
1. La insatisfacción con el sistema anterior (previsto en la LOGSE y LOPEG) debido a criterios de eficacia, coste y capacidad de dar respuesta a las nuevas demandas u otros motivos.	sí
2. Tomar como referente otros modelos territoriales: autonómicos, europeos etc.	sí
3. Factores territoriales o poblacionales de la CA. que demandan un cambio (extensión, densidad, ruralidad, inmigración...).	sí
4. Características de la red de centros públicos (centros por etapas o integrados; titularidad mayoritaria) y zonificación.	sí
5. Ajuste a la política educativa regional o estatal: a) ajuste del modelo de orientación al tipo de educación que se pretende, con función más inclusiva, o más selectiva y competitiva; b) política presupuestaria (coste del modelo), entre otras.	sí
6. Opción por un determinado “modelo teórico” de intervención orientadora.	sí
7. Opción por una política más intersectorial-integral: armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales, etc.; no limitada a las “paredes” de la escuela.	sí
8. Distribuir y coordinar mejor la intervención de los distintos profesionales de la orientación y apoyo (orientadores, tutores, educadores y trabajadores sociales).	sí
9. Utilización de estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes.	No parece que se utilizaron
10. Resultados de consultas explícitas realizadas por la Comunidad Autónoma: existencia de un plan de análisis de necesidades sistemático e intencional.	sí
11. Otros factores específicos de la Comunidad.	sí

Tabla 19. Factores principales que explican el cambio de las políticas de orientación y apoyo escolar según los documentos técnicos revisados. Datos de Cantabria.

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Análisis de los cambios en las estructuras y modelos de orientación de una muestra de CC.AA.

5.2.1 Factores que generaron el cambio en una muestra de CC.AA.

Analizaremos los factores que generaron el cambio en una muestra de CCAA siguiendo *“El estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónomas”*. Tomando como referencia el modelo de Castilla la Mancha que es el que presenta mayor parecido con Cantabria, vemos que los motivos para desviarse del sistema de orientación promulgado por la LOGSE fueron los siguientes, como explican Manzanares y otros (UNED. 2013):

- Desarrollar un modelo de orientación una vez adquiridas las competencias educativas que proporcionase una respuesta a las necesidades no resueltas o nuevas necesidades, tales como la elevada tasa de abandono/ fracaso escolar, incremento de la diversidad del alumnado y aumento del alumnado inmigrante sin dominio de la lengua vehicular entre otros.
- Favorecer la educación intercultural y cohesión social del sistema educativo de Castilla la Mancha. Se crea un modelo de orientación interno a los centros aumentando el número de orientadores junto con el número de educadores sociales y trabajadores sociales.
- Se tienen en cuenta las recomendaciones de la OCDE, UNESCO, Unión Europea; National Career Development Association, Banco Mundial etc., de crear un sistema de orientación de calidad con vistas a mejorar el aprendizaje.

En Cataluña, al contrario que en Castilla la Mancha no se produce un cambio tan visible. El modelo de orientación analizado M. Castelló Badía y otros, es continuista con respecto al que propuso la LOGSE. No se llegan a suprimir los equipos del sector y tampoco se modifica en gran medida la fundamentación teórica en la que se basa el asesoramiento y la orientación. Aunque se adoptan algunas medidas organizativas de forma parcial, no se llega a aplicar el modelo LOGSE en su totalidad. Se crea la figura del profesional de psicología y pedagogía para Secundaria, pero sin integrarlo en un Departamento de Orientación. Se mantienen los Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica (EAPs) que gozaban de larga tradición asignándolos a primaria y secundaria. Se observa una falta de definición con respecto a las funciones relativas a la orientación y atribuidas a cada uno de los profesionales (equipos de sector y profesores de psicología y pedagogía).

La LOGSE no se llega a aplicar con todas sus consecuencias. Después de la aprobación de esta ley se opta por un modelo organizativo mixto, basado en la tradición ya existente. Se crean las comisiones de atención a la diversidad en los centros con la intención de mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje y la organización de los apoyos

En el año 2005 empiezan a funcionar los equipos de apoyo y asesoramiento en lengua y cohesión social, cuyo objetivo es mejorar la coordinación y el trabajo en red de los profesionales, con el fin de proporcionar una respuesta a los nuevos retos, entre otros el aumento de la inmigración y la aparición de nuevos problemas de aprendizaje que podían derivar en exclusión social.

Hasta 2005 el modelo es continuista con la tradición de la orientación en Cataluña ya que Convergencia i Unió estuvo en el poder durante 23 años consecutivos hasta el 2003. Los cambios que tuvieron lugar a partir del año 2005 son el resultado del cambio político en el gobierno.

En Galicia según indican M. Romero et al (UNED. 2013), entre 1996 y 1997 van saliendo a la luz varios documentos con diferentes propuestas de organización para los servicios de orientación. Se debate entre mantener los servicios externos en educación infantil y primaria o crear un servicio interno como en secundaria. Finalmente se opta por el servicio interno apoyado por otros especialistas externos para casos muy concretos, intentando no solapar servicios. Se crean cuatro equipos externos específicos de orientación. Atienden a todas las etapas siendo su actuación provincial y especializada.

Para tomar esta decisión se lleva a cabo un estudio comparativo de los servicios de orientación en los países de la Unión Europea. Entre los motivos para cambiar la ubicación del modelo externo por el interno figura, por un lado, la falta de conexión existente de los equipos comarcales con los centros educativos. Creando la ubicación interna se piensa poder realizar una orientación más preventiva, continua y en conexión con la actividad educativa del centro. Por otro lado, la mayoría de los países europeos disponían de servicios de orientación ubicados en los centros. Los servicios externos o Equipos Psicopedagógicos de Apoyo a la Escuela (EPSAs) eran insuficientes para dar respuesta a todos los centros y demandas escolares. Los factores territoriales y poblacionales hacían difícil también la interacción de sus miembros por la complicada orografía por extensión y relieve. A ello hay que añadir las dificultades climatológicas y la gran cantidad de escuelas rurales unitarias.

La implantación del apoyo interno se generaliza finalmente en educación secundaria, pero en los niveles de educación infantil y primaria solamente se instaure en los centros con doce unidades. Los de menos de doce unidades son adscritos a los departamentos de orientación de otros centros. A raíz de esto, algunos orientadores de secundaria se ven obligados a atender a distintas etapas educativas.

En la Comunidad Autónoma de Madrid, la propuesta de cambio no se debe a argumentos de tipo teórico, ni a la decisión de seguir un modelo alternativo al promulgado por la LOGSE. La modificación según señalan E. Martín Ortega et al

(UNED, 2013), responde a la demanda de los directores de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria. No hay propuesta de modelo, ni fundamentos teóricos. Los directores de los colegios envían cartas a la Consejería porque consideran insuficiente el apoyo en el ámbito de la orientación. Quieren que los orientadores de los EOEPs dediquen más tiempo en los centros para dar respuesta a la cada vez mayor complejidad del alumnado. Muchos directores demandan también que los orientadores dependan jerárquica y funcionalmente de los equipos directivos de los centros.

Posteriormente se paraliza la propuesta de eliminar los equipos debido a la fuerte reacción que provoca el anuncio por parte de la Consejería. Se detiene debido a un movimiento conjunto global de todo el sector. A los directores de primaria se les promete que todos los colegios van a tener un orientador en su centro, pero no hay dinero para cumplirlo. Pudo haber también problemas legales y además no se había pensado en ningún modelo.

En Navarra, como explican P. Fernández-Rasines y otros (2013), los servicios de orientación se consideraban fundamentales para promover el cambio y la innovación en los centros, y así apoyar el desarrollo de la LOGSE. También destacan la importancia de detectar y elaborar orientaciones para los alumnos con NEE y participar en la elaboración de documentos oficiales del centro como la P.G.A o el P.E.C entre otros.

El cambio del modelo de orientación en Navarra se basa en la LOPEGCE, Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y El Gobierno De Los Centros Docentes., y los ROC (1997,1998). Se pretende acercar la orientación en los centros al planteamiento sistémico y colaborativo de las tareas educativo-orientadoras. Se intenta que los servicios de orientación sirvan para dar respuesta a las nuevas necesidades, entre las que figuran, por ejemplo:

- La mejora y cumplimentación de la labor docente.
- La reestructuración de los órganos colegiados del centro, tanto en sus funciones como en sus competencias (autonomía de gestión y pedagógica de los centros).

“Los Reglamentos Orgánicos de los centros y la LOPEGCE han desempeñado un papel decisivo en la definición del modelo organizativo y funcional respecto a la orientación que llegó a institucionalizarse en los centros. Sin embargo, no se llegó a definir ni el modelo teórico de orientación educativa, ni el modelo de intervención según los tres niveles que marcaba la LOGSE (servicios externos del centro a través del Departamento de Orientación y tutorías), ni el asesoramiento psicopedagógico a través de los programas integrados y orientadores de los centros, lo cual ha llevado a una institucionalización insuficiente de la orientación y de los especialistas en la materia, en los centros” (UNED, 2013, pp.584-5).

La orientación sigue sin insertarse suficientemente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el currículum ordinario. Existe una falta de dirección y coordinación de las tareas orientadoras. No hay un ordenamiento legal del modelo de orientación. La incorporación del orientador a la CCP constituyó un aspecto

decisivo para poder institucionalizar más definitivamente la orientación en los procesos educativos del centro.

El orientador actúa en el centro colaborando en el cambio y mejora de la acción educativa como agente externo. Todos los centros desarrollan programas de tutorías y de orientación de estudios y profesional, además de desarrollar otros programas propuestos por la normativa legal.

Desde la implantación de la reforma hasta la actualidad, no se ha contado con un referente de modelo teórico-práctico suficientemente compartido tanto por los orientadores como por el resto de los agentes educativos.

En el año 1999, la administración pública el DF153/1999 de 10.V. 1999, por el que se regula la Orientación Educativa en los centros públicos de la Comunidad Foral de Navarra.

Los orientadores tanto de primaria como de secundaria pasan a formar parte de una estructura interna con pertenencia al claustro. El orientador se convierte en el coordinador de la Unidad de Apoyo Educativo en los centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) y el Jefe del Departamento de Orientación de los IES. No hay equipos de sector. Los cambios se justifican como forma de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- Adecuarse a los cambios estructurales propiciados por la LOGSE.
- Mejorar la organización de la orientación educativa desde los centros.
- Priorizar la prevención y del desarrollo o proceso continuo de ayuda para el crecimiento integral y la intervención social.
- Atender al contexto global y no solamente escolar.
- Facilitar la colaboración con las familias y otras instituciones educativas, sociales y sanitarias.
- Mejorar la calidad de la enseñanza mediante las funciones de asesoramiento que realizará el orientador al ser miembro del claustro.

En el País Vasco, no hay datos relevantes que demuestren que en la Comunidad Autónoma Vasca se optara por cambiar el modelo de orientación de la LOGSE, según explican Frago Arbizu et al (UNED, 2013).

El modelo de orientación que existía previamente en la Comunidad se adapta a esa ley. Los motivos de los pequeños cambios llevados a cabo se centran en intentar dar respuesta a tres referentes básicos que son los siguientes: atender a las NEE, potenciar la lengua vasca y dar impulso a la innovación educativa. Estos tres pilares llevan a la administración educativa de la CAV a la creación en 1984 de los centros de apoyo y recursos (CAR). Para dar respuesta a la LOGSE y para ubicar a la orientación dentro de la función docente, se decide a partir de 1998 dotar de orientador a todos los centros. Posteriormente en 2001 se crean los actuales

Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune). Desaparece el técnico de orientación en cada servicio de apoyo y la orientación pasa a ser función del asesor de etapa.

5.3 Resultados del trabajo de campo

En este apartado se muestran los resultados obtenidos tanto por los orientadores como por los tutores y directores, una vez analizados los estadísticos descriptivos obtenidos y los resultados de las entrevistas y de los grupos de discusión.

5.3.1 Análisis de los cuestionarios

Se exponen a continuación los resultados obtenidos en función de los objetivos del estudio que se centran en valorar la satisfacción de los orientadores con respecto a su trabajo y a la realización de sus funciones, los obstáculos que consideran más relevantes, y las propuestas de mejora con respecto al modelo de orientación en Cantabria. Se presenta también la opinión que tienen los directores y los tutores, respecto a la orientación en general y al trabajo de los orientadores en los centros. Se comparan las respuestas de los orientadores con la visión que tienen de la orientación los tutores y directores.

5.3.1.1 Resultados relativos a los orientadores de los EOEP

Del análisis de los cuestionarios realizados por los **orientadores de los EOEP** encontramos que están satisfechos con los siguientes aspectos:

- 1) *Satisfacción del orientador educativo con respecto a la estructura en la que trabaja (externa o interna).*

Valoran la estructura externa en la que trabajan, ya que consideran que la actuación es más independiente y que ayuda a evitar las posibles presiones del equipo directivo y del profesorado. Este es el aspecto que consideran más importante obteniendo en términos estadísticos una puntuación media de 5,70, en una escala del 1 al 6. Los juicios de valor son positivos con respecto a la consideración del asesoramiento desde un equipo con más ventajas, gracias al trabajo interdisciplinar con distintos especialistas. También contemplan la importancia de poder mantener una perspectiva externa sobre lo que pasa en los centros, ya que lo consideran un aspecto importante para el asesoramiento.

2) *Satisfacción y valoración con respecto a su labor como psicopedagogo y al ejercicio de sus funciones.*

El apoyo a la valoración psicopedagógica y seguimiento del alumnado con necesidades, seguido de las coordinaciones con el profesorado de apoyo son los aspectos de su trabajo con los que se muestran más satisfechos. Consideran que el conocimiento de las experiencias de varios centros facilita el asesoramiento y piensan que se respeta más al orientador que va desde un equipo externo.

En la gráfica presentada a continuación se muestran las funciones más valoradas en una escala Likert del 1 al 6.

- Apoyo a la valoración psicopedagógica y seguimiento del alumno con necesidades (media 5,61).
- Coordinación con los profesores de apoyo (media 5,56).
- Conocer las experiencias de varios centros permite asesorar en otros para que funcionen mejor (media 5,49).
- En los centros se respeta más la figura del orientador que va desde un equipo externo, que la del que trabaja dentro (media 4,39).

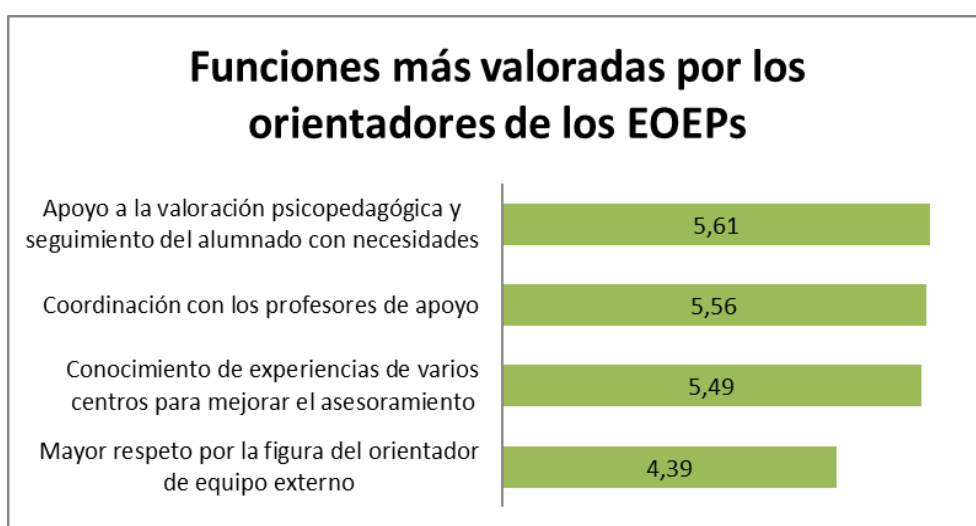


Figura 16. Funciones más valoradas por los orientadores de los EOEPs (Escala Likert del 1 al 6).

Fuente: elaboración propia

También valoran por encima de la media la posibilidad de realizar las siguientes funciones:

- Apoyo al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Colaboración con los tutores en la evaluación y respuesta a los ACNEAES.
- Coordinación con el orientador de los centros.
- Apoyo a la tutoría.
- Orientación a las familias.
- Satisfacción con el modelo de orientación de la CAC para atender a la diversidad del alumnado.
- Planificación de la orientación.
- Planificación de medidas de atención a la diversidad, incluyendo la elaboración de ACIs.
- Apoyo a la orientación personal del alumno.
- Apoyo para favorecer el espíritu emprendedor, la iniciativa y la creatividad.
- Colaboración en la mejora de la convivencia de los centros.
- Colaboración con los equipos directivos de los centros en la toma de decisiones.
- Apoyo a la orientación académica.
- Frecuencia con la que se acude a los centros.
- Seguimiento de los planes y programas de los centros.
- Apoyo a la preparación del alumnado para el paso al siguiente ciclo o etapa.
- Apoyo al profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinación con Servicios Sociales.
- Coordinación con el orientador de los centros.

En general los orientadores de EOEPs se muestran satisfechos con su trabajo como orientador.

3) Percepción del orientador con respecto a los factores que dificultan su trabajo.

La mayor dificultad la encuentran en no disponer de tiempo suficiente para innovar, seguida de la falta de tiempo para orientar a las familias y para trabajar con los tutores. Le siguen en importancia la complejidad de las necesidades del alumnado, las demandas de las familias que exceden las funciones del orientador y la falta de formación.

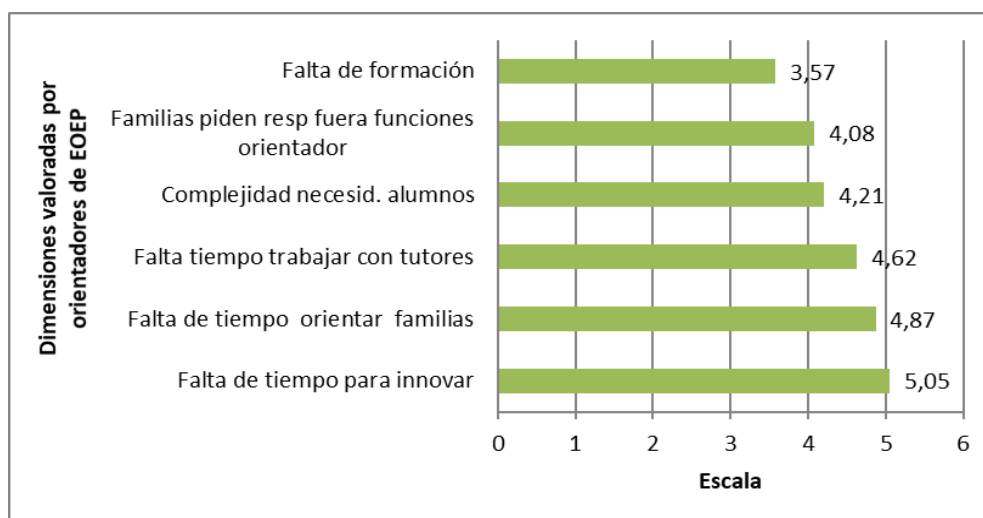


Figura 17. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los EOEPs (Escala Likert de 1 al 6).

Fuente: elaboración propia

- 4) *Satisfacción del orientador en relación con la coordinación con otros servicios (Servicios Sociales, Sanitarios, Servicios Municipales, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, Inspección, CREE...), y coordinación entre centros educativos.*

Con respecto a este aspecto, un 60% de los profesionales consideran adecuada la coordinación con otros especialistas, organismos e instituciones de su ámbito de actuación.

Todos los miembros de los EOEP se coordinan con los servicios públicos de la zona en todos los casos (servicios sociales, de salud y educativos). Están más satisfechos con la coordinación con los servicios sociales alcanzando (una media de 4.67) en una escala Likert del 1 al 6, en segundo lugar, con los servicios educativos (media 4,53) y en tercer lugar con los servicios de salud (media 4,06). En cuanto a la derivación de los casos el 78% afirma que los deriva al correspondiente especialista en estos temas (PTSC u otros), y el 22% lo deriva directamente.

Se muestran insatisfechos con respecto a la frecuencia de las coordinaciones con estos servicios públicos cuando tienen que tratar conjuntamente problemas en relación al alumnado y a las familias de forma integral. Por lo que se refiere a la coordinación con los IES, afirman que no disponen de tiempo suficiente para promover adecuadamente la coordinación entre los colegios e IES de su zona.

- 5) *Percepción del nivel de satisfacción del orientador educativo en relación a la valoración de su trabajo por la Comunidad Escolar.*

Un 76% de los orientadores piensan que los centros están satisfechos con la respuesta que uno mismo como orientador proporciona a las demandas. El 72% de estos profesionales opina que los centros se muestran contentos con la respuesta de los equipos como estructura de orientación en general.

6) *Propuestas de mejora para la orientación en Cantabria.*

A continuación, se enumeran las propuestas de mejora ordenadas presentando en primer lugar las que ellos consideran más importantes.

- Mejorar la coordinación de los profesionales y servicios de orientación/ apoyo que existen ya sean internas o externas.
- Destinar un tiempo en los centros para permitir una coordinación entre el orientador y los tutores.
- Un 97% consideran necesario incrementar la dotación de los recursos humanos en los equipos externos.
- Sin perjuicio de la existencia de un departamento o UO en los centros, consideran imprescindible la existencia de una estructura de apoyo externa en el sector o zona.
- Un 60% afirman que sería necesario crear más equipos externos en primaria y aumentar el número de orientadores en los departamentos de los IES, pero no creen tan conveniente incorporar más orientadores a los centros de primaria. Solo un 37% apoya esta postura, y solo el 34% afirma que sería bueno la creación de un Departamento de Orientación en cada centro de primaria.
- Destinar un tiempo de coordinación entre el profesorado y los orientadores para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Mejorar la formación en los temas relacionados con la orientación a las familias, la innovación y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Conceder más importancia al Plan de Acción Tutorial para mejorar las habilidades sociales y de comunicación, el conocimiento de uno mismo, la toma de decisiones y para favorecer el espíritu emprendedor.
- Adecuar mejor el número de centros atendidos por cada orientador para poder dar una respuesta adecuada.

Después de analizar los cuestionarios de los orientadores de primaria que trabajan en el modelo interno, Unidades de Orientación, se concluye lo siguiente:

1) Satisfacción del orientador educativo con respecto a la estructura en la que trabaja (externa o interna).

Según los datos de las encuestas, los orientadores de las Unidades de Orientación se muestran satisfechos con su trabajo. En cuanto a la Unidad de Orientación a la que pertenecen consideran adecuada la coordinación con el profesorado de PT y AL. De las encuestas se desprende que el orientador trabaja más con los tutores que con los alumnos.

2) Satisfacción y valoración con respecto a su labor como psicopedagogo y al ejercicio de sus funciones.

Con respecto al ejercicio de sus funciones los resultados son positivos. Obtienen medias altas en una escala Likert del 1 al 6, en los aspectos mencionados a continuación:

- Se muestran satisfechos con el funcionamiento del equipo de orientación que coordinan (media 5,60).
- Consideran que se dedica mucho tiempo al apoyo de la evaluación psicopedagógica y al seguimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (media 5,40).
- Se encuentran contentos con la colaboración del equipo directivo y con la coordinación con los profesores de apoyo, así como con la colaboración con el profesorado para afrontar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y el asesoramiento para la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad (media 5,20).
- Están satisfechos con la colaboración de los tutores. Se dedica bastante tiempo a la planificación de la orientación y la tutoría, y pueden proporcionar al alumnado del 6º de Educación Primaria la orientación necesaria para realizar adecuadamente el paso a secundaria. Así mismo, los orientadores pueden contribuir en gran medida a las necesidades de orientación personal y académica del alumnado.

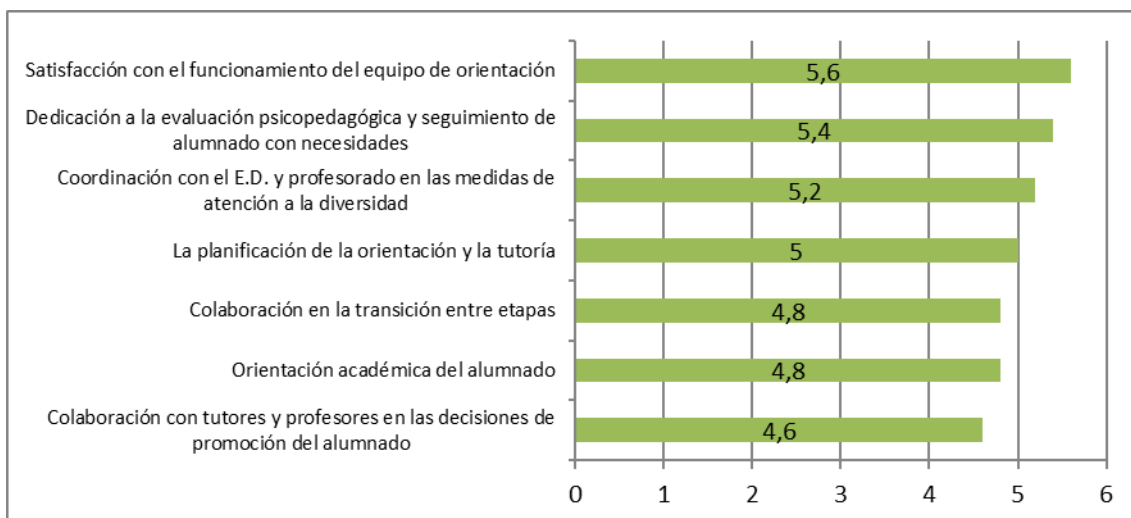


Figura 18. Satisfacción de los orientadores de las UO respecto al ejercicio de sus funciones.

(Escala Likert del 1 al 6). Fuente: elaboración propia

3) Percepción del orientador con respecto a los factores que dificultan su trabajo.

En cuanto a los obstáculos señalados por los orientadores de las Unidades de Orientación se pueden señalar los siguientes:

El primer obstáculo mencionado reside en la complejidad de las necesidades del alumnado, seguido en importancia figura el hecho de que los tutores no colaboran demasiado en la preparación de actividades para la tutoría. Se trabaja algo más de forma remedial que para prevenir. Como tercer obstáculo subrayan que las demandas de las familias en muchas ocasiones exceden las funciones del orientador.

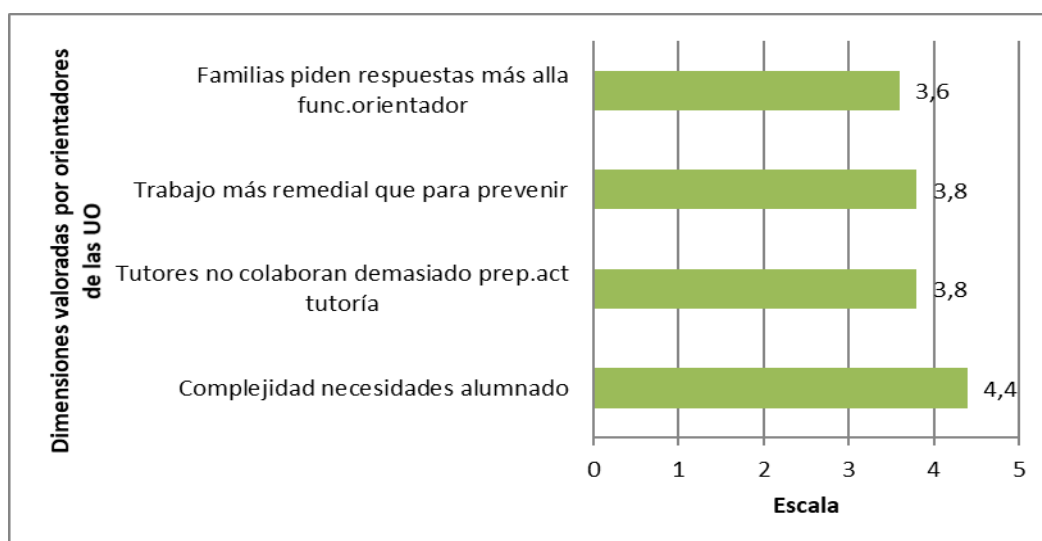


Figura 19. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de las UO

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

(Escala Likert del 1 al 6). Fuente: elaboración propia.

- 4) *Satisfacción del orientador en relación con la coordinación con otros servicios (Servicios Sociales, Sanitarios, Servicios Municipales, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, Inspección, CREE...).*

Se encuentran satisfechos con la coordinación con los servicios educativos alcanzando una media de 5,00 en la escala Likert del 1 al 6, seguido de los servicios de salud. A nivel global se muestran contentos con respecto a la coordinación entre el orientador y los servicios de salud y servicios sociales. En la mayoría de los casos es el orientador el que deriva al servicio público correspondiente.

- 5) *Percepción del nivel de satisfacción del orientador educativo en relación a la valoración de su trabajo por la Comunidad Escolar.*

El que más valora el trabajo del orientador es el Equipo Directivo, seguido del profesorado en segundo lugar y las familias en tercer lugar. En general los Equipos Directivos de los centros cuentan con la opinión del orientador en la toma de decisiones.

- 6) *Propuestas de mejora para la orientación en Cantabria.*

Los orientadores de las UO creen que el conjunto de recursos y estructuras de apoyo y asesoramiento están siendo de ayuda para atender a la diversidad.

Como medidas de mejora el 52% propone la incorporación de un orientador a la plantilla de los centros en el caso de que éstos sean muy numerosos o para los que carecen de orientador dentro del mismo. El 52% piensa que haría falta el apoyo de un equipo multiprofesional externo. El 51,50% propone crear un departamento con diversos especialistas en los centros, y la misma proporción de estos orientadores piensa que es necesario que los profesionales y los servicios que ya existen se coordinen mejor.

5.3.1.2 Resultados relativos a los orientadores de Secundaria

Del análisis de los cuestionarios realizados por los **orientadores de secundaria** se concluye lo siguiente:

1) Satisfacción del orientador educativo con respecto a la estructura en la que trabaja (externa o interna).

Los orientadores de secundaria se encuentran en general satisfechos con la colaboración entre el orientador y el resto de los miembros del Departamento de Orientación alcanzando (una media de 4,50) en una escala Likert del 1 al 6. Con respecto a la colaboración en la planificación de medidas de atención a la diversidad se desprende lo siguiente: la mayor colaboración la perciben en el caso de discapacidad (media 4,83), seguida de la desventaja sociocultural (media 4,67). Donde menos apoyo reciben es en el caso de trastornos de conducta y otras dificultades específicas (media 4,00).

Con respecto al Equipo Directivo de sus centros correspondientes exponen que se le consulta al orientador en la toma de decisiones relevantes para la calidad de la educación (media 4,33).

2) Satisfacción y valoración con respecto a su labor como psicopedagogo y al ejercicio de sus funciones.

Los juicios de los orientadores de secundaria con respecto a su trabajo son positivos. Con respecto a sus funciones piensan que deberían dedicar algo más de tiempo al apoyo y la coordinación de la tutoría, a la planificación de la orientación, a la evaluación psicopedagógica, y a la planificación de medidas de atención a la diversidad. Los IES trabajan en gran medida la coordinación con los colegios de primaria. Consideran que proporcionan una respuesta adecuada a las necesidades de orientación de las familias. Se muestran así mismo, contentos con la colaboración de las estructuras internas en la evaluación y asesoramiento. Los resultados son positivos con respecto a la orientación a lo largo de la vida que pueden prestar a las necesidades de orientación del alumnado de PCPI, ahora formación profesional básica.

Indican que el DO no colabora lo suficiente en el asesoramiento del profesorado para innovar y mejorar la calidad de la enseñanza, y entre los obstáculos para ello figuran la falta de tiempo y el que no se ha previsto un tiempo específico en el horario para colaborar con el profesorado en estos temas. Creen así mismo que el sistema de orientación y asesoramiento del que disponen los centros de secundaria no presta toda la ayuda necesaria que se precisa para atender a la diversidad del alumnado.

Consideran su formación suficiente para desempeñar sus funciones.

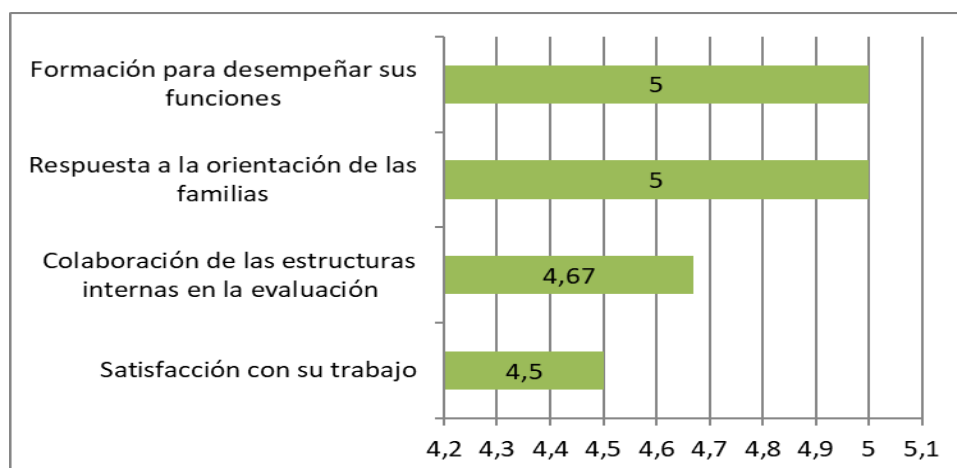


Figura 20. Satisfacción que muestran los orientadores de secundaria con respecto a su trabajo y al ejercicio de sus funciones. (Escala Likert del 1 al 6).

Fuente: elaboración propia.

3) Percepción del orientador con respecto a los factores que dificultan su trabajo.

Entre los factores que dificultan el trabajo para dar respuesta a las necesidades de orientación del alumnado señalan como el aspecto más importante la falta de tiempo (media 4,83), seguida de la complejidad de las necesidades del alumnado (media 4,17) y la descoordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación (media 4,00). El 20% de ellos menciona como obstáculo la escasa colaboración del profesorado. Con respecto a la orientación de las familias se indican como dificultades sobre todo el que las familias demandan respuestas que van más allá de las funciones del orientador. El 50,50% piensan que la orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro.

En cuanto a la evaluación psicopedagógica señalan como el obstáculo más importante la insuficiente coordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación (media 4,17), seguido de la falta de tiempo para realizar la evaluación de manera adecuada (media 4,00).

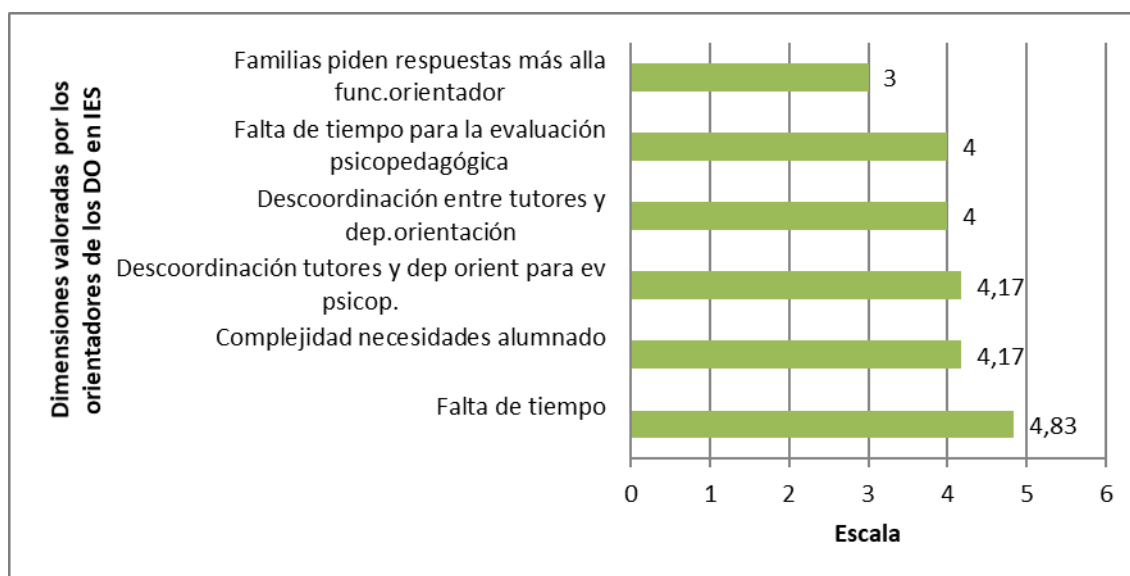


Figura 21. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los Departamento de Orientación de los IES (Escala Likert del 1 al 6).

Fuente: elaboración propia.

4) *Satisfacción del orientador en relación con la coordinación con otros servicios (Servicios Sociales, Sanitarios, Servicios Municipales, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, Inspección, CREE...).*

Existe una colaboración entre los centros y los servicios públicos de la zona. Se muestran sobre todo satisfechos con los Servicios Sociales alcanzando una media 4,17 en la escala Likert del 1 al 6, aunque no tanto con los servicios de empleo obteniendo una media en este caso de 3,17.

En cuanto a la coordinación de estos servicios entre sí y con el centro para atender los problemas del alumnado y las familias de forma integral, indican que a veces se coordinan (media 3,17).

Con respecto a las actuaciones llevadas a cabo por las aulas de dinamización intercultural, el 19,83% se muestra contento con ellas. El 19,33% de los orientadores encuentra como obstáculo la escasa colaboración del CREE para la evaluación psicopedagógica cuando se solicita.

5) *Percepción del nivel de satisfacción del orientador educativo en relación a la valoración de su trabajo por la Comunidad Escolar.*

En relación al reconocimiento del trabajo del orientador por parte de la comunidad escolar, consideran que los Equipos Directivos son los que más valoran su trabajo y formación alcanzando una (media de 4,83) en la escala Likert, seguido

de los tutores (media 4,17), familias (media 4,00). No sienten que su trabajo sea muy reconocido ni por el profesorado en general ni por el alumnado.

6) Propuestas de mejora para la orientación en Cantabria.

Como propuestas de mejora en orden de importancia señalan las siguientes:

- Incorporar un orientador más al Departamento de Orientación, manteniendo el apoyo de los servicios de zona.
- Incorporar nuevos perfiles de especialistas al Departamento de Orientación.
- Trabajar para prevenir, ayudando a ajustar y mejorar los procesos de enseñanza y convivencia en el centro.

5.3.1.3 Resultados relativos a los directores de los centros de Primaria y Secundaria

En cuanto a **directores de los centros de Primaria y Secundaria** encontramos que están satisfechos con los siguientes aspectos:

1) Satisfacción de los directores con su trabajo.

Se consideran satisfechos con su trabajo, obteniendo una media de 4,33 en una escala del 1 al 6.

2) Satisfacción con respecto a las posibilidades que el centro ofrece con respecto a la orientación.

Los juicios de los directores de ambas etapas con respecto a la orientación académica son positivos. Los directores de primaria se muestran menos satisfechos que los de secundaria, en relación a la orientación personal. Esto puede ser debido a que en Educación Secundaria hay unas horas establecidas para dedicarlas a las actividades de tutoría con los alumnos y en Educación Primaria no se suele contemplar esa opción. El 52% se encuentra satisfecho con la orientación a lo largo de la vida en los centros de secundaria. Entre los obstáculos que indican los directores de los dos niveles educativos destaca sobre todo la complejidad de las necesidades del alumnado como primer obstáculo y la falta de tiempo como segundo. Como tercera causa figura el que los tutores no disponen de un tiempo

específico en el horario para trabajar con sus alumnos en el caso de primaria, y el que los tutores no han recibido suficiente formación, o que los recursos materiales son escasos en el caso de secundaria. El 67% de los directores de secundaria señala la poca colaboración de los centros de recursos para la educación especial. Con respecto a la toma de decisiones que se sigue en los centros de secundaria para orientar al alumnado sobre la conveniencia de cursar PMAR o Formación Profesional Básica los directores se muestran satisfechos. También indican que los alumnos de la ESO reciben una orientación adecuada para realizar el paso a la siguiente etapa.

Por último, subrayan que es sobre todo el sistema público el que proporciona orientación y apoyo psicopedagógico al alumnado, las familias y el profesorado.

3) Valoración del sistema de orientación del centro para atender a la diversidad.

Los directores de primaria otorgan mejores valoraciones que los de secundaria con respecto al sistema de orientación de la Comunidad considerándolo de bastante ayuda. Los de secundaria le conceden una puntuación un poco más baja (media: 4,67). Para mejorar el sistema los directores de primaria otorgan gran importancia a la creación de un equipo profesional externo o equipo multiprofesional de apoyo externo al centro, y los de secundaria proponen como principal aspecto mejorar la coordinación entre los profesionales y servicios que ya existen, seguido de la incorporación de un orientador más al Departamento de Orientación. Los directores de los IES se encuentran en general satisfechos con la colaboración del DO en la planificación de medidas de atención a la diversidad, así como en el caso de las medidas adoptadas con los alumnos con discapacidad. Cuando los tutores detectan problemas tanto en primaria como en secundaria los derivan directamente al director o al Departamento de Orientación, aunque en secundaria se derivan en más ocasiones al orientador.

4) Satisfacción con las coordinaciones: la coordinación entre los centros de E. Primaria y Secundaria, la coordinación con los servicios externos y la colaboración y coordinación de los tutores con el D.O.

Las valoraciones de los directores de primaria con respecto a la orientación que recibe el alumnado de 6º de E.P para el cambio de etapa al instituto son positivas. Los de secundaria se muestran menos satisfechos que los de primaria con la coordinación entre los colegios de Educación Primaria y los centros de Educación Secundaria para el cambio de etapa. La principal razón por la que este objetivo no se trabaja más exhaustivamente según argumentan los directores de

los IES es que en ocasiones no hay suficiente coordinación con los colegios de primaria para este fin.

Tanto los directores de primaria como de secundaria señalan que existe coordinación con los servicios públicos de la zona. Indican que colaboran con los Servicios Sociales seguido de los Servicios de Salud en el caso de primaria, en el caso de secundaria la colaboración es algo menor. Un 20% de los directores de primaria y un 36% de secundaria se coordina con los servicios educativos. Con respecto a los servicios de empleo tanto los de primaria como los de secundaria se coordinan en un 18% de los casos. Señalan que la labor del orientador ayuda en la coordinación entre el centro y los servicios públicos. Esos servicios coordinan frecuentemente sus actuaciones entre sí y con el centro para atender los problemas del alumnado y de las familias de forma integral, según señalan los directores de primaria. Los de secundaria sin embargo indican que esta coordinación solo se lleva a cabo en algunas ocasiones.

Los directores de los dos niveles educativos se muestran satisfechos con el trabajo de los tutores y creen que los tutores en los centros están coordinados. Consideran que los orientadores colaboran con los tutores tanto en primaria como en secundaria.

5) Satisfacción con las actividades de tutoría.

Tanto los directores de primaria como los de secundaria otorgan valoraciones positivas con respecto a la respuesta que ofrecen sus centros a las necesidades de tutoría del alumnado. El principal obstáculo que encuentran en el caso de primaria es el carecer de un tiempo específico lectivo para que los tutores aborden cuestiones específicas de tutoría con sus alumnos, seguido de que no se ha previsto un tiempo concreto para que el orientador asesore a los tutores en la preparación de actividades de tutoría.

6) Percepción de la orientación que se les presta a las familias.

Los juicios de los directores de ambas etapas son buenos con respecto a este aspecto. Algo más satisfechos se muestran los de primaria. Entre los obstáculos que indican figura la escasa colaboración de las familias en ambos casos, y en el caso de secundaria señalan también que las familias demandan respuestas que exceden las competencias del centro en ciertas ocasiones.

7) Respuesta del Departamento de Orientación o de las estructuras externas a la atención a la diversidad, e implicación de este departamento en la

innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Satisfacción con la labor del orientador por parte de los Equipos Directivos.

Los juicios de los directores de ambas etapas sobre las estructuras de orientación tanto internas como externas son positivos, aunque algo más en el caso de los directores de primaria. Estos últimos señalan que los orientadores de ambas estructuras colaboran en la ayuda a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. El principal obstáculo que subrayan los directores de secundaria con respecto a este aspecto es el que no se ha previsto un tiempo específico en el horario para que el DO y el profesorado trabajen en ello, seguido del escaso interés y colaboración del profesorado en general.

Los directores de primaria se muestran satisfechos con la colaboración entre el equipo directivo y el orientador. Los directores de ambas etapas consideran que los equipos directivos valoran la labor del Departamento de Orientación, seguido de las familias y los alumnos, y en último lugar los profesores. Sobre la formación de los orientadores señalan que ésta es suficiente.

Tanto los directores de primaria como de secundaria indican que en la toma de decisiones relevantes para la calidad de educación de los centros frecuentemente se consulta al orientador del centro.

8) Satisfacción con la orientación académica y profesional: La orientación del alumnado con respecto a los programas PMAR y FPB, así como en el cambio de etapa de la ESO hacia el bachillerato o ciclos formativos.

Los directores de los IES se encuentran contentos con la orientación del D.O cuando presentan y orientan a determinados alumnos a seguir un programa de mejora de aprendizaje y rendimiento, alcanzando una media de 5 en la escala Likert, así como en relación a la orientación que los alumnos reciben sobre la formación profesional básica (media 4,67).

Con respecto a la orientación en el cambio de etapa de ESO a Bachillerato y ciclos formativos se encuentran muy satisfechos (media 5,33).

9) Propuestas de mejora

La propuesta más importante se centra en la mejora de la coordinación entre los profesionales y los servicios que ya existen, seguido de la incorporación de más orientadores a los departamentos de orientación.

5.3.1.4 Resultados relativos a los tutores de los centros de Primaria y Secundaria

Analizando las respuestas de los **tutores de Primaria y Secundaria** encontramos que están satisfechos con los siguientes aspectos:

- 1) Satisfacción con su trabajo como tutor y con la respuesta que ofrecen a las necesidades de tutoría de sus alumnos. Análisis de las funciones a las que debería dedicar más tiempo.*

Los tutores de primaria emiten juicios positivos, en relación a la satisfacción con su trabajo y a su respuesta a las necesidades de tutoría de sus alumnos. El 69% de los tutores destaca como obstáculo la complejidad de las necesidades del alumnado. Los tutores de los IES, por el contrario, se manifiestan menos contentos que los de primaria con su respuesta a las necesidades de tutoría. Entre las dificultades también indican la complejidad de las necesidades de los alumnos, seguido del hecho de que algunos tutores manifiestan el no haber recibido suficiente formación para este desempeño. Como tercera causa mencionan el no disponer de suficiente tiempo específico lectivo con su grupo para abordar cuestiones de tutoría. En cuanto a las funciones del tutor, los tutores de primaria consideran que deberían dedicar más tiempo a la preparación de sus alumnos para el paso al siguiente ciclo educativo, y los de secundaria a la orientación personal de sus alumnos. La segunda función en importancia a la que consideran que deberían dedicar más tiempo es al seguimiento de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo en el caso de los tutores de primaria, y a la orientación académica en el caso de secundaria. La tercera función que subrayan es la planificación de la tutoría en el caso de primaria y el seguimiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el caso de secundaria. Como cuarta función para dedicarle más tiempo destaca la orientación académica de los alumnos (de su proceso de aprendizaje) en primaria, y la orientación a lo largo de la vida de los alumnos en secundaria.

Con respecto a la valoración de su trabajo como tutor, los tutores de secundaria se sienten sobre todo valorados por las familias seguido de los equipos directivos y el profesorado. Los tutores de primaria perciben que su trabajo es valorado en primer lugar por el equipo directivo, seguido del profesorado en segundo lugar, el alumnado en tercer lugar y por las familias en última posición.

- 2) Satisfacción con la respuesta como tutor a las demandas de las familias.*

Aunque los tutores de ambas etapas se muestran satisfechos, en relación a este aspecto señalan algunos obstáculos; en el caso de los tutores de primaria indican que no han recibido suficiente formación para ello; y los de secundaria consideran como principal obstáculo el hecho de que la orientación familiar no es un objetivo prioritario del centro, seguido de la escasa colaboración de las familias.

3) Valoración de las estructuras de orientación internas o externas para atender a la diversidad del alumnado.

Los tutores de primaria las consideran más bien suficientes en contraposición a los de secundaria.

4) Satisfacción con la colaboración entre el tutor y el orientador.

Los tutores de secundaria agradecen la colaboración de los miembros del DO y sobre todo del orientador, en relación a la preparación de recursos de tutoría. Cuando se encuentran con familias cuyos problemas exceden las competencias del tutor, las derivan al orientador en un 77% de los casos y al equipo directivo en un 62% de los mismos. Los tutores de primaria, sin embargo, no están tan satisfechos en este aspecto, e indican que el orientador no colabora tanto como en secundaria en la preparación de actividades y recursos de tutoría. Sin embargo, cuando existe algún problema que excede las competencias como tutores, se comenta en un 86% de los casos con el orientador y en un 36% de éstos con el equipo directivo. Los tutores de primaria colaboran en la evaluación y respuesta educativa a los ACNEAES.

5) Colaboración entre el centro y los servicios públicos de la zona.

En el caso de primaria los tutores mencionan que existe esta colaboración. En primaria señalan que se trabaja sobre todo con los Servicios Sociales seguido de los Servicios de Salud. Un 30% señala que se colabora con los servicios de empleo para la atención de las familias en paro. Consideran que, en la coordinación entre el centro y los servicios públicos, el orientador les ayuda. En secundaria, un 56% afirma que existe colaboración con estos servicios. Los Servicios Educativos constituyen los servicios públicos con los que más se colabora, seguido en importancia de los Servicios Sociales, los Servicios de Salud, y en último lugar los Servicios de Empleo. En la colaboración entre el centro y estos servicios públicos la

labor del Departamento de Orientación no se considera tan importante como en primaria.

6) Satisfacción con la orientación académico profesional que proporciona el centro y los servicios de orientación a los alumnos, así como la organización de la orientación en los cambios de etapa.

La preparación de los alumnos de 6º de EP para el cambio de etapa a secundaria es una de las cuestiones importantes en primaria y el 39% considera que se trabaja adecuadamente. Los tutores que discrepan indican como causas de su insatisfacción, el que se trata de un objetivo que en el centro no se planifica adecuadamente, o que es un objetivo previsto, pero que no se trabaja sistemáticamente. Nadie indica como causa el que no exista buena coordinación con el instituto para este fin. Los tutores de secundaria no están tan satisfechos con la coordinación con los centros de primaria. Un 64% indica que no hay suficiente coordinación con los colegios de primaria para esta finalidad. Una de las razones puede deberse a la falta de coordinación entre los tutores de ambas etapas ya que en el trasvase de información entre los centros participan sobre todo los jefes de estudios y los orientadores.

Por lo que se refiere a la orientación académica y profesional que recibe el alumnado de ESO para realizar el paso a la etapa siguiente, los tutores se muestran contentos. Los que no están tan convencidos argumentan, como principal obstáculo, el que no se trabaja sistemáticamente y transversalmente este aspecto, sino solo en sesiones informativas aisladas.

En secundaria una minoría (13% de los tutores) no se muestran conformes con respecto a las decisiones tomadas para orientar a los alumnos hacia programas de mejora del rendimiento y el aprendizaje. Como principal causa destacan que es una medida que en ocasiones se aplica de manera automática cuando el alumnado tiene dificultades, sin planificar otro tipo de respuestas educativas. El 61% de los tutores de secundaria consideran adecuada la orientación académico profesional que presta el Departamento de Orientación para orientar a los alumnos a cursar formación profesional básica. Sin embargo, solo un 18% de los tutores están de acuerdo con el proceso de toma de decisiones del centro en su conjunto para orientar a los cursos de Formación Profesional Básica. Como principal causa de la insatisfacción, figura el hecho de que suele pesar demasiado la voluntad del alumno al tomar estas decisiones, seguida de la de las familias.

7) Propuestas de mejora.

Los tutores de primaria subrayan como principal propuesta de mejora, una mayor dedicación por parte de los EOEPs a los colegios, seguido de la creación de un departamento con diversos especialistas en la plantilla del centro.

En secundaria por orden de relevancia proponen las siguientes medidas: 1. Incorporar un orientador más al Departamento de Orientación, 2. Mejorar la coordinación entre los profesionales y los servicios que ya existen, 3. Disponer de más atención por parte del CREE, 4. Disponer de más atención por parte de las Aulas de Dinamización Intercultural (ADIs) e 5. Incorporar nuevos perfiles de especialistas al DO.

5.3.1.5 Análisis comparativo de los resultados de los tres grupos

Hemos centrado el análisis comparativo en los siguientes aspectos:

- a) Satisfacción de estos profesionales, en relación a su trabajo.
- b) Satisfacción, en relación a su colaboración con otros servicios de apoyo, y utilidad de estos servicios para mejorar la respuesta que se proporciona al alumnado y a las familias en los ámbitos de la orientación personal, académica y profesional.
- c) Percepción del nivel de satisfacción de los profesionales de la orientación, en relación a la valoración de su trabajo por parte de la comunidad escolar y coincidencias entre los equipos directivos, los tutores y los orientadores en estas valoraciones.
- d) Percepción de estos tres colectivos, en relación a los obstáculos que dificultan su trabajo con respecto a la orientación del alumnado, asesoramiento a las familias y función tutorial.

Y comparando los resultados de los tres grupos que intervienen (orientadores, tutores y directores) podemos llegar a las siguientes conclusiones:

1.- Los que menos contentos se muestran con su trabajo son los tutores de secundaria. El resto, tanto los tutores de primaria como los orientadores y directores se muestran en general satisfechos con el trabajo relacionado con su labor como tutores y con la orientación. Los tutores de primaria se sienten bastante contentos con su trabajo como tutores, aunque piensan que deberían dedicar más tiempo a la orientación personal de sus alumnos. Tanto los directores de primaria como de secundaria afirman que sus centros proporcionan una adecuada respuesta a las necesidades de orientación. La valoración de los directores de secundaria con respecto a su trabajo es positiva. Los de los IES manifiestan que la orientación académica es la más adecuada (media. 5,33),

seguida de la personal (media. 4,67). El 52% de ellos revela que la orientación a lo largo de la vida que se facilita al alumnado es buena.

2.- Los directores de ambas etapas corroboran que las estructuras de orientación tanto internas como externas les ayudan. Se valora también la colaboración con los servicios públicos de la zona, sobre todo la coordinación con los Servicios Sociales. La labor del orientador con respecto a la coordinación con los servicios externos es de utilidad. Los directores de secundaria en contraposición a los de primaria, opinan que estos servicios se deberían de coordinar más entre sí y con los centros. Más de la mitad de los tutores de primaria y secundaria considera que se colabora con los servicios externos de la zona, valorando sobre todo en el caso de primaria la coordinación con los Servicios Sociales, y en el caso de secundaria con los Servicios Educativos. Los tutores de primaria y secundaria muestran opiniones diferentes con respecto a la coordinación de los departamentos de orientación y los orientadores con los servicios externos. Los de primaria la consideran adecuada pero los de secundaria no se muestran tan contentos. Cuando se detectan problemas en las familias que exceden las competencias del tutor, los tutores de primaria los comentan con el orientador en un 86% de los casos y en un 36% con el equipo directivo. Los tutores de secundaria en un 77% de los casos acuden al orientador y en un 62% al equipo directivo. Los tres grupos, directores, tutores y orientadores, afirman que existe coordinación con los servicios públicos y que ellos participan en esa coordinación. En general, los orientadores se muestran sobre todo satisfechos con los Servicios Sociales, seguido de los Educativos. Los orientadores de la estructura interna consideran que la coordinación con estos servicios es mejor que los que trabajan en estructuras externas.

3.- En cuanto a la percepción de los orientadores con respecto a cómo consideran que valoran su actividad el resto de los agentes educativos (equipo directivo, profesorado del centro, tutores y estudiantes), los que pertenecen a los EOEPs piensan que su trabajo bastante valorado, los orientadores de las Unidades de Orientación opinan que su trabajo es muy valorado, y los de secundaria tienen la misma opinión que los EOEPs. Los directores de secundaria son los que más valoran su trabajo, seguido de los tutores.

Tanto los directores de primaria como de secundaria valoran bastante la labor del orientador y de los departamentos de orientación. Después de los directores son las familias las que más agradecen su trabajo, seguido de los alumnos, en el caso de secundaria. Con respecto a la opinión de los tutores cabe señalar, que los de primaria consideran que las estructuras de orientación tanto internas como externas son suficientes, los de secundaria sin embargo creen que se necesitaría reforzar y mejorar el sistema de orientación. En relación a la colaboración con el orientador se muestran satisfechos, aunque los de primaria señalan que los orientadores no colaboran mucho en la preparación de actividades de tutoría.

Los tres agentes coinciden bastante en la visión y valoración del trabajo del orientador, aunque los tutores de secundaria son los que menos satisfechos se muestran, indicando que el trabajo del orientador es más bien remedial, y que se necesitarían más profesionales de este perfil para solucionar el problema.

4.- Respecto a la percepción de los tres agentes sobre los obstáculos que dificultan su trabajo en relación a la orientación del alumnado, en la orientación familiar y en la función tutorial podemos subrayar lo siguiente:

Los tres agentes señalan como principal obstáculo para orientar al alumnado la complejidad de las necesidades de éstos, señalando la falta de tiempo como segundo aspecto.

En cuanto a la orientación y asesoramiento a las familias tanto los directores como los orientadores en general coinciden en que un obstáculo importante es el que las familias demandan respuestas que exceden las competencias del centro y del orientador. Otro obstáculo señalado por los tutores y directores es la escasa colaboración de las mismas. Los tutores de primaria indican también que no han recibido suficiente formación, coincidiendo en esta afirmación con la visión que tienen los directores. Los tutores de secundaria ven como obstáculo el que la orientación familiar no sea un objetivo prioritario del centro. Esta opinión es compartida con los orientadores de secundaria.

Las dificultades con respecto a la función tutorial las podemos resumir en la falta de tiempos específicos sobre todo en primaria para trabajar las cuestiones de tutoría con los alumnos, así como para la coordinación entre tutores y orientadores.

Los orientadores de las Unidades de Orientación afirman que los tutores no colaboran demasiado en la planificación de las actividades de tutoría y en secundaria los orientadores subrayan sobre todo la falta de tiempo y la descoordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación. Los que trabajan en los EOEPs perciben que no disponen de un tiempo específico para trabajar con los tutores. Los tutores de primaria son conscientes de que deberían dedicar más tiempo a la coordinación con el orientador y creen que ésta es la función que deberían mejorar primordialmente. Los tutores de secundaria aluden a su falta de formación para tratar temas de tutoría en algunos casos, y son conscientes de que sería necesario dedicar más tiempo a la orientación personal de los alumnos. Los directores de ambas etapas se muestran satisfechos con la respuesta que proporcionan sus centros a las necesidades de tutoría, obteniendo una media de 5,00 en ambos casos, de una escala del 1 al 6. El principal obstáculo señalado por los directores de primaria es el no haber dispuesto de un tiempo específico para que los tutores aborden cuestiones de tutoría, seguido de no haber previsto tampoco tiempos para la coordinación y trabajo de los tutores con el orientador.

5.3.1.6 Conclusiones

El estudio realizado analiza la satisfacción de tres agentes educativos: orientadores que trabajan en diversas estructuras de orientación en Cantabria directores y tutores, en relación a diversos aspectos referentes a la orientación que se proporciona desde sus centros educativos, la satisfacción de los tres agentes con su trabajo, y la visión que tienen los directores y tutores sobre el trabajo de los orientadores y departamentos de orientación.

Según los resultados obtenidos se puede afirmar que en general los directores y tutores se muestran satisfechos con la figura del orientador educativo, tanto de la estructura interna como externa. Este análisis coincide con el realizado en centros catalanes (Maribel Cano Ortiz et al., 2013).

En Educación Secundaria tanto el Departamento de Orientación como el orientador es valorado tanto por los tutores como por el profesorado en general según la opinión de los directores, sin embargo, los orientadores de secundaria siguen percibiendo que su trabajo es más valorado por los tutores que por el profesorado en general.

Por otro lado, los orientadores se muestran satisfechos con el desempeño de sus funciones. Los que trabajan en las estructuras externas (EOEPs) creen que la figura del orientador es más valorada cuando se acude a los centros desde un equipo externo. Los orientadores de primaria se muestran contentos con las coordinaciones, sobre todo con los profesores de apoyo y con los equipos directivos. Esto revela que se sienten apoyados en su actividad, lo que resulta relevante para poder realizar sus funciones adecuadamente. La valoración de los orientadores de las Unidades de Orientación de primaria con respecto a la colaboración con los tutores es significativamente mejor que la que muestran sus colegas de los EOEPs. Esto puede ser debido a que al estar permanentemente en los centros resulta más fácil la colaboración.

Con respecto a los obstáculos vemos que la variable tiempo aparece de manera recurrente, al igual que ocurría en el estudio catalán y en otros estudios. Los que más mencionan las dificultades por la falta de tiempo son los orientadores de secundaria y los que trabajan en los EOEPs. Siguiendo a Vélez de Medrano et al. (2001), la falta de tiempo para atender la tutoría y a la orientación en general puede conllevar sentimientos de sobrecarga y al mismo tiempo poca coordinación con el resto del profesorado. En muchos casos las quejas se centran en la falta de tiempo para las coordinaciones, obstáculo que mencionan sobre todo los orientadores de los EOEPs y de secundaria.

Otro de las dificultades señaladas por los orientadores y compartido con los directores y tutores es la complejidad de las necesidades del alumnado. Esta realidad ya había sido mencionada en otros estudios como en el de Maribel cano et al. (2013).

Los juicios de valor de la mayoría de los orientadores son positivos con respecto al trabajo en los diferentes ámbitos de la orientación. Estos ámbitos

engloban la orientación al alumnado, a las familias, a las necesidades de tutoría de un grupo-clase, y a las tareas de coordinación con los servicios externos. Los resultados de los orientadores de secundaria son peores que los de sus colegas de primaria. Esto puede deberse quizá a la falta de tiempo de que disponen para realizar todas sus funciones, a la complejidad de las necesidades del alumnado, y al hecho de que, al asignar los profesionales de orientación a los centros, en muchas ocasiones no se tiene en cuenta la complejidad y necesidades de los alumnos. Los orientadores se conceden en función del número de alumnos, sin tener en cuenta otras variables, como la complejidad del centro y del alumnado, las necesidades de las familias etc.

Aunque los tres agentes educativos afirman que colaboran con los servicios externos, son conscientes de la importancia de mejorar esta colaboración. Los tutores de ambas etapas proponen fortalecer las coordinaciones entre los profesores y los servicios que ya existen para mejorar la orientación. Los que más contentos se muestran son los orientadores que trabajan en las Unidades de Orientación de primaria. Para mejorar esta situación una propuesta podría ser el facilitar tiempos y espacios para este trabajo en común y apoyarla desde las distintas Consejerías, facilitando encuentros de una forma más institucional y organizada. De hecho, en el seminario de orientadores de Unidades de Orientación, en el curso 2016-17, los orientadores de la zona de Torrelavega ya solicitaron el poder llevar a cabo reuniones de coordinación zonal con los Servicios Sociales y de Salud, debido a que en otros cursos pudieron realizarlas y las consideraron mayoritariamente un gran avance.

Finalmente resumiremos las propuestas de mejora para la orientación que se realizan desde estos tres colectivos. Todos consideran importante el contar con mayor tiempo para las coordinaciones y mejorar la colaboración con los servicios que ya existen. Otro aspecto que señalan es el aumento de recursos humanos, sobre todo de profesionales de la orientación, pero también el enriquecimiento de los departamentos de orientación con otros perfiles, así como el apoyo por parte de Equipos Específicos y Multiprofesionales. Por último, señalar la importancia que conceden al aumento del apoyo por parte de los servicios externos como el Centro de Recursos para la Educación Especial CREE o las Aulas de Dinamización Intercultural ADIS.

5.3.2 Análisis de los grupos de discusión

En el marco de la investigación se ha propuesto la realización de **grupos de discusión** para identificar las razones del cambio del modelo de orientación en Cantabria y el grado de satisfacción con respecto al mismo que tienen los orientadores y los PTSCs, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Se analizan los aspectos positivos y las deficiencias del modelo actual y se les anima a realizar propuestas de mejora.

Se realizan dos grupos de discusión uno para orientadores de infantil y primaria y otro para secundaria. En estos grupos de discusión participan orientadores de EOEPs, de Unidades de Orientación de Primaria, de centros de Educación Especial, de Aulas de Dinamización Intercultural y de Departamentos de Orientación de Secundaria. También participan Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad que trabajan en Departamentos de Orientación de Secundaria.

Se llevan a cabo a su vez cuatro **entrevistas** a orientadoras que trabajan en EOEPs. Algunas de ellas también han trabajado en otras Consejerías de Educación, en Unidades de Orientación, en Atención Temprana y en IES.

5.3.2.1 Resultados relativos al grupo de discusión de orientadores de Secundaria

En el **grupo de discusión de orientadores de secundaria** al que acude también la orientadora del aula de dinamización intercultural se comentan los siguientes aspectos en relación a los cambios en la orientación en Cantabria, y con respecto a los puntos que facilitan y dificultan el trabajo de orientación:

Aspectos positivos con respecto al cambio en el modelo de orientación. Estos cambios se empiezan a implementar a partir del año 2005. Se produce una gran apuesta por la atención a la diversidad. Se crea un modelo de orientación más inclusivo, gestionando todo el modelo desde el centro, y estableciendo muchas medidas para llevarlo a cabo. El modelo se transforma para facilitar que los orientadores generen cambios más profundos en los centros y en la metodología. Se aumentan las plazas de orientación. El cambio fue mayor en los centros de primaria porque muchos de ellos pasan a disponer en su centro de un orientador en su plantilla a tiempo completo. En secundaria a raíz de los cambios, los profesores también empiezan a ver a los orientadores como una figura con importancia. La orientación se vertebra y extiende más en los centros implicando a todo el profesorado.

“En Cantabria creo recordar que iba asociado a un planteamiento de modelo educativo, que apostaba mucho por un modelo inclusivo, y por eso se hizo la apuesta de pasar las plazas de los equipos a las unidades, y de articular todo en torno a la vida del centro, que sea el centro a través de los claustros quien organice toda la respuesta educativa a la diversidad de una forma lo más inclusiva posible. Yo creo que fue un poco...Porque cuando hablas del 2005 a mí me viene un poco todo el planteamiento de atención a la diversidad. Yo creo que era un modelo al servicio de un modelo educativo inclusivo y de gestionar todo desde el centro, ¿no?”.

“Lo que dice ella una gran apuesta por la atención a la diversidad y eso con un montón de medidas y ésta fue una más”.

“Cuando yo llegué lo noté como muy expandido por entre los distintos miembros del claustro, no todo el mundo no, pero sí con distintos organismos y distintas medidas. La orientación está más vertebrada”.

Con el cambio del modelo de orientación se involucra más todo el profesorado en la atención a la diversidad, circunstancia que permite al orientador realizar otras funciones a las que antes no podía dedicarse, como mayor intervención con las familias, mejora de la intervención directa con el alumnado etc.

“Estar en los centros te da una visión muy directa, tienes acceso a los alumnos, a las familias...”.

Debido a todo lo anterior surgen los proyectos integrados que suponen un cambio de metodología importante. Ya no se trabajan los distintos aspectos en relación a la atención a la diversidad de forma aislada. Cambia la visión que se tiene del orientador por parte de la Comunidad Educativa. Éste forma parte de un equipo, pero es uno más, ya que todo el centro debe involucrarse en la atención a la diversidad. Las cuestiones relacionadas con la orientación y la atención a la diversidad se trabajan en equipo. El priorizar los modelos internos frente a los externos tiene la ventaja también de que se forma parte del centro, de que se vive el día a día del mismo y de que los canales de información son más fluidos.

“... por ejemplo, este año desde la Consejería se están propiciando los proyectos integrados. Se potenció mucho este cambio, pero se está haciendo un recorrido, y ahora mismo en los centros se está haciendo..., en algunos más que en otros, pero se ha llegado a un momento de integrar unos proyectos con otros y ya vamos viendo, que la convivencia, la interculturalidad, la atención a la diversidad, los planes lingüísticos, el plan lector, todo está muy relacionado. Y al final hay que integrarlo porque yo creo que lleva a modelos educativos en los que al final se puede trabajar todo de una forma coherente y no de forma aislada. No es aquí estamos con la interculturalidad, aquí con la atención a la diversidad, y quizás ese camino empezó con todos esos cambios del 2005 y los orientadores y el modelo de orientación es otro elemento más que ha contribuido a ello, pero no el único, yo creo que quien lo haya diseñado, hay como una coherencia entre los distintos caminos”.

“Trabajar desde la estructura interna tiene la ventaja de que vives el día a día del centro, la información, eres parte del centro, los canales de información son más fluidos”.

Aspectos positivos que facilitan el trabajo de orientación:

- El seminario de orientadores: Es una posibilidad de conocerse y de comentar casos, de compartir materiales, de no sentirse solo.
- Seminario de la zona oriental de los IES: Consideran que viene muy bien para el trabajo ya que como el grupo es reducido se dan ideas para los problemas que van surgiendo y resulta muy útil.
- Las reuniones de coordinación zonal: aunque durante los cursos de 2015-16 en adelante no se han organizado se consideran de utilidad. Posibilitaba el que los orientadores de primaria y secundaria de la zona se conocieran, así como otros profesionales como los profesores técnico de servicios a la comunidad. Permitía intercambiar informaciones, problemáticas etc.
- Aunque estas reuniones se perciben como una buena medida se deberían realizar reajustes, ya que había demasiados profesionales para trabajar en grupo. Las zonas grandes deberían ser divididas por ayuntamientos para que resultaran más operativas.
- Se valora el tener un buen equipo directivo que sea consciente de la importancia de la atención a la diversidad. El equipo directivo es el que tiene que liderar las comisiones de atención a la diversidad y las CCPs. El talante del equipo directivo condiciona mucho el trabajo del orientador.
- Opinan que las coordinaciones son adecuadas. La coordinación en general con los distintos servicios externos y con el CREE, la UTOAD y la ONCE es buena.
- En relación a la formación se observa que la Consejería de nuevo plantea una gran apuesta por ella. Se intenta volver a abrir los CEPs de Torrelavega y Laredo. A los orientadores se les mantiene bastante bien informados a través de los CEPs y de los seminarios mensuales.

Aspectos negativos del modelo actual: Priorizar los modelos internos tiene el inconveniente de que se crea una especie de dependencia negativa con respecto al orientador. Se consulta todo, y muchos de los problemas los podrían solucionar de forma autónoma. A veces esto supone una carga excesiva para el orientador porque tiene que estar en todo y además quieren una solución inmediata. Esto ocurre tanto en primaria como en secundaria. En los equipos externos tienen más tiempo para meditar sobre los casos y no se tiene tanta presión para estar en todo. Esta situación limita la posibilidad de organizar el tiempo adecuadamente porque continuamente se les interrumpe en su trabajo.

“... pero también a lo largo de los años o a lo mejor por esta súper implicación en el centro creo que a veces tiene el pequeño inconveniente de que cuentan contigo para todo o te necesitan para todo, a la más mínima duda, cosa, el orientador tiene que opinar. Y a veces es una carga excesiva de estar en todo. Son cosas que

pueden resolver ellos, que yo no sé, por inseguridad o por..., como que te necesitan para todo cuando en realidad no seríamos tan necesarios para todo. Habría cosas que podrían resolver ellos de forma totalmente autónoma. Es echar muchas veces tiempo en cosas que...tú que tienes otras urgencias, que tienes que estar a muchas cosas y que tienes poco tiempo y tal...con lo que tengo que hacer y estoy aquí resolviendo cosas que vosotros mismos podéis resolver”.

Los profesores, familias, e incluso en algunos casos alumnos siguen haciendo muchas demandas de carácter clínico, y a veces se les ha confundido desde la misma Consejería de Educación.

“La intención siempre es usar el modelo educativo frente al clínico, pero yo creo que todavía la población en general, las familias, el alumnado...todavía fíjate que han pasado años y que son... Nosotros somos mayores pero los alumnos son siempre jóvenes ¿no?, y las familias son también más jóvenes, pero los compañeros incluso todavía nos hacen demandas de carácter clínico, todavía es muy difícil de cambiar eso”.

Desde la Consejería se han potenciado modelos distintos dependiendo de quién estuviera en el poder. La última Consejería potenció el modelo clínico y la Consejería actual el educativo, pero todavía hay aspectos de YEDRA (clasificación de ACNEAES por la Consejería de Educación de Cantabria), que no han cambiado y que siguen con nomenclaturas clínicas.

“Que se han impulsado distintos modelos con una Consejería y con otra, con un planteamiento educativo muy diferente, yo creo que distinto”.
“Todas: lo afirman”.

“Este modelo que empezó en el 2005 con el actual...Luego con el cambio otra vez de gobierno se han retomado un poco todos aquellos planteamientos, pero en la legislatura anterior, yo creo que sí hubo ahí un cambio de planteamiento”.

“Y esta Consejería lleva poco tiempo..., pero que bueno sus planteamientos quizás habrá que esperar a ver cómo retoma el modelo, sus planteamientos y tal. Claro es muy pronto todavía para cambiar la clasificación de YEDRA, que es que, es tan reciente ¿no?, u otras cosas que a lo mejor tienen in mente hacer o no..., no lo sé. Como quien dice, acaban de empezar”.

“Esa clasificación era bastante clínica”.

“Todas: Puramente clínica. Sí sí.”

La docencia resulta una carga tremenda. Hay algunos orientadores que en cuatro años han impartido cuatro asignaturas diferentes.

“Yo creo que como problema del DO ahora mismo clave es el tema de la docencia, porque lleva a unas situaciones...Yo en mis cuatro años he dado cuatro asignaturas completamente distintas en grupos distintos, que me ha ido bien en lo personal para crecer, desde el PCPI al...”.

Relativa soledad en el modelo interno. Si se pertenece a un equipo externo se pueden compartir los problemas en el grupo de orientadores.

“Yo otra de las desventajas que veo del modelo interno es la relativa soledad que puedes sentir como orientador. Porque tienes al PT y AL, pero bueno son PT y AL quiero decir, no comparten ni tus funciones, ni parte de tus problemas”.

El número de orientadores no está bien calculado ya que no siempre se tienen en cuenta el volumen de alumnado y el trabajo en los centros. Hay centros con 250 alumnos que tienen un orientador a tiempo completo y otros con más del doble que siguen teniendo un solo orientador, por lo que el volumen de trabajo dependiendo del centro es muy dispar, y la respuesta y atención que se puede ofrecer es también muy diferente. El alumnado y profesorado de formación profesional también presenta necesidades de orientación y en los centros grandes no se llega a dar respuesta a esa necesidad.

“Yo creo que hay centros que deberían tener más. Estos centros grandes, que tenemos tantos niveles, la ESO, bachillerato...Nosotros tenemos tres ciclos superiores, dos ciclos medios, FP básica, varios edificios. Yo creo que 400 alumnos por orientador debería ser la ratio máxima. En centros donde se dobla ese número de alumnos, debería haber dos orientadores”.

Se observan muchas diferencias entre unos centros y otros con respecto a los espacios para trabajar.

“Yo apuntaría el tema de recursos. En mi centro por las dificultades de espacio, de carencias...yo llegué y no tenía despacho. En el Departamento de Orientación ahora mismo somos trece, compartimos espacio con dos personas de FOL y una de religión y el departamento es como el camarote de los hermanos Marx. Tuve que pedir, me costó dos años pedir un hueco que era un almacén de trastos viejos, que me lo limpiaran para poder estar allí, con una familia, con un alumno, para tener intimidad...”.

“Pues yo te voy a dar envidia. Es que es todo lo contrario. Por comparar los centros tan grandes con los pequeños o que en su día fueron grandes y ahora

sobra espacio, porque en Laredo hay otro IES de secundaria, entonces pues claro al final los alumnos están muy repartidos. Yo tengo mi propio despacho, la PT tiene su propia aula-despacho, la AL su propia aula-despacho, y luego hay otro espacio que es el departamento que solo está la del ámbito sociolingüístico, porque la directora es la del ámbito científico-tecnológico con lo cual es un departamento que es bastante amplio con una sola persona”.

Propuestas de soluciones para mejorar la orientación:

- Clarificar y regular la docencia. Algunos afirman que los orientadores no deberían impartir docencia.
- Recursos más equitativos en los centros, sobre todo en lo referido al espacio.
- La creación de un Equipo Especifico con perfiles diferentes para atender a discapacitados motóricos, sensoriales etc.
- Realizar mensualmente actividades de coordinación con otros orientadores.
- Implicarse más en los seminarios ya que otros perfiles no disfrutaban de esta posibilidad en horas lectivas y se deberían aprovechar más.
- Consideran interesante potenciar la formación en los centros y el intercambio de experiencias entre los mismos, además de la utilización del modelo de experto que imparte un curso o da una charla. También subrayan la posibilidad de realizar una apuesta por la formación online (algunos no están tan de acuerdo porque prefieren el contacto tú a tú, pero afirman que es una preferencia personal). Afirman que, en otros sectores laborales, la formación online es lo que prima.
- Formación de los nuevos orientadores: Proponen un año de prácticas en un centro con otro orientador. La mayoría de las veces el tutor de prácticas asignado una vez aprobadas las oposiciones no tiene nada que ver con el perfil de orientación. Muchos han tenido como tutores profesores de biología o de cualquier otra materia.
- En caso de que trabajen dos orientadores o PTSC con orientador en el mismo Departamento de Orientación en un centro, es importante que lleven un proyecto común para evitar los desajustes. Se pueden también compartimentar los niveles. Debe haber una buena coordinación entre los dos.
- Entre las nuevas figuras que se proponen para trabajar en el Departamento de Orientación están los educadores sociales.

- Recomiendan realizar una apuesta por una formación específica para los docentes que ocupan las plazas de ámbito sociolingüístico y científico-matemático.

5.3.2.2 Resultados relativos al grupo de discusión de orientadores de Primaria

En el **grupo de discusión de orientadores de primaria** al que acude también un orientador de un centro de educación especial y una profesora técnico de servicios a la comunidad, se tratan los siguientes aspectos con respecto a los cambios en la orientación en Cantabria, y los puntos que facilitan y dificultan el trabajo de orientación:

Se comienza señalando las ventajas e inconvenientes de trabajar en una estructura externa e interna, porque un cambio importante que ha experimentado la orientación en Cantabria se ha centrado en potenciar la estructura interna en primaria.

Ventajas de la estructura interna: Tiene más potencia, el orientador está más implicado y se tienen más detalles de los alumnos y del centro. Se pueden hacer propuestas más contextualizadas y realistas ya que se conoce más la organización del centro y a los compañeros. Las intervenciones son más contextualizadas y sistemáticas.

“Ventajas de la estructura interna, el formar parte de la estructura donde trabajas..., tiene más potencia, tiene más fuerza, tiene más implicación. Tienes más...estás de lunes a viernes. Tu horario escolar siempre te da más visión de la realidad, de todos los detalles ¿no?, no solo de la organización, sino del alumno, del profesorado. Haces propuestas más contextualizadas si formas parte de ese contexto yo creo que es..., estás más aceptado. Tienen sus inconvenientes lógicamente. Formar parte del contexto, te devuelve cosas; presiones, cesiones, un montón..., pero yo creo que tiene más fuerza el planteamiento, yo creo desde mi punto de vista”.

“Las ventajas que puedo ver en el modelo interno, lo que habéis dicho: la contextualización, a la hora de tomar medidas conoces más, la organización, las potencialidades del centro, las limitaciones del centro, la relación con los compañeros, a ese nivel creo que puede ser una ventaja”.

Se realiza una orientación más preventiva. Se puede hacer seguimiento y asesoramiento y dedicar más tiempo a los tutores y a las familias porque se dispone de mayor disponibilidad horaria. El claustro percibe al orientador como a

un profesional que pertenece al centro, ayudando a crear una cultura de orientación. Se concibe como una figura innovadora y de cambio dentro del centro educativo. Hay mayor inmediatez para trabajar pequeños problemas.

“Yo creo que en el modelo más de unidad como decías, pues tiene de bueno que estás de lunes a viernes, tienes compañeros diarios, tutores..., está el claustro y formas parte en el día a día, te ven como uno más de la plantilla”.

El modelo preventivo y educativo es el que más se sigue cuando se trabaja en la estructura interna. Como se está valorando constantemente y aportando soluciones desde el punto de vista educativo no resulta tan necesario hacer informes.

“Una ventaja de la estructura interna es que se hace una orientación más preventiva y más educativa”.

Inconvenientes de la estructura interna: El orientador se percibe como un docente más cuando es una figura diferente. No se tienen los suficientes recursos materiales para la evaluación psicopedagógica como en los EOEPs. Se pueden recibir bastantes presiones y dejarse influir por los compañeros lo que provoca que no se sea tan objetivo a la hora de evaluar. Aunque las presiones se pueden padecer en las dos estructuras, no es lo mismo enfrentarse solo a ellas, que tener el apoyo de la dirección del equipo externo.

“Inconvenientes de una estructura interna, pues muchas veces las presiones para tener más recursos, por ejemplo, en secundaria para el tema de las áreas de la psicología, filosofía, las horas que hagas...el tema de que a veces creo que en las Unidades de Orientación queda la figura del orientador como un docente más cuando es una figura diferente”.

“Otro inconveniente de la estructura interna es que ahora mismo todavía no tienen suficientes recursos a la hora de evaluar, como pruebas estandarizadas”.

El orientador está solo, no se pueden contemplar otras perspectivas. En ocasiones se intenta abarcar demasiado y surge el desgaste. La propia dinámica del centro te lleva a abarcar muchas funciones. El orientador puede tener problemas para llevar a cabo su trabajo en caso de que no exista una buena coordinación con el equipo directivo.

“... pero otras veces también hay que delimitar las funciones porque si no intentas abarcar mucho, porque ya te metes en esa dinámica, voy a hacer esto, voy a hacer lo otro, y el hecho de intentar responder a veces a tantas necesidades, creo que surge ahí el desgaste del orientador”.

Se ha contribuido a que existan orientadores de distintas categorías o clases, en función del tipo de estructura y centro en el que se trabaje. Los orientadores de las distintas estructuras que pertenecen a la misma categoría dentro de la administración disfrutan de más o menos ventajas en función de su puesto.

“Luego yo creo que la forma o el modelo ha contribuido a que haya orientadores de distintas categorías, que haya desventajas con respecto a la figura del orientador de si está en Equipo, si está en DO o si está en Unidad”.

Ventajas de la estructura externa: se forma parte de un equipo de profesionales con perfil de orientador y además se cuenta con el perfil de PTSC que no tienen las Unidades de Orientación. Se reserva un día para las coordinaciones lo cual es muy positivo. Es posible plantear casos al equipo. Se mantiene la independencia de criterio. Se reciben menos presiones de los centros por lo que es posible ser más objetivo tanto en las valoraciones como al recomendar recursos. No se depende del equipo directivo de primaria. En los equipos se cuenta con más recursos de bibliografía, programas y pruebas psicométricas.

“Para mí las ventajas de la estructura externa, de los equipos, la primera y fundamental es la independencia de criterio”.

“Ventajas pues un poco lo que ha dicho la PTSC, que se trabaja en equipo, que hay muchas cuestiones que tienes dudas y son pequeños casos educativos que compartes, que compartes en las reuniones o compartes con los compañeros de despacho, eso yo lo valoro mucho. Y luego que ante determinados temas tienes más recursos, no solo por las personas con las que trabajas, sino de materiales, de pruebas...”.

Se desarrollan más específicamente las funciones de orientación al no formar parte del claustro, y no se tienen que desempeñar otras funciones como hacer guardias, cuidar recreos etc. Cuando un orientador permanece durante mucho tiempo atendiendo un centro también se percibe como parte del mismo.

“Luego hay otro tema, el hecho de no estar o no formar parte del claustro por así decirlo también tiene otra ventaja que es el desarrollar más específicamente las funciones como orientador, y no tener que desempeñar otras funciones de guardias, sustituciones, que sí que estás en el centro más tiempo, pero también limitan tiempo real de orientación”.

Inconvenientes de la estructura externa: En el modelo de Cantabria no se abarca todo el trabajo que se debería hacer desde los EOEPs por el volumen de alumnado y de centros. En algunos CEIPs los equipos se limitan a ser meros evaluadores porque no tienen tiempo para más. En algunos casos se llevan a cabo

programas de prevención, pero siempre hay algo que se deja sin hacer por falta de disponibilidad horaria.

“Inconveniente, pues que no abarcas en el modelo de Cantabria, porque en otros modelos de equipos de otras Comunidades sí se abarca porque se va más tiempo y no existen Unidades de Orientación, existen otros modelos alternativos parecidos donde hay más tiempo y donde se contemplan más horas. Entonces pues, muchas veces nos hemos quedado sobre todo en algunos centros en ser meros evaluadores para detectar necesidades educativas y poco más, sí que haces más cosas sobre todo cuando llevas en un centro tiempo, porque haces seguimiento de familias, haces prevención, programas preventivos en infantil y en primaria. Pero todo eso supone que dejas evaluaciones o que... o la atención individual. Siempre hay algo que en la memoria final cojea, siempre hay algo a lo que no llegas”.

Aspectos positivos del modelo de orientación actual

- La apuesta de la administración por la orientación es clara. Con respecto a otras Comunidades se ha priorizado mucho más y se han dedicado muchos años a invertir en ella. Al potenciar la orientación y crear más plazas, el orientador está integrado en los centros y se percibe como parte de éstos. En la época en que se iniciaron los cambios en el modelo de orientación, se convocaron muchas reuniones desde la Consejería para informar a los centros de todas las novedades, y se empezó a pedir la participación del orientador en muchas actividades. Hubo un acompañamiento a esa figura que se quería potenciar y apoyar. Cada vez se demanda más la opinión de los orientadores para diversas actividades de los centros.

“Yo creo que la apuesta de la administración por la orientación lleva muchos años, es clara ¿no?. Con respecto a otras Comunidades estamos en un privilegio. En número, en la creación de unidades, en política... Yo creo que ha habido muchos años de inversión”.

“Yo creo que sí hubo un bombardeo, y sí hubo un acompañamiento de esa figura que se quería potenciar, y yo creo que eso sí que cundió...”.

- La calidad educativa de un centro depende de las propuestas de los orientadores porque se generan buenas prácticas.

“Ya no somos el bicho raro, el paquistaní ¿no?. Sí que depende yo creo la calidad de un centro del papel nuestro mucho. Mucha parte sí que

radica ahí ¿no?, porque provocas cosas que generan buenas prácticas, sin tener que tocar a los chavales directamente. La figura es una condición de calidad ¿no?”.

- La coordinación con otros servicios es buena en general, sobre todo refiriéndonos al nivel local. Lo municipal funciona bien (servicios sociales, sanitarios, etc.).

“La zona mía que no es Torrelavega, que es Santander, los Servicios Sociales municipales de los ayuntamientos, yo mi experiencia es buenísima, muy buena, o sea preocupados por sacar a los chavales adelante, las familias...”.

“A nosotros nos pasa igual. Antes de que la Unidad de Salud Mental de Laredo..., o sea lo que es un poco más local, bien estamos contentas y les falta tiempo, y no nos podemos coordinar mucho menos todo lo que nos gustaría, pero hay buena voluntad por su parte”.

- La coordinación con la UTOAD, Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad es muy buena y fluida.

“Yo creo que al ser orientadoras es muy fácil, llamas y siempre te..., y sabes el nombre de la persona que coge el teléfono...”.

“Es muy fluida la comunicación”.

- La coordinación con la Inspección depende del inspector. En algunos casos es muy buena y en otros no tanto.

“Yo casi siempre que llega al centro..., no a verte, pero te para por el camino o te encuentra, “oye, tengo que preguntarte algo”. Yo siempre he tenido..., los inspectores que he tenido son cercanos”.

“Aquí vamos a lo de antes. La relación con el servicio de Inspección, con la UTOAD, con cualquier organismo, también depende de lo que decíamos antes, de las personas concretas. Porque claro, nosotras, por ejemplo, el inspector del equipo va cambiando, no es el mismo, entonces hay años donde esa relación con el Servicio de Inspección sí te da respuestas o sí te ayuda en tu trabajo diario, y hay otros años que no te entorpece pero que tampoco te saca de ningún apuro”.

Aspectos negativos del modelo de orientación actual

- Parece que ha contribuido a que existan orientadores de distintas categorías. El horario es distinto. En la práctica hay diferencias de horarios dependiendo de si se trabaja en un EOEP o en una Unidad de Orientación. Unos son jefes de departamento y cobran por ello y otros no.

“... pero creo que por ejemplo el tema de horarios, ahí ha habido también mucho punto de controversia, que a mí no me ha afectado, pero por recoger un poco el sentir de otra gente”.

- La posibilidad de estar más tiempo en los centros también se puede llevar a cabo manteniendo la estructura de equipo.

“La posibilidad de estar más tiempo en los centros, yo creo que también se puede dar manteniendo la estructura de equipo, eso que decíamos antes”.

- La distribución de los orientadores en Cantabria no es adecuada. Se debe tener en cuenta no solo el volumen de los centros sino también las características del alumnado, porque algunos centros pueden tener pocos alumnos, pero un volumen de ACNEAES elevado. Se debe contemplar no solo lo cuantitativo sino también lo cualitativo.

“Que el único criterio que se tenga en cuenta sea el número de alumnos pues, realmente es muy pobre. Habría que tener en cuenta todos los aspectos cualitativos porque nosotros también tenemos centros muy pequeñitos en número, pero donde se concentra un porcentaje muy grande de niños con necesidades, o de niños que cuando se escolarizan fuera de plazo por ejemplo en determinadas zonas todos van a un mismo centro..., las mesas de escolarización también estaría bien retomarlo, quiero decir que luego hay centros...”.

- Para establecer una distribución más equitativa de los ACNEAES, los orientadores deberían participar en las mesas de escolarización.

“Yo ahora no tengo conocimiento de que en nuestra zona se nos haya convocado a nosotros para participar en ninguna de las mesas de escolarización. No sé, porque yo sé que en años anteriores se

convocaba a orientadores que participaban. Entonces, desconozco la razón. No sé si es porque esas mesas ya no existen y no funcionan, o porque no nos convocan. No sé. Pero sí que para que hubiera una distribución más equitativa en cuanto a los alumnos con necesidades en diferentes centros... Hablo ya de una misma zona, por poner un ejemplo, Castro, Laredo, centros que tienen mucha población y que tienen muchos centros, las mesas de escolarización me parecerían importantes, y la presencia de los orientadores en esas mesas también, para evitar que haya centros donde se concentre un número elevadísimo de alumnos con necesidades y dos metros más allá haya otro centro con menos”.

- Existe una incoherencia entre las clasificaciones de YEDRA (plataforma para los ACNEAES establecida por la Consejería), y el trabajo de orientación. Se percibe una falta de concordancia entre esta clasificación, la legislación, y las acreditaciones de las necesidades educativas de los alumnos que se entregan en los centros.

“Y no solo en yedra, luego a veces conflictos que surgen ya igual de otro tipo. Este es el principal, lo que ha dicho ella, pero a parte de ese luego es la falta de concordancia entre las categorías de yedra, la legislación, las acreditaciones..., que a veces dices pero Dios mío de mi vida, ¿a este niño, dónde lo meto yo?. En el yedra aquí, pero luego como es la categoría que no coincide con esta otra en el otro...Al final es un....”.

- A nivel regional la coordinación con otros servicios sería mejorable.
- Existe un descontento con respecto a la coordinación con Salud Mental de Santander y los Servicios Sanitarios Regionales. En ocasiones se pide a los profesionales de la orientación realizar pruebas innecesarias por parte del servicio de Salud Mental Infanto-Juvenil de Santander; e incluso se indican desde sanidad los apoyos que debe tener un alumno en el centro, cuando no es competencia de sanidad.

“¿Pero lo sanitario? Lo sanitario fatal.”

“Eso es problema desde ese punto de vista, pero luego cuando necesitas el servicio más clínico, los servicios que realmente tienen que diagnosticar y tienen que ponerle o no ponerle la etiqueta, pero tienen que indicarnos un poco, en la devolución, sobre todo cuando son trastornos del lenguaje o cuando tal... Yo recibo muy poco de devolución con lo cual el informe queda como algo que yo he visto como orientadora que no soy clínica, que pongo que tiene que ser confirmado por servicios externos, pero queda ahí, y es la ...”.

Propuestas de soluciones para mejorar la orientación

- Se podría mantener la estructura de equipo que permitiría beneficiarse de las ventajas de los EOEPs con respecto a las Unidades de Primaria (poder compartir los casos difíciles, más acceso a recursos, tener perfiles diferentes...) y a su vez conservar las ventajas del orientador de la estructura interna (más tiempo en los centros, más seguimientos, intervenciones más contextualizadas...). No es un problema de estructura sino de dotar a los EOEPs de más orientadores o de crear Equipos de Unidades de Orientación. Un modelo más completo sería una Estructura Externa o de Equipo, pero dedicando 4 o 5 días de atención al centro.
- Incrementar los Equipos Específicos. Solo existe el equipo de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta. Sería interesante disponer de especialistas en TEA (hay muchos casos).
- Incorporar otros perfiles profesionales, no solamente docentes si no más PTSCs con formación específica, terapeutas ocupacionales, educadores o trabajadores sociales, y alguna figura clínica (hay casos que desbordan lo educativo).
- Mayor reconocimiento por parte de la administración de la labor de los PTSCs y dotar a esta figura de una formación específica. Sería necesario dar a conocer el perfil en los centros porque muchos profesores desconocen su labor. Se necesitarían más profesionales para llevar a cabo tareas de prevención ya que su labor actualmente es fundamentalmente remedial.
- Tener en cuenta lo cualitativo y no solo lo cuantitativo a la hora de dotar de personal a los centros.
- Aumentar el personal para la intervención directa con el alumnado como PTs, ALs, profesorado de compensatoria etc.
- Establecer ratios más pequeñas cuando hay alumnado con NEE.
- Revisar y mejorar la clasificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo elaborada por la Consejería en la plataforma YEDRA.
- Mejorar la coordinación con algunos servicios como los sanitarios. Algunos ACNEAES carecen de diagnóstico clínico cuando lo deberían tener. Se necesitaría más devolución de información por parte de estos servicios.
- Especificar y acotar más las funciones del orientador porque se han redactado de una forma muy general. Se observa una sobrecarga de

funciones, por lo que se necesitaría más tiempo y mejor coordinación con otros servicios para realizarlas todas.

- Mejorar la coordinación con otros servicios estableciendo una agenda y unos objetivos claros.
- Proporcionar mayores recursos económicos para materiales en las Unidades de Orientación.
- Modificar el Plan de Formación ofreciendo una formación más variada. Que no dependan los contenidos de la formación de los orientadores o de los gustos específicos de las personas que están en la Consejería. Optar por una formación asequible para todos.

5.3.3 Análisis de las entrevistas

Ventajas del modelo actual

- El modelo de orientación cambia porque era totalmente deficitario y se quiso mejorar la orientación.

“El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación”.

- Otros orientadores opinan que Cantabria siempre ha sido un modelo puntero con relación a otras Comunidades y ha priorizado la atención a la diversidad, por eso surge la necesidad de cambio, para atender mejor a las nuevas necesidades de la sociedad y a las nuevas demandas que se plantean en los centros en cuanto a la atención a la diversidad. Con el cambio los orientadores empiezan a funcionar como una parte importante de la institución educativa, aunque el equipo sea externo.
- A raíz de los cambios se amplían las funciones del orientador dentro del trabajo de los equipos con lo que dejan de centrarse únicamente en la evaluación psicopedagógica para empezar a funcionar como parte importante de la institución educativa, aunque trabajen desde un modelo externo. Con todo ello se ha potenciado la atención al alumnado en infantil y primaria.

“Actualmente desde los equipos además de la evaluación psicopedagógica se pueden trabajar otros aspectos con mayor dedicación como el asesoramiento a los centros y la orientación al profesorado. Se han podido ampliar las funciones del orientador dentro del trabajo del equipo. Antes se limitaba más a la evaluación psicopedagógica”.

- Se intenta responder a las necesidades que se van creando en los centros.

“Pues sí, por la complejidad que se iba creando en los centros, el tipo de población que había. Si se intentó impulsar con la orientación la atención a ese tipo de alumnado, el que hubiera más recursos para apoyarlos. Igual también en ese momento se empezó a ampliar los perfiles de PT y AL, a dotar más a los centros, que antes era una dotación bastante escasa”.

Inconvenientes del modelo actual

- Se subraya que desde la Consejería no hay una buena valoración de las necesidades y distribución de los recursos. Hay diferencias entre unas zonas de Cantabria y otras. En relación a los centros tampoco se contempla una distribución adecuada con respecto a la dotación de orientadores en los centros. Los recursos educativos y sociales están más concentrados en la zona de Santander y alrededores y otras zonas están más desatendidas.

“Yo creo que no estudian correctamente los datos ni del alumnado en total, ni del alumnado con necesidades, y como que tienden a infravalorar a la zona de Castro Urdiales, sin tener en cuenta sus necesidades, y a primar otros centros”.

- Desde el servicio de Inspección no se recibe el apoyo necesario para clarificar las funciones del orientador cuando surgen problemas.
- Diferente remuneración al trabajar como orientador en un IES frente a un colegio de infantil y primaria.

“No hay ningún complemento como jefe de departamento en las Unidades de Orientación, ni existe una valoración igual a lo que puede tener un orientador de IES por ejemplo con respecto a los horarios”.

- Las coordinaciones entre servicios, recursos y estructuras no están bien establecidas.

“... pero esas coordinaciones están ahí establecidas, pero no llegan a ser todo lo eficiente que tendrían que ser. A veces no se establecen los tiempos necesarios para coordinarse. Habría que facilitar más tiempo para las coordinaciones. Por ejemplo, con la coordinación zonal sí se han establecido unos tiempos, pero falta que, si se crea una coordinación, se tiene que tener claro para que se crea y se tiene que establecer unas pautas para esa coordinación, lo que no se puede decir desde la Consejería es coordinaros y hacerlo a vuestra manera”.

“Si yo pienso como Consejería que tiene que existir esa coordinación, pensaré que tiene que existir para algo y yo tendré que promoverlo y guiarlo. Hay un poco de falta de criterio de para qué se crean las cosas y luego dejadez. Se evaden un poco como Consejería de marcar el marco que quieren. Muchas veces es por puro desconocimiento y por falta de criterio. No saben cómo organizar las cosas”.

- Las zonas determinadas para las reuniones de coordinación zonal deberían estar más subdivididas y ser más pequeñas, para poder así analizar las necesidades que hay en cada subzona, para que estas reuniones sean operativas.

“Creo que es más interesante que cada zona se reúna desde la primera reunión en su zona y marque sus criterios y sus aspectos a trabajar, y trabajen algo sobre los centros que realmente tienen puntos en común, por situación geográfica, por alumnado, por circunstancias sociales de la zona, y no intentar unir un espectro geográfico tan amplio de zonas que no tienen ni los mismos recursos, ni las mismas dificultades, ni el mismo tipo de alumnado, ni nada, entonces me parece un poco pérdida de tiempo. La zona tiene que ser zona y tener un criterio que le caracterice, porque si no ya deja de ser zona y se convierte en un macroespacio”.

“Sería mucho más efectivo que desde la primera reunión se hiciera en una zona pequeña y concreta, creo que sería mucho más efectivo. Como mínimo tendrían que ser cinco reuniones para que se pueda sacar algún provecho de ellas, sino es mejor no tenerlas”.

- La coordinación entre las Consejerías de Educación y Sanidad no es la más adecuada.
- Aunque se ha optado por una política más intersectorial-integral, a la hora de la verdad se necesitan más recursos de los que muchas veces no se disponen.

- No se ha plasmado la opinión de los orientadores de los EOEPs en la normativa y en la gestión realizada con el cambio de modelo, a pesar de haber sido consultados.
- Al cambiar el modelo de orientación se tomaron como referencia otros modelos de orientación, pero no se estudiaron en profundidad las ventajas y los inconvenientes. No ha habido una valoración exhaustiva y adecuada de si convenía trasladarlo a Cantabria o no.
- La supervisión por parte de la administración no es muy adecuada y se echa de menos más apoyo por parte del Servicio de Inspección. Dependiendo de quién esté en la Consejería (los cargos son políticos) se puede recibir más o menos apoyo.

“No, no se supervisa. Desde la Unidad Técnica vienen una vez a principio de curso por lo general para comentar un poco el plan de actuación, pero es un poco el plan, también es un poco, lo veo yo, para hacer campaña de la Consejería, como un acto administrativo. No hay un seguimiento, ni una supervisión”.

*“- ¿No hay un conocimiento real de las dificultades y las necesidades, que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?
- No. No se sabe tampoco cómo trabaja cada una de las personas, no se conocen las dificultades, no saben tampoco la opinión de los centros sobre cómo trabajamos, que eso también desde el equipo se ha pedido, el poder conocer lo que los centros opinan de nuestro trabajo. Ni se conoce por parte de la Unidad Técnica, ni por el Servicio de Inspección”.*

Inconvenientes de la estructura interna

- Algunos piensan que con el cambio de modelo se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, mejorando así la atención a los centros de infantil y primaria, pero esto ha conducido a otros problemas que no han terminado de solucionarse. Se ha perdido la autonomía y la independencia de criterio, se tiene más presión por parte de los centros, lo que condiciona la labor profesional del orientador, y en los colegios en ocasiones no se han aclarado ni las funciones del orientador, ni las dependencias jerárquicas.

“Yo sí creo que se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, igual se quiso transpolar el modelo de secundaria a primaria

igual se pensó que se rentabilizaba más la atención estando ubicado en el propio centro. El problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo que al ser diferente categoría, se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

“Sí, yo pienso que el objetivo final era atender mejor las necesidades del alumnado en este caso en los centros de infantil y primaria que tenían un gran número de alumnado, pero el enfoque en sí no ha sido el más adecuado porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia, y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

“Además tú también estas mediatizado en el centro cuando eres una orientadora dentro del modelo interno. No se ve desde fuera como un agente externo. Desde fuera igual a un niño no le pondrías AL por ejemplo, pero tú viendo desde dentro las necesidades, tus niños y sintiéndote presionada le pones AL. Sí que se está condicionado. Ahora, las necesidades educativas, yo creo que contextualizadas están en los dos casos, ahora hay tintes a la hora de determinar recursos desde un modelo interno y desde uno externo. Yo desde el equipo tengo la perspectiva de todo el sector porque trabajo en otros centros. En el modelo interno estás viviendo la angustia de la profesora, el jefe de estudios, la directora...

-¿Es decir, que desde el modelo interno los orientadores pueden estar presionados?

- Sí. (Contestan las dos)”.

“Es necesario que haya una independencia, porque si no hay un condicionamiento excesivo por parte del orientador respecto al centro o al equipo directivo concreto, que tiene una serie de necesidades, demandas o intereses, para que el centro correspondiente tenga más o menos personal, o un determinado tipo de personal u otro, es decir de apoyos específicos, entonces cuando no hay independencia el orientador está sometido o puede estar sometido a muchas presiones que condicionan su labor profesional, e incluso el nivel de relación que pueda tener con el personal del centro, el poder encontrarse a gusto y poder trabajar con una tranquilidad. Tener digamos una sensación de ser valorado”.

“...el problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

- En cuanto a las presiones de los centros se señala lo siguiente:

“Indirectamente condicionados, tampoco es una presión que la vayas a sentir directamente. Indirectamente te condiciona para dar una respuesta.”

“Es que la determinación de unas necesidades tiene un margen de relatividad, entonces, si lo que decía ella un poco, el mismo niño atendido desde un equipo o atendido desde una unidad, a lo mejor se detectan diferentes necesidades dentro de ese margen”.

- La remuneración es diferente cuando se trabaja en una Unidad de Orientación de Primaria y cuando se es Jefe de un Departamento de Orientación de Secundaria.
- El horario del orientador de primaria en la estructura interna es diferente del horario del orientador de secundaria.

“Sí, sí además parece como que hay orientadores de tres grados. Están los orientadores de secundaria y los de primaria. Parece que hay diferente status dentro de la orientación. No hay como una equiparación porque incluso en cuanto al horario, la flexibilidad horaria no es lo mismo estar en secundaria, que estar en equipo, que estar en primaria”.

- La Consejería no se ha preocupado lo suficiente por la equiparación de los derechos de los orientadores.

“-¿La Consejería no se ha preocupado por la equiparación de los derechos de los orientadores?”

-Pues no mucho. Yo creo que no. Oficialmente no se ha recogido así. Deja a veces ambigüedades, con lo cual en esas ambigüedades hace que la interpretación en cada sitio sea de una manera distinta. Yo creo que hay que establecer unos parámetros muy claros para que eso no pase”.

- Poco seguimiento por parte de la Administración y de la Inspección en la estructura interna.
- Aunque algunos orientadores opinen que la respuesta desde dentro del centro está más contextualizada, esto depende de la contextualización.

“Para una contextualización de centro mucho mejor un modelo interno, pero para contextualizar con la zona resulta mucho más fácil desde un equipo, porque ahí sí que tienes una perspectiva de cómo están todos los coles y todos los recursos.

- ¿Se tiene una visión más de zona?

- Claro. Depende de la contextualización que quieras hacer”.

- Disminuye un poco el prestigio profesional.

“Si perteneces a un equipo vuelves al equipo y tienes la energía de ir a los centros a pelear por lo que crees que es mejor y más oportuno. Si estás dentro, muchas de las actuaciones que crees se deberían llevar a cabo no las haces, por eso, porque te van a traer problemas y enfrentamientos, por eso intentas no sacar la cabeza del sitio”.

“... no pertenecer a un centro, a veces causa la sensación en los centros de qué viene un experto, aunque tengamos el mismo nivel profesional”.

Ventajas de la estructura interna

En general los orientadores de los EOEPs ven pocas ventajas en la estructura interna y prefieren la estructura externa. La principal ventaja es que se permanece más tiempo en el centro, pero esto se podría conseguir reforzando los EOEPs o creando Equipos de Unidades de Orientación.

Propuestas de mejora

A continuación, se presentan las propuestas de mejora que se señalan desde los equipos.

- Realizar un análisis en profundidad de lo que se está haciendo, teniendo en cuenta las opiniones de los profesionales que trabajan en la orientación.

“Desde luego para que la orientación funcione, hay que analizar qué es lo que se está haciendo, tener en cuenta la opinión de los equipos, las unidades, lo que ven, tener en cuenta sus propuestas, aunque luego no se puedan llevar todas a cabo. Sí que hay que hacer un análisis de lo que se está haciendo. Si no se analiza lo que se hace, cómo se hace, las dificultades no se pueden mejorar. Tener en cuenta qué es lo que opinan los colegios, qué quieren y qué les falta para poder mejorar”.

- Instrucciones claras, procedimientos y más política educativa. Política de instrucciones y de estrategias.

- Un cambio en el enfoque de la orientación utilizando el modelo externo de equipo para educación infantil y primaria. Reforzar los equipos y aumentar el número de éstos teniendo en cuenta las necesidades de las zonas. Proponen la creación de Equipos de Unidades de Orientación en función de las zonas y sus necesidades, de forma que se disfrute de las ventajas de la estructura externa e interna. Los centros grandes podrían ser atendidos 4 días dedicando un día a la semana a la coordinación con el equipo.

“yo soy partidaria de haber reforzado los equipos.... Pero no pertenecer al centro de primaria sino al equipo de orientación. Yo tengo así el mes de septiembre para hacer mis planes y demás, tengo también el mes de junio con flexibilidad para acudir o no al centro de primaria porque tengo que hacer cantidad de cosas del sector y de coordinación y demás, y así tienes una perspectiva del sector que no vas a perder nunca y nunca vas a estar condicionada en ese sentido. Y me parece que claro, que por un día por ejemplo los jueves que es de 9.00 a 14.30 y una tarde que dediques al equipo de orientación, no creo que vaya perder el centro tanto tuyo”.

“Por ejemplo en Castro se podría hacer un Equipo Externo con las Unidades de Orientación. Habría ahí un equipo que tuviese además cantidad de material que se pudiese compartir”.

“O crear nuevos equipos en determinadas zonas, hacer una mayor sectorización de equipos de manera que no abarcaran un ámbito geográfico tan amplio, como por ejemplo el ámbito tan grande que abarca Laredo. Hacer varios sectores de manera que también permita aprovechar el material que tiene el equipo, no tener que dotar a cada unidad con tanto material psicopedagógico y permitir también aprovechar las medidas y contrastar”.

“- ¿Crees que los equipos no vieron la necesidad de convertirse en orientadores internos, pero sí se pensaba que había que ir más a los centros?”

-Sí, eso sí. El que la atención era insuficiente sí, que los centros necesitaban una atención más regular, que no fuera solo valorar a demanda, que se veía que la efectividad era escasa, que no había una continuidad, que se valoraba muy rápido, que no había un seguimiento, que se valoraba tarde, que se tardaba mucho en dar respuesta a los casos”.

“Yo creo que se podría haber atendido mejor a los centros incrementando la dotación de los equipos, y creando equipos en otras zonas, que no fueran solo tres zonas o cuatro, que en función de la población y del número de colegios se hubieran creado más equipos o equipos más pequeños porque también yo creo que es más funcional un equipo que no sea excesivamente grande, porque si no dificulta mucho las coordinaciones. Unos equipos que estén más próximos facilita el trabajo”.

- La Consejería debería clarificar las funciones del orientador cuando surgen problemas en los centros.

“Desde el equipo se lleva intentando ya desde hace años explicar nuestras funciones. Se hace una presentación a principio de curso en los claustros de los centros, se explican las funciones del orientador y las funciones de la PTSC. Se expone el plan de actuación ..., pero se sigue sin conocer claramente cuáles son nuestras funciones. Habría que aclararlo también por parte de la administración, con unas instrucciones que se remitieran a los colegios, para que los Equipos Directivos de los centros lo conocieran. El Servicio de Inspección también debería clarificar cuál es el papel de la orientación y yo creo que en este aspecto se hace poco trabajo”.

- Se necesitarían más orientadores y más profesionales de otros perfiles para proporcionar una buena calidad a la orientación. Se debería valorar la posibilidad de incorporar otros perfiles en función de las necesidades de cada sector. Incluir especialistas en audición y lenguaje en los EOEPs, definir claramente el perfil del profesor técnico de servicios a la comunidad.

“Yo abogaré porque ese perfil estuviera muy bien definido y que para el acceso se requiriera una formación específica, no cualquier formación, o si no que hubiera mayor dotación de profesionales de la

orientación y con mayor disponibilidad del equipo para atender y para coordinarse con todos los servicios, con Servicios Sociales..., para poder llevar un mayor seguimiento de las familias”.

- Sería necesario la creación de más Equipos Específicos sobre todo para los casos de los alumnos que presenten necesidades a nivel motor.

“Bueno, o por lo menos que pudiéramos tener un médico no en todos los equipos, pero sí un médico referente que le pudiéramos consultar en esos casos. Por ejemplo, nosotros cuando se trata de un niño con necesidades motóricas acudimos al fisioterapeuta el colegio de educación especial, pero nos lo mira como un favor, cuando realmente debería haber dentro de algún equipo un fisioterapeuta para poder consultarle y poder hacer un informe más coherente y con una información apoyada por un profesional del ámbito”.

- Se requiere más formación en aspectos importantes para el desarrollo de las funciones de orientación. Sería conveniente que se facilitara acercándola en la medida de lo posible al lugar de trabajo.
- Mejorar la distribución de los recursos basada en un análisis de las necesidades.
- Facilitar la coordinación entre servicios, recursos y estructuras. Establecer reuniones para la coordinación con otros servicios.

“Podía por ejemplo haber una coordinación obligatoria con Servicios Sociales bimensual, y que te pongan las fechas, o que te obliguen de alguna forma a establecerlas. Todo lo que hay parte del equipo ...”.

- Mejorar la coordinación y los recursos para poder realizar una política más intersectorial-integral
- Revisión de las zonas establecidas en las reuniones de coordinación zonal. Las zonas tienen que tener puntos en común. Hay subzonas que podrían tener una mayor autonomía debido a las necesidades y problemas comunes que comparten. No resulta operativo realizar reuniones de coordinación zonal para trabajar problemas locales si la extensión de la zona es muy grande.

- Mejorar la evaluación de los servicios de orientación.
- Mayor apoyo por parte de la Administración y de la Inspección sin depender de quien esté en la administración en ese momento.

“... Nuestro trabajo se basa en dar consejos y muchas veces nuestros consejos te los tiran por la borda, de una manera muy fácil y muy cómoda antes de preocuparse de reforzar tu criterio o de darte apoyo, me refiero por ejemplo a poner recursos, al tema de los dictámenes, de las modalidades de escolarización”.

“... el contacto con el equipo por parte de este servicio SIE es mínimo, tampoco cuando viene ni informa, ni asesora. Cuando le planteamos cuestiones que queremos que nos clarifique, lo hace muy vagamente”.

- Mejorar la categorización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo establecida por la Consejería. Hay muchas categorizaciones clínicas cuando el modelo que se sigue en los equipos es educativo.

5.3.4 Primeras conclusiones

Se presentan las primeras conclusiones que se desprenden del análisis documental y de la información obtenida a través de los grupos de discusión, las entrevistas y los cuestionarios a los orientadores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El estudio realizado analiza la satisfacción de los orientadores educativos de educación infantil, primaria y secundaria de Cantabria, la percepción que creen que tienen de su labor los equipos directivos, la satisfacción con su trabajo y las dificultades que encuentran, así como la coordinación con los servicios externos y las propuestas que plantean para mejorar los servicios de orientación en esta CA.

Los orientadores valoran en general la estructura en la que trabajan, sobre todo los profesionales de los EOEPs porque consideran su actuación más independiente, ya que les permite tener una perspectiva externa de lo que ocurre en los centros. En las estructuras internas, aunque el orientador está más implicado, existe una mayor dependencia del orientador para resolver cualquier problema por parte de la comunidad educativa. Subrayan la relativa soledad que experimenta el orientador al no poder comentar casos con profesionales del mismo perfil.

Todos los orientadores subrayan la falta de tiempo que perciben para realizar todas sus funciones como principal problema, seguida de la complejidad de las necesidades del alumnado, y de la percepción de que las familias demandan funciones que van más allá de las competencias del orientador. También se menciona la falta de tiempo para coordinarse en mayor medida con los tutores, y en el caso de DO de secundaria señalan la descoordinación entre los tutores y el Departamento de Orientación. Siguiendo a Vélez de Medrano (2001), la falta de tiempo en el horario escolar para atender a la tutoría y la orientación puede producir stress y sobrecarga para realizar las funciones de orientación adecuadamente y no facilita la coordinación con el resto de los agentes educativos.

Respecto a la coordinación con otros servicios, se muestran más satisfechos con la coordinación con los servicios sociales y educativos que con los sanitarios y de empleo, excepto los orientadores que trabajan en las Unidades de Orientación de primaria que no se muestran tan descontentos con la coordinación con los servicios de sanidad. Las dificultades de coordinación con otros servicios que manifiestan algunos orientadores pueden deberse a la falta de tiempo, aspecto señalado anteriormente como la principal dificultad de la orientación en Cantabria.

La satisfacción con el trabajo que muestran los orientadores que trabajan en educación infantil y primaria es mayor que la de los de secundaria. Los que más reconocen su trabajo son los equipos directivos seguidos de los tutores. Esta percepción es importante para poder llevar a cabo adecuadamente las funciones de coordinación.

Por lo que se desprende de la información recogida de las entrevistas y grupos de discusión observamos que valoran el poder asistir a los seminarios de orientadores y a las reuniones de coordinación zonal (aunque se proponen algunos cambios en este último caso). También consideran de ayuda la coordinación con el CREE y la UTOAD o Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad.

En cuanto a las propuestas de mejora podemos mencionar las siguientes:

- Insistencia en la necesidad de que desde la administración se publiquen instrucciones y procedimientos claros y que se invierta más tiempo en el desarrollo de políticas educativas.
- Consideran prioritario clarificar las funciones del orientador cuando surgen problemas en los centros.
- Facilitar la formación de los orientadores en aspectos importantes para el desarrollo de las funciones de orientación acercándola al puesto de trabajo.
- Mejorar la formación tanto para orientar a las familias como para favorecer la innovación y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Potenciar la formación en los centros facilitando el intercambio de experiencias entre los mismos, además de utilizar el modelo de experto que imparte un curso o da una charla. También sería positivo una apuesta por la formación online (algunos no están tan de acuerdo porque prefieren el contacto tú a tú, pero afirman que es una

preferencia personal). En otros sectores laborales, la formación online es lo que prima. Se señala también la importancia de apostar por una formación específica para los docentes que ocupan las plazas de ámbito psicolingüístico y científico-matemático.

- Consideran prioritario recibir un mayor apoyo por parte de la administración y de la Inspección.
- Mejorar la coordinación de los profesionales y servicios de orientación/apoyo que existen ya sean internos o externos.
- Realizar mensualmente actividades de coordinación con otros orientadores.
- Destinar un tiempo en los centros para permitir una coordinación entre el orientador y los tutores.
- Reservar un tiempo de coordinación entre el profesorado y los orientadores para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Revisar las zonas establecidas en las reuniones de coordinación zonal.
- Mejorar la distribución de los recursos basándose en un análisis de las necesidades.
- Adecuar mejor el número de centros atendidos por cada orientador que permita el proporcionar respuestas adecuadas en el caso de los EOEPs, e incorporar más de un orientador en la plantilla en los casos de centros muy grandes (estructura interna).
- Concienciar de la importancia de compartir un proyecto común al trabajar dos orientadores, o PTSC con orientador, en el mismo Departamento de Orientación para evitar los desajustes. Se pueden también compartimentar los niveles. Debe existir una buena coordinación entre los dos.
- Mantener la estructura de equipo que permita beneficiarse de las ventajas de los equipos con respecto a las unidades de primaria (poder compartir los casos difíciles, más acceso a recursos, tener perfiles diferentes), y a su vez conservar las ventajas del orientador de la estructura interna (más tiempo en los centros, más seguimientos, intervenciones más contextualizadas). No se considera un problema de estructura sino de proporcionar una mayor dotación de orientadores a los equipos o de crear Equipos de Unidades de Orientación. Se considera un modelo más completo la creación de Estructuras Externas o de Equipo, pero dedicando 4 o 5 días de atención al centro.
- Crear más Equipos Multidisciplinares externos incorporando diferentes perfiles dentro de los mismos. (Se señala la importancia de contar con especialistas para los casos de deficiencia motora y TEA).
- Incluir nuevos perfiles de especialistas al Departamento de Orientación como los educadores sociales.

- Mejorar la categorización de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo establecida por la Consejería. Hay muchas categorías clínicas en contraposición con el modelo educativo que siguen los orientadores.
- Trabajar para prevenir, ayudando a ajustar y mejorar los procesos de enseñanza y convivencia en el centro.
- Clarificar y regular la docencia. Algunos afirman que los orientadores no deberían impartir docencia.

Capítulo 6. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DEL SISTEMA DE ORIENTACIÓN Y APOYO A LA ESCUELA, RESULTANTE DEL CAMBIO EN CANTABRIA

6.1 Análisis del sistema de orientación y apoyo a la escuela vigente

6.1.1 Principios

Una vez analizadas las distintas leyes autonómicas y los informes y memorias del estado y situación del sistema educativo en Cantabria, realizadas por el Consejo Escolar de Cantabria durante el curso 04-05, año anterior a la puesta en marcha del Nuevo Modelo de Orientación, y durante el curso 05-06 en el que comienzan los cambios experimentales, podemos subrayar lo siguiente:

El sistema vigente se asienta en los siguientes principios:

- El nuevo modelo de orientación intenta adaptarse a los cambios sociales, a los nuevos tipos de familias, y a un alumnado cada vez más diverso. Favorece la cooperación entre el profesorado y las familias.
- La finalidad última de la actividad educativa reside en lograr una formación integral de los alumnos. Para ello tiene gran relevancia la orientación personal, escolar y profesional del alumnado.
- La orientación se configura como agente de calidad porque contribuye a la personalización de la actividad docente y tiene como finalidad proporcionar una respuesta a las necesidades educativas. Constituye además un derecho de todo el alumnado y un elemento primordial para favorecer la atención a la diversidad.
- El nuevo Modelo de Orientación en Cantabria parte de la importancia de la atención a la diversidad, entendida ésta como el conjunto de actuaciones encaminadas a dar una respuesta a las necesidades de todos los alumnos, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades, intereses y motivaciones. Se destierra el concepto de ACNEE y se comienza a hablar de las necesidades diversas de los alumnos. Prioriza la atención individualizada teniendo en cuenta la diversidad del alumnado, sus necesidades psicopedagógicas y la transición al mundo laboral.
- Integra la orientación en los centros para acompañar al alumnado en toda su escolarización promoviendo la coordinación entre los diferentes niveles y etapas.

- Sitúa al centro educativo como núcleo de innovación y participación educativa.

Los principios generales se resumen en el artículo 94 de la Ley de Educación de Cantabria publicada el 26 de diciembre de 2008.

“Artículo 94. Principios generales.

1. La orientación educativa se sustenta en la consideración de que dicha orientación:

a) Es un derecho del alumnado.

b) Está presente a lo largo de toda la escolaridad.

c) Forma parte de la acción educativa y de la función docente, por lo que debe implicar la participación de todos los profesores y órganos de los centros educativos.

d) Contempla acciones que van desde el asesoramiento y la prevención hasta la detección de dificultades y la intervención especializada.

e) Debe contribuir a dinamizar los centros educativos, promoviendo cambios contextualizados en los mismos, con el fin de facilitar el progreso educativo de todo el alumnado.

f) Se estructura y organiza en diferentes niveles de actuación en los que los profesionales trabajan en colaboración y de forma complementaria.

2. La acción orientadora se desarrolla teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Igualmente, dicha acción orientadora deberá tomar en consideración las características del entorno educativo”.

El nuevo modelo de orientación implementado en Cantabria se rige por los siguientes principios normativos:

- Art. 6 de la LODE: derecho del alumnado a “recibir orientación educativa y profesional”.
- Art. 1. F de la LOE: la orientación se considera un principio de la educación como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.
- Art. 1.2.2 de la LOE: la orientación como factor clave que favorece la calidad de la enseñanza.
- Art. 3 de la Disposición final primera de la LOE: derecho de los padres “a ser oídos en las decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos”.
- Art. 42 de la LOMCE “... la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración”.

- Art .94. Principios Generales del Título 3 de la Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre de Educación de Cantabria.

6.1.2 Organización y estructura

En cuanto a la organización del nuevo modelo de orientación podemos subrayar lo siguiente:

- Se respetan los servicios de orientación existentes hasta el año 2005 y se crean nuevas estructuras para adaptarlos a las nuevas necesidades del sistema educativo. El cambio más novedoso que se observa es la creación de la estructura interna en los centros de educación infantil y primaria, pero sin abandonar la tradición anterior de los equipos.
- Se refuerza también el número de orientadores de los EOEPs, que se destinan a la atención de los centros de menos de 250 alumnos. Este cambio se produce como consecuencia de la valoración del funcionamiento de los departamentos de orientación, así como por la experiencia que aportan los SAPOES en la Educación Primaria.
- Se integra al orientador en el centro de primaria para que su intervención sea más intensiva, y para que pueda participar en las comisiones de los centros como la CCP, CESPAD... de una forma más directa. Durante los primeros años estas nuevas estructuras internas dependen orgánicamente de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (UTOAD), y funcionalmente de la dirección de los centros de infantil y primaria, pero posteriormente pasan a formar parte tanto funcionalmente como orgánicamente de los centros de educación infantil y primaria, con la publicación del Reglamento Orgánico de Centro. Los orientadores de la estructura interna de primaria pertenecen desde entonces al claustro de los centros educativos de primaria. Este cambio de dependencia orgánica está causando varios problemas entre los orientadores y los equipos directivos, como se ha venido poniendo de manifiesto en las entrevistas y en los grupos de discusión.
- Se crea el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. Esto responde a una antigua demanda de los orientadores que solicitaban disponer de orientación para los casos más específicos.
- Para superar los problemas ya identificados en secundaria como la soledad del orientador, se crean los seminarios de las Unidades de Orientación y el servicio especializado de asesoramiento que hemos mencionado anteriormente.
- Para favorecer la coordinación entre los orientadores de las diferentes etapas y los Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad se ponen

en marcha las reuniones de coordinación zonal. Estas reuniones además de para favorecer esta coordinación entre las distintas etapas estaban orientadas a trabajar y tratar problemas que los profesionales de la orientación consideraban relevantes en las diferentes zonas, siguiendo unas directrices marcadas desde la Consejería. Durante los últimos cursos del 2015-16 al 2019-20 no se han organizado. Según se comunicó por parte de los asesores de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad en el primer seminario de orientadores de Unidades de Orientación del curso 2015-16, estas reuniones de coordinación no iban a seguir con el formato antiguo. Desde la UTOAD se pretende que estas reuniones presenten un enfoque más municipal y local aglutinando a los Servicios Sociales de la zona. Debido a que los componentes de la UTOAD de la Consejería han cambiado varias veces en estos últimos años, no se ha vuelto a precisar nada sobre dichas reuniones y en el momento actual curso 2019-20 siguen sin convocarse.

- Con el nuevo modelo de orientación se organiza la orientación educativa, profesional y atención psicopedagógica en tres niveles:
 - *1er nivel: la acción desarrollada por los tutores*. Destaca la acción tutorial como competencia de todo docente.
 - *2º nivel: la atención especializada a través de las estructuras de carácter general* (Unidades de Orientación Educativa, EOEPs, y Departamentos de Orientación), *y de carácter singular* (Equipos de Atención Temprana, Aulas de Dinamización Intercultural, Orientación Profesional en la FP).
 - *3er nivel: asesoramiento específico*: Se crea el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación que actualmente se realiza a través de la Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia. Dependientes de esta Unidad se encuentran: los asesores de las distintas etapas educativas, la Unidad de Convivencia, el PT perteneciente al Equipo Específico de la ONCE con el que la Consejería tiene un convenio, y el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y la Conducta. Recientemente se ha creado el Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades.
- Se impulsa la tarea orientadora en los niveles en que la proporción orientador-a escolar es ajustada. Por esta razón se pone en marcha el programa experimental para potenciar la orientación en educación infantil y primaria.
- Se refuerza el apoyo a la atención temprana, a la educación especial en aulas o centros específicos y a las enseñanzas para personas adultas, sin olvidar el área de la interculturalidad y de las minorías étnicas.

- Se vincula la orientación académico-profesional que se desarrolla en los centros a la estructura general que se desarrolla a partir del Plan de Formación y Cualificación Profesional de Cantabria.
- La orientación está presente a lo largo de toda la escolaridad. Se contempla la necesidad de promover la coordinación entre los diferentes niveles y etapas para que exista continuidad y coherencia en el tránsito de un nivel o etapa a otro.
- Se concede importancia a la coordinación entre las actividades llevadas a cabo por los profesionales de la orientación, y la coordinación con otros servicios externos: educativos, sociales y sanitarios. Se potencia la apertura del centro al entorno y el uso de las redes sociales de la Comunidad.

La estructura y organización se encuentra recogida en el capítulo II, sección 1 de la Ley de Cantabria 6/ 2008, de 26 de diciembre de Educación de Cantabria.

“Sección 1.ª Estructura y organización

Artículo 95. Niveles de actuación.

1. La orientación educativa se estructurará y organizará en los siguientes niveles:

a) La acción tutorial.

b) La intervención especializada de carácter psicopedagógico.

c) El asesoramiento específico proporcionado al profesorado del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía.

2. Los diferentes niveles en los que se estructura y organiza la orientación educativa se complementan e interrelacionan entre sí, por lo que se potenciará la colaboración y coordinación entre los mismos.

Artículo 96. La acción tutorial.

1. La acción tutorial constituirá una de las actuaciones fundamentales para la formación del alumno. Igualmente, dicha acción tutorial favorecerá la formación de sus padres o tutores.

2. La acción tutorial, como parte de la función docente, es responsabilidad de todo el profesorado que atiende a cada alumno o grupo de alumnos. Dicha acción tutorial deberá planificarse en el marco del proyecto curricular, estará coordinada por el tutor y se dirigirá a favorecer el desarrollo personal y social del alumno, así como su progreso educativo.

Artículo 97. La intervención especializada.

La intervención especializada de carácter psicopedagógico, que profundiza sobre determinados aspectos de los procesos educativos, se organizará en las condiciones que determine la Consejería de Educación.

Artículo 98. El asesoramiento específico.

El apoyo y asesoramiento específico proporcionado al profesorado del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de psicología y pedagogía se realizará en las condiciones que determine la Consejería de Educación”.



Figura 22. Organización de la Orientación Educativa en Cantabria.

Fuente: Documento. Modelo de Orientación para Cantabria.
Propuesta. Consejería de Educación de Cantabria. Educantabria.

6.1.3 Modelo que subyace

Al igual que en Castilla la Mancha, el modelo de orientación de Cantabria lo podríamos situar dentro del modelo teórico de programas orientado hacia un enfoque integral y singular, que prioriza la atención a la diversidad y la prevención. Se trata de un modelo educativo y colaborativo. La función orientadora es responsabilidad de todos los profesores y el centro se concibe como núcleo de innovación y de cambio. Para ejercer esta función los profesores cuentan con un asesoramiento colaborativo por parte de los orientadores tanto de las estructuras generales como singulares.

Este modelo se caracteriza por:

- Apostar por una **visión intercultural**. Se crean estructuras externas a los centros educativos desde las que ejercer funciones de orientación

específicas en este ámbito. Se crea la figura del coordinador de interculturalidad dentro de los centros. Desde el CEP se organizan cursos para formar a estos coordinadores. A través de estas actuaciones se busca conseguir una educación inclusiva de calidad y equidad.

- Se entiende la **orientación** como un **proceso continuo a lo largo de la escolaridad y de la vida**, enlazando con las políticas europeas de la orientación a lo largo de la vida. (Vélaz de Medrano, 1998; Adame, Álvarez y Bisquerra, 1998; Gysbers & Henderson, 1998; Jiménez & Porras, 1997; Super, 1990). En el último plan de formación del profesorado de Cantabria se señala también la importancia de este aspecto.
- Destaca el **papel de la función docente**. Organiza la **orientación en tres niveles de actuación que forman un continuo**: la acción tutorial, la intervención especializada y el asesoramiento específico. (Álvarez 2005; Rodríguez Moreno, 1995; Rivas 1995b; Álvarez, 1994; Rodríguez, Álvarez, Echeverría & Marín, 1993). También concede **importancia** a la **orientación profesional** (Fernández, 1996; Rodríguez, 1995; Montané & Martínez 1994). Se refuerzan los servicios de orientación profesional en el marco de Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.
- **Concreta los planes de orientación por niveles**: modelo mixto: profesor-alumno/ prevención primaria, la acción tutorial constituye el primer nivel de actuación. (Rodríguez, 2002; Vélaz de Medrano, 1998; Adame, Álvarez y Bisquerra, 1998; Jiménez y Porras, 1997; Repetto, 1994; Rodríguez, Álvarez, Echeverría y Marín, 1993; Rodríguez Espinar, 1992; Sobrado, 1990); modelo de servicios organizado en programas interno y externo: Unidades o Departamento de Orientación en el centro (Vélaz de Medrano, 1998; Álvarez, 1998); y Equipos Externos de Orientación Educativa, modelo educativo colaborativo con un enfoque sistémico y, modelo de asesoramiento o de consulta (Vélaz de Medrano, 1998).
- **Aboga por una orientación intercultural**: asesoramiento a los centros educativos para la puesta en marcha de metodologías y modelos organizativos acordes con el modelo de interculturalidad y cohesión social (Aguado, Gil y Mata, 2005). Se crea el Equipo de Interculturalidad en Torrelavega, y las Aulas de Dinamización Intercultural en Santander y Torrelavega que asesoran a los centros, y que imparten clases de castellano a los alumnos. Se forman también a los coordinadores de interculturalidad que actúan de forma interna y se encargan de la dinamización intercultural de los centros escolares.

Todo lo que se ha mencionado constituye la base para una educación inclusiva y de calidad e igualdad donde se prioriza la atención a la diversidad, entendida ésta de una forma amplia y no solo referida a la atención que precisan los alumnos con

necesidades específicas de apoyo educativo. Todos los alumnos presentan una variabilidad natural que conlleva diferentes necesidades educativas. Este aspecto se estima de vital importancia para lograr el éxito educativo de todos los alumnos. La atención a la diversidad se considera que debe ser responsabilidad del conjunto de los docentes. Se concede gran relevancia al hecho de haber definido el modelo de atención a la diversidad. Además, el centro educativo es concebido como núcleo de innovación y de cambio. Se hace hincapié en la reflexión conjunta y en la colaboración entre el profesorado. Se intenta favorecer así mismo la cooperación entre el profesorado y las familias. Se potencia la apertura de los centros al entorno, así como el uso de las redes sociales de la comunidad.

El modelo educativo de Cantabria pretende acercar la orientación a los centros y reducir la ratio orientador/ número de alumnos.

6.1.4 Distribución de funciones entre servicios y profesionales

Al igual que en Castilla la Mancha se crean tres niveles jerárquicos para el desarrollo de la orientación educativa, interrelacionados entre sí, y que forman un continuo de acuerdo con el grado de necesidad. El nuevo servicio de orientación se encuentra vertebrado de la forma que señalamos a continuación:

1º nivel: ACCIÓN TUTORIAL

La realiza el docente tutor y el referente de la organización se encuentra reflejado en el Plan de Acción Tutorial del centro. El orientador contribuye en el asesoramiento a los tutores para la elaboración de dicho PAT.

2º nivel: INTERVENCION ESPECIALIZADA

Dentro de este nivel encontramos las siguientes estructuras:

a) Estructuras generales:

Con respecto a las estructuras generales de orientación correspondientes al apoyo especializado, los centros de Educación Infantil y Primaria con más de 250 alumnos cuentan con un orientador dentro del centro al igual que los centros de Educación Secundaria. El orientador de primaria en la estructura interna es preferentemente pero no necesariamente el coordinador de la Unidad de Orientación. A esta Unidad de Orientación pertenecen los maestros especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica. Los centros de educación infantil y primaria con menos de 250 alumnos son atendidos por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Dentro de la plantilla de los EOEPs encontramos

orientadores con la especialidad de psicología, pedagogía o psicopedagogía y profesionales pertenecientes al cuerpo de profesores técnico de servicios a la comunidad. El EOEP de Santander tiene también un médico dentro de la plantilla. Los EOEPs atienden también a los centros concertados de educación infantil y primaria. Los IES cuentan con orientador dentro de una estructura interna. Éste pertenece al Departamento de Orientación siendo el jefe de dicho departamento. A dicho departamento pertenecen en función de las necesidades de los centros, los siguientes profesionales: profesorado especialista en pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, compensatoria, profesorado técnico de servicios a la comunidad, profesorado que imparte programas específicos de inserción educativa y sociolaboral, y profesorado de apoyo a los ámbitos.

b) Estructuras singulares:

A estas estructuras pertenecen los equipos de atención temprana, las aulas de dinamización intercultural correspondientes a la acción orientadora que se lleva a cabo desde las instancias específicas de interculturalidad, y los servicios de orientación profesional en el marco del plan de cualificación y formación profesional.

Los **Equipos de Atención Temprana** se encargan de atender a los niños entre 0 y 6 años y tienen un ámbito sectorial. Existe una coordinación entre los servicios de atención temprana que dependen de Sanidad, y los equipos de atención temprana dependientes de la Consejería de Educación. Los niños con necesidades educativas específicas o especiales son atendidos por los profesionales de sanidad antes de su escolarización en educación infantil de tres años. En algunos casos especiales como hipoacusias sensoriales severas, disfonías funcionales, disfunciones orofaciales, lesiones neurológicas sobrevenidas, o disfemias, pueden seguir atendiendo a estos niños hasta los seis años o más, en coordinación con los especialistas de audición y lenguaje de los centros educativos.

Los equipos de atención temprana que dependen de la Consejería de Educación se ocupan de valorar psicopedagógicamente, y en su caso de decidir sobre la modalidad de escolarización, así como de orientar a los padres y futuros maestros/as de aquellos niños/as en los que se sospeche la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo o de compensación, con anterioridad a su escolarización en el tramo de edad de 0 a 6 años. También se encargan de asesorar y apoyar a las Unidades de Orientación, EOEPS y a las Aulas de Dinamización Intercultural en la atención al alumnado de 0 a 6 años, así como de colaborar en el proceso de adaptación durante los primeros cursos de escolarización. Según queda reflejado en las instrucciones de atención a la diversidad y a la orientación para el curso 2018-19 publicadas por la Dirección General de Innovación y Centros Educativos de Cantabria, *“los profesionales de estos equipos desarrollarán sus funciones en dos ámbitos: intervención directa con el alumnado, familias y profesorado en los centros que se señalen como preferentes, y asesoramiento y apoyo a otras estructuras de orientación en el tramo de 0 a 6 años. Entre las tareas de asesoramiento se incluirá la elaboración de orientaciones y*

programas para su difusión en los centros educativos” (pag.13. Instrucciones atención a la diversidad 2019-20).

Las **Aulas de Dinamización Intercultural** dependen de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos de la Consejería de Educación. Fueron creadas como recurso de apoyo al Plan de Interculturalidad elaborado por la Consejería de Educación de Cantabria, y como medida para dar respuesta a la diversidad cultural y lingüística presente en las aulas. Como se indica en la circular de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan instrucciones referidas para el funcionamiento de las aulas de dinamización Intercultural para el curso 2019-20, éstas constituyen una medida de apoyo a las actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos, para acoger al alumnado extranjero y a sus familias, y para dar respuesta a sus necesidades educativas. Las aulas asesoran a los centros sobre el desarrollo de propuestas de carácter intercultural, que se pueden implementar bien a través de actividades didácticas, o mediante planes o programas. Mantienen una relación estrecha con los coordinadores de interculturalidad orientándolos y proporcionándoles materiales.

El coordinador de interculturalidad es el profesional que se encarga específicamente de realizar la valoración inicial del alumnado extranjero. Otra de sus funciones se centra en la dinamización de actividades de interculturalidad en los centros. Asimismo, asesoran a las familias del alumnado inmigrante o extranjero, e imparten lengua castellana como L2 al alumnado no hispanohablante.

Entre las funciones de las ADIs figura la elaboración de materiales para la valoración de este alumnado, de orientación para estas familias, de enseñanza del español como L2, de recopilación de materiales para el desarrollo de proyectos de interculturalidad, así como de la orientación para el alumnado no hispanohablante en lo referente a las diferencias lingüísticas y culturales. Las ADIs constituyen un centro de recursos para los coordinadores de interculturalidad y las comisiones de interculturalidad que se crean en los centros ordinarios. Éstas colaboran en la difusión de experiencias de centros relacionadas con buenas prácticas docentes con este alumnado, buena acogida y buena convivencia entre distintas culturas. Las ADIs intervienen también en las valoraciones iniciales del alumnado que se incorpora por primera vez al sistema educativo español, cuando la familia no acepta la decisión de escolarización. También median cuando se sospecha que el alumno puede necesitar recursos específicos, así como en otros casos de escolarización como la de menores no acompañados a partir de los 15 años. Las ADIs acompañan y asesoran a los orientadores de las estructuras generales en la realización de valoraciones psicopedagógicas cuando lo precisan. En ellas también se llevan a cabo actividades para desarrollar la competencia lingüística del alumnado extranjero.

Como se señala en las instrucciones para el curso 2019-20 mencionadas anteriormente, en las aulas podemos encontrar profesionales de los siguientes perfiles:

- Profesorado de Educación Secundaria y maestros de Educación Primaria.

- Un orientador educativo.
- Profesorado Técnico de Formación Profesional y de Servicios a la Comunidad.
- Mediadores culturales.

Actualmente existen cuatro mediadoras pertenecientes a cuatro culturas; china, rumana, árabe y latinoamericana.

Con respecto a las funciones que llevan a cabo estas mediadoras, éstas aparecen reflejadas en las instrucciones de principio de curso que hemos mencionado anteriormente. Entre las mismas figuran entre otras, la colaboración con el profesorado en la valoración inicial del alumnado y la realización de tareas de traducción interpretación cuando es necesario. Participan también ayudando a facilitar la divulgación de los valores culturales y proporcionando información a los alumnos y a las familias sobre los aspectos básicos de la cultura receptora y al profesorado sobre la cultura del alumnado inmigrante. También colaboran en la elaboración de programas de acogida, y en todo tipo de actuaciones de carácter intercultural que se demanden desde los centros y que puedan ser llevadas a cabo en los mismos.

Existen además auxiliares de lenguas de origen (ALO), para chino, árabe y rumano. Estos son asignados a los centros por la Unidad de Atención a la Diversidad ya la Convivencia, en función de las características del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español que exista en ellos. La función de estos auxiliares es complementaria a la de los coordinadores de interculturalidad y en su caso a la de las Aulas de Dinamización Intercultural. Estos auxiliares ayudan al alumnado no hispanohablante en la adquisición de la lengua española o L2 y les facilitan el acceso al currículo y la relación con el alumnado de su grupo.

Los **Servicios de Orientación Profesional en el Marco del Plan de Cualificación y Formación Profesional**. El nuevo modelo de orientación refuerza los servicios de orientación en el ámbito de la formación profesional. Es decir, se crean estructuras de asesoramiento con el fin de dar respuesta a las demandas de orientación. Se intenta integrar los tres sistemas de formación profesional: reglada, ocupacional y continua.

Entre las actuaciones que se han llevado a cabo, la Consejería de Educación colabora con la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente en la realización de diversas acciones conjuntas relacionadas con la información y promoción de la FP. Entre ellas figura la publicación de la Guía de Apoyo para la Orientación Profesional y la presentación de la Guía de Perfiles Profesionales.

El 25 de abril de 2013 se publica el decreto que regula los centros integrados de formación profesional. En el artículo 34 se hace referencia al Departamento de Información y Orientación Profesional. A dicho departamento pertenece el orientador profesional.

“El departamento de Información y Orientación Profesional en los Centros Integrados de Formación Profesional estará integrado por un orientador profesional de la especialidad de Formación y Orientación Laboral designado por el Director, un profesor de cada departamento de familia profesional presentes en el centro y, con carácter general, un Orientador Profesional designado por el Servicio Cántabro de Empleo con experiencia acreditada. El resto del profesorado que realice tareas de información y orientación profesional y laboral colaborará con este departamento”. (Art 34 decreto 25 de abril 2013. BOC nº 88, 10 de mayo 2013).

3º nivel: ASESORAMIENTO ESPECÍFICO

El Servicio Específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación. El Decreto 168/2007, de 21 de diciembre crea este servicio. Se trata de un servicio muy especializado para toda la comunidad, destinado al asesoramiento de todos los demás, así como para casos que requieren una atención más especializada. La finalidad del mismo reside en asesorar y apoyar a los profesionales que componen las estructuras generales y singulares de orientación, en ámbitos concretos tales como la discapacidad auditiva y motora, o los trastornos de la personalidad y de la conducta entre otros. Este servicio, como se indica en el Decreto, proporciona apoyo a determinados centros que por sus peculiaridades no disponen de orientador en el mismo, como los centros de personas adultas. Se les presta ayuda en las tareas de orientación educativa, mediante el asesoramiento tanto al profesorado en general como a los equipos directivos y a los órganos de coordinación docente.

Este servicio se proporciona actualmente a través de la Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia. En esta Unidad encontramos asesores para las distintas etapas educativas. A este servicio pertenecen: La Unidad de Convivencia, el Equipo Específico de Atención a las Emociones y la Conducta, el PT perteneciente al Equipo Específico de la ONCE con el que la Consejería tiene un convenio y las Aulas de Dinamización Intercultural. Recientemente se ha creado el Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades.

La Unidad de Convivencia Escolar es un servicio que presta atención directa a las familias, alumnado y profesorado sobre cuestiones relacionadas con la convivencia escolar, que no se han podido resolver en el centro educativo mediante las medidas establecidas en los planes de convivencia u otras actuaciones que se pudieran poner en marcha en los centros. El artículo 33 del Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la Comunidad Educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria, hace referencia a la creación de esta Unidad para la Convivencia Escolar. Este decreto fue modificado posteriormente por el Decreto 30/2017, de 11 de mayo. El artículo 11 modifica el artículo 33 del anterior decreto.

“Artículo 33. La Unidad para la Convivencia Escolar de Cantabria. 1. Se crea la Unidad para la Convivencia Escolar de Cantabria, órgano de carácter consultivo adscrito a la Dirección General de Coordinación y Política Educativa. Su finalidad es la atención directa, la orientación, el apoyo y el asesoramiento a miembros de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar y de prevención y tratamiento de conflictos, canalizando, en su caso, los temas objeto de consulta hacia otras instancias competentes en la materia”. (Decreto 53/2009, de 25 de junio. BOC nº 127, 3 de julio 2009)

“Artículo 11. El artículo 33 queda redactado de la siguiente manera: "Artículo 33. Unidad Técnica competente en materia de convivencia escolar. 1. La Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, adscrita a la Dirección General de Innovación y Centros Educativos, será la unidad administrativa encargada de prestar asesoramiento, orientación y apoyo a los miembros de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar y de prevención y tratamiento de conflictos, para lo cual desarrollará las siguientes funciones específicas:

a) Atender las demandas de información de cualquier miembro de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar.

b) Proporcionar asesoramiento, orientación y apoyo a miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de mejorar el clima escolar, así como en la elaboración, desarrollo y evaluación de los planes de convivencia de los centros educativos.

c) Colaborar en el desarrollo de programas que prevengan y/o detecten precozmente situaciones conflictivas en los centros educativos.

d) Promover y fomentar un clima escolar positivo mediante aspectos tales como la educación emocional, la resolución pacífica de conflictos y el uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, y las redes sociales.

e) Recabar información, realizar un adecuado seguimiento e intervenir con alumnado, profesorado y familias ante una potencial situación de acoso escolar o quiebra de la convivencia.

f) Colaborar con los centros educativos que imparten enseñanzas no universitarias en la detección, resolución y seguimiento de los conflictos de convivencia.

g) Asesorar al Observatorio para la Convivencia Escolar de Cantabria, cuando éste así lo solicite.

h) Colaborar en el seguimiento del estado de la convivencia en los centros educativos de Cantabria.

i) Colaborar con la Fiscalía de Menores y con otros organismos, entidades y unidades administrativas que tengan entre sus fines la potenciación y mejora de la convivencia escolar.

j) Facilitar la coordinación entre los distintos servicios y organismos que tienen responsabilidades, competencias e implicación en materia de convivencia.

k) Elaborar, al final de cada curso escolar, una memoria anual en la que se recojan las actuaciones realizadas, la valoración de las mismas, las conclusiones obtenidas y las propuestas de mejora.

2. Para el desarrollo de las funciones recogidas en el apartado anterior, La Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad contará con el asesoramiento, la participación y el apoyo del Servicio de Inspección de Educación. Además, cuando la situación lo requiera, contará con el apoyo del resto de órganos y unidades administrativas de la Consejería competente en materia de educación". (Decreto 30/2017, de 11 de mayo. BOC nº 96, 19 de mayo 2017).

Por lo que respecta a las funciones del Equipo Específico de Atención a las Emociones y la Conducta, éstas aparecen reflejadas en las instrucciones correspondientes al curso 2019-20, que regulan el funcionamiento de este Equipo. Entre otras figuran las siguientes:

- Asesorar al profesorado en cuestiones relacionadas con las alteraciones emocionales y de la conducta.
- Proporcionar pautas en relación a los agrupamientos, metodología, evaluación..., así como para el control de determinadas conductas disruptivas.
- Asesoramiento a las familias sobre control conductual en casa.
- Favorecer la integración positiva de este alumnado en el centro.
- Coordinarse con otras instancias del ámbito educativo, sanitario y social en los casos necesarios.
- Facilitar la coordinación y buena comunicación entre los centros y las familias, facilitando la implementación de las actuaciones que es preciso realizar en el tratamiento de estos casos.
- Contribuir a la difusión de buenas prácticas con respecto al tratamiento de este tipo de casos.

El *Servicio Específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación*, orienta y apoya a los centros que determina la Consejería de Educación, entre otros, a los Centros de Educación de Personas Adultas, por ejemplo, que, por sus peculiaridades, no disponen de Departamento de Orientación. Se les presta ayuda en el desarrollo de tareas de orientación educativa, a través del asesoramiento al profesorado en general, a los equipos directivos y a los órganos de coordinación docente.

Además de los recursos que hemos señalado con el nuevo plan de orientación para Cantabria, los Centros de Educación Especial se convierten en Centros de Recursos para la Educación Especial (CREES). Actualmente existen tres centros de estos en Cantabria: el CREE Parayas, el CREE Pintor Martín Sáez y el CREE Ramón Laza. En estos centros trabajan especialistas de audición y lenguaje y pedagogía terapéutica que prestan apoyo a los centros ordinarios, facilitando orientaciones y recursos didácticos a los tutores que tienen alumnos/as con necesidades educativas especiales en sus aulas, o con graves retrasos de la comunicación y del lenguaje. La solicitud de intervención de estos centros de recursos en los centros ordinarios la demandan los tutores a través de los orientadores de las estructuras generales de los centros.

Con la puesta en marcha del Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades en el curso 2018-19 se proponen los siguientes objetivos y funciones:

- a) Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de conocer las características del alumnado con altas capacidades para proporcionar una respuesta educativa adecuada.*
- b) Establecer y difundir, siguiendo las directrices de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos, un marco común para Cantabria en cuanto a los criterios de identificación y conceptualización de las altas capacidades como necesidad educativa específica, basados en las evidencias científicas internacionales y coherentes con nuestra legislación educativa.*
- c) Promover y colaborar en la formación de los profesionales del ámbito educativo para mejorar la detección, la identificación y la respuesta al alumnado con altas capacidades.*
- d) Facilitar propuestas metodológicas y materiales que favorezcan que los docentes mejoren las posibilidades de detección de los diferentes talentos del alumnado desde edades tempranas para adecuar la respuesta educativa en el aula.*
- e) Orientar y asesorar en los procesos de evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades y en las propuestas educativas que se deriven de ésta, en colaboración con el resto de estructuras de orientación educativa.*
- f) Favorecer vías de colaboración familia-escuela que incidan positivamente en los procesos de aprendizaje del alumnado.*
- g) Promover en los centros educativos el desarrollo de planes de atención a la diversidad que tengan en cuenta las necesidades específicas del alumnado con altas capacidades intelectuales y que potencien para el conjunto del alumnado, el enriquecimiento curricular, la creatividad y el desarrollo pleno de los distintos talentos.*
- h) Elaborar y difundir materiales, instrumentos, medios y tecnologías de ayuda, relacionados con la evaluación psicopedagógica de las altas capacidades y con recursos educativos que puedan responder también a este alumnado.*
- i) Promover el intercambio de experiencias entre los centros referidas a la atención educativa inclusiva del alumnado que presenta necesidades educativas específicas asociadas a altas capacidades, con la finalidad de potenciar el conocimiento y la implantación de buenas prácticas pedagógicas.*
- j) Promover la eliminación de estereotipos de género que dificulten la implicación de las alumnas en las áreas científicas, así como conocer las especificidades que presentan en muchas ocasiones las alumnas de altas capacidades y que hacen menos frecuente la identificación de sus capacidades y el ajuste en su respuesta educativa.*
- k) Velar por que en la identificación de las altas capacidades no se den procesos de invisibilización de estas necesidades específicas de apoyo educativo por el hecho de concurrir con otras derivadas de la desventaja socioeducativa o de la incorporación tardía a nuestro sistema educativo.*

l) Participar en aquellas actuaciones específicas que en el ámbito de las altas capacidades se establezcan en el EOEPs al que está adscritos los integrantes del programa.

m) Ofrecer asesoramiento especializado a los EOEP, U.O. y Departamentos de Orientación en los procesos de evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades, así como en la orientación de la respuesta educativa requerida con los criterios de priorización, en su caso, que determine la Dirección General de Innovación y Centros Educativos.

n) Colaborar y coordinar actuaciones con otras instancias e instituciones que llevan a cabo actuaciones para el desarrollo de la creatividad y los diferentes talentos del alumnado según determine la administración educativa.

o) Cualquier otra que, en el ámbito de sus competencias profesionales, le sea asignada por la Dirección General de Innovación y Centros Educativos”.

(Instrucciones de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos sobre el Programa de Apoyo a la Detección y la Atención Educativa Inclusiva del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. p.3).

En noviembre de 2018 se presenta este programa a los orientadores de las Unidades de Orientación en el seminario regional, anteriormente se había presentado a los profesionales de los EOEPs. Los responsables de este programa señalan que se pretenden seguir estos principios de intervención:

- *Normalización e inclusión:* priorizar las medidas ordinarias y las buenas prácticas educativas. Se trata de visibilizar a este alumnado proporcionando una respuesta educativa ordinaria a estas necesidades.
- *Identificación e intervención temprana:* Se considera importante recoger esta necesidad de detección y visibilización de este alumnado en los PADs o Planes de Atención a la Diversidad. Dotar a los docentes de capacidades para la detección temprana, lo mismo que acontece con otras necesidades educativas.
- *Prevención de desventajas por motivos socioculturales y visibilidad de género:* A partir de las investigaciones realizadas en este programa se pretende dar a conocer los sesgos y fomentar el diagnóstico y la atención educativa a este tipo de necesidades con independencia del género o la clase socioeconómica a la que el alumno pertenezca.
- *Adopción del modelo colaborativo.*
- *Personalización y diversificación de la enseñanza, flexibilización de la misma.* Se aportan diferentes modelos de enriquecimiento y ampliación curricular, recursos digitales etc.
- *Formación del profesorado:* formación en centros educativos en función de las necesidades contextuales y en distintas estructuras de orientación.

6.1.5 Funciones que desempeña cada profesional (orientadores y otros especialistas)

Siguiendo la Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, señalamos a continuación las funciones de los profesionales de apoyo en el sistema de orientación de Cantabria. Uno de los aspectos relevantes del modelo educativo de Cantabria es que centra su modelo educativo en la atención a la diversidad. Para ello publica el decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad, que constituye un documento clave en esta Comunidad, modificado posteriormente por el decreto 78/2019, de 24 de mayo. En su elaboración participa toda la Comunidad Educativa como queda reflejado en los informes y memorias sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo de Cantabria del año 2004-5 y 2005-6.

<i>Profesionales</i>	<i>Funciones generales</i>
Todos	<p>Los órganos encargados de la orientación educativa tienen las siguientes funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Formular propuestas para la elaboración y seguimiento del PAD del centro. — Colaborar en la prevención de dificultades de aprendizaje y con todas las medidas recogidas en el PAD. — Colaborar con los equipos docentes en la aplicación de medidas de atención a la diversidad. — Proponer criterios para la elaboración de las ACIS y elevarlos a la CCP. — Aplicar las medidas del PAD. — Colaborar en el seguimiento del PAD realizando propuestas de mejora.
Orientador	<ul style="list-style-type: none"> — Colaborar con el ED en la coordinación y el desarrollo del PAD. — Participar en la elaboración, seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, y asesorar sobre las mismas. — Evaluar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad. — Asesorar al profesorado en aspectos metodológicos e instrumentos de evaluación. — Colaborar con el profesorado en la orientación personal, escolar y/o profesional del alumnado que requiere una atención específica, así como en la prevención y detección de dificultades de aprendizaje. — Asesorar al profesorado en la atención a las dificultades de aprendizaje. — Colaborar en la prevención de dificultades o problemas de tipo personal o sociofamiliar mediante la intervención directa. — Coordinar y participar en las evaluaciones psicopedagógicas, elaborando el informe psicopedagógico y el dictamen de escolarización cuando sea necesario. — Coordinar medidas de atención a la diversidad como ACIs, programas de apoyo y refuerzo etc. — Colaborar en la incorporación de alumnos/as a programas o agrupamientos del PAD. — Coordinar actividades que otros servicios pueden realizar en el centro en el marco de la atención a la diversidad, en colaboración con el E. Directivo. — Asesorar a las familias cuando la situación lo requiera. — Colaborar en el intercambio y transmisión de información de los ACNEAES en el tránsito por los diferentes cursos, niveles y/o etapas educativas.
Pedagogía	<ul style="list-style-type: none"> — Colaborar en la detección tanto de las necesidades educativas especiales

Profesionales	Funciones generales
terapéutica	<p>del alumnado, como en la valoración de su nivel de competencia curricular y estilo de aprendizaje. Participar en la elaboración de las ACIs y en la selección de materiales didácticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Colaborar con el profesorado en la búsqueda de estrategias adecuadas a cada caso de los ACNEEs así como en el desarrollo, seguimiento y evaluación de las adaptaciones curriculares. — Intervenir en coordinación con el profesorado con el alumnado de NEE y con el alumnado con graves retrasos o trastornos del desarrollo, de forma individual o en grupos reducidos, tanto en el aula ordinaria como en el aula de apoyo, desarrollando aspectos determinados de las ACIs o responsabilizándose de otras actuaciones y programas individuales o grupales. — Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado con el que interviene a los diferentes programas y agrupamientos del PAD. — Colaborar con el profesorado y las familias de los ACNEAES proporcionando información. — Colaborar con el profesorado, tutor y orientador en la atención del alumnado de altas capacidades. — Colaborar con los tutores en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado al que atiende. — Evaluar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende, haciendo propuestas de mejora. — Planificar y desarrollar medidas que se puedan llevar a cabo con otros alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas específicas u otras necesidades.
Audición y lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> — Colaborar en la detección de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje en el alumnado. — Colaborar con el orientador/a en la evaluación psicopedagógica específica del alumnado con graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje. — Colaborar en la realización y evaluación de ACIs y en la selección de materiales curriculares en el campo de la comunicación y del lenguaje. — Asesorar al profesorado en la búsqueda de estrategias adecuadas para los alumnos con problemas de comunicación y lenguaje. — Intervenir con el alumnado que presente trastornos o retrasos en la comunicación y lenguaje. — Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado con el que interviene a los diferentes programas y agrupamientos que para dicho alumnado se contemplen en el PAD del centro. — Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado al que atiende haciendo propuestas de mejora. — Colaborar proporcionando información e interviniendo, en su caso, con las familias del alumnado al que atiende. — Colaborar con los tutores en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado al que atiende. — Planificar y desarrollar medidas que se puedan llevar a cabo con otros alumnos y alumnas que presenten dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje, y desarrollar medidas de prevención si disponen de tiempo.
Compensación educativa	<ul style="list-style-type: none"> — Colaborar en la detección y en la valoración de las necesidades de compensación educativa.

Profesionales	Funciones generales
	<ul style="list-style-type: none">— Participar en la elaboración y actualización del programa de compensación educativa del centro.— Participar, en colaboración con el profesorado, en el diseño y elaboración de las adaptaciones curriculares necesarias para la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.— Desarrollar, en colaboración con el profesorado del centro, las adaptaciones curriculares necesarias para la atención al alumnado de compensación educativa.— Colaborar en la programación y desarrollo de actividades de acogida e integración del alumnado de compensación educativa.— Participar en el desarrollo de la acción tutorial con este alumnado.— Colaborar con el profesorado que imparte docencia en el grupo al que pertenece el alumno/a en el seguimiento y evaluación del alumnado con el que interviene.— Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado al programa de compensación educativa.— Colaborar en la orientación sobre el futuro académico y profesional de este alumnado.— Evaluar la efectividad de las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con este alumnado haciendo propuestas de mejora.— Colaborar con el profesorado proporcionando información e interviniendo, en su caso, con las familias del alumnado al que atiende.— Con la colaboración de las entidades públicas y privadas sin ánimo de lucro que intervengan en programas comunitarios, desarrollar actuaciones incluidas en programas de formación familiar, de prevención y seguimiento del absentismo escolar, de educación no formal etc.
Coordinadores/as de interculturalidad	<ul style="list-style-type: none">— Facilitar la incorporación del alumnado extranjero y de minorías étnicas al centro y al aula, realizando, en colaboración con otros profesionales, una valoración inicial de su situación. Desarrollar las medidas recogidas en los planes de atención a la diversidad y de acción tutorial, y en el programa de acogida, con el fin de contribuir a su integración.— Intervenir directamente con el alumnado no hispanohablante para la adquisición de una competencia comunicativa en el idioma español.— Colaborar en el desarrollo de medidas destinadas a dar respuesta a las necesidades educativas que pueda presentar este alumnado.— Asesorar al profesorado sobre estrategias, procedimientos y recursos que faciliten la atención educativa a este alumnado dentro del aula ordinaria, especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de la lengua española a través del currículo de las diferentes áreas/materias.— Colaborar con los tutores/as de los alumnos/as que atiende en el desarrollo de la acción tutorial y en el seguimiento de éstos/as, favoreciendo el desarrollo personal y social.— Mantener, en colaboración con los tutores/as, contactos periódicos con las familias del alumnado al que atiende, informándoles sobre las medidas y la evolución de sus hijos.— Promover la introducción de la perspectiva intercultural en el centro, de modo que se favorezca el conocimiento y respeto a las diferentes culturas, así como el desarrollo de los valores en los que se basa una buena convivencia, asesorando a los órganos de coordinación docente del centro.— Potenciar, en el marco de la interculturalidad, la relación entre las familias y el centro educativo, así como su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Profesionales	Funciones generales
Profesorado de Servicios a la Comunidad	<ul style="list-style-type: none">— Colaborar con los servicios externos en la detección de necesidades sociales de la zona y necesidades de escolarización del alumnado en desventaja, participando en los procesos de escolarización de éste a través de su coordinación con los centros educativos de procedencia, los servicios municipales y las comisiones de escolarización.— Participar en la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo requiera, aportando información sobre la situación sociofamiliar de los mismos.— Colaborar en la planificación de las actuaciones de compensación educativa.— Colaborar en la adopción de criterios para que el PAT y el POAP atiendan la diversidad social y cultural del alumnado.— Colaborar en el proceso de incorporación del alumnado a los diferentes programas y agrupamientos del PAD.— Colaborar con los tutores en la orientación sobre el futuro académico y profesional del alumnado con el que interviene.— Colaborar con los equipos educativos en la elaboración de los programas de inserción sociolaboral.— Promover actuaciones que incidan en la mejora de la convivencia en los centros.— Apoyar en la prevención de dificultades o problemas de tipo personal o sociofamiliar mediante la intervención directa si la situación lo requiere.— Evaluar la efectividad de las medidas de atención a la diversidad adoptadas realizando propuestas de mejora.— Asesorar e intervenir con las familias del alumnado cuando la situación lo requiera, en colaboración con los tutores/as.— Actuar como mediadores/as entre las familias del alumnado en desventaja y el profesorado.— Participar en la prevención y seguimiento del absentismo escolar, colaborando con servicios externos y garantizando el acceso y la permanencia del alumnado en el centro.— Incidir junto con el equipo directivo, para que este alumnado tenga acceso y utilice los recursos ordinarios y complementarios del centro educativo y facilitar la obtención de otros recursos que incidan en la igualdad de oportunidades como becas, subvenciones o ayudas.
Profesorado del aula hospitalaria.	<ul style="list-style-type: none">— Planificar actuaciones tendentes a la normalización educativa del alumnado hospitalizado, coordinando su actuación con el centro de referencia.— Realizar el apoyo educativo mediante la atención directa a este alumnado.— Elaborar y desarrollar la programación individual adaptada teniendo como referente la del curso en que esté escolarizado el alumno/a hospitalizado.— Favorecer la integración socioafectiva de los alumnos hospitalizados.— Establecer relaciones con el personal sanitario y con las familias de estos alumnos, así como con otros servicios que beneficien al alumnado con el fin de organizar su proceso educativo en el aula.— Finalizado el período de hospitalización, realizar tareas de acompañamiento al alumnado enfermo o convaleciente.— Facilitar al alumnado recursos para la utilización de su tiempo libre.— Intercambiar información acerca del alumnado que precisa apoyo escolar domiciliario coordinando sus actuaciones con el programa de atención domiciliaria.— Preparar a este alumnado para la vuelta al centro ordinario, informando

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Profesionales	Funciones generales
	<p>al mismo de su situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> — Elaborar un informe que registre el proceso educativo del alumno o alumna en el aula hospitalaria, como información para el centro ordinario.
<p>Profesorado del Programa de Atención Domiciliaria.</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Planificar la atención del alumnado en coordinación con los centros educativos, con las propias familias y, en su caso, con el Aula Hospitalaria. — Realizar el apoyo educativo mediante la atención directa a este alumnado. — Desarrollar actuaciones de apoyo socioafectivo para el alumnado y sus familias. — Elaborar y desarrollar la programación individual adaptada teniendo como referente la del curso en que esté escolarizado el alumno/a hospitalizado. — Realizar tareas de acompañamiento al alumnado hospitalizado. — Facilitar al alumnado recursos para la utilización de su tiempo libre. — Preparar a este alumnado para la vuelta al centro ordinario, informando al mismo de su situación. — Elaborar informes sobre el trabajo individual desarrollado por el alumno/a en el período en que ha sido atendido, para facilitar la evaluación en el centro ordinario. — Coordinar sus actuaciones con otros profesores/as del Programa de Atención Domiciliaria en la zona de influencia.
<p>Fisioterapeuta</p>	<p>Aunque intervienen en los centros con los ACNEAES que lo requieren de acuerdo con las conclusiones del informe psicopedagógico, en la orden (ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica) no aparecen las funciones concretas de estos profesionales que trabajan en el ámbito escolar, ya que no son personal que dependa de la Consejería de Educación. De momento en Cantabria no hay nada legislado referente a las funciones de los fisioterapeutas en el campo educativo. Los fisioterapeutas en esta Comunidad Autónoma son personal laboral y dependen de la presidencia del Gobierno de Cantabria. La <i>Unidad de Atención a la Diversidad y a la Convivencia</i> es la que se encarga de asignar a estos profesionales fisioterapeutas, previos informes médicos o de un rehabilitador e informe psicopedagógico.</p> <p>Se ha creado un grupo de trabajo en Cantabria de fisioterapeutas que han enviado a la Consejería de Educación las funciones de los fisioterapeutas que trabajan en educación. Se han basado en las funciones establecidas en la Comunidad de Murcia. Estos profesionales han pedido que se establezcan legislativamente estas funciones, pero todavía no se ha llegado a realizar.</p>
<p>Técnico Sociosanitario</p>	<p>Según el BOC de 12 de febrero de 2010, sus funciones son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Se ocupa de la atención de los alumnos que lo precisen, en los aspectos tales como: físico, cuidado de su seguridad, higiene, alimentación, períodos de vigilancia y sueño, salud y afectivo-social, procurando la convivencia plural y la integración en los diferentes núcleos de su entorno, para la consecución de los objetivos previstos. — Colabora con el equipo docente para todos los servicios auxiliares de su competencia, para la consecución de los objetivos previstos. — Corresponde a la categoría, las funciones propias de su competencia profesional que le corresponda en el ámbito de su competencia, así como las que reciba de la correspondiente jefatura o dirección del centro. — Si se realizan actividades en colaboración con profesionales de otras categorías cooperarán interprofesionalmente garantizando la

<i>Profesionales</i>	<i>Funciones generales</i>
	continuidad de las actividades y una eficiente prestación de servicios.

Tabla 20. Funciones de los profesionales de apoyo en el sistema de orientación y apoyo a la escuela de Cantabria.

Fuente: Orden ECD/21/2006, de 24 de marzo, BOC del 12 de febrero de 2010 y elaboración propia.

6.1.6 Opción por un sistema público, privado o mixto o provisión de servicios de orientación y apoyo a los centros.

La provisión de servicios de orientación es de carácter público, incluso en los centros concertados de educación infantil y primaria. La intervención de la iniciativa privada y de algunas asociaciones y ONGs con los que la Consejería tiene convenios firmados, se constata solo en determinados servicios destinados a la atención a la diversidad.

6.2 Coordinación entre las distintas administraciones y entidades en la contribución del apoyo especializado a los centros escolares

La coordinación es uno de los elementos al que el nuevo modelo de orientación concede gran importancia. Los orientadores pertenecientes a las estructuras generales establecen dos tipos de coordinaciones.

- *Coordinaciones internas:* Los orientadores que trabajan en las estructuras internas se coordinan con el profesorado y el equipo directivo tanto directamente como a través de las diversas comisiones de los centros y reuniones de ciclo, nivel etc. En el caso de las estructuras externas correspondientes a los EOEPs, éstos también participan en algunas comisiones de los centros como las CCPs, y establecen reuniones con el equipo directivo y el profesorado en los casos necesarios. El orientador se coordina y mantiene reuniones con las familias en colaboración con el profesorado en los casos que se requiere. Por lo que se refiere a las coordinaciones con estructuras que no pertenecen al centro, pero sí al sistema educativo, se coordinan con las estructuras singulares, con la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad y con los servicios dependientes de la misma, como la Unidad de Convivencia, el Equipo Específico de las alteraciones de las Emociones y la Conducta, los asesores de etapas, el CREE y las ADIs.

- *Coordinaciones externas*: Los orientadores se coordinan con los Servicios Sociales, Educativos o Sanitarios en los casos necesarios. Por lo que se refiere a las coordinaciones con estructuras que no pertenecen al centro, pero sí al sistema educativo se coordinan con las estructuras singulares, con la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, con los servicios dependientes de la misma como la Unidad de Convivencia, el Equipo Específico de las Alteraciones de las Emociones y la Conducta, los asesores de etapas, con el CREE y con las ADIs. Se coordinan así mismo con el Servicio de Inspección Educativa. En el caso de cambios de etapa y centro se coordinan con los centros receptores de sus alumnos/as. También se trabaja en coordinación con servicios con los que la Consejería de Educación tiene convenios firmados como la ONCE, FESCAN etc.

Coordinaciones internas

En todas las instrucciones de principio de curso referentes a la orientación y atención a la diversidad se incide en las coordinaciones que deben llevar a cabo estos profesionales.

Según la circular de la dirección general de innovación e inspección educativa por la que se dictan instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diferentes etapas educativas para el curso 2019-20, ***los EOEPs llevarán a cabo reuniones de coordinación interna*** con el objeto de analizar actuaciones que tengan en cuenta las opiniones de los miembros del EOEP.

Los orientadores que trabajan en las Unidades de Orientación de primaria mantendrán reuniones de ***coordinación con los miembros de la Unidad de Orientación*** de acuerdo con el artículo 28, apartado 2, letra b), punto 2 de la Orden EDU/65/2010, de 12 de agosto. Dispondrán de una hora al menos quincenalmente de coordinación con los profesores especialistas de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje pertenecientes a la Unidad de Orientación. En dichas reuniones, como se explicita en las instrucciones señaladas anteriormente, se coordinará el desarrollo y aplicación del plan de acción tutorial, el plan de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como el plan de orientación académica y profesional.

Los orientadores de las estructuras internas de los IES mantendrán una ***reunión semanal con el resto de los miembros de su departamento*** para la coordinación del plan de acción tutorial, del plan de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como del plan de orientación académica y profesional.

Dentro de esta coordinación interna ***los orientadores se coordinan con los equipos directivos***. Como aparece reflejado en las instrucciones de 2019-20 en el caso de los Departamentos de Orientación y las Unidades de Orientación se coordinarán una vez a la semana, y en el caso de los EOEPs se procurará tener una reunión quincenalmente.

La **coordinación con el profesorado especialista** se llevará a cabo en las reuniones de coordinación interna en el caso de las Unidades de Orientación y los Departamentos de Orientación. En el caso de los EOEPs, éstos tendrán una reunión al menos quincenalmente con este profesorado de PT y AL.

Con respecto a las **reuniones correspondientes a los órganos de coordinación docente**, como equipos de ciclo de educación infantil, equipos de nivel de primaria y equipos docentes, el orientador participará en las mismas y se priorizará su asistencia a aquellas a las que la jefatura de estudios considere más importantes.

El **orientador de los IES se reunirá así mismo con los tutores** en los institutos una vez a la semana en coordinación con los jefes de estudios para el seguimiento del PAT.

Los **profesionales de la atención temprana se coordinarán al menos una vez al trimestre con los profesionales de sus equipos** para la planificación y seguimiento de las actuaciones en este ámbito.

Coordinaciones externas

Los orientadores de ambas etapas se coordinan con los SSAP, Servicios Sociales de Atención Primaria. Los orientadores de las estructuras internas realizan ellos mismos las coordinaciones, y en el caso de los EOEPs se llevan a cabo a través del PTSC. Si en los IES existe esta figura, el PTSC del centro realiza las coordinaciones con los SSAP. El orientador o PTSC en su caso, se coordina normalmente con el educador social para transmitirle entre otros; posibles problemas económicos de las familias; necesidad de capacitación parental; alumnos en situación de desprotección infantil... Sugieren a los SSAP la posibilidad de que algunos alumnos acudan a los CAIA, Centro de Atención a la Infancia y la Adolescencia.

Dentro de la coordinación con los Servicios Sociales, el orientador o en su caso la PTSC, acuden a las comisiones técnicas locales o a los ETIAS Equipos Técnicos de Intervención en Absentismo, para el seguimiento y coordinación con estos servicios en los casos de alumnado absentista. En el primer encuentro de estas comisiones se establece un calendario de reuniones para todo el curso.

Los orientadores se coordinan así mismo con los servicios médicos y especialmente con el Servicio de Salud Mental Infanto-juvenil de su zona en los casos necesarios.

Para el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad (TDAH), se ha elaborado un protocolo en el que ha intervenido La Consejería de Sanidad y Servicios Sociales y la Consejería de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria.

También se ha confeccionado un protocolo para la atención de los problemas de lenguaje en el que ha participado el Servicio Cántabro de Salud y la Consejería de Educación.

“Los profesionales del SCS y de La Consejería de Educación, Cultura y Deporte pedirán o prestarán mutua colaboración en el proceso de intervención en aquellos casos que cada una de las partes lo requiera. Aunque en el marco del protocolo se han definido los objetivos de las diferentes patologías, la duración del proceso de intervención puede ser flexible teniendo en cuenta factores contextuales-sociales, familiares o en el niño/a.” (Abordaje de los problemas de lenguaje en la población infantil desde el Servicio Cántabro de Salud y el Sistema Educativo. Consejería de Educación, Cultura y Deporte y Servicio Cántabro de Salud. pág. 17)

Los Equipos de Atención Temprana del Servicio Cántabro de Salud atienden al alumnado con problemas de lenguaje o alteraciones en el desarrollo hasta el inicio de su escolaridad, a partir de entonces son atendidos en los centros educativos por los maestros especialistas en audición y lenguaje. Las situaciones de discapacidad consideradas como necesidad educativa especial son tratadas por el maestro de audición y lenguaje cuando inician la escolaridad, y los problemas de salud relacionados con problemas con la voz y audición, siguen siendo tratados por el servicio logopédico de la asistencia sanitaria. No obstante, los alumnos pueden requerir ambos servicios hasta el final de la escolaridad obligatoria en los casos de implante coclear, disfonías, disfunciones orofaciales, lesiones neurológicas sobrevenidas y disfemias.

En algunos casos se establecen unas reuniones fijas con estos servicios externos, aunque no es lo habitual por la falta de tiempo. Así lo expresa una Profesora Técnico de Servicios a la Comunidad en el grupo de discusión:

“...En Torrelavega además tenemos la suerte de contar con un foro que se creó hace años, el foro de instituciones sociales de Torrelavega, el FIS, donde nos juntamos todas las entidades que trabajamos en el ámbito social y tenemos hueco además para ir los jueves, es decir que estamos en nuestro horario laboral coordinando. El ponernos cara en este FIS, y esto sería algo a exportar a todos los municipios, el ponernos caras, el estar, hace que la coordinación sea fluidísima y permanente, y ahí sí que creo que tenemos mucho que aportar los PTSC, muchísimo porque es parte de nuestro trabajo, parte de nuestro horario se va en esto, estar con otros profesionales para coordinar, y esto que lo hacemos más en equipo es verdad que es..., al no poder estar en los centros y en las unidades pienso que no podemos aportar está parte que la tenemos. Es parte de nuestro día a día. Está en nuestras funciones de coordinación y tiene un peso importantísimo, y además pienso que repercute en como avanzan los casos en relación a las familias y a los alumnos”.

Los orientadores acuden a las reuniones del CREE y del equipo de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta junto con el

profesorado para el seguimiento de dichos casos, en el caso de que se realice alguna demanda a alguno de estos servicios.

Los orientadores se coordinan con las Aulas de Dinamización Intercultural en el caso de precisar ayuda para las evaluaciones psicopedagógicas del alumnado extranjero, y en los casos en que se duda sobre la escolarización adecuada del alumnado de 1 de ESO, cuando se cree que es mejor escolarizarlo en 6º de E. Primaria, así como en otros casos de dudas sobre la escolarización más adecuada para este alumnado.

Los coordinadores de interculturalidad se coordinan con las aulas de Dinamización Intercultural para demandar asesoramiento, información, y materiales. En caso de no existir la figura de coordinador de interculturalidad en el centro esta función la realiza el orientador.

Los centros educativos también se coordinan siguiendo las instrucciones de la Consejería en el caso de que alguno de sus alumnos participe en el programa de atención hospitalaria y domiciliaria. Este es un programa desarrollado por la Consejería para la atención del alumnado hospitalizado o con una convalecencia prolongada en el domicilio. En los centros educativos ordinarios se nombra un coordinador, para facilitar la comunicación entre el equipo educativo del centro y el profesorado del programa. Como se indica en las Instrucciones de la Dirección General de Innovación e Inspección Educativa para la organización, desarrollo y seguimiento de las actuaciones de compensación de desigualdades por motivos de salud en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria para el curso 2019-20, las funciones de coordinación y seguimiento de la atención educativa de la atención hospitalaria y domiciliaria se realizan desde la Unidad de Atención a la Diversidad y Convivencia que depende de la Dirección General de Innovación e Inspección Educativa.

Los orientadores participan en la transición de etapas y niveles educativos. Los profesionales de la orientación encargados de la atención temprana de los equipos generales y de los equipos de atención temprana de educación, se coordinan con los equipos de atención temprana de sanidad y realizan los informes psicopedagógicos y los dictámenes de escolarización en los casos necesarios, con el objeto de facilitar la escolarización de estos niños cuando comienzan la educación infantil a los tres años. Asimismo, los orientadores de los EOEPs y de las Unidades de Orientación realizan las revisiones de los informes psicopedagógicos en los cambios de etapa, y los dictámenes en los casos necesarios. Los orientadores de primaria se reúnen con los de secundaria para la transmisión directa de la información del alumnado con necesidades educativas especiales o con necesidades educativas específicas de apoyo educativo. Todos los orientadores participan en el traspaso de información en el caso de cambios de centro por cualquier motivo.

Los orientadores se coordinan asimismo con el Servicio de Inspección Educativa SIE en los casos de repeticiones extraordinarias de alumnado con necesidades educativas especiales y en los cambios de modalidad educativa, al cambiar de escolarización ordinaria a combinada o a educación especial. También colaboran con ellos en casos de problemas educativos en los centros.

Cuando la Consejería de Educación comenzó con la implementación del nuevo modelo de orientación para Cantabria de forma experimental en el año 2005 comenzaron las **reuniones de coordinación zonal** que duraron hasta el curso 2014-15. Como se indica en la página WEB de la Consejería (educantabria):

“Con el fin de facilitar la coherencia en el desarrollo de la acción orientadora a través de las distintas etapas y centros, se han establecido reuniones periódicas entre las distintas estructuras de orientación organizadas por zonas geográficas”.

El objetivo de estas reuniones era facilitar la coordinación entre los servicios de orientación de las diferentes zonas de Cantabria y facilitar la transición entre las diferentes etapas. A estas reuniones acudían los orientadores de primaria tanto de las Unidades de Orientación como de los EOEPs, los orientadores de Atención Temprana, los de los IES, y los Profesores de Técnico de Servicios a la Comunidad tanto de los EOEPs como de los IES. Se trataban temas de interés para la zona, con el fin de mejorar la coherencia y continuidad educativa y la difusión de buenas prácticas. La Consejería marcaba normalmente unas directrices sobre la posible temática que se podía elegir para trabajar. Se seleccionaba un tema de trabajo concreto de interés para los componentes de la zona y de utilidad práctica.

Posteriormente con el cambio de gobierno se eliminaron y se informó desde la Consejería que se estaban cuestionando una posible nueva orientación para estas reuniones.

6.3 Recursos para la orientación y apoyo a la escuela en Cantabria.

6.3.1 Financieros y humanos

Aunque en las entrevistas y grupos de discusión no se habla directamente de cifras económicas, sí que podemos entresacar que en la puesta en marcha del nuevo sistema de orientación de Cantabria hubo una inversión importante.

“...Si se intentó impulsar con la orientación la atención a ese tipo de alumnado, el que hubiera más recursos para apoyarlos. Igual también en ese momento se empezó a ampliar los perfiles de PT y AL, a dotar más a los centros, que antes era una dotación bastante escasa. Aumentó en ese momento, ahora la dotación de PT y ALs está estabilizada...”.

“Yo en mi caso mi experiencia viene asociada al año 2005, porque con la creación de la Unidades de Orientación se crearon un montón de puestos, y entonces fue cuando empezamos a trabajar un grupo de gente que no teníamos experiencia, y que en cierto modo inauguramos la figura de las Unidades de Orientación con nuestros errores, nuestros aciertos, y con un montón de inseguridades porque aquello era nuevo. Yo no tengo la visión previa del año 2005, porque yo gracias a eso fue cuando empecé a trabajar”.

“Yo creo que la apuesta de la administración por la orientación lleva muchos años, es clara ¿no?. Con respecto a otras Comunidades estamos en un privilegio. En número, en la creación de unidades, en política...Yo creo que ha habido muchos años de inversión...”.

En el nuevo modelo de orientación podemos distinguir dos periodos que definen en qué momento se realiza un mayor esfuerzo económico. Desde el año 2004 hasta el 2009 el primer periodo, en el que se realiza la mayor parte de la inversión. Un segundo periodo que se centra en la generalización del modelo y que viene marcada por la crisis económica. Aunque se observa una contención en el gasto se mantienen las estructuras creadas. A partir del año 2010, la inversión dedicada a las enseñanzas no universitarias va declinando debido a la crisis económica y a las políticas de ahorro y retención del gasto público. Si comparamos la inversión total realizada en Cantabria del año 2004 al año 2011, el presupuesto dedicado a la educación aumenta en 154.175 euros. A partir del año 2011 este presupuesto va decreciendo. En el año 2015 Cantabria dedicó un 19,7% del presupuesto total a educación, mientras que en el año 2012 ese presupuesto ascendió al 21,1%.

A partir del 2005, con la implementación experimental del nuevo modelo de orientación durante tres cursos, se ponen de relieve una serie de prioridades:

- Durante el primer curso experimental 2005-6 se ponen en funcionamiento 10 Unidades de Orientación ubicadas en los centros con más alumnado de Cantabria, correspondientes a aquellos que contaban con 500 alumnos o más. Se dota además al CREE Pintor Martín Sáez de Laredo de Unidad de Orientación con un orientador a tiempo parcial. En los cursos posteriores se van creando progresivamente nuevas Unidades de Orientación hasta llegar a atender a casi todos los centros con más de 250 alumnos.
- El primer año se dota de recursos materiales a las nuevas Unidades de Orientación. Esta partida ha sido bastante inferior para las Unidades de Orientación creadas posteriormente.
- Se crea y se dota con recursos materiales y humanos al Equipo de Interculturalidad y a las Aulas de Dinamización Intercultural.
- Se contratan más orientadores y Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad con el fin de atender mejor a los centros. Se llevaba muchos

años sin aumentar las plazas de orientación, y los equipos se encontraban desbordados para atender a todas las demandas. Con el aumento de recursos humanos se pretende que estos profesionales puedan llevar a cabo las tareas de asesoramiento y se puedan implicar más en los centros, participando en las comisiones como la CCP, comisión de coordinación pedagógica, CESPAD, comisión de seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad etc.

- Se fortalece la atención temprana. Se crea el Equipo de Atención Temprana de Torrelavega, que empieza a funcionar en el curso 2004-5, y se dota de profesionales para la atención temprana a otros equipos como el de Laredo.
- Se refuerza la orientación en los centros de secundaria más grandes, concediéndoles un segundo orientador u otros perfiles para el Departamento de Orientación.

En los años 2011, 2012 y 2013 se notan los efectos de la crisis. En el 2013 desaparecen los CEPs de Torrelavega y Laredo, y del 2011 a 2015 se dejan de convocar oposiciones de orientación educativa, aunque se mantienen las plazas creadas. Se pierden recursos humanos como algunas de las mediadoras de las aulas de dinamización intercultural, que se recuperan posteriormente en el curso 2015-16, cuando las perspectivas económicas van mejorando. Durante el curso 2015-16 vuelven a ponerse en funcionamiento los CEPs de Torrelavega y Laredo. Influye también en algunos de estos casos los cambios de gobierno autonómico.

La influencia del cambio de gobierno regional se pone de manifiesto en las entrevistas.

“- ¿La inmigración y la densidad de población pudieron influir en el cambio de modelo de orientación?

-Pues sí, por la complejidad que se iba creando en los centros, el tipo de población que había. Sí se intentó impulsar con la orientación la atención a ese tipo de alumnado, el que hubiera más recursos para apoyarlos. Igual también en ese momento se empezó a ampliar los perfiles de PT y AL, a dotar más a los centros, que antes era una dotación bastante escasa. Aumentó en ese momento, ahora la dotación de PT y ALs está estabilizada. En ese momento de impulso de la orientación sí que aumentaron estos perfiles, pero ahora la perspectiva es la contraria, mantener lo que hay. No dotan más, porque haya más necesidades en un centro no dotan más. No dotan más también por un poco la ideología, por ejemplo, centros que han aumentado mucho por el número de alumnos y necesidades, siguen manteniendo los mismos apoyos que cuando tenían la mitad de alumnado y necesidades. En centros donde las necesidades han disminuido les siguen manteniendo los mismos recursos, en lugar de hacer una redistribución equitativa en función de los casos y las necesidades que hay.

-¿Esto se debió al cambio de gobierno?

- Sí”.

En el segundo periodo se va mejorando el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación (asesoramiento específico). En el 2009 se crea la Unidad de Convivencia Escolar reflejada en el artículo 33 del decreto 53/2009 de 25 de julio de Convivencia. Esta Unidad pasa a depender de Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (servicio de asesoramiento y apoyo a la orientación) en el 2016. En el año 2014 todavía inmersos en la crisis, se crea el Equipo de Atención a las Alteraciones de las Emociones y la Conducta para dar respuesta a esa demanda de creación de Equipos Específicos que solicitaban los orientadores. La puesta en marcha del modelo supone un incremento importante de los recursos de orientación.

Al igual que en Castilla la Mancha, el cambio de modelo ocasionó sobre todo gastos de personal. En los gráficos presentados a continuación se puede observar la evolución en el número de orientadores de Educación Infantil y Primaria.

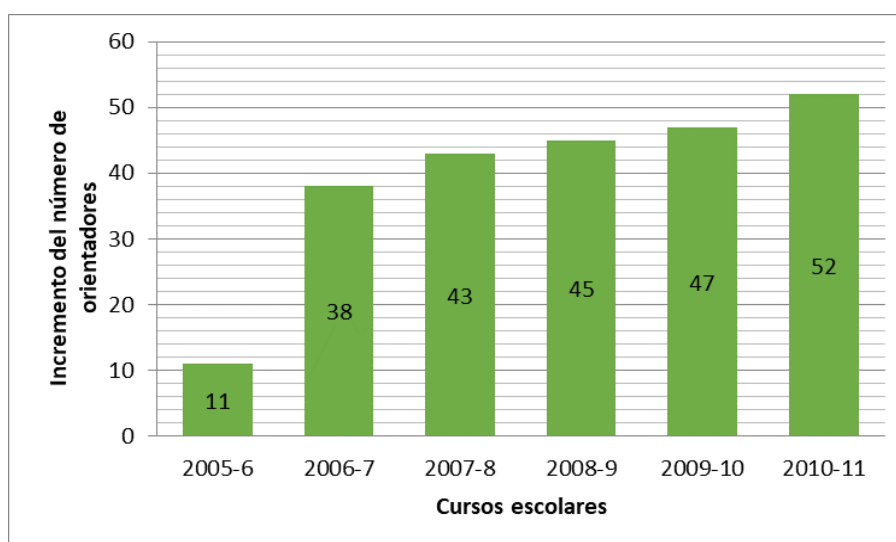


Figura 23. Evolución del número de orientadores en las Unidades de Orientación Infantil y Primaria.

Fuente: Memorias del Consejo Escolar de Cantabria del 2004 al 2010 y elaboración propia.

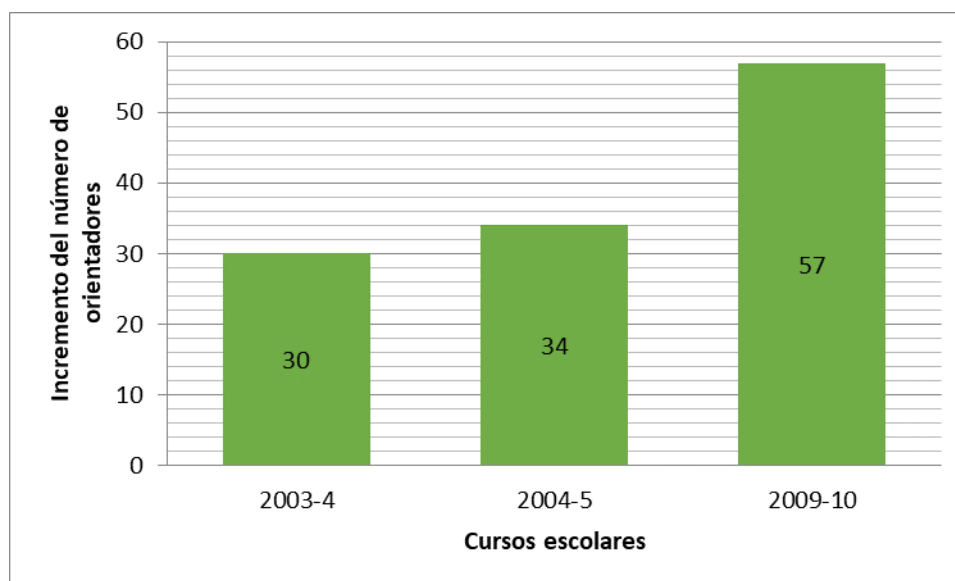


Figura 24. Evolución del número de orientadores en los EOEPs.

Fuente: Memorias del Consejo Escolar de Cantabria del 2004 al 2010 y elaboración propia.

En el caso de los orientadores de los departamentos de orientación de secundaria, tres IES cuentan con dos orientadores dentro del D.O.

Con respecto a la formación de los orientadores y de otros profesionales relacionados con la atención a la diversidad, como maestros de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, profesores técnicos de servicios a la comunidad y coordinadores de interculturalidad entre otros, se puede afirmar que la Consejería ha realizado un esfuerzo importante. Se crea la Asesoría de Atención a la Diversidad y Convivencia en el CEP de Cantabria, desde donde se organizan los seminarios y cursos relacionados con temas de orientación y aspectos afines. Todos los años desde el curso 2003-4 la Consejería de Educación organiza un congreso sobre temas de interés educativo, y desde el año 2013 en colaboración con CERMI organiza foros sobre la inclusión, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, y en los programas y estrategias de intervención destinados a proporcionar una atención educativa inclusiva para este alumnado. En general, los orientadores valoran este esfuerzo, aunque algunos también consideran que se necesitaría más formación.

“Yo le comentaba a la coordinadora que en Galicia por ejemplo no existe esta formación de una vez al mes como seminario de orientadores por niveles y me parece estupenda. Porque, aunque a veces no se tratan temas súper interesantísimos...pero el hecho de conocernos, el hecho de tener la posibilidad de conocernos, de aprovechar los tiempos muertos entre una

charla y otra o el café para comentar los casos que dices, para mí me ayuda a no sentirme sola en una isla...”.

“Bueno pues yo creo que ahora de nuevo hay una gran apuesta por la formación. La intención de volver a abrir los CEPs y demás. Yo que estoy en la zona oriental, los profesores se quejaban mucho de..., pues que si se tenían que trasladar hasta Santander no iban a ir a formarse. Yo que vivo en medio, entre Santander y Torrelavega veía que lo tenía como más fácil, pero la gente de Laredo o Castro, pues es que les dificultaba muchísimo. Yo creo que ahora hay de nuevo una apuesta por la formación, y eso facilita a los profesores el que se puedan formar. Y luego a nivel de orientación yo creo que siempre..., estamos como bastante cuidados. Otra vez el seminario que recibimos formación, a través del CEP, el congreso que va a haber ahora, de nuevo que se retoman los congresos anuales que había”.

Como inconveniente se puede mencionar que la mayoría de los cursos y seminarios se organizan en Santander y esto supone un inconveniente para los orientadores que viven lejos de la capital.

“... además ahora precisamente que todo está mucho más centralizado cuando hay alguna formación, solamente por el hecho de la dificultad a nivel de la distancia que hay que recorrer por ejemplo para ir desde Castro hasta Santander para hacer algún curso de formación, obstaculiza muchas veces el hecho de llegar a hacerlo. ... que esa formación se imparta más cerca de nuestro puesto de trabajo”.

Los orientadores noveles que comenzaron a trabajar en las nuevas Unidades de Orientación creadas, recibieron formación a través de los seminarios de orientación organizados desde el CEP de Cantabria y a través de los cursos específicos organizados para ellos.

Los orientadores que obtienen una plaza en la enseñanza pública reciben una formación específica en su año de prácticas que es responsabilidad de la Consejería de Educación. A continuación, se exponen los temas tratados en esta formación en el último curso del que se dispone de datos, curso 2018-19.

T1. Uso de la plataforma moodle (plataforma educativa virtual).

T2. Normativa aplicable a los centros.

T3. Currículo escolar y competencias clave. Orientaciones para la práctica educativa.

T4. Convivencia.

T5. Atención a la diversidad.

T6. Planes institucionales.

Además de esta formación online se organizan tres sesiones presenciales. Sin embargo, no todos los profesionales de la orientación se muestran satisfechos con la organización de ese año de prácticas y con sus tutores. Esto queda reflejado en los grupos de discusión.

“- Si no me equivoco ahora la gente que saca la plaza de profesor u orientador está el primer año como de prácticas supervisado por la inspector/a ¿no?.

- Tienes tutor de prácticas y luego inspector.

- ¿Quién es el tutor de los orientadores?

- Pues mira la mía fue por ejemplo una de ámbito.

- Varias a la vez: No tiene nada que ver.

- La mía la jefa de estudios y no tenía nada que ver.

- El acceso a la función docente..., yo creo que no se ajusta para nada.

- No se ajusta para nada”.

“-...En mi caso fue la jefa de estudios, la tutora, que nada..., de biología, no tenía nada que ver. Ni siquiera era del propio Departamento de Orientación”.

“-...Luego no suspende casi nadie esa fase de prácticas. Si realmente se hace una evaluación hay que ser coherente, y ver si esa persona por mucho que haya aprobado una oposición, un examen, es capaz de desenvolverse, desempeñar un puesto como el nuestro que tiene su..., no creo que todo el mundo valga”.

6.3.2 Participación y vinculación de la Comunidad en la orientación y el apoyo a los centros (servicios sociales, de salud, empleo, ONG, empresas...)

Al igual que en la Comunidad de Castilla la Mancha, se apuesta por una respuesta coordinada e integrada desde las distintas administraciones, con el fin de no duplicar recursos y de utilizar todos los servicios educativos, sanitarios y servicios sociales, así como los proporcionados por ayuntamientos y ONGs y empresas que pueden ser de utilidad para mejorar el sistema educativo.

Ya en el informe sobre el estado y la situación del sistema educativo de Cantabria del 04-05, se resalta la importancia de la coordinación entre las actividades realizadas por los profesionales de la orientación y las que llevan a cabo los distintos ayuntamientos y Consejerías de Cantabria.

En este sentido podemos señalar varios ejemplos:

- La Consejería de Sanidad colabora con la de Educación en la Atención Temprana de los alumnos de 0 a 3 años, y en determinados casos hasta los 6 años o más allá si es necesario.

- Se han elaborado dos protocolos para la actuación con alumnos afectados por TDAH y trastornos del lenguaje, en los que han colaborado la Consejería de Sanidad y la de Educación.
- Los centros educativos en colaboración con la Consejería de Sanidad llevan a cabo algunos programas destinados a promover la maduración psicoafectiva de los alumnos, la promoción de hábitos de salud, y la prevención de abuso de drogas y alcohol. Entre estos programas destacan algunos como “Cine en la enseñanza. Educación para la salud” y “En la huerta con mis amigos” entre otros.
- Los ayuntamientos se coordinan con la Consejería de Educación y participan en el programa de absentismo y atención a los alumnos en situación de desprotección infantil y riesgo social.
- La Consejería de Educación colabora con el Ministerio del Interior en la implementación del Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos. Participa con los ayuntamientos en la apertura de los centros a la Comunidad y en la organización de actividades para los alumnos en periodos no lectivos. Esta colaboración se acentúa con la aprobación del nuevo calendario escolar de Cantabria que promueve descansos más frecuentes como sucede en otros países europeos.
- Esta Consejería de Educación mantiene convenios con numerosas ONGs y asociaciones para la atención de las necesidades educativas del alumnado escolarizado en las enseñanzas no universitarias. Entre otras, podemos señalar las siguientes: ONCE, UNICEF, FESCAN, Síndrome de Down, ANDARES, Fundación CADAH, ACANPADAH, APTACAN, Gitanos de Hoy, Fundación Secretariado Gitano y Fundación DIAGRAMA de Intervención Psicosocial, Cantabria Acoge etc.
- Con Cantabria Acoge la Consejería lleva a cabo el programa de mediación intercultural. Cuatro mediadoras pertenecientes a las culturas: china, hispana, rumana y árabe, trabajan para facilitar el trabajo con el alumnado inmigrante y sus familias.
- El sistema, además concede gran importancia a la coordinación entre los diferentes niveles y etapas educativas con vistas a mejorar la transición del alumnado y el éxito escolar. Por ello se intenta impulsar y facilitar la coordinación entre los orientadores, y la de éstos con los diferentes recursos disponibles en la zona y en la Comunidad. Para reforzar este aspecto se crean las reuniones de coordinación zonal, que funcionaron desde el curso 2005-6 hasta el 2014-15. Con el cambio de gobierno autonómico, la Consejería informó que quería cambiar la organización de estas reuniones y darles un enfoque más municipal y local, intentando integrar en ellas a los servicios sociales, además de a los orientadores y profesores técnicos de servicios a la comunidad. De momento en los cursos 2015-16, 2016-17, 2017-18, 2018-19 y 2019-20 no se han organizado.

6.3.3 Valoración del sistema en función de su capacidad para responder a las necesidades de orientación en Cantabria

6.3.3.1 Funcionalidad de la estructura

Como se ha señalado anteriormente, el nuevo modelo de orientación de Cantabria refuerza los recursos de orientación existentes hasta entonces. Se observa una apuesta clara por la orientación como medida que acerca la orientación a los centros, ya que el modelo concibe al centro como núcleo de innovación y cambio. La importancia de la orientación educativa está relacionada con el modelo educativo de Cantabria que incide en cuidar la atención a la diversidad, apostando por un modelo inclusivo y de calidad. El reforzar la orientación en todas las etapas se considera fundamental para lograr una educación de calidad, así como para favorecer la cohesión social.

Se apuesta fundamentalmente por un modelo interno. El ampliar los orientadores del modelo interno en clave estructural resulta coherente con la concepción del centro educativo como núcleo de innovación y cambio. Se considera que, al ubicar al orientador dentro del centro, la atención por parte de estos profesionales va a ser mejor y van a poder participar en mayor medida de la vida del centro, colaborando con los diferentes órganos y comisiones, como las comisiones de coordinación pedagógica, CESPAD o comisión de seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad, Comisiones de Convivencia etc. Se traslada el modelo de secundaria a primaria, pero sin abandonar completamente la tradición del modelo anterior. Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica se mantienen y se refuerza su personal. La atención de los equipos queda destinada a los centros pequeños de menos de 250 alumnos. Además, se empieza a poner en funcionamiento nuevas estructuras externas para responder a las nuevas necesidades del sistema educativo.

Este modelo de orientación, al igual que ocurre en Castilla la Mancha está organizado y jerarquizado en tres niveles. El primer nivel se centra en la acción tutorial, el segundo nivel en la intervención especializada a través de las estructuras generales y singulares de orientación, y el tercer nivel el más específico y de ámbito comunitario, lo constituye el servicio específico de asesoramiento y apoyo a la orientación. Desde una perspectiva teórica podemos señalar que estos tres niveles son coherentes con la finalidad del modelo de orientación de Cantabria y su modelo educativo, centrado en la autonomía de los centros, la atención a la diversidad, y la importancia de las coordinaciones tanto a nivel interno, como externo. El modelo aprovecha los recursos externos que pueden mejorar el sistema educativo y abre los centros a la comunidad.

El nuevo modelo de orientación resulta coherente con las nuevas necesidades que surgen en el ámbito educativo. Se refuerza la orientación en los niveles en las

que la ratio orientador-alumno es más elevada. Esta situación la encontramos en educación infantil y primaria, así como en algunos centros de secundaria en los que el volumen del alumnado con un solo orientador resulta insuficiente para poder llevar a cabo las funciones que se le atribuyen. Se atiende a las demandas de los equipos directivos de los centros de infantil y primaria, que reclamaban un aumento de los recursos personales de orientación en estos niveles para responder a las nuevas necesidades que surgen en los centros.

Como se señala en los grupos de discusión:

“Yo creo también que la principal causa fue un modelo inclusivo, y luego quizás en segundo término la demanda que había por parte de los centros, que al final los equipos se veían que no daban abasto, que había que intervenir con una mayor continuidad en los centros por parte del orientador. Yo creo que en segundo término eso”.

Al igual que en Castilla la Mancha la apuesta por la escuela inclusiva con especial incidencia en la atención a la diversidad, supuso cambios en la organización de los centros tanto en primaria como en secundaria. En el año 2004 tiene lugar el primer congreso de la Comunidad sobre Atención a la Diversidad, y durante los cursos siguientes se demanda a los centros que elaboren el Plan de Atención a la Diversidad, teniendo en cuenta todo tipo de medidas desde las más generales y ordinarias, hasta las más extraordinarias. Estas medidas se seleccionan en función de las necesidades de los centros para proporcionar una atención educativa adecuada a todos los alumnos. Todos los alumnos son diversos atendiendo al concepto de diversidad que se difunde en el congreso, así como a la ideología que inspira los planes que se intentan impulsar desde la Consejería de Educación. Como apoyo para la elaboración de los planes de atención a la diversidad, los CEPS organizan seminarios y grupos de trabajo y la Consejería publica la legislación siguiente:

- Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y educación preescolar de Cantabria modificado por el Decreto 78/2019, de 24 de mayo.
- Orden EDU/5/2006, de 22 de febrero por la que se regulan los planes de atención a la diversidad.
- Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los centros educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad.
- Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y órganos, en el ámbito de atención a la diversidad, en los centros educativos de Cantabria.

Dentro de los Planes de Atención a la Diversidad se integran medidas educativas encaminadas a facilitar la integración del alumnado extranjero. Se supera así el antiguo modelo de compensatoria. Para facilitar la inclusión de este alumnado y familias se publica el documento base Plan de Interculturalidad para Cantabria. Este Plan se caracteriza por ser global, inclusivo, colaborador y preventivo. Se potencia la figura del coordinador de interculturalidad y de los auxiliares de lenguas de origen (ALOs). Estos ayudan a los alumnos de otras culturas en el aprendizaje del idioma y en su integración escolar. Como se indica en este plan:

“... se presentan varias actuaciones que se van a llevar a cabo con el fin de atender a los diferentes colectivos implicados en la educación: el alumnado, las familias y el profesorado. Entre ellas quiero destacar, por su relevancia, la formación de Coordinadores/as de Interculturalidad en los centros y la creación de dos estructuras de apoyo de carácter multidisciplinar: las Aulas de Dinamización Intercultural y el Equipo de Interculturalidad” (Plan de Interculturalidad p.2).

También se enfatiza en este plan la importancia de la atención al alumnado perteneciente a minorías étnicas. Se potencian los refuerzos educativos y los de nivel o ciclo proporcionados por los maestros y profesores. Se hace hincapié en el enfoque preventivo preguntando a los centros qué recursos necesitan y para qué.

Desde la Consejería se hacen estudios de las necesidades educativas especiales en el caso de los problemas graves de conducta y de los trastornos de espectro autista. Se hace un estudio del número de casos de estos tipos presentes en los centros y posteriormente se pone en funcionamiento el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta. En el curso 2018-19 comienza a funcionar también el Programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades.

La presencia de más orientadores, gracias a que se potencia el modelo interno y a que se refuerza el externo, facilita que éstos asesoren sobre la elaboración de los planes de atención a la diversidad, y en la difusión de buenas prácticas para los planes de convivencia. El orientador deja de ser visto como alguien extraño al centro, para comenzar a ser considerado como una figura clave en el asesoramiento a los equipos docentes y a los equipos directivos en relación a las nuevas leyes y planes educativos Así lo expresan los profesionales de la orientación en las entrevistas y grupos de discusión:

“...Con el cambio hemos empezado a funcionar como una parte importante de la institución educativa, aunque el equipo sea externo. Y luego las diferencias que veo yo entre los Equipos y las Unidades de Orientación, es que las Unidades de Orientación están presionadas por así decirlo, están dentro de un contexto, de una filosofía, de un marco que tiene su deficiencia”.

“... Yo creo que al principio no sabían muy bien que hacíamos allí o cuál era nuestro papel, no se nos valoraba, y quizá sí que pues a partir de esa gran apuesta por la atención a la diversidad igual en los IES se nos empieza a ver de otra manera. Yo creo que el resto de profesores de secundaria empieza a ver, bueno, pues igual esta figura sí que tiene importancia, por la gran apuesta que hizo esta Consejería. En ese sentido nos ayudó en esa lucha que teníamos de que se nos considerase y se nos viese de otra manera”.

“Yo creo que se ha ido creando una cultura en los centros y en la comunidad escolar que está propiciando ahora...por ejemplo este año desde la Consejería se están propiciando los proyectos integrados. Se potenció mucho este cambio, pero se está haciendo un recorrido, y ahora mismo en los centros se está haciendo..., en algunos más que en otros, pero, se ha llegado a un momento de integrar unos proyectos con otros y ya vamos viendo, que la convivencia, la interculturalidad, la atención a la diversidad, los planes lingüísticos, el plan lector, todo está muy relacionado. Y al final hay que integrarlo, porque yo creo que lleva a modelos educativos en los que al final se puede trabajar todo de una forma coherente y no de forma aislada. No es aquí estamos con la interculturalidad, aquí con la atención a la diversidad, y quizás ese camino empezó con todos esos cambios del 2005, y los orientadores y el modelo de orientación es otro elemento más que ha contribuido a ello, pero no el único. Yo creo que quien lo haya diseñado, hay como una coherencia entre los distintos caminos”.

Por lo que se refiere al tercer nivel denominado Servicio Específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, éste se encuentra integrado en la UTOAD o Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad, actualmente denominada Unidad de Atención a la Diversidad y a la Convivencia. Este tercer nivel destinado al asesoramiento a los centros y orientadores de las estructuras generales y singulares, constituye un nivel de asesoramiento especializado en los ámbitos de orientación, necesidades educativas específicas y especiales, interculturalidad y convivencia.

Este servicio más especializado intenta dar respuesta a una antigua demanda de los orientadores de poder disponer de asesores y equipos específicos para las necesidades educativas más específicas o de mayor gravedad y complicación, en las que se requiere una formación más especializada.

6.3.3.2 Valoración/percepción del modelo (educativo/clínico; colaborador/experto; preventivo/remedial)

Los principios vertebradores de la política educativa de Cantabria que recoge la normativa, definen el modelo de orientación como educativo, preventivo y de corte mayoritariamente interno, aunque mantiene la tradición anterior de los equipos externos en los centros más pequeños. La educación y orientación en

Cantabria se centra en la educación inclusiva, intercultural, con especial incidencia en la atención a la diversidad, y en la consideración de los centros educativos como núcleo de innovación y cambio. El modelo educativo intenta favorecer la buena convivencia en los centros. La educación y orientación constituyen tareas compartidas en las que intervienen todos los agentes de forma colaborativa, tanto los orientadores como el profesorado y las familias. Se concede mucha importancia a las coordinaciones entre los agentes educativos, así como con las estructuras externas dentro de los servicios educativos. Se incide en la relevancia de las coordinaciones con otros servicios como sanitarios, sociales... con el fin de que exista continuidad y coherencia en la atención al alumnado. Estas coordinaciones sirven por otro lado para que las transiciones entre las diferentes etapas educativas sean lo más fluidas posibles. El modelo de orientación que se quiere impulsar desde la Consejería es fundamentalmente educativo, colaborativo y preventivo, aunque en algunos casos participen expertos cuando las situaciones lo requieren.

Esta filosofía se observa en toda la legislación que se ha ido publicando en la Comunidad Autónoma desde el inicio del cambio del modelo de orientación en el año 2005. Lo podemos observar en el decreto 98/2005, de 18 de agosto de ordenación de la atención a la diversidad, en las órdenes y resoluciones relacionadas con la atención a la diversidad, como la orden EDU 21/2006, de 24 de marzo sobre las funciones de los diferentes profesionales y órganos en el ámbito de la atención a la diversidad, o en la resolución del 22 de febrero de 2006 sobre las medidas de atención a la diversidad para la elaboración de los PADs.

Así mismo, esto queda claramente reflejado en la Ley de Educación para Cantabria, ley 6/2008, de 26 de diciembre, y en los reglamentos orgánicos de educación de las escuelas infantiles y de los IES recogidos en el decreto 25/2010 de 31 de marzo correspondiente a primaria, y en el decreto 75/2010, de 11 de noviembre de secundaria. Esta filosofía la encontramos reflejada del mismo modo en el Nuevo Modelo de Orientación para Cantabria y en el Plan de Interculturalidad de la Comunidad.

Con respecto a las valoraciones del modelo de orientación expresadas por los orientadores que han participado en los grupos de discusión y entrevistas se puede señalar lo siguiente:

Con los cambios de gobierno autonómico parece que se produjeron a juicio de las personas entrevistadas ciertas incongruencias en cuanto al modelo. El modelo de orientación hace hincapié en la importancia de seguir un modelo educativo, inclusivo, pero la categorización de necesidades establecida por la Consejería es de corte más bien clínico. Esto está siendo modificado desde la Unidad de Atención a la Diversidad y a la Convivencia.

“-¿Crees que en los equipos predomina un modelo más clínico que educativo o se conjugan ambos?

-Bueno, yo creo que en los equipos predomina más un modelo educativo, pero sí que es verdad que la categorización que ha establecido la Unidad Técnica de Orientación es predominantemente clínica, entonces hay una

incongruencia. Desde los equipos sí que tenemos una vertiente educativa y que tenemos que determinar necesidades educativas y medidas educativas, pero nos tenemos que ajustar a una clasificación de necesidades que nos ha establecido la Consejería, que no son para nada educativas, que responden a un modelo clínico, y además a un modelo clínico confuso, donde ellas tampoco han establecido cuales son los criterios para cada categoría. Han establecido categorías al libre albedrío, que no sabemos de dónde las han sacado, ni nos lo han explicado, ni nos han indicado que alumnos pertenecen a cada una de las categorías, sino que nos han dicho que nosotros lo analicemos. Ahí nosotros también propusimos un modelo diferente de categorización y tampoco se nos ha tenido en cuenta. No hay un criterio común entre la Unidad Técnica (UTOAD) y los equipos”.

“-Depende también mucho de cuál sea la orientación de los orientadores. Se empezó teniendo un enfoque más educativo, pero se está tendiendo un poco más a lo clínico y sobre todo con las nuevas aportaciones por parte de la Consejería de Educación, que establecen unas clasificaciones con unas etiquetas más de tipo clínico, también te obliga a tener un enfoque más clínico que educativo”.

En los grupos de discusión también subrayan esta dificultad. Aunque se intenta en la mayoría de los casos seguir un modelo educativo y preventivo, en muchas ocasiones se observan discrepancias teóricas entre las clasificaciones establecidas por la Consejería, las acreditaciones que hay que entregar en los centros y a las familias con respecto a los alumnos/as con necesidades educativas específicas o especiales, y la filosofía del modelo de orientación. Algunos orientadores afirman que siguen varios modelos.

“-¿Qué os parece el modelo de intervención?, no en plan teórico sino lo que realmente veis que se está haciendo en los centros. ¿Qué tipo de modelo se sigue?, si es más remedial, educativo..., y si ha cambiado con respecto a lo que había antes del año 2005.”

“-Yo creo que todos: educativo, colaborativo, experto...Yo creo que al final juegas con todos los palos de abanico. La personalidad, la formación va a tender a ir hacia un camino, pero al final tienes momentos educativos, clínicos, tienes momentos de todo, porque una demanda depende de la situación..., a veces tienes que tirar hacia un camino o hacia otro, aunque yo creo que en una figura interna en un centro la parte colaboradora, la parte educativa es la que más, la preventiva es la que más gastas, ¿no?, porque lo que decían antes, al final esa orientación de despacho por decirlo de alguna forma, cuando estás en un centro, los informes es lo que dejamos para última hora, lo que hemos hablado antes. Yo los hago ahora en mayo porque no te hace falta hacer informes, como estás allí..., o sea respondes constantemente”.

“-Yo creo que es un tema que no está definido. Es la trampa de la orientación. La propia administración no lo ha resuelto e incluso yo he visto administraciones distintas dar mensajes distintos. Yo tengo que detectar, y nos convencemos mucho para decir que no somos clínicos, que tenemos que detectar necesidades, pero resulta que yo no puedo ponerle al crío medidas específicas si esas necesidades no van asociadas a unos diagnósticos, que la mayor parte de las veces o los pones tú o no los pone nadie, sea por dilación de tiempo, sea porque nunca llega. Al final buscas algún tipo de atajo que por alguna razón siempre es alegal, no genera problemas, pero es alegal. O metes al crío en yedra en una categoría que no le corresponde (el padre no te va a denunciar porque lo que quiere es unos apoyos), pero va a encontrar que su hijo es TDAH, cuando lo que tú le has dicho en la devolución de informe, es que yo veo unos indicadores y recomiendo que vaya a Salud Mental.”

“-Yo con respecto al modelo de intervención estoy de acuerdo con él, que al final haces un poco varios, pero sobre todo yo lo que sí hecho más en falta es dedicar más tiempo al preventivo..., que es que al final el que por cuestión del día a día, las demandas y demás, te centras más en intentar una vez que ya ha aparecido el problema,... intentar solucionar. Y con respecto a esto, a la hora de hacer las evaluaciones psicopedagógicas, no sé si ya a lo largo de los años que llevo en esto, cada vez a la hora de llegar al punto de la identificación de las necesidades y de las famosas categorías es cuando siempre me entran las dudas de cuál es mi papel a la hora de establecer al niño, porque yo siempre tenía la idea más de detección de necesidades y de la respuesta educativa que la propia etiqueta, porque yo lo que siento es que al final percibo que el niño puede por un lado..., yo indico eso como necesidad de colaborar con servicios más clínicos o externos que confirmen, y al final queda ahí como..., en muchos casos como algo aislado, como algo que no llega a cerrarse, que no llega a...En yedra le meto en una categoría que no está confirmada igual clínicamente, y entonces siempre me entra el dilema de..., como orientadora al final tenemos una orden de evaluación psicopedagógica, tenemos unas categorías, pero al final con el paso del tiempo me genera todavía más dudas”.

“... es la falta de concordancia entre las categorías de yedra, la legislación, las acreditaciones..., que a veces dices, pero Dios mío de mi vida, ¿a este niño dónde lo meto yo?. En el yedra aquí, pero luego como es la categoría que no coincide con esta otra en el otro...Al final es un.... “.

“...Porque hay que ir construyendo como un puzle a base de, como los aeropuertos en Madrid, a base de ampliaciones que se van haciendo sin orden ni concierto. Tienes yedra, las acreditaciones son las de antes, la ley la del gobierno anterior. Ahora dinos además... en el DSM también las etiquetas van creciendo, se van convirtiendo en infinitas”.

La profesora técnico de servicios a la comunidad indica que falta tiempo para realizar un modelo realmente preventivo.

“Yo quería decir una cosa igual más específica como PTSC. Hablando del ideal, las palabras que probablemente veamos aquí, que es el modelo educativo; colaborador, preventivo... Pero como nuestro perfil profesional, es verdad que la asistencia a centros es puntual, muy puntual, pues nuestro rol normalmente está en el otro lado, parece que..., además nos llaman así, tenemos compañeros orientadores que dicen..., bueno si eso ya viene mi compañera que es especialista en esto. Entonces nos colocamos en el rol de experto, o nos llaman justo cuando..., nos llaman para tema de higiene o tema de..., montones, para cosas que son remedial, llamar a..., o contactar con... Y si esto pasa en un EOEP, ya no digo las Unidades, que no sé cómo tenéis vosotros articulado el contactar con las PTSCs del Equipo”.

6.3.3.3 Valoración de los profesionales sobre sus funciones en el sistema de orientación

6.3.3.3.1 Aspectos positivos, limitaciones y propuestas de mejora

Aunque se observan discrepancias sobre qué estructura es mejor para el ejercicio de las funciones de orientación si interna o externa, la mayoría de los orientadores tanto de primaria como de secundaria consideran que el orientador es mucho más eficaz cuanto más integrado está en la vida del centro.

Los que tienen experiencia en la estructura interna, en general piensan que esta estructura tiene más fuerza, más implicación.

“Trabajar desde la estructura interna tiene la ventaja de que vives el día a día del centro, la información, eres parte del centro, los canales de información son más fluidos”.

Las intervenciones desde la estructura interna son más contextualizadas. Todos los orientadores coinciden en este aspecto.

“Bueno depende de la contextualización. Para una contextualización de centro mucho mejor un modelo interno”.

“...Haces propuestas más contextualizadas si formas parte de ese contexto yo creo que es..., estás más aceptado”.

“...la contextualización, a la hora de tomar medidas conoces más, la organización, las potencialidades del centro, las limitaciones del centro, la relación con los compañeros, a ese nivel creo que puede ser una ventaja”.

“...Y luego lo de la posibilidad como ventaja de la unidad de ser más... de hacer intervenciones más contextualizadas, eso sí que lo puedo ver”.

“A mí me parece fundamental para hacer un buen trabajo de orientación estar cerca o dentro del contexto en el que trabajas. Eso tiene sus riesgos, tiene muchas cosas, te puedes perder en el contexto, pero tenemos un trabajo que es muy contextual. La valoración es un trabajo contextual. Tienes que analizar la relación del niño con el contexto. Si estás lejos del contexto, tienes que correr un poco más para llegar. El trabajo lo puedes hacer bien porque puedes ser un buen profesional, pero desde luego cuando estas dentro del contexto a igualdad de condiciones, ser buen profesional, ser cumplidor etc., estar cerca yo creo que es una facilidad”.

“Yo me encontraba con informes de equipos que planteaban cosas muy ideales pero muy poco reales para el centro. Había una respuesta de manual ante una serie de necesidades y una serie de recursos, ¿pero esas cosas que se planteaban, había cierta confianza de que en el centro en cuestión se iban a aplicar?, conociendo a fulanito, menganito y el contexto... Quizá no. Yo creo que estar dentro permite no solo aplicar el manual sino aplicarlo a la realidad”.

“...las ventajas que veo son sobre todo las que ha dicho..., el tema de la contextualización. Cada vez veo más importante no solo aplicar pruebas psicopedagógicas, estandarizadas sino estar in situ en el aula, el poder ver al niño en el aula. El poder en determinados momentos actuar como un profesor más, que estás ahí como reforzando al niño, da una información que quizás...”.

Se forma parte del claustro y del día a día pudiendo resolver problemas que quizá desde un equipo externo sea más complicado.

“Yo creo que en el modelo más de unidad como decías, pues tiene de bueno que estás de lunes a viernes, tienes compañeros diarios, tutores..., está el claustro, y formas parte en el día a día, te ven como uno más de la plantilla.”

El seguimiento desde la estructura interna es más continuo y permite llevar a cabo medidas preventivas con más facilidad.

“Estar ahí dentro te permite reconducir y hacer un seguimiento mucho más continuo. Yo creo que los profesores también te ven de otra manera”.

“Aquí se puede hacer prevención, se puede hacer seguimiento y asesoramiento con más tiempo de alumnos, de tutores, de familias. Hay más disponibilidad horaria”.

“...Una ventaja de la estructura interna es que se hace una orientación más preventiva y más educativa. Las funciones ahora mismo, como está contemplado desde el modelo que tenemos en Cantabria, el orientador de las unidades es diferente al de los equipos. Aquí se puede hacer prevención, se puede hacer seguimiento y asesoramiento con más tiempo de alumnos, de tutores, de familias. Hay más disponibilidad horaria”.

También señalan que estar dentro del centro permite transmitir cultura de orientación. Es posible establecer un orden de prioridades en colaboración con el equipo directivo sobre las necesidades de orientación que tiene el centro, delimitando las funciones del orientador.

“Yo creo que se ha ido creando una cultura en los centros y en la comunidad escolar que está propiciando ahora...por ejemplo este año desde la Consejería se están propiciando los proyectos integrados. Se potenció mucho este cambio, pero se está haciendo un recorrido, y ahora mismo en los centros se está haciendo..., en algunos más que en otros, pero se ha llegado a un momento de integrar unos proyectos con otros y ya vamos viendo, que la convivencia, la interculturalidad, la atención a la diversidad, los planes lingüísticos, el plan lector, todo está muy relacionado. Y al final hay que integrarlo porque yo creo que lleva a modelos educativos en los que al final se puede trabajar todo de una forma coherente y no de forma aislada. No es aquí estamos con la interculturalidad, aquí con la atención a la diversidad, y quizás ese camino empezó con todos esos cambios del 2005, y los orientadores y el modelo de orientación es otro elemento más que ha contribuido a ello, pero no el único. Yo creo que quien lo haya diseñado, hay como una coherencia entre los distintos caminos”.

“...Creo que es bueno estar en el centro porque el orientador transmite cultura de orientación. Cuando tú eres un bicho que se mueve por el centro y que tiene una serie de funciones, esas funciones se van conociendo, se van respetando, se van como mínimo aceptando. Bueno tú vas como hace el maestro, el conserje, el PTSC, o Servicios Sociales cuando viene, vas irradiando una serie de realidades que forman parte de la escuela y si estás fuera y vienes una vez cada cierto tiempo lo puedes conseguir igualmente si tienes estabilidad, pero es más difícil. Es importante que haya cultura de orientación para que no tardemos dos semanas en convencer a la gente de que en este tema que está pasando hay que meter un poco de perspectiva de orientación, o hay que hacer una cosa que es distinta de enseñar o instruir, entonces yo creo que esa cultura la creamos estando dentro”.

“...El tema de la cultura de la orientación dentro del centro es otro de los puntos que habías dicho que a mí me parece muy importante. Sobre todo, delimitar un poco qué se espera de la orientación, cuáles son las funciones de la orientación, es fundamental...”.

“...El hecho de que en un centro se vaya a crear una buena cultura de orientación, yo creo que con el tiempo permite que el tipo de demandas vayan cambiando de las más obvias; “mírame al crío y ponme una respuesta” a otro tipo de demandas más pequeñas, más previas, intermedias, como sentarse y dar una pauta. Yo creo que eso con el tiempo y con otras cosas...permite crear cultura, que eso también en un equipo si hay estabilidad se puede crear. Cuando hay esa cultura de ¡ah, que también te puedo pedir esto!, y podemos hacer este tipo de cosas que nos ahorraría muchos pasos, pero yo creo que eso es cuestión de tiempo”.

“Las funciones es importante tenerlas delimitadas, pero más que por nosotros, un poco por lo que decíais antes de las guardias y recreos. Guardias y recreos si hay que hacerlas se hacen, yo también lo puedo hacer, quedarme en un recreo. Pero no meterlo en las funciones, porque yo creo que nuestro trabajo, y no es ser elitista, es que nuestro trabajo es un trabajo muy concreto en el que tú puedes utilizar los recreos, todos utilizamos los recreos, para observar al niño, para hablar con un niño”.

“...y como ventaja también veo la importancia que tiene para que la orientación funcione la buena coordinación con el ED, si no hay una sintonía entre orientación y ED, lo que son las funciones de orientación en ocasiones se pueden ver pues más bloqueadas y se pueden ver muchos más inconvenientes. Si hay buena sintonía y hay buena relación y coordinación, todo funciona mucho mejor”.

Desde la estructura interna se puede ejercer mejor como figura innovadora y de cambio dentro del centro educativo.

“...Yo creo que el orientador tiene también un importante papel como figura innovadora y de cambio dentro del centro educativo...”.

También indican que trabajando dentro normalmente se rinde más, porque hay más horas de dedicación. Hay más inmediatez ya que algunos de los problemas se pueden resolver en el momento.

“...No se ha hablado, pero a mí me parece que es evidente que trabajando dentro el rendimiento es mayor. Hay gente que trabajando dentro hace muchísimo menos que uno trabajando fuera, pero en igualdad de condiciones, vuelvo a lo mismo, estar dentro el trabajo rinde infinitamente más. Son más horas de dedicación a los chavales, a las familias y a los casos”.

“...Y esa inmediatez un equipo no lo puede hacer jamás, eso de que tengo que hablar contigo temas que son pequeños, que si se resuelven sobre la marcha

previenen el que tengas un problema grande un mes después, ese tipo de cosas queramos o no desde un equipo no se puede”.

El nuevo modelo de orientación de Cantabria que prioriza la estructura interna y refuerza la externa, permite participar más de la vida de los centros y trabajar más en equipo e ir generando cambios. Los orientadores de secundaria hacen hincapié en ello.

“...Es verdad que igual en el centro te caen más cosas, pero también tienes muchas más posibilidades de ir haciendo a los demás partícipes, porque yo creo que cuando no estamos dentro hay cosas que se quedan sin hacer. Es verdad que el centro funciona, pero es verdad que cuando tú estás dentro puedes canalizar, ir haciendo un camino, y puedes ir ayudando a la gente a ver que hay otra dinámica y la gente va asumiendo responsabilidades. Te da mucha más posibilidad de ir generando cambios”.

“Yo creo que desde el centro es mucho más fácil trabajar en este modelo incluso que decimos de ir generando responsabilidades”.

“Yo veo un cambio el que antes igual pivotaba más sobre orientador, PT, AL, y la creación de las comisiones de la CESPAD hace que la responsabilidad de jefatura, la responsabilidad de otros docentes... se vaya viendo más como un trabajo de equipo, que nos compete a todos la atención a la diversidad, que el orientador, el PT, el AL tenemos un papel, pero no es exclusivo nuestro. Yo creo que la creación de esas estructuras ha contribuido. Incluso el tener que hacer el PAD nos hace compartir un poco más desde nuestras funciones, pero ver más la implicación del resto del centro e ir más a cuestiones de organización. Yo veo un salto en estos años viendo cómo estaban organizados los centros entonces y ahora... Ahora hay muchas experiencias de centros que van cambiando la organización, que van puliendo el servicio de... sabes, que van más allá de la atención puntual del niño que sale con el PT, el AL, y se hace un ACI... Yo creo que ese camino que se empezó ha generado en muchos centros cambios organizativos importantes que hacen que sean menos necesarias en algunos casos medidas más específicas, que antes yo creo que tirábamos más de ellas”.

Una orientadora que trabajó también en Galicia señala:

“Medidas de atención a la diversidad intermedias. Yo, eso es una diferencia que sí que noto con Galicia. En Galicia no existía un organismo interno en los centros como la CESPAD o el PAD, nos lo cargaban exclusivamente a los orientadores. Lo que sí noté cuando vine fue un gran cambio. La orientación está como más expandida en los centros, hay más personas de los centros que manejan cuestiones relacionadas con la orientación. Por ejemplo, se articulan

otras medidas de atención a la diversidad intermedias, por ejemplo, en mi centro hay tutorías compartidas, tutorías individualizadas. Los tutores los veo como más implicados en las medidas de atención a la diversidad, tienen in mente qué medidas se pueden tomar, que vaya al PROA, que vaya a atención de tal y de cual... Allí eran cuestiones casi prácticamente que solo conocía el orientador y tenía que estar el orientador siempre recordando a los demás qué cosas se podían hacer en cuanto a la atención a la diversidad, como que era... siempre tenía que salir la propuesta de nosotros y convencer al profesorado para que se involucre en cosas a llevar a cabo, cuestión que es harto difícil. Sin embargo, aquí parece que está todo como más ya expandido. Cuando yo llegué lo noté como muy expandido por entre los distintos miembros del claustro, no todo el mundo no, pero sí con distintos organismos y distintas medidas. La orientación está más vertebrada”.

Una vez analizados los cuestionarios se puede concluir que los orientadores de primaria se muestran satisfechos con las coordinaciones con los profesores de apoyo y con la colaboración con los equipos directivos. Esto indica que se sienten apoyados en su actividad, lo que resulta relevante para poder realizar sus funciones adecuadamente. Al comparar las opiniones de los orientadores de primaria de las estructuras externas e internas observamos que los que trabajan en Unidades de Orientación tienen mejor visión con respecto a la colaboración de los tutores que los de los EOEPs. Esto puede ser debido a que al estar permanentemente en los centros resulta más fácil la colaboración.

La estructura interna es la más común en orientación en Cantabria, aunque también conservan los EOEPs, pero con menos personal proporcionalmente trabajando en estas estructuras externas. Además de señalar y argumentar las ventajas de la estructura interna, resulta interesante para el análisis del sistema de orientación conocer las desventajas para el ejercicio de las funciones de orientación señaladas por los orientadores de esta estructura interna.

Una de ellas es la pérdida de la independencia de criterio. Este aspecto lo señalan la mayoría de los orientadores, unido a las presiones que pueden sentir al trabajar dentro de un centro únicamente.

“...Igual a veces puede haber más presión en cuanto al trabajo o a las conclusiones de sus valoraciones, que puede estar más condicionado para responder tal como el centro quiere.

-¿Quieres decir que pierden la independencia de criterio?

-Sí”.

“...Tienen sus inconvenientes lógicamente. Formar parte del contexto, te devuelve cosas; presiones, cesiones, un montón...”.

“-Inconvenientes de una estructura interna, pues muchas veces las presiones para tener más recursos”.

“...Yo creo que al estar dentro, aunque algunos habéis dado la vuelta a ese argumento, sí que hay bastantes presiones porque estás muchas horas en el centro, y a veces surgen casos, te ves influenciada quizás, a veces las relaciones que tienes con tus propios compañeros, y puede que no seas tan objetivo, y creo que ahí hay una parte en la que quieras que no, intentas ser objetivo, pero no lo eres, porque tienes a veces pues afinidad en las ideas, y es verdad que las medidas son las que hay., pero creo que no hay ese 100% de objetividad”.

“...desde el punto de vista de los equipos yo creo que tienen más independencia de criterio porque recibes menos presiones porque no dependes del ED del centro, sino de la dirección del equipo, y eso hace que puedas actuar con mucha más libertad, y al no estar involucrado directamente en el centro pues también te da otra perspectiva”.

“No puedes mantener la independencia de criterio, ni desviarte mucho de la opinión del resto del profesorado. Si perteneces a un equipo vuelves al equipo y tienes la energía de ir a los centros a pelear por lo que crees que es mejor y más oportuno. Si estás dentro muchas de las actuaciones que crees que se deberían llevar a cabo no las haces, por eso, porque te van a traer problemas y enfrentamientos, por eso intentas no sacar la cabeza del sitio”.

Al igual de lo que se refleja en el estudio de Castilla la Mancha, en Cantabria tanto los orientadores de los EOEPs como los que han trabajado en ambas estructuras EOEPs y Unidades de Orientación y pueden comparar las experiencias, consideran que los equipos son entidades de apoyo, recursos y formación. Esto les confiere un status que legitima su intervención y que ésta no sea cuestionada por los centros, preservando la independencia de criterio.

“Pues el principal inconveniente es como he dicho antes la falta de independencia, sobre todo cuando se refiere en los niveles de infantil y primaria en los cuales una de las competencias es el realizar la evaluación psicopedagógica, y determinar las necesidades educativas del alumnado y los recursos personales que necesitan. Es necesario que haya una independencia porque si no hay un condicionamiento excesivo por parte del orientador respecto al centro o al equipo directivo concreto, que tiene una serie de necesidades, demandas o intereses, para que el centro correspondiente tenga más o menos personal, o un determinado tipo de personal u otro, es decir, de apoyos específicos, entonces cuando no hay independencia el orientador está sometido o puede estar sometido a muchas presiones que condicionan su labor profesional, e incluso el nivel de relación que pueda tener con el personal del centro, el poder encontrarse a gusto y poder trabajar con una tranquilidad. Tener digamos una sensación de ser valorado”.

“...el enfoque en sí no ha sido el más adecuado porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

“Además tú también estas mediatizado en el centro cuando eres una orientadora dentro del modelo interno. No se ve desde fuera como un agente externo. Desde fuera igual a un niño no le pondrías AL, por ejemplo, pero tú viendo desde dentro las necesidades, tus niños y sintiéndote presionada le pones AL. Sí que se está condicionado. Ahora, las necesidades educativas, yo creo que contextualizadas están en los dos casos, ahora hay tintes a la hora de determinar recursos desde un modelo interno y desde uno externo. Yo desde el equipo tengo la perspectiva de todo el sector porque trabajo en otros centros. En el modelo interno estás viviendo la angustia de la profesora, el jefe de estudios, la directora...”.

“Es que la determinación de unas necesidades tiene un margen de relatividad, entonces, si lo que decía ella un poco, el mismo niño atendido desde un equipo o atendido desde una unidad, a lo mejor se detectan diferentes necesidades dentro de ese margen”.

Las estructuras internas disponen de menos materiales y recursos.

“...otra cosa que tampoco ayuda mucho es la desigualdad de oportunidades entre los orientadores que están en el modelo interno y externo, por ejemplo, en cuanto a material. En formación tenemos todos la misma oferta, pero en cuanto a libros y pruebas, hay más en los equipos con lo cual los orientadores de EOEPs tienen más posibilidades”.

“...Otro inconveniente de la estructura interna es que ahora mismo todavía no tienen suficientes recursos a la hora de evaluar, como pruebas estandarizadas. Hay personas que las usan más, otras menos, porque evalúan con métodos diferentes, pero, por ejemplo, en los equipos sí que nos llegan bastantes personas pidiéndonos materiales para la evaluación. Creo que económicamente también supone un inconveniente”.

“...Lo veo yo como otra ventaja que pueden tener los equipos, la riqueza de materiales también”.

En la estructura interna señalan como desventaja la soledad del orientador. En los EOEPs se trabaja en equipo y se pueden compartir las dudas con los compañeros del mismo perfil profesional, así como con otros perfiles afines a las tareas de orientación.

“...Yo otra de las desventajas que veo del modelo interno es la relativa soledad que puedes sentir como orientador. Porque tienes al PT y al AL, pero bueno son PT y AL quiero decir, no comparten ni tus funciones, ni parte de tus problemas. Entonces para mí, la vivencia de haber pasado por un equipo externo al centro fue la sensación de compartir problemas con un grupo de orientadores en el que si hay una buena dinámica de trabajo en equipo pues puedes plantear...”mira tengo este caso, no sé qué hacer...”, y no te sientes solo porque siempre hay alguien que te dice: “yo hice esto, lo otro, mira a ver esto...”, esa sensación de soledad del orientador, en un equipo llamémoslo X da igual de primaria o secundaria te hace sentir más apoyado. Muchas veces pasamos por situaciones delicadas, complicadas en las que si no hay entendimiento con el equipo directivo estás muy solo”.

“...Otro de los inconvenientes que yo veo es que al final el orientador está solo, aunque tenga la coordinación con el AL y con el PT, pero a la hora de compartir casos, de poder decir, mira tengo este caso, tú cómo lo plantearías, porque a veces el cambio de perspectiva viene bien y como que estás solo, y el hecho de que te puedes ofuscar en un caso y no ver más allá. Si esto lo compartes con otro compañero, ante otra perspectiva en la cual no habías pensado... Sí que hay una coordinación muy importante que es con los especialistas, pero al final su papel es un poco diferente al papel que tenemos nosotros como orientadores. Entonces, es difícil muchas veces que nos entiendan y yo creo que ahí, para mí es una de las dificultades”.

“...pero veo como positivo de los equipos la palabra “equipo”, que realmente formamos parte de, que estamos más de un profesional, que tenemos esos jueves para coordinar, no solo con el PTSC o el orientador de ese colegio en concreto ¿no?, sino con el equipo para plantear casos, para... Eso es potente también, entonces”.

“...del equipo veo de positivo el que es un equipo y puedes compartir dudas, ver desde distintos ángulos los casos y las valoraciones”.

“Yo creo que se enriquece desde el punto de vista de diversas personas, pero también desde el punto de vista de que existen distintos perfiles. Lo veo yo como otra ventaja que pueden tener los equipos, la riqueza de materiales también”.

En la estructura interna se asumen más funciones, algunas de las cuales no son competencia directa del orientador y los centros requieren mayor inmediatez en

las respuestas, por lo que en ocasiones los orientadores se encuentran sobrecargados de trabajo y sin tiempo para pensar en las respuestas o actuaciones más adecuadas.

“...pero también a lo largo de los años o a lo mejor por esta súper implicación en el centro creo que a veces tiene el pequeño inconveniente de que cuentan contigo para todo o te necesitan para todo, a la más mínima duda, cosa, el orientador tiene que opinar. Y a veces es una carga excesiva de estar en todo. Son cosas que pueden resolver ellos, que yo no sé, por inseguridad o por..., como que te necesitan para todo cuando en realidad no seríamos tan necesarios para todo”.

“...a veces cuando estás en el centro y no eres capaz o te cuesta decir no, te van absorbiendo, te van metiendo en sus dinámicas y al final eres la que saca las castañas del fuego en todas las situaciones”.

“Sí, la desventaja es un poco que vienen y quieren la solución ya, inmediata y pues no. Ese tiempo de reflexión igual no lo tenemos porque igual necesitas un par de días para reflexionar, para analizar, y en ese par de días los profesores dicen es que te lo dije anteayer. Ya, ya... pues es que todavía sigo pensando o no he tenido tiempo. Y a veces hay muchas situaciones que se reconducen solas con el tiempo. Yo creo que esa es la desventaja, la inmediatez que quieren”.

“...otras veces también hay que delimitar las funciones porque si no intentas abarcar mucho, porque ya te metes en esa dinámica, voy a hacer esto, voy a hacer lo otro, y el hecho de intentar responder a veces a tantas necesidades, creo que surge ahí el desgaste del orientador. Yo creo que eso también dependerá un poco de que dejes delimitado, pero a veces la propia dinámica del centro te lleva..., a bueno también este programa..., al final te ves con un montón de funciones que tienes que abarcar”.

En ocasiones sobre todo en primaria, la estructura interna tiene la desventaja de que el orientador puede ser visto como un docente más, con funciones similares a los maestros.

“...el tema de que a veces creo que en las Unidades de Orientación queda la figura del orientador como un docente más cuando es una figura diferente”.

“...el hecho de no estar o no formar parte del claustro por así decirlo también tiene otra ventaja que es el desarrollar más específicamente las funciones como orientador, y no tener que desempeñar otras funciones de guardias, sustituciones, que, sí que estás en el centro más tiempo, pero también limitan tiempo real de orientación”.

Se señala también la sensación de pérdida de prestigio en la estructura interna sobre todo en primaria, comparando las Unidades de Orientación con los EOEPs.

“...yo creo que, sí disminuye un poco el prestigio, pero no porque los de las unidades sean menos profesionales, pueden serlo más que cualquiera de un equipo, pero en el momento de que ya estás bajo la dirección de un centro, estas igual que el resto del profesorado”.

“...da la sensación de mayor capacitación, cuando las personas que trabajan en las unidades pueden valer lo mismo o más que las que trabajan en el modelo externo y van de fuera a los centros”.

“...Como viene de fuera, y solo puede venir un día..., parece que es algo más importante”.

Analizando los cuestionarios observamos que los orientadores de los tres grupos señalan como uno de los principales obstáculos la falta de tiempo para realizar sus funciones. Asimismo, coinciden también en que necesitan más tiempo para coordinarse con los tutores y para preparar conjuntamente actividades de tutoría. Otras de las dificultades mencionadas son la complejidad de las necesidades del alumnado, y las demandas de las familias que exceden las funciones y competencias de los orientadores. A continuación, se presentan unos gráficos con los obstáculos que señalan los diferentes grupos de orientadores.

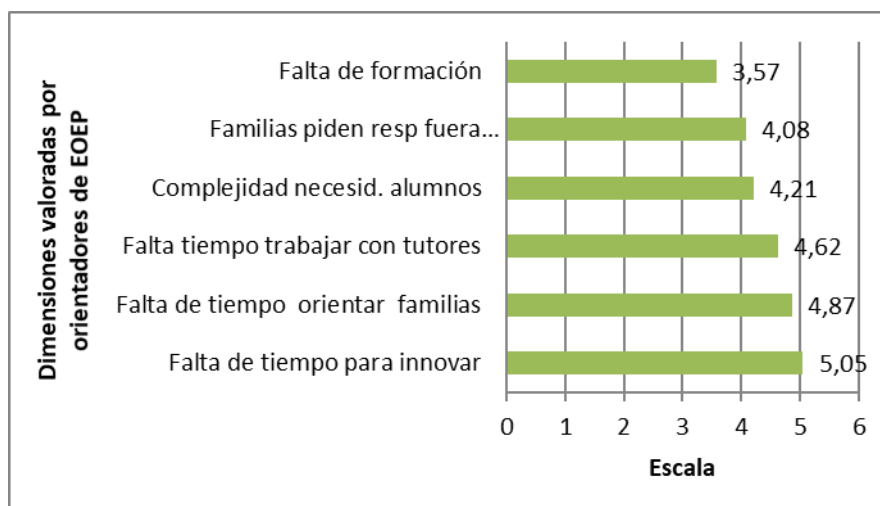


Figura 25. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los EOEPs (Escala Likert de 1 al 6).

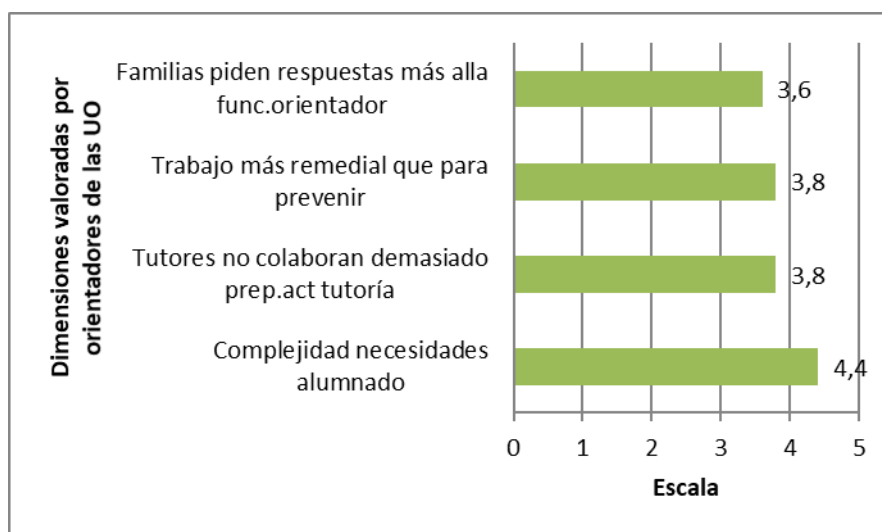


Figura 26. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de las UO (Escala Likert del 1 al 6)

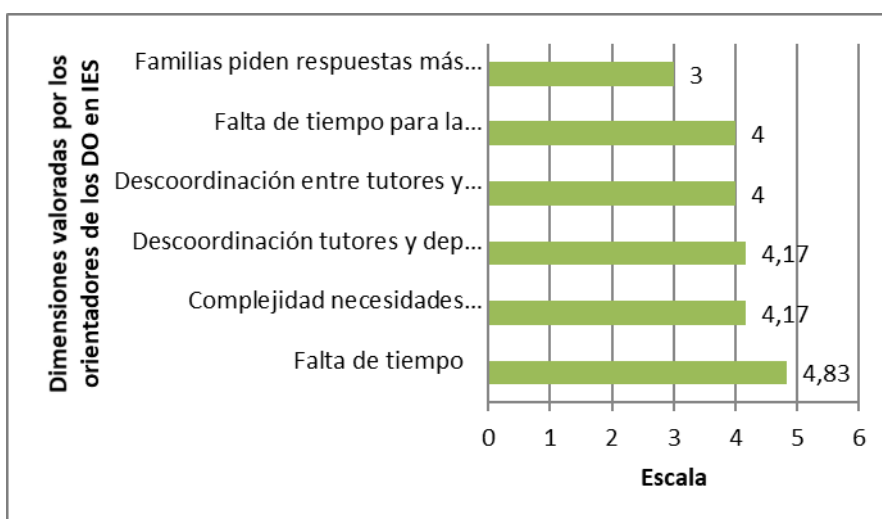


Figura 27. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los D.O de los IES (Escala Likert del 1 al 6)

6.3.3.4 Valoración de las consecuencias del modelo y de la estructura para la mejora de la calidad y equidad en la educación cántabra

Resulta complicado valorar el nivel de éxito que se puede conseguir con la aplicación de una política de orientación determinada en cualquier Comunidad Autónoma. Después de la revisión bibliográfica y el trabajo de campo realizado,

resulta evidente que la decisión del cambio de modelo de orientación en Cantabria intentaba dar respuesta a las nuevas necesidades sociales reflejadas en el ámbito educativo (nuevos modelos familiares, mayor diversidad en las aulas debido a la llegada de inmigrantes, corrientes educativas en el ámbito europeo y español favorecedoras de la inclusividad y normalización de todos los alumnos independientemente de sus necesidades educativas).

El nuevo modelo de orientación de Cantabria está en consonancia con la ley de educación de Cantabria de 6/2008, de 26 de diciembre, e intenta dar respuesta a los cambios sustanciales y acelerados que se producen en la sociedad, favoreciendo la cohesión social y la superación de las desigualdades.

Se apoya en la misma filosofía que la ley de Educación para Cantabria, la LOE y la LOMCE, incidiendo en la importancia de conseguir la igualdad de oportunidades mediante la creación de un sistema educativo integrador e inclusivo. El modelo de orientación constituye una de las medidas que concreta los principios vertebradores de la política educativa, que se centra en la atención a la diversidad y en la concepción del centro como núcleo de dinamización y cambio. Se espera lograr una educación más inclusiva con la gran apuesta por la atención a la diversidad y la educación intercultural. Con todo ello se pretende conseguir una educación de mayor calidad para asegurar el éxito educativo de todo el alumnado.

Como se indica en el preámbulo de esta ley, se ha realizado un incremento importante del gasto en educación, aumentando sobre todo los recursos y el profesorado en los ámbitos relacionados con la atención temprana, la atención a la diversidad y la superación de las desigualdades sociales. Se hace especial hincapié en continuar avanzando en la atención a la diversidad del alumnado, uno de los ejes fundamentales del modelo educativo de Cantabria, junto con el otro aspecto fundamental basado en la consideración del centro educativo como núcleo de innovación y cambio, que ayuda a dinamizar y aglutinar la acción de toda la comunidad educativa.

Este modelo de orientación intenta dar respuesta a estas necesidades sociales, aumentando la presencia de los orientadores en los centros para poder trabajar de una forma colaborativa con el resto de los agentes educativos. Se toma la decisión política de cambiar el modelo para dar respuesta a las necesidades del momento y a las peticiones de los equipos directivos y familias. Se piensa que la estructura interna va a favorecer que el orientador participe más de la vida del centro, permitiendo dar una mejor respuesta a las necesidades de orientación del profesorado, del alumnado y de las familias. Como se señala en la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 2005-6, la filosofía del nuevo modelo concibe la orientación como un derecho de todo el alumnado. Sitúa al centro educativo como núcleo de innovación y participación educativa, por lo que se integra la orientación dentro de los centros, para que acompañe al alumnado a través de toda su escolarización, favoreciendo la coordinación entre los diferentes niveles y etapas. El primer año de implementación del modelo experimental de orientación empiezan a funcionar las reuniones de coordinación zonal entre los orientadores y los profesores técnico de servicios a la comunidad, pertenecientes a las distintas etapas en las distintas zonas fijadas por la Consejería. Estas reuniones

tienen como objetivo trabajar determinados temas propuestos desde la Consejería considerados importantes para la mejora de la orientación en las diferentes zonas. Al mismo tiempo con estas reuniones se pretende facilitar las coordinaciones entre los orientadores de las distintas etapas. Se crea el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, para responder a las demandas de los profesionales de la orientación de contar con equipos específicos con el fin de disponer de un apoyo más especializado.

La reforma del modelo se realiza para que la orientación se haga presente en los centros ya que Cantabria llevaba muchos años sin aumentar las plazas de orientación en primaria.

“El modelo de orientación en Cantabria era francamente deficitario. Sí que estaba bien dotado a nivel de IES con un orientador por instituto, pero a nivel de primaria estaba...pues, desde que se habían creado los equipos no habían aumentado las plazas, con lo cual había un equipo en Laredo, otro en Torrelavega, el de Santander..., para atender a una población enorme, con lo cual pues era muy deficitario. El equipo de Laredo atendía..., bueno la distancia geográfica no sé, pero eran treinta y tantos colegios con cuatro orientadores y una PTSC, con lo cual era un servicio de calidad cero. No se podían atender las necesidades. Muy deficitario porque no se habían incrementado ni el número de equipos, ni el personal de los equipos existentes desde su creación. En comparación, yo por ejemplo que venía de Murcia comparaba una comunidad uniprovincial con otra uniprovincial y era una diferencia abismal, porque por ejemplo allí en Murcia capital había tres equipos de atención temprana solo en Murcia capital, más luego los generales, tenían equipos en otros pueblos de Murcia, entonces tenían mucho más personal para atender. El nivel de población siendo uniprovinciales serían similares características”.

“El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación”.

“Yo el cambio lo valoro muy positivamente. Hemos pasado de ir los Equipos Multiprofesionales que íbamos, en aquella época, antes de funcionalizarnos que éramos personal laboral, ir casi por la puerta de atrás a los centros, a entrar por la puerta de delante y entrar a trabajar directamente con los equipos directivos. Antes solo acudías al director en casos muy especiales y normalmente se iba solo donde la PT o AL. Con el cambio hemos empezado a funcionar como una parte importante de la institución educativa, aunque el equipo sea externo”.

A la luz de las respuestas de las personas entrevistadas y de las vivencias personales, no se llevó a cabo un análisis exhaustivo en relación a las dificultades de trasladar la estructura de orientación de secundaria a primaria, y de las ventajas e inconvenientes del trabajo de los orientadores desde una estructura interna cuando la tradición en primaria se circunscribía a los equipos externos a los centros.

“Pues yo creo que sí que hubo algún tipo de referencia con algún otro modelo de otras Comunidades Autónomas, donde sí que existen o existían las Unidades de Orientación, pero a mí me parece que esa referencia igual no se ha estudiado con profundidad porque, de hecho, en la práctica, esas Comunidades Autónomas han tenido y tienen muchas dificultades y muchos problemas a la hora de desarrollar las funciones en las Unidades de Orientación... Al no haber estudiado bien esos inconvenientes, o las competencias de los orientadores de esas Comunidades, pues se han terminado trasladando los mismos inconvenientes o los mismos problemas a Cantabria, es decir que no ha habido una valoración exhaustiva, objetiva y adecuada para ver si era conveniente trasladarlo a Cantabria o no”.

“Bueno, yo creo que, sí se quiso potenciar la orientación, igual también hubo otros factores como presión de los centros por tener su propio orientador, por tener un servicio que fuera interno y que no fuera externo, eso no lo sé, pero creo que potenciar la orientación sí. Pero quizá el modelo que eligieron no ha dado los resultados que se esperaban, ni ha funcionado como se quería”.

“Sí, yo pienso que el objetivo final era atender mejor las necesidades del alumnado en este caso en los centros de infantil y primaria que tenían un gran número de alumnado, pero el enfoque en sí no ha sido el más adecuado porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

“...Y luego las diferencias que veo yo entre los equipos y las unidades de orientación, es que las Unidades de Orientación están presionadas por así decirlo, están dentro de un contexto, de una filosofía, de un marco que tiene su deficiencia”.

Habría resultado positivo el sopesar esas ventajas e inconvenientes antes de determinar la estructura de orientación, así como las dependencias orgánicas y

funcionales que inciden mucho en la forma de trabajar de los orientadores. La importancia de aclarar estas dependencias orgánicas y funcionales para que no surjan problemas aparece ya reflejada en la memoria del Consejo Escolar de Cantabria del curso 2005-6. La Consejería intenta dar respuesta a las demandas de los equipos directivos que solicitaban más horas de dedicación por parte de los orientadores de los EOEPs a los centros, y crea la estructura interna de orientación en primaria, pero sin abandonar completamente el modelo anterior. La atención de los EOEPs se restringe a los centros más pequeños y alejados y a la enseñanza concertada. Se refuerza la orientación porque se considera una garantía de calidad educativa.

En las entrevistas y grupos de discusión se ponen de manifiesto algunos de los inconvenientes de la estructura interna en primaria.

“Yo sí creo que se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, igual se quiso transpolar el modelo de secundaria a primaria, igual se pensó que se rentabilizaba más la atención estando ubicado en el propio centro, el problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo, que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

“...La posibilidad de estar más tiempo en los centros, yo creo que también se puede dar manteniendo la estructura de equipo, eso que decíamos antes. Se puede mantener la estructura de equipo manteniendo la ventaja que se ha dicho antes, de comentar los casos entre varias personas y no solamente entre varias personas, sino también entre distintos perfiles, porque claro está el orientador y el profesor de servicios a la comunidad. Que hay determinados casos concretos o problemáticas sociales muy complejas donde hace una aportación desde mi punto de vista clave, y el orientador de la unidad es cierto que puede solicitar una colaboración al PTSC, pero mucho más puntual y en casos más especiales. Yo creo que se enriquece desde el punto de vista de diversas personas, pero también desde el punto de vista de que existen distintos perfiles. Lo veo yo como otra ventaja que pueden tener los equipos, la riqueza de materiales también.”

Algunos de los problemas sin resolver en relación con esta estructura interna en primaria se ven también reflejados en las conclusiones de un grupo de trabajo creado en el seminario de Unidades de Orientación del curso 2012-2013.

Este grupo de trabajo elabora un documento con una serie de peticiones a la Consejería, relacionadas con diferentes aspectos laborales y profesionales que afectan a los orientadores que trabajan en las Unidades de Orientación de Educación Infantil y Primaria. Señalo algunos de los aspectos que indican y que influyen en la orientación y en la calidad de la enseñanza:

“Horario y funciones

Vigilancia de recreos: solicitamos no entrar en el turno de vigilancia de recreos sino utilizar ese tiempo según la necesidad (está escrito de forma muy poco flexible en la normativa que se refiere al orientador).

Clarificar la normativa vigente respecto a horarios, cuidado de recreos, realización de sustituciones, coordinación de programas... Tras una descripción de la organización de nuestras funciones se añade: “cualquier otra de las establecidas en la Programación General Anual que el director estime oportuna”, lo que otorga a la dirección del centro una potestad absoluta para asignar al orientador sustituciones, talleres, planes y programas...que no tenemos la obligación de asumir.

El orientador debería coordinar aquellos planes y programas afines a su perfil y no convertirse en el coordinador de todo aquello que los demás miembros del claustro no quieran o sepan asumir.

En ocasiones, por los intereses del centro, existen presiones por parte del equipo directivo e incluso intrusiones en nuestra práctica educativa, generalmente relacionadas con la evaluación psicopedagógica y la determinación de necesidades específicas de apoyo educativo. También parece que algún director no comprende que el orientador pueda hablar directamente con Inspección sobre algunos aspectos de nuestro trabajo. Es fundamental que se respete nuestra independencia profesional.

Dotación de recursos a la U.O.E.

Quién los gestiona.

Necesidad de renovar una dotación mínima.

Segundo orientador:

Debería de existir un segundo orientador en centros en los que sea necesario, por cuestiones particulares del alumnado y por el número de alumnos. Tendría que considerarse el número de acnes y el número de alumnos en el centro, ya que nuestras funciones son las mismas que en un centro pequeño y el trabajo se duplica lo que hace imposible el desarrollo de funciones preventivas, atención a familias, establecimiento de planes y programas nuevos....

Trabajo en Equipo:

Necesidad de consultar casos, resolver dudas, segunda opinión...con otros compañeros de orientación.

Asesoramiento de los Equipos de Atención temprana: flexibilizar el criterio de “zona”. ¿Proporcionan asesoramiento presencial?

Disponibilidad real del recurso de P.T.S.C en los centros de primaria.

Trabajar los casos en reuniones de zona o en el Seminario de U.O.E.

Reuniones periódicas con los E.O.E.P.s.”

(Documento creado en el seminario de Unidades de Orientación del curso 2012-2013).

En el trabajo de campo realizado con los distintos profesionales que intervienen en el sistema de educativo de Cantabria, observamos que se encuentran satisfechos con el aumento de plazas de orientación para dar respuesta a las nuevas necesidades del sistema educativo. Se reconoce que la Consejería de Educación ha realizado un gran esfuerzo y se ha comprometido en la labor de reforzar la orientación en distintos ámbitos y a través de diferentes medidas. Al igual que se refleja en el estudio de Castilla la Mancha se observan diferencias en cuanto a la valoración del modelo, dependiendo de la trayectoria profesional y del colectivo al que pertenecen (director, orientador o tutor).

Los que se muestran más satisfechos son los directores de primaria y de secundaria. Los de secundaria manifiestan su satisfacción con la orientación académica y personal, pero creen que se debería mejorar la orientación profesional. Solo el 52% de los encuestados se muestran satisfechos con este aspecto.

Los tutores de primaria se muestran contentos con el sistema de orientación, los de secundaria, por el contrario, aunque valoran significativamente la respuesta recibida por los departamentos de orientación creen que el sistema es insuficiente para atender a la diversidad del alumnado.

Llama la atención que a pesar de haber reforzado la orientación en la etapa de infantil y primaria, de los resultados de las encuestas se desprende que los orientadores de secundaria se muestran más satisfechos con el nuevo modelo de orientación que sus colegas de primaria, aunque los tres grupos se muestran globalmente contentos.

Considerando que la orientación es una pieza más del sistema de apoyo escolar considero que la mejora alcanzada en el nivel de estudios de la población es uno de los indicadores de una mejora en la calidad de la enseñanza.

Si comparamos el nivel de estudios conseguido por la población Cántabra de 25 a 65 años, observamos que desde el 2004, año anterior a la implementación del nuevo modelo de orientación, hasta el 2013 último año del que se disponen de datos, se ha producido una mejora en la formación de la población. En el año 2004, el 26,05% de los habitantes de esta Comunidad contaba con estudios de ESO, un 21,2% con estudios de secundaria postobligatoria y un 27,3% con estudios universitarios. En el año 2013, el 28,6% cuenta con estudios de ESO, el 28% con estudios de secundaria postobligatoria, y el 37,1% con educación superior.

Cantabria se encuentra 4 puntos por encima de la media nacional en titulados en secundaria postobligatoria y 3,8 puntos por encima en titulados universitarios.

También se considera como factor de calidad educativa, el esfuerzo realizado por legislar y organizar todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad con el fin de lograr que el sistema educativo disponga de una mayor equidad. Cantabria cuenta con un elevado desarrollo normativo.

Las consecuencias del modelo de orientación se deben valorar teniendo en cuenta el ciclo de las acciones de los diferentes gobiernos regionales. En este sentido, a pesar de los cambios en el gobierno autonómico se ha mantenido una continuidad y coherencia en las decisiones, realizando pequeños reajustes cuando caducaba la funcionalidad de alguna de las estructuras creadas. En este sentido, por ejemplo, se extinguió el Equipo de Interculturalidad cuando se nombraron coordinadores de interculturalidad en casi todos los centros.

El modelo de orientación surge como fruto de una serie de decisiones políticas, que van modificándose a lo largo del tiempo, pero que mantienen una continuidad.

Como aspectos positivos en relación a la actuación del gobierno, cabe señalar el plan experimental realizado y el importante esfuerzo llevado a cabo en materia de formación de orientadores. Como punto negativo se podría mencionar el cambio de las prioridades de formación para los orientadores en función del gobierno autonómico que ocupa la Consejería de Educación. No hay una coherencia clara en este aspecto. Esta situación la señalan los orientadores en los grupos de discusión.

“Yo estoy de acuerdo completamente en eso y en lo de la continuidad también y sobre todo la continuidad en la formación y en otras cosas. A veces necesitamos, lo que dices, que no dependa de las personas concretas y que sea un enfoque o sea otro, porque a veces no damos tiempo para evaluar por ejemplo si una determinada apuesta (da igual eh), medida, funciona o no funciona, porque ha habido un cambio de personas y han apostado por otra cosa diferente y a lo mejor no ha habido tiempo suficiente para que eso este en práctica para poder decir: “oye, mira no. Lo cambiamos porque realmente hemos visto que no va bien”, no, lo cambiamos porque ahora somos otros. Eso sí que me parece muy importante en la formación y en otras cosas”.

“...Pero cuando entramos a los contenidos de las reuniones, de las coordinaciones, de los cursos y de la formación, como que es más fácil que el cambio de personas, ni siquiera el cambio de gobiernos o de administraciones..., si no el cambio de personas genere un cambio de enfoques porque se cree más en otras cosas o porque aparecen datos novedosos, ahora hay dinero, luego no lo hay, ahora apostamos por esto pero se corta...,eso siempre es un poco errático y siempre rompe el ritmo, pero tampoco sabría cómo enfocararlo, porque si damos ahora una formación monolítica durante 10 años basada en este enfoque, pues también otros podrían pensar que no es justo, que no es adecuado...”.

Los asesores que organizan la formación y que analizan las necesidades educativas y las demandas de los profesionales de la educación y orientación, deberían ser independientes, con el fin de ayudar a mantener una coherencia y continuidad en la formación de los orientadores. Esta sugerencia se debería tener en cuenta también en la formación de los equipos específicos. El equipo específico de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta, por ejemplo, ha ido

cambiando de personal, de líneas de actuación y de formación recibida, dependiendo de los partidos políticos presentes en el gobierno autonómico.

El análisis del modelo de orientación tiene una dinámica compleja, ya que las necesidades van cambiando a medida que cambia la sociedad y además se basa en las concepciones de los diferentes miembros que integran la comunidad educativa. Por todo lo mencionado, este análisis se debe considerar en perspectiva. En este caso se ha analizado el modelo de orientación de Cantabria desde el momento previo a su puesta en marcha año 2004, hasta el curso 2019-20, último año del que se dispone de datos.

Capítulo 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

7.1 Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones que se desprenden del análisis documental y del trabajo de campo, a partir de la información obtenida a través de los cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas realizadas.

GESTIÓN, DISEÑO E IMPLANTACIÓN

- 1) *En Cantabria el cambio en el modelo de orientación se encuentra estrechamente vinculado a las condiciones de desarrollo de la educación en la Comunidad, después del traspaso de las competencias educativas.***

Cantabria adquiere las competencias educativas en el año 1992. En 1998 se presenta un modelo educativo para Cantabria con el fin de ir mejorando las condiciones educativas de la Comunidad. Con la ley 37/1999, de 24 de marzo, de consejos escolares de Cantabria se constituye el Consejo Escolar de Cantabria. En el curso escolar 1999-00, una vez formado el Consejo Escolar de la Comunidad se organizan cuatro comisiones con el fin de analizar y mejorar el sistema educativo cántabro.

- Comisión de Proyectos Legislativos y Normativa General.
- Comisión General de la Enseñanza en Cantabria.
- Comisión Programas, Profesorado y Calidad de Educación.
- Comisión de Estado y Situación del Sistema Educativo no Universitario de Cantabria.

Durante ese curso se elabora una propuesta como documento base para la mejora del sistema educativo en la Comunidad. Este documento se realiza con la participación de todos los agentes sociales implicados en la educación. Se recogen, además, documentos de otras CCAA donde ya se había trabajado sobre el tema. En el curso 2000-01 se realiza el primer informe elaborado por la Consejería de Educación y Juventud, que permite junto a otros documentos analizar y reflexionar sobre la situación educativa en Cantabria. Este documento base se realiza y se distribuye entre los diferentes agentes educativos con el fin de que se realicen aportaciones para ayudar en la toma de decisiones sobre el modelo educativo.

Con respecto a la orientación educativa, como se ha señalado anteriormente cuando se diseña el proyecto experimental de modelo de orientación para Cantabria, se llevaba 17 años sin aumentar el número de plazas. Las necesidades sociales habían cambiado y demandaban al sistema educativo nuevas respuestas. Se produce un aumento del alumnado extranjero y de la diversidad del mismo, al que debe dar respuesta el profesorado. El modelo de familia cambia y todo ello hace que se replantee el modelo de orientación.

Para dar respuesta a esta situación, se realiza un esfuerzo para evolucionar hacia un modelo educativo caracterizado por los siguientes términos:

- Modelo integrador que tiende a la inclusión y prioriza la atención a la diversidad entendida en sentido amplio, y referida no solo a capacidades sino también a intereses, motivaciones, condiciones socioeconómicas o de cultura. Este modelo incluye prácticas, iniciativas y estrategias, que pueden educar e integrar a todos. Se da prioridad a las medidas de carácter normalizador y general. Se priorizan las medidas ordinarias para la atención a la diversidad siempre que sea posible.
- El modelo educativo que se establece en la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria se apoya en cuatro pilares fundamentales:
 - Búsqueda de equidad y justicia social: Dentro de este apartado merece especial atención la dotación de los recursos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades a la escuela rural.
 - Autonomía y participación: Se intenta consolidar culturas de centro que favorezcan la colaboración y el trabajo en grupo para tomar decisiones y adoptar acuerdos. El ubicar a los orientadores dentro de los centros o dotar de más recursos humanos a los EOEPs se relaciona con esta idea de facilitar el trabajo colaborativo entre todos.
 - Favorecer la cooperación, respeto y entendimiento entre las personas. Se intenta favorecer el aprendizaje de la convivencia dentro de los centros.
 - Responsabilidad y control democrático. Responsabilidad de todos por lograr una educación de calidad.
- Se realiza un importante esfuerzo por legislar y ordenar todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad.
- Red pública de centros significativamente superior a la privada-concertada y privada. El alumnado matriculado en los centros públicos evoluciona de un 65,10% en el curso 2004-5 a un 70,20% en el curso 2013-14.
- Se incrementa el presupuesto público para la educación. En el año de la implantación del nuevo modelo de orientación (2005), el PIB aumentó

un 7,3% con respecto al año anterior. Del año 2004 al 2009 se produce un aumento en los gastos en educación en todos los niveles educativos. Por lo que respecta a la educación no universitaria se pasa de realizar una inversión de 299.015 en el 2004 a 453.190 en 2009. Posteriormente esta inversión baja ligeramente debido a los efectos de la crisis económica. Se crean más centros y se dota con más recursos humanos, ampliando el profesorado relacionado con la atención temprana, la atención a la diversidad, y la superación de las desigualdades. Esto enlaza con la recomendación de que se debe aumentar la diversidad en los perfiles de las estructuras de orientación.

- Se produce una amplia oferta de empleo público sobre todo desde el año 2005 al 2010, que se traduce en un aumento de la plantilla docente de educación que afecta sobre todo a la orientación y a la educación infantil. También aumenta la plantilla del profesorado técnico de servicios a la comunidad.

2) El cambio en el modelo de orientación se encuentra relacionado con otros planes estratégicos que la administración pone en marcha para facilitar la atención a la diversidad y la inclusión.

El nuevo modelo de orientación de Cantabria se modificó para dar respuesta a las necesidades educativas y sociales, así como a las exigencias de la comunidad docente y de los equipos directivos. Este modelo de orientación se encuentra en consonancia con el modelo educativo aprobado en el 2008.

De los orientadores se espera que actúen como mediadores entre la administración y los centros educativos, por medio de la transmisión de información, asesoramiento a los centros, y participación en los diferentes planes que se ponen en marcha desde la Administración Educativa con el fin de lograr este objetivo. Entre otros cabe señalar los siguientes:

- Plan de atención a la Diversidad.
- Plan de Convivencia.
- Plan de Interculturalidad: El modelo de orientación también ayuda al establecimiento de la educación intercultural. Todo el centro ayudado por los orientadores y los coordinadores de interculturalidad articula una respuesta en el marco educativo del centro, adoptando las medidas de atención a la diversidad necesarias recogidas en los planes de atención a la diversidad de cada centro. En la primera etapa de implementación del nuevo modelo de orientación, los orientadores informaron sobre este plan y se encargaron en un primer momento de realizar las valoraciones del alumnado extranjero cuando los centros no contaban todavía con coordinador de interculturalidad. Se aumenta la competencia de los orientadores y de otros profesionales para asesorar

en ambientes multiculturales como se propone en los estudios de políticas públicas para la mejora de la orientación, aspecto mencionado en el primer capítulo.

- Plan de Absentismo: Los orientadores o profesorado técnico de servicios a la comunidad de los D.O. acuden a las reuniones de absentismo convocadas cuando es necesario.

Al mismo tiempo el orientador es el que media y coordina los contactos con las entidades y organismos externos al centro como recursos sanitarios, servicios sociales, recursos educativos, becas de alumnado con necesidades educativas específicas etc.

3) El modelo de orientación de Cantabria se fue implementando poco a poco de manera progresiva. Los tres primeros cursos de andadura se consideraron experimentales y se realizaron evaluaciones por parte de la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad y de la Inspección Educativa.

Las Unidades de Orientación de Educación Infantil y Primaria se fueron creando progresivamente y se sometieron a una evaluación por parte de la administración al menos durante los primeros años. De esta forma se sigue la recomendación de la importancia de la evaluación de las intervenciones y los programas de orientación mencionado en el primer capítulo.

La implementación del modelo no ha estado exenta de dificultades. Algunas de ellas ya se habían previsto y manifestado por parte de los orientadores de los EOEPs, cuando se les pregunta sobre su opinión con respecto a la creación de las Unidades de Orientación como estructura interna. El conflicto se ha presentado asociado no solo al status de los orientadores, sino también a otras cuestiones ya mencionadas, como la pérdida de la independencia de criterio, cuando se depende orgánicamente de los equipos directivos de los centros. Además de lo mencionado, se subraya también la pérdida de la eficiencia profesional por deber de realizar tareas que no son propias del puesto de trabajo del orientador como cuidar talleres, recreos etc. Otros de los inconvenientes señalados son el aislamiento profesional, la pérdida de la visión de zona, menos recursos materiales disponibles debido a que las Unidades de Orientación no pueden estar tan bien dotadas como los EOEPs etc.

La dependencia orgánica de los orientadores de las Unidades de Orientación todavía crea dudas en la administración. Con el cambio de los gobiernos autonómicos existió una etapa en la que se propuso a los orientadores el cambio de dependencia orgánica, debido a los problemas que planteaban los orientadores de las Unidades de Orientación a la Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (UTOAD), sobre todo por los conflictos en relación a cuestiones de

derechos laborales en los centros. Durante un curso escolar no se crearon nuevas Unidades de Orientación en los centros a los que les correspondía por número de alumnos, sino que se reforzó con dos orientadores más al EOEP de Santander para que atendiera a estos colegios. Estos dos orientadores atendían a los centros cuatro días semanalmente y el quinto día permanecían en la sede. El curso siguiente cambio de nuevo el gobierno autonómico y se eliminó esta fórmula organizativa creando dos Unidades de Orientación más.

Es importante señalar que se debería tener más en cuenta la opinión de los profesionales de la orientación tanto para identificar problemas como necesidades.

4) La implantación y generalización del modelo se ha llevado a cabo porque existía una voluntad política junto a una necesidad social compartida por la mayoría de los agentes sociales y educativos.

El sistema de orientación y apoyo en la escuela se ha generalizado en Cantabria porque desde la administración se ha liderado, pero también porque era un tema que tenía una importancia social. Como se indica en la propuesta del nuevo modelo de orientación para la Comunidad, en este modelo se tienen en consideración las nuevas necesidades que se presentan en los centros educativos debido a los cambios sociales, y a la necesidad de dar respuesta a un alumnado cada vez más diverso. Por otro lado, con el nuevo modelo de orientación se incorporan profesionales con una alta especialización en determinados ámbitos con el fin de asesorar a las estructuras generales, antigua demanda de los orientadores. Se consideró que era necesario reforzar y renovar el modelo de orientación para que las estructuras de orientación estuvieran más presentes en los centros educativos.

La orientación se percibe como un tema relevante para mejorar la calidad de la enseñanza, y dar respuesta como se ha mencionado a las nuevas demandas que se presentan en la escuela.

Todos los participantes en el estudio están de acuerdo en que la orientación debía reforzarse, ya que no se habían incrementado los recursos personales en los EOEPs durante muchos años, y no daban abasto para responder a las nuevas demandas que se generaban en los entornos escolares. Además, resultaba necesario ofrecer una mejor respuesta en lo concerniente a la atención temprana y a la orientación profesional. Cantabria no contaba apenas con equipos específicos, ni con centros de recursos que apoyaran la labor de los orientadores de las estructuras generales.

“El modelo de orientación en Cantabria era francamente deficitario. Sí que estaba bien dotado a nivel de IES con un orientador por instituto, pero a nivel de primaria estaba... pues, desde que se habían creado los equipos no habían aumentado las plazas, con lo cual había un equipo en Laredo, otro en Torrelavega, el de Santander..., para atender a una población enorme, con lo

cual pues era muy deficitario. El equipo de Laredo atendía..., bueno la distancia geográfica no sé, pero eran treinta y tantos colegios con cuatro orientadores y una PTSC, con lo cual era un servicio de calidad cero. No se podían atender las necesidades. Muy deficitario porque no se habían incrementado ni el número de equipos, ni el personal de los equipos existentes, desde su creación. En comparación, yo por ejemplo que venía de Murcia comparaba una Comunidad uniprovincial con otra uniprovincial y era una diferencia abismal, porque por ejemplo allí en Murcia capital había tres equipos de atención temprana solo en Murcia capital, más luego los generales, tenían equipos en otros pueblos de Murcia, entonces tenían mucho más personal para atender. El nivel de población siendo uniprovinciales serían similares características”.

“... El que la atención era insuficiente sí, que los centros necesitaban una atención más regular, que no fuera solo valorar a demanda, que se veía que la efectividad era escasa, que no había una continuidad, que se valoraba muy rápido, que no había un seguimiento, que se valoraba tarde, que se tardaba mucho en dar respuesta a los casos. Sí que se veía que los centros necesitaban que hubiera un apoyo de orientación con una continuidad...”.

“El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación”.

También es unánime la consideración de que un orientador resulta mucho más eficaz cuanto más involucrado está en el funcionamiento ordinario de un centro.

“Ventajas de la estructura interna, el formar parte de la estructura donde trabajas..., tiene más potencia, tiene más fuerza, tiene más implicación. Tienes más...estás de lunes a viernes. Tu horario escolar siempre te da más visión de la realidad, de todos los detalles ¿no?, no solo de la organización, sino del alumno, del profesorado. Hacer propuestas más contextualizadas si formas parte de ese contexto yo creo que es..., estás más aceptado...”.

“...las ventajas que veo son sobre todo las que has dicho, el tema de la contextualización. Cada vez veo más importante no solo aplicar pruebas psicopedagógicas, estandarizadas sino estar in situ en el aula, el poder ver al niño en el aula. El poder en determinados momentos... de actuar como un profesor más, que estás ahí como reforzando al niño, da una información que quizás...”.

Sin embargo, existen discrepancias con respecto a qué estructura es mejor para trabajar y en lo referente a la importancia de las dependencias orgánicas.

Algunos opinan que para mejorar la atención a los centros habría sido suficiente con reforzar los equipos y crear otros, de forma que dispusieran de más tiempo de atención a los centros, y otros sin embargo son partidarios de la estructura interna. No obstante, la estructura interna creada en educación infantil y primaria sigue teniendo problemas sin resolver.

“¿Quieres decir que en vez de haber creado las unidades se podrían haber aumentado los equipos y hubiera sido mejor?”

Pues sí, yo creo que sí y más rentable. O crear nuevos equipos en determinadas zonas, hacer una mayor sectorización de equipos de manera que no abarcaran un ámbito geográfico tan amplio, como por ejemplo el ámbito tan grande que abarca Laredo. Hacer varios sectores de manera que también permite aprovechar el material que tiene el equipo, no tener que dotar a cada unidad con tanto material psicopedagógico y permitir también aprovechar las medidas y contrastar”.

“...Pero quizá el modelo que eligieron no ha dado los resultados que se esperaban, ni ha funcionado como se quería”.

“...porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás, y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones”.

“Yo en principio a partir de lo oído, soy más partidario del modelo interno que del externo. Yo voy a intentar contestar a las distintas desventajas que habéis visto porque me parece que pudiendo ser reales se les puede dar la vuelta fácilmente, o que no me parece que sean desventajas estables. Me parece que son posibilidades. A mí me parece fundamental para hacer un buen trabajo de orientación estar cerca o dentro del contexto en el que trabajas. Eso tiene sus riesgos, tiene muchas cosas, te puedes perder en el contexto, pero tenemos un trabajo que es muy contextual. La valoración es un trabajo contextual. Tienes que analizar la relación del niño con el contexto. Si estás lejos del contexto, tienes que correr un poco más para llegar. El trabajo lo puedes hacer bien porque puedes ser un buen profesional, pero desde luego cuando estas dentro del contexto a igualdad de condiciones, ser buen profesional, ser cumplidor etc., estar cerca, yo creo que es una facilidad. Una facilidad para hacer el trabajo y luego una facilidad para hacer otra cosa. Yo el estar en el centro para ser compañero y que te vean como compañero lo entiendo como una cosa personal que ya va un poco por el ego o por la vanidad de cada uno. Creo

que es bueno estar en el centro porque el orientador transmite cultura de orientación...”.

Con respecto al desarrollo del modelo durante los últimos cursos escolares, podemos concluir que ha experimentado cambios de orientación en función de los problemas que el modelo iba ocasionando, y de los cambios del gobierno regional. Así, por ejemplo, durante el último año del gobierno del partido popular, no se crearon nuevas Unidades de Orientación en los centros a los que les correspondía por número de alumnado, y se reforzó por ejemplo al EOEP de Santander con dos orientadores más que dedicaban cuatro días semanales a la atención de un único centro y permanecían en la sede del equipo un día a la semana. Durante el último año del mandato del PP también se intentó cambiar la dependencia orgánica de las Unidades de Orientación debido a los frecuentes conflictos que surgían entre los equipos directivos y los orientadores. Se ofreció la posibilidad de crear equipos externos con los orientadores de las Unidades de Orientación haciendo depender orgánicamente a los orientadores de un equipo, pero permaneciendo cuatro días completos en el mismo centro escolar, y un día en la sede del equipo. Debido a intereses particulares y sesgados de algunos orientadores, esta posibilidad no se llegó a implementar, y porque además al año siguiente cambió de nuevo el Gobierno de la Comunidad.

EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN RESULTANTE

5) La normativa define la estructura del modelo de orientación como fundamentalmente interno, aunque sin abandonar completamente la tradición anterior, es decir el modelo LOGSE.

Se mantienen los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica para los centros con menos de 250 alumnos.

Organiza la orientación en tres niveles interrelacionados entre sí, formando parte de un continuo: Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (art 95).

- a) La acción tutorial como parte de la función docente en los términos que ya fijó la LOGSE (art 60.1), la LOE (art 91.1), la LOMCE y Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (art 96).
- b) La intervención especializada: a través de dos tipos de estructura, las de carácter general que engloban a las Unidades de Orientación, a los EOEPs, y a los Departamentos de Orientación y las de carácter singular que incluyen a los Equipos de Atención Temprana, las Aulas de Dinamización intercultural, y los Servicios de Orientación Profesional propuestos en el Marco del Plan de Cualificación y Formación Profesional de Cantabria.

- c) El asesoramiento específico: se trata de un apoyo muy especializado en determinados campos. Este nivel de actuaciones se ejerce desde una estructura específica, el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, de ámbito regional o comunitario.

El nuevo modelo de orientación para esta Comunidad Autónoma tiene como consecuencia inmediata el incremento de los recursos personales de orientación (orientadores escolares con la especialidad de psicología, pedagogía o psicopedagogía, maestros con la especialidad de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) y de recursos socioeducativos (profesores técnico de servicios a la comunidad). Sin embargo, no se contratan otros perfiles como educadores sociales, terapeutas ocupacionales, médicos en los EOEPs etc. Estos otros perfiles que pueden ser útiles en las tareas de orientación son señalados por los orientadores que participan en los grupos de discusión y las entrevistas. Esto enlaza con las recomendaciones señaladas en el primer capítulo sobre la conveniencia de aumentar la diversidad en los perfiles de las estructuras de orientación para la mejora de la misma.

“Yo creo que habría que incluir otras figuras en la Unidad de Orientación o en el Equipo, no tan docentes o paradocentes que yo echo en falta ¿no?, aparte de Servicios a la Comunidad que yo creo que haría falta en todos los centros una figura, o figuras de Educador Social, o figuras de Terapeuta Ocupacional. Hay un montón de figuras que se me ocurren, y dices bueno me hace falta gente con otra visión que mire las cosas desde otra perspectiva y que me ayude, porque yo creo que muchas veces asumimos trabajos con más ganas que formación, o con más ilusión o ganas de sacarlo adelante porque no puedes ¿no?. Yo no soy una persona con formación social pero haces un montón de trabajo social porque no hay otra persona que lo haga”.

“Un poco más, un seguimiento familiar como puede hacer un Educador de Servicios Sociales. No digo visitas a domicilio, pero más próximo a Educador Social. Sí, porque al final los PTSC nos quitan trabajo, pero las entrevistas que hacen ellos también las hacemos nosotras. No creo que hagan cosas muy distintas. No lo sé ¿eh?”.

“...Cuanto más perfiles haya, más rica es la intervención”.

“...Por ejemplo en el caso de los motóricos, a veces nos encontramos con alumnado con problemas físicos en los centros y tenemos nosotros que determinar las necesidades cuando no tenemos una formación ni médica, ni sanitaria. Tenemos que ver informes médicos con una terminología que desconocemos y tenemos que informarnos por nuestros propios medios para intentar entenderlo. En ocasiones sería conveniente contar con otros perfiles”.

“Bueno o por lo menos que pudiéramos tener un médico no en todos los equipos, pero sí un médico referente que le pudiéramos consultar en esos casos...”.

Al igual que lo señalado en el estudio realizado en Castilla la Mancha, en las funciones y principios que inspiran el sistema subyace un modelo teórico que entiende la orientación desde una perspectiva sistémica, preventiva y colaborativa, buscando la atención personalizada del alumnado y favoreciendo la inclusión social. Así se constata en los planes de actuación de EOEPs, Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación.

En el plan de actuación del EOEP de Santander del curso 2014-15 se indica:

“La atención a la diversidad se llevará a cabo bajo los principios de equidad e inclusión, supone prevenir y atender a las necesidades temporales o permanentes que requieran una atención específica y promover el potencial del alumnado.....

El objetivo fundamental que nos proponemos, como servicio de asesoramiento y apoyo a los centros es una intervención centrada en la colaboración, participando de su vida cotidiana y su organización, centrándonos en realizar un trabajo conjunto con la Comunidad Educativa: alumnado, familias y profesorado, dirigido a la Atención a la Diversidad y a la concepción del centro como núcleo de innovación y cambio, priorizándose el carácter preventivo de las actuaciones”.

En el plan de actuación del EOEP de Laredo del curso 2014-15 se indica:

“Nuestra intervención se basa en los siguientes principios que guían la actuación en los centros:

La concepción sistémica en nuestro trabajo nos permite actuar en los centros, observando y aceptando los sistemas como están, tratando de acomodarnos a su dinámica, aprovechando los momentos en que sientan la necesidad de cambio y pidan colaboración, para ajustar las respuestas educativas.

Partiendo de las necesidades sentidas por los centros y colaborando en la búsqueda de soluciones, procuramos que, de forma previa a la intervención psicopedagógica, se agoten todas las medidas ordinarias, impulsando y dinamizando el desarrollo de los programas propuestos por la Consejería, atendiendo de esta manera al principio de normalización.

Las actuaciones que lleva a cabo el EOEP tendrá en cuenta los diferentes colectivos que componen la comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado; se realizarán mediante un enfoque colaborativo y, en ocasiones, requerirán la coordinación con diferentes instituciones o entidades.

La atención a la diversidad es el paradigma bajo el cual se llevan a cabo nuestras actuaciones, para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, intentando prevenir y promover su potencial, buscando las

condiciones más adecuadas que favorezcan el progreso personal, académico y social de cada alumno/a bajo los principios de equidad e inclusión.

En el plan de actuación de la Unidad de Orientación del CEIP Miguel Hernández de Castro Urdiales del curso 2014-15 se señala:

“La UOE intervendrá desde una perspectiva sistémica, dentro de un marco de colaboración y de trabajo en equipo. Diferenciamos, por tanto, dos niveles de actuación:

1. La acción tutorial: como parte de la función docente es responsabilidad de todo el profesorado y constituye el pilar fundamental de la orientación del alumnado. Esta función se desarrollará en coordinación con el/la orientador/a del centro.

2. La intervención especializada: que aporta una visión psicopedagógica tanto en su vertiente preventiva como específica. Dicha intervención se lleva a cabo a través de la Unidad de Orientación, así como a través de otros profesionales (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y especialista en Atención Temprana del EOEP, instancias específicas de interculturalidad y Departamentos de Orientación) y de otras instancias sociales y educativas (Equipos de Sanidad, UBAS...)

La actuación de la UO contemplará acciones para atender las necesidades del centro que van desde el asesoramiento y la prevención hasta la detección de dificultades y la intervención especializada en un contexto de colaboración y trabajo en equipo con el conjunto de profesionales del centro”.

La igualdad y calidad buscadas tiene como foco importante tanto la atención a las diversas culturas favoreciendo su integración en el ámbito educativo, como la atención a las diversas necesidades específicas y especiales que presentan los alumnos, intentando favorecer en todo momento la inclusión.

Hecho expresivo de ello es la creación del equipo de interculturalidad y de las aulas de dinamización intercultural, la contratación de mediadoras de diferentes culturas, así como la ayuda prestada por los auxiliares de lenguas de origen a los centros. Todos estos recursos ayudan a la integración de este alumnado en los centros, promoviendo la perspectiva intercultural. La intención de mejorar la atención al alumnado con necesidades educativas especiales o específicas se pone de relieve por ejemplo con la creación del equipo de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta, así como con la creación de los centros de recursos para la educación especial o el programa de apoyo a la detección y la atención educativa inclusiva del alumnado con altas capacidades. Estos últimos ayudan al profesorado en la integración y adaptación de materiales para este alumnado. Se intenta mejorar también la convivencia dentro de los centros impulsando los planes de convivencia, y creando la Unidad de Convivencia que asesora en estos temas y actúa de mediador en la resolución de conflictos.

6) La labor de los orientadores de los distintos niveles ha experimentado una evolución hacia un modelo educativo, preventivo y colaborativo.

Cabe señalar sin embargo que, en ocasiones, sobre todo con el gobierno anterior, han existido discrepancias entre la línea educativa impulsada desde la Consejería y la documentación que los orientadores deben rellenar, como en el caso de la plataforma YEDRA en la que se deben introducir a todos los alumnos/as con necesidades educativas específicas y especiales. Así lo manifiestan los orientadores en los grupos de discusión:

“A6 - ¿Qué modelo seguimos como orientadores, es un modelo educativo, es un modelo clínico?”

Moderador: Por lo que yo percibo es que veis como un poco de incoherencia entre el..., digamos las clasificaciones de yedra tal y como están establecidas ahora, y el trabajo de orientación.

A5 -Y antes igual aunque no había un yedra.

A6 - Claro...

A4 - Y no solo en yedra, luego a veces conflictos que surgen ya igual de otro tipo. Este es el principal, lo que ha dicho A6, pero aparte de ese luego es la falta de concordancia entre las categorías de yedra, la legislación, las acreditaciones..., que a veces dices pero Dios mío de mi vida, ¿a este niño donde lo meto yo?. En el yedra aquí, pero luego como es la categoría que no coincide con esta otra en el otro...Al final es un....

A5 - Porque hay que ir construyendo como un puzle a base de, como los aeropuertos en Madrid, a base de ampliaciones que se van haciendo sin orden ni concierto. Tienes yedra, las acreditaciones son las de antes, la ley la del gobierno anterior. Ahora dinos además en el DSM también las etiquetas van creciendo, se van convirtiendo en infinitas”.

“A1 - La intención siempre es usar el modelo educativo frente al clínico, pero yo creo que todavía la población en general, las familias, el alumnado...todavía fíjate que han pasado años y que son... Nosotros somos mayores pero los alumnos son siempre jóvenes ¿no?, y las familias son también más jóvenes, pero los compañeros incluso todavía nos hacen demandas de carácter clínico, todavía es muy difícil de cambiar eso.

A2 - Ha habido momentos en que se ha potenciado más, hay unos vaivenes ahí que...

A1 - Que es normal que la gente esté confundida. Lo sé.

A2 - Es que la clasificación de necesidades. No es que venga de las familias es que viene de la propia administración.

A1 - Lo afirma.

Moderador: ¿Queréis decir que puede haber incoherencia entre la clasificación...?, me imagino que estáis hablando de yedra.

A2 - Que se han impulsado distintos modelos con una Consejería y con otra, con un planteamiento educativo muy diferente, yo creo que distinto.

Todas: lo afirman”.

“A2 - Este modelo que empezó en el 2005 con el actual...Luego con el cambio otra vez de gobierno se han retomado un poco todos aquellos planteamientos, pero en la legislatura anterior, yo creo que sí hubo ahí un cambio de planteamiento.

A1 - Y esta Consejería lleva poco tiempo..., pero que bueno sus planteamientos quizás habrá que esperar a ver cómo retoma el modelo, sus planteamientos y tal. Claro es muy pronto todavía para cambiar la clasificación de YEDRA, que es que, es tan reciente ¿no?, u otras cosas que a lo mejor tienen in mente hacer o no..., no lo sé. Como quien dice, acaban de empezar.

A2 - Esa clasificación era bastante clínica”.

La mayor presencia de los orientadores en los centros educativos ya sea gracias a la creación de la estructura interna o al refuerzo de la estructura externa, ha permitido realizar un trabajo más educativo y preventivo. En el caso de las Unidades de Orientación, éstas tienen establecido en su horario unas horas semanales dedicadas a la atención directa al alumnado, en las que se llevan a cabo sobre todo programas de prevención. Entre los programas que se realizaron durante el curso 2014-15, y que se presentaron en el seminario de orientadores, figuran por ejemplo los siguientes:

Centro educativo	Localidad	Programa
CEE “Pintor Sainz”	LAREDO	— Taller de competencia emocional. Alumnos de los diferentes programas.
CEIP “Concepción Arenal”	POTES	— Evaluación en 2º E. Primaria en lectoescritura (principalmente lectura).
CEIP “Menéndez Pelayo”	TORRELAVEGA	— Técnicas de estudio y acceso a las NT (con ordenador). — Taller de Estimulación del Lenguaje (con tutoras) en

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Centro educativo	Localidad	Programa
		E.I. 5 años. — Intervención con alumnado de 2º E.P. con dificultades en lectoescritura (no ANEAES)
CEIP “Pedro Velarde”	MURIEDAS	— Asamblea (3º-6º EP) con representantes de aula (delegados). (1/mes o cada 3 semanas- periodo recreo). — 2ºE.P. “Banco de Herramientas” Programa Educación Responsable -Fundación Botín. (1/mes con desdobles)
CEIP “José Ramón Sánchez”	ASTILLERO	— Taller Dllo. Funciones Ejecutivas (Método PASS). 3 grupos: E.I. 4 años (Fundí lo desarrollan los tutores) / 2º E.P. (Autoinstrucciones).
CEIP “Las Dunas”	LIENCRES	— Taller “Desarrollo de las Habilidades Comunicativas a través de la inteligencia emocional” 6º EP (1/semana)
CEIP “José Luis Hidalgo”	TORRELAVEGA	— Estimulación cognitivo-emocional- fundamentación PASS. Con cuentos (infantil) — 4º EP- Con cuentos. Ej.Carmen Gil — www.poemitas.org

Tabla 21. Muestra de algunos de los programas presentados por los orientadores de las UO en el seminario de orientación durante el curso 2014-15.

Gracias al cambio en el modelo de orientación, se han revisado los procesos de demanda desvinculándolos exclusivamente de las valoraciones psicopedagógicas. La orientación está más presente en los centros y se ha facilitado el acceso e estos servicios, cumpliendo una de las recomendaciones para la mejora de la orientación. El orientador, sobre todo en el caso de la estructura interna es un miembro más del centro educativo. Éste trabaja de una forma más colaborativa con los tutores, con los profesores especialistas en PT y AL y con las familias de los alumnos. Como se ha manifestado en los grupos de discusión, gracias a la creación de la estructura interna, la figura del orientador ha adquirido más fuerza, pudiendo solucionar pequeños problemas de forma preventiva en el momento en el que se producen.

“... el formar parte de la estructura donde trabajas..., tiene más potencia, tiene más fuerza, tiene más implicación. Tienes más...estás de lunes a viernes. Tu horario escolar siempre te da más visión de la realidad, de todos los detalles ¿no?, no solo de la organización, sino del alumnado, del profesorado. Haces propuestas más contextualizadas si formas parte de ese contexto, yo creo que es..., estás más aceptado”.

“Yo creo que en el modelo más de unidad como decías, pues tiene de bueno que estás de lunes a viernes, tienes compañeros diarios, tutores..., está el claustro y formas parte en el día a día, te ven como uno más de la plantilla...”.

“...Todo lo que se hace a pie de pista con un par de pautas..., y eso es orientación. Y esa inmediatez un equipo no lo puede hacer jamás, eso de que tengo que hablar contigo temas que son pequeños, que si se resuelven sobre la marcha previenen el que tengas un problema grande un mes después...”.

Se ha obtenido uno de los principales objetivos que se centraba en conseguir que la orientación estuviera más presente en los centros, reforzando aquellas etapas en la que ésta era más deficitaria, como el caso de la educación infantil y primaria. El orientador trabaja más en colaboración directa tanto con los equipos directivos como con el resto del profesorado y los padres.

Pese a todo, los orientadores manifiestan que todavía perviven formas antiguas de desempeño profesional, en las que se percibe al orientador como aquel que debe solucionar cualquier pequeño problema que se presente, delegando en esta figura aspectos o cuestiones que pueden ser solucionadas por el propio profesorado. Relacionado con este aspecto se deberían de reducir y concretar las funciones de los orientadores como se pone de relieve en el primer capítulo.

“...tiene el pequeño inconveniente de que cuentan contigo para todo o te necesitan para todo, a la más mínima duda, cosa, el orientador tiene que opinar. Y a veces es una carga excesiva de estar en todo. Son cosas que pueden resolver ellos, que yo no sé, por inseguridad o por..., como que te necesitan para todo cuando en realidad no seríamos tan necesarios para todo. Habría cosas que podrían resolver ellos de forma totalmente autónoma. Es echar muchas veces tiempo en cosas que...tú que tienes otras urgencias, que tienes que estar a muchas cosas y que tienes poco tiempo y tal..., con lo que tengo que hacer y estoy aquí resolviendo cosas que vosotros mismos podéis resolver. A veces es simplemente por inseguridad o por buscar una segunda opinión, porque claro al estar en los centros echan mano de ti, y a veces eso te va retrasando, te va cargando de cosas que tú consideras que no son tan urgentes”.

Esto produce en los orientadores una sobresaturación. Aunque este aspecto depende de las condiciones organizativas y culturales de los centros, afectando más a los orientadores que trabajan en la estructura interna por permanecer más tiempo en los centros. Resulta fundamental que desde la Consejería se delimiten y aclaren bien las funciones del orientador, explicando a los equipos directivos los riesgos de la sobresaturación de trabajo como la pérdida de la efectividad del mismo.

Desde la Consejería se ha hecho un esfuerzo en el desarrollo de la legislación referente a la atención a la diversidad y al mismo tiempo se ha intentado desarrollar una perspectiva de educación intercultural superando antiguos modelos de educación compensatoria. Se publica el Plan de Interculturalidad para Cantabria apoyándolo con estructuras de asesoramiento a los centros como el

Equipo de Interculturalidad de Torrelavega, y las Aulas de Dinamización Intercultural de Santander y Torrelavega y recientemente de Laredo. Se forma a los Coordinadores de Interculturalidad y se fortalece este apoyo a los centros con la ayuda de la figura de los Auxiliares de Lenguas de Origen. Prueba de ello son la gran cantidad de órdenes y decretos que se han publicado desde el 2004/5 año de inicio de los cambios, para organizar la educación basada en esta filosofía. También resultó muy importante para el apoyo a esta visión de la educación basada en la atención a la diversidad, la creación en todos los centros de la CESPAD u órgano encargado de la elaboración y seguimiento de los Planes de Atención a la Diversidad. Estos PADs que realizan todos los centros intentan dar una respuesta a todo el alumnado según sus necesidades, y así evitar el abandono prematuro de los estudios y el fracaso escolar. Gracias a ellos, el profesorado se ha ido involucrando más en la atención a la diversidad y en el desarrollo de diferentes medidas para dar respuesta a las diferentes necesidades que se pueden producir. Así nos lo manifiestan varios orientadores:

“El año 2005 fue cuando salió todo el decreto de las medidas de atención a la diversidad, la elaboración de los PADs en los centros. Se pusieron en marcha las ADIs como una estructura de apoyo a los centros desde un modelo inclusivo respecto a la interculturalidad. Quiere decir que hubo muchos movimientos, por lo menos aquí en Cantabria en esa dirección, y yo creo que el cambio está en que el modelo de orientación fue uno más coherente con todo el planteamiento que se estaba haciendo”.

“Yo veo un cambio el que antes igual pivotaba más sobre orientador, PT, AL, y la creación de las comisiones de la CESPAD hace que la responsabilidad de jefatura, la responsabilidad de otros docentes... se vaya viendo más como un trabajo de equipo, que nos compete a todos la atención a la diversidad, que el orientador, el PT, el AL tenemos un papel, pero no es exclusivo nuestro. Yo creo que la creación de esas estructuras ha contribuido. Incluso el tener que hacer el PAD nos hace compartir un poco más desde nuestras funciones, pero ver más la implicación del resto del centro e ir más a cuestiones de organización. Yo veo un salto en estos años viendo cómo estaban organizados los centros entonces y ahora... Ahora hay muchas experiencias de centros que van cambiando la organización, que van puliendo el servicio de... sabes, que van más allá de la atención puntual del niño que sale con el PT, el AL y se hace un ACI... Yo creo que ese camino que se empezó ha generado en muchos centros cambios organizativos importantes que hacen que sean menos necesarias en algunos casos medidas más específicas que antes yo creo que tirábamos más de ellas”.

“Medidas de atención a la diversidad intermedias. Yo, eso es una diferencia que sí que noto con Galicia. En Galicia no existía un organismo interno en los centros como la CESPAD o el PAD, nos lo cargaban exclusivamente a los orientadores. Lo que sí noté cuando vine fue un gran cambio. La orientación está como más expandida en los centros, hay más personas de los centros que

manejan cuestiones relacionadas con la orientación. Por ejemplo, se articulan otras medidas de atención a la diversidad intermedias, por ejemplo, en mi centro hay tutorías compartidas, tutorías individualizadas. Los tutores los veo como más implicados en las medidas de atención a la diversidad, tienen in mente qué medidas se pueden tomar, que vaya al PROA, que vaya atención de tal y de cual... Allí eran cuestiones casi prácticamente que solo conocía el orientador y tenía que estar el orientador siempre recordando a los demás qué cosas se podían hacer en cuanto a la atención a la diversidad, como que era... siempre tenía que salir la propuesta de nosotros y convencer al profesorado para que se involucre en cosas a llevar a cabo, cuestión que es harto difícil. Sin embargo, aquí parece que está todo como más ya expandido. Cuando yo llegué lo noté como muy expandido por entre los distintos miembros del claustro, no todo el mundo no, pero sí con distintos organismos y distintas medidas. La orientación está más vertebrada”.

La respuesta a la diversidad en los centros ha mejorado no solo por contar con un modelo interno sino porque también se han reforzado los equipos con más personal. La Consejería también ha realizado un esfuerzo dotando de más recursos humanos para la atención a la diversidad centrándose no solo en el refuerzo de las estructuras generales de orientación, sino también en la creación de nuevas estructuras de asesoramiento y de intervención especializada, que permitan proporcionar una mejor respuesta a las necesidades del alumnado (aulas de dinamización intercultural, equipo específico de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta, centros de recursos para la educación especial, ETIAS o equipos técnicos de intervención en absentismo...). Todas estas medidas van facilitando que los centros vayan caminando hacia una educación cada vez más inclusiva. El centro educativo se considera, además, según la filosofía de la Consejería, como centro de innovación y cambio. Esta concepción facilita la autonomía de los centros y la posibilidad de proporcionar nuevas respuestas a esas necesidades.

La coordinación entre las estructuras de orientación tanto entre sí como con otros servicios y agentes educativos constituye uno de los aspectos deficitarios que se debería mejorar, enlazando con las recomendaciones expuestas en el capítulo 1 sobre la importancia de la cooperación y las coordinaciones con otros socios y otros colaboradores de fuera del entorno educativo. Resultaría conveniente volver a retomar las coordinaciones zonales, pero realizando un replanteamiento de las mismas. Es necesario trabajar en zonas más pequeñas y permitir que esas reuniones sirvan para coordinarse con otros servicios (sociales, de salud o educativos...) pertenecientes a esa zona.

OPINIONES Y VALORACIONES SOBRE EL SISTEMA DE ORIENTACIÓN

En general, se puede decir que hay una valoración positiva del cambio de modelo en lo referente a su intención, pero no tanto respecto al planteamiento en

el que se observan opiniones discrepantes, sobre todo en el caso de los orientadores con más experiencia. Los orientadores veteranos pueden comparar ambos modelos y valorar con más conocimiento real las ventajas y desventajas de ambas estructuras. Los orientadores noveles vivieron el cambio de modelo como una posibilidad de acceso al mercado laboral en una coyuntura de acceso al mercado laboral difícil, y esta situación puede provocar el hecho de que no sean tan críticos, además de que la mayoría de ellos no ha tenido experiencia en el modelo externo.

Consideramos que hay datos objetivos para afirmar que se han conseguido muchos de los resultados deseados, aunque todavía quedan aspectos sobre los que reflexionar y debatir para mejorar el modelo.

- Un desarrollo normativo ajustado a la evolución del modelo. Se han desarrollado nuevos reglamentos orgánicos para los centros de educación infantil, primaria y secundaria acordes con el modelo. Además, se ha ido organizando todo lo concerniente a la atención a la diversidad mediante la publicación de decretos, órdenes y resoluciones.
- La orientación y la normalización de los apoyos dentro de una escuela inclusiva.
- La orientación presente en todos los centros mediante las estructuras externas o internas en función del volumen del alumnado. Todo el profesorado participa en el desarrollo del plan de atención a la diversidad de su centro. Se toman distintas medidas en función de las necesidades de los centros (grupos flexibles, grupos más reducidos en función de las necesidades, escolarizaciones combinadas, espacios de optatividad, programas específicos...).
- La creación de una estructura de apoyo a la orientación como asesoramiento específico. Esta estructura está representada por la Unidad Técnica de Orientación y atención a la Diversidad (UTOAD), que actualmente se denomina Unidad Técnica de Atención a la Diversidad y Convivencia. En esta Unidad se encuentran integrados los asesores de las distintas etapas y de ella dependen otras estructuras de orientación más específica, como el equipo de específico de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta. Desde esta Unidad se asesora a todos los orientadores pertenecientes a las estructuras generales y singulares.
- Algunos resultados se refieren a la integración administrativa de los orientadores en los centros de primaria. Piden que desde la Consejería se presente una normativa clara sobre las funciones y sobre los horarios de estos profesionales, y que se aclaren sus funciones desde la Consejería cuando surgen conflictos, ya que en muchos casos se han visto abocados a realizar tareas que no son propias de su perfil profesional. Se solicita que el orientador sea el coordinador de la

Unidad de Orientación y que reciba un complemento económico por esta función como lo recibe el jefe del Departamento de Orientación en Educación Secundaria o los directores de los EOEPs.

- Creación de más espacios de coordinación para los orientadores y de coordinación conjunta con otros servicios, con la presencia de profesionales de la Salud, Educación y Servicios Sociales además de los orientadores. Además, se debería organizar la orientación de una forma más coherente como recomiendan los expertos. La coordinación se lleva a cabo entre educación infantil, primaria y secundaria, pero es mucho más deficitaria o apenas existente con los servicios de orientación de las Universidades y los servicios públicos de empleo.
- Se valora el esfuerzo realizado por la Consejería en cuanto a la formación en materia de orientación, pero se solicita que ésta se organice de una forma más coherente. Ésta debe tener en cuenta las necesidades reales y demandas de los orientadores, y no regirse por los gustos particulares o intereses personales de los responsables que se encuentran en la Consejería de Educación en un momento dado. Los expertos recomiendan trabajar más estrechamente con las asociaciones profesionales y los organismos de formación para mejorar la formación de los profesionales de la orientación.
- Se deben ampliar los perfiles de las estructuras de orientación como se recomienda en el capítulo 1. Se expone la necesidad de otros perfiles profesionales para el apoyo a la orientación: educadores sociales, terapeutas ocupacionales, médicos en algunos EOEPs, Equipos Específicos para la atención de las deficiencias auditivas y motoras etc. Más recursos para la atención a los problemas de índole familiar.
- Se piden también más orientadores y mejor coordinación entre los servicios ya existentes, así como más tiempo para las coordinaciones entre el profesorado y los orientadores dentro de los centros. Con respecto a las coordinaciones con el profesorado sería conveniente reducir la carga horaria de clases del profesorado para que dispongan de más tiempo para la preparación de las mismas, las coordinaciones etc. El profesorado español en primaria y secundaria imparte más clases que la media de la OCDE y la UE21.

Con respecto a los valores y creencias sobre el modelo, los orientadores con más experiencia son los que más han expresado los puntos de tensión, en relación al nuevo modelo. En la estructura interna se pierde la independencia de criterio y la visión del sector. Parece que hay una pérdida también del nivel de prestigio profesional al pasar de trabajar en un EOEP a una estructura interna en educación Infantil y primaria. En las Unidades de Orientación hay menos recursos, y se carece del apoyo por parte de un equipo con profesionales del mismo perfil, así como de otros que pueden apoyar en las tareas de orientación como los PTSCs, o el médico

en el caso del EOEP de Santander. También aluden a que el modelo ha dado lugar a orientadores de diferentes categorías.

LIMITACIONES DEL MODELO CÁNTABRO

Como se ha señalado en los grupos de discusión y entrevistas, la creación de las Unidades de Orientación parece que ha favorecido la existencia de orientadores con distinto nivel de prestigio, siendo el acceso concurso-oposición igual para todos.

“...parece como que hay orientadores de tres grados. Están los orientadores de secundaria y los de primaria. Parece que hay diferente status dentro de la orientación, no hay como una equiparación porque incluso en cuanto al horario, la flexibilidad horaria no es lo mismo estar en secundaria, que estar en equipo, que estar en primaria. Cuando yo empecé los orientadores de equipo trabajaban hasta el 15 de julio, los orientadores de secundaria nunca han trabajado hasta el 15 de julio, con lo cual no había como los mismos derechos en un sitio y en otro, y luego ya en primaria ha habido otros problemas. Se han establecido como categorías. El acceso es el mismo y los derechos deberían ser independientemente de tu destino los mismos. Es decir, tener los mismos deberes y derechos”.

Los orientadores de Educación Primaria han expresado sus puntos de tensión con respecto al modelo en las reuniones de los seminarios de orientación. Los orientadores de las UO pierden prestigio con respecto a los que trabajan en los EOEPs o D.O, éstos además carecen del apoyo de profesionales de su mismo perfil. Este apoyo resulta fundamental en el caso de la orientación en educación infantil y primaria, ya que es el momento en el que más valoraciones e informes psicopedagógicos se deben realizar, y los casos muchas veces revisten complejidad, por lo que el trabajo en equipo resulta de gran ayuda. Como manifiestan la mayoría de los orientadores, “cuando llegan a secundaria ya está casi todo valorado”.

“¿Creéis que la gente que trabaja en Unidades de Orientación pierde prestigio profesional, que en los centros consideran la atención de otro nivel cuando el centro es atendido por un equipo externo que cuando es atendido por un orientador interno?”

- Yo creo que hay cierta incidencia.

- Yo creo que sí disminuye un poco el prestigio, pero no porque los de las Unidades sean menos profesionales, pueden serlo más que cualquiera de un Equipo, pero en el momento de que ya estás bajo la dirección de un centro,

estás igual que el resto del profesorado. No puedes mantener la independencia de criterio, ni desviarte mucho de la opinión del resto del profesorado”.

“El Equipo da la sensación de mayor capacitación, cuando las personas que trabajan en las Unidades pueden valer lo mismo o más que las que trabajan en el modelo externo y van de fuera a los centros”.

“...el problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria”.

Además de lo mencionado, las UO cuentan con menos pruebas y materiales que los EOEPs y el depender orgánicamente de un equipo directivo de primaria también ha ocasionado muchos conflictos, debido a que el orientador tiene un horario de secundaria y tiene otras funciones que no son las de maestro de primaria. Desde la Consejería se ha intentado contentar a todos y esto no ha dado buenos resultados. Muchos orientadores han terminado cuidando recreos, talleres y realizando otras funciones propias de un maestro lo cual ha restado tiempo a las tareas de orientación. Resulta fundamental reducir y concretar las funciones de los orientadores.

“Otra cosa que tampoco ayuda mucho es la desigualdad de oportunidades entre los orientadores que están en el modelo interno y externo por ejemplo en cuanto a material. En formación tenemos todos la misma oferta, pero en cuanto a libros y pruebas hay más en los equipos con lo cual los orientadores de EOEPs tienen más posibilidades”.

Parece que los derechos de los orientadores no están equiparados y así lo manifiestan en las entrevistas.

“- ¿Tengo entendido que has trabajado en Unidades de Orientación durante varios años, también has trabajado en los EOEPs, en IES, que diferencias ves tú entre los distintos tipos de trabajo, crees que digamos los derechos de los orientadores están equiparados, en lo que es Instituto, lo que es Unidad de Orientación, Equipo?”

-No me parece para nada que estén equiparados los diferentes puestos que puede tener un orientador en esas digamos posibilidades. Por ejemplo, una gran diferencia que hay es, entre el Departamento de Orientación en un instituto y el trabajo que se realiza en los colegios de infantil y primaria en las Unidades de Orientación. En las Unidades de Orientación en los colegios grandes, a nivel digamos de remuneración no es la misma digamos que la que hay en los IES, a pesar de que realizan unas funciones similares, pero no están

igualmente ni valoradas, ni remuneradas. No hay ningún complemento como Jefe de Departamento en las Unidades de Orientación, ni existe una valoración igual a lo que puede tener un orientador de IES por ejemplo con respecto a los horarios”.

“- ¿La Consejería no se ha preocupado por la equiparación de los derechos de los orientadores?

- Pues no mucho. Yo creo que no. Oficialmente no se ha recogido así. Deja a veces ambigüedades, con lo cual en esas ambigüedades hace que la interpretación en cada sitio sea de una manera distinta. Yo creo que hay que establecer unos parámetros muy claros para que eso no pase”.

En el seminario de las Unidades de Orientación del curso 2012-13 se redacta un documento en el que se realizan las siguientes reivindicaciones a la Consejería, prueba de ello es que los derechos y los recursos de los que disponen los orientadores no están equiparados.

2. SUELDO:

- La coordinación de la U.O.E. se debería pagar de igual modo que la jefatura del D.O. Solicitar el reconocimiento económico de la coordinación de la U.O.E.*
- ¿Existen diferencias en el sueldo entre los orientadores de las diferentes estructuras de orientación, perteneciendo todos al cuerpo de profesorado de Educación Secundaria?*

3. HORARIO Y FUNCIONES:

- Número de horas de permanencia obligada en el centro. Redacción ambigua que se presta a diferentes interpretaciones, según criterio de directores e inspectores.*
- Clarificar y unificar criterios. Es necesario que la normativa puntualice, como se indica en la orden de 29 de junio de 1994 que se refiere a las instrucciones de los centros de secundaria, que “la suma de la duración de los periodos lectivos y las horas complementarias de obligada permanencia es de 25 horas semanales”. Las otras 5 horas, hasta las 30, son de cómputo mensual. Ello implica que no es obligatorio permanecer en el centro 30 horas si no hay convocadas actividades de cómputo mensual.*
- En el Reglamento Orgánico de Centro está definido el horario de los orientadores (excesivamente rígido para adecuarse a las diferencias de horario de los colegios donde hay U.O.E.). Existen situaciones en las que no se tiene una referencia clara de cómo debe ser el horario.*
- Cuando se trate de un centro de jornada partida, especificar en la normativa las tardes que se ha de quedar el orientador en el centro.*
- Vigilancia de recreos: solicitamos no entrar en el turno de vigilancia de recreos sino utilizar ese tiempo según la necesidad (está escrito de forma muy poco flexible en la normativa que se refiere al orientador).*
- Clarificar la normativa vigente respecto a horarios, cuidado de recreos, realización de sustituciones, coordinación de programas... Tras una descripción de la organización de nuestras funciones se añade: “cualquier otra de las*

establecidas en la Programación General Anual que el director estime oportuna”, lo que otorga a la dirección del centro una potestad absoluta para asignar al orientador sustituciones, talleres, planes y programas... que no tenemos la obligación de asumir.

- El orientador debería coordinar aquellos planes y programas afines a su perfil y no convertirse en el coordinador de todo aquello que los demás miembros del claustro no quieran o sepan asumir.
- En ocasiones, por los intereses del centro, existen presiones por parte del equipo directivo e incluso intrusiones en nuestra práctica educativa, generalmente relacionadas con la evaluación psicopedagógica y la determinación de necesidades específicas de apoyo educativo. También parece que algún director no comprende que el orientador pueda hablar directamente con Inspección sobre algunos aspectos de nuestro trabajo. Es fundamental que se respete nuestra independencia profesional.
- Creemos necesaria una normativa que clarifique y especifique todos los aspectos mencionados garantizando nuestros derechos como profesores de enseñanza secundaria. Provisionalmente, pero con urgencia, hasta que se elabore esta normativa, es necesario clarificar estos aspectos a través de circulares y reuniones dirigidas a los directores y el servicio de Inspección.
- Creemos importante que la administración arbitre mecanismos de información/comunicación con:
 - Los equipos directivos para aclarar y solucionar las diferencias referidas al tema de derechos laborales de los orientadores (horarios, sustituciones...). Se trata de evitar el enfrentamiento personal que pueda contaminar la relación y coordinación del orientador con el equipo directivo.
 - El servicio de Inspección para que cuente con una información certera acerca del desarrollo de nuestro trabajo como orientadores de U.O.E.
 - Con la Consejería de Sanidad, con la que la colaboración es habitual, para informar de la composición y funciones de la U.O.E. Se trata de que conozcan nuestras competencias y ámbitos de intervención, para cuando realicen demandas o derivaciones de valoración y/o intervención.

4. COORDINACION DE LA UNIDAD DE ORIENTACION EDUCATIVA:

- El coordinador de la U.O.E. ha de ser el orientador pues es quien colabora, coordina, hace propuestas y organiza la atención a la diversidad en el centro.

5. DOTACIÓN DE RECURSOS A LA U.O.E.

- Quien los gestiona
- Necesidad de renovar una dotación mínima.
- ¿Hay partida presupuestaria para las U.O.E. que no están creadas jurídicamente?
- Sugerencia: Creación de una base de datos general con la dotación de cada centro, una especie de centro de recursos on-line con la posibilidad de consultar existencias en libros y pruebas y realizar préstamos.

6. ADSCRIPCIÓN DE LAS U.O.E.

- Solicitamos recibir documentación sobre las adscripciones ya realizadas a los centros.
- Clarificación por parte de la administración de lo que supondría estar adscrito a una u otra estructura (dependen directamente de la U.T.O.A.D o de un E.O.E.P.)

7. SEGUNDO ORIENTADOR:

- *Debería de existir un segundo orientador en centros en los que sea necesario, por cuestiones particulares del alumnado y por el número de alumnos. Tendría que considerarse el número de acnees y el número de alumnos en el centro ya que nuestras funciones son las mismas que en un centro pequeño y el trabajo se duplica lo que hace imposible el desarrollo de funciones preventivas, atención a familias, establecimiento de planes y programas nuevos....*

8. TRABAJO EN EQUIPO:

- *Necesidad de consultar casos, resolver dudas, segunda opinión...con otros compañeros de orientación.*
- *Asesoramiento de los Equipos de Atención Temprana: flexibilizar el criterio de "zona". ¿Proporcionan asesoramiento presencial?*
- *Disponibilidad real del recurso de P.T.S.C en los centros de primaria".*

La distribución de los recursos de orientación en las distintas zonas no parece ser equitativa, y también hay diferencias con respecto a los recursos materiales y de espacio.

“¿Qué piensas de la distribución de los recursos de orientación en Cantabria?, ¿Crees que están adecuadamente distribuidos por sectores?, ¿Crees que las estructuras que hay por encima de ti o del EOEP pueden sobrevalorar una zona o centro e infravalorar otras?

- Este es un tema que desde el equipo en todas las memorias y análisis que hacemos, siempre criticamos que se centraliza casi todos los recursos socioeducativos en Santander y alrededores, y que luego hay zonas de más necesidad como puede ser la zona oriental, con zonas como Castro por ejemplo, con muchísima población, que tiene proporcionalmente muy pocos recursos educativos. Otro tema que hemos hablado, con respecto a los recursos educativos en general, han sido por ejemplo colegios de educación especial o colegios especiales o específicos para cierto tipo de alumnado, la mayoría de ellos están en Santander.

- Recursos educativos y sociales también, porque por ejemplo el CAIA el de Laredo fue por ejemplo anterior al de Castro, cuando Castro tiene más necesidades. Ahora acaba de venir la Unidad de Salud Mental Infante-Juvenil aquí, pero antes había que irse a Santander. Además, me da rabia porque el oriente normalmente suele estar más cuidado, pero aquí no está cuidado ni el oriente ni el occidente.

-O sea que, ¿Priorizan casi siempre Santander?

- Sí. Y crean plazas en Santander por ejemplo sin consultar a los Equipos, y sin que el Equipo de Santander por ejemplo las pida. Un año crearon una o dos plazas más en el EOEP de Santander y no tenían ni trabajo para darles.

- Y este año han creado dos plazas en el EOEP de Santander para dos centros a los que cada orientadora iba tres días. O el propio Equipo de Conducta que crearon, para empezar a echarlo a andar también han empezado en Santander. Los primeros casos del Equipo de Conducta cuando nos lo presentaron ya nos lo dijeron, era para centros de allí. Luego han atendido casos de fuera de Santander, pero la prioridad era Santander, del centro hacia fuera”.

“Yo pienso que no están bien valoradas las necesidades y los recursos no están bien distribuidos porque si se hace una valoración un poco global, o desde nuestro punto de vista como orientadores de equipo de cuáles son las necesidades, sí que se ve que hay diferencias entre unas zonas y otras. La zona nuestra, la oriental es una zona que tiene muchas necesidades y sin embargo en proporción no tiene los recursos necesarios para atender esas necesidades. Por otra parte a nivel de centros tampoco hay una distribución adecuada respecto a la orientación en lo que se refiere al hecho de tener un orientador a partir de 300 alumnos en un centro y cuando el centro tiene 600 alumnos se continúa teniendo solamente un orientador, es decir no se aumenta el recurso en función de la ratio, no se aumenta con otra plaza de orientación o con media plaza, para atender unas necesidades que no cambian y que están establecidas para todos igual, no se puede atender igual a todos los alumnos si el centro es grande como si es pequeño con los mismos recursos humanos”.

“Yo creo que la zona oriental ahora está empezando un poco a ampliarse, pero yo creo que ha sido una zona como olvidada, y no solo olvidada, sino que ha habido épocas en que no se ha respetado la sectorización establecida y nos han dado más centros incluso que los que nos correspondían. Hemos tenido que atender con poquísimo personal centros que le correspondían al Equipo de Camargo. Yo creo que las zonas que están más cerca de Santander, como Santander, Camargo..., está más atendida a nivel de orientación, más atendida a nivel de formación, de recursos sanitarios, sociales. Nos han ido dotando a la zona oriental, por ejemplo, pero siempre hemos ido como al carro de los otros equipos. Por ejemplo, el Equipo de Camargo ha tenido más orientadores y PTSCs proporcionalmente a su población que el Equipo de Laredo. A nosotras a fuerza de pedir y pedir nos han ido dando, pero siempre hemos ido a la cola”.

“La zona de Castro la veo a nivel de centros escolares muy saturado, con poca planificación en la creación de los centros, porque en cuanto se abre uno se queda enseguida insuficiente la atención, los centros se crean tarde, el nuevo instituto estaba previsto para hace muchos años y todavía están construyéndolo. Yo creo que cuando les desborda la situación entonces actúan, y tampoco se tiene en cuenta por ejemplo en cuanto a la dotación de

las Unidades de Orientación..., no todos los colegios tienen el mismo número de alumnado, entonces se dota con un orientador independientemente que sean 250 alumnos o 500, que tampoco es lo mismo, ¿no?. Yo creo que el criterio no puede ser simplemente un orientador, sino que hay que valorar las circunstancias, a veces parece que la Consejería..., nosotros lo vemos a principio de curso cuando hacemos la propuesta de atención de los centros, pues que no se hace un estudio previo de cuál es la circunstancia de los colegios. Por ejemplo, este año nos hemos encontrado con la tesitura de que un colegio que llevaba tres años atendido por una orientadora semanalmente, ellos consideraron que no tenía que atenderse, cuando el 23% de su alumnado es de necesidades educativas, y sin embargo les pareció fantástico atender un día a la semana un colegio de 40 alumnos porque está en Soba (municipio aislado), y un CRA de 70 alumnos otro día a la semana. Yo creo que no estudian correctamente los datos ni de alumnado en total, ni de alumnado con necesidades, y como que tienden a infravalorar a la zona de Castro Urdiales, sin tener en cuenta sus necesidades y a primar otros centros. Parece mentira que estando en la Consejería y teniendo toda la información en yedra seamos nosotros desde el equipo los que tenemos que hacer un análisis pormenorizado de eso, cuando le corresponde a la Unidad Técnica de la Consejería hacerlo”.

“...Otra cosa que tampoco ayuda mucho es la desigualdad de oportunidades entre los orientadores que están en el modelo interno y externo por ejemplo en cuanto a material. En formación tenemos todos la misma oferta, pero en cuanto a libros y pruebas hay más en los equipos con lo cual los orientadores de EOEPs tienen más posibilidades”.

Aunque con el nuevo modelo se han mejorado las coordinaciones con otros servicios, tanto los orientadores como los directores y tutores piensan que este aspecto es todavía mejorable y que se debería potenciar y favorecer desde la Consejería.

“- ¿Creéis que desde la Consejería se ha optado por una política intersectorial-integral, es decir se intenta armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales no limitándola a las paredes de la escuela, es decir, creéis que hay recursos no solo educativos, sino que se intenta un poco dar una respuesta global para dar una respuesta a las necesidades sociales, sanitarias...?”

- Hay intentos, pero está todavía muy sectorizado. Está todavía en compartimentos muy estancos que precisamente desde los equipos tratamos muchas veces de aunar y ellos (referido a la Consejería) lo que intentan es a nivel político establecer unos protocolos que además tampoco antes han contado mucho con nosotros. El protocolo muchas veces no tiene que ver con el modelo. Yo pienso que lo ideal sería aunar protocolo y modelo. Yo creo que ellos algún pasito están dando.

- Lo hacen a nivel de altas esferas. Lo bueno sería que se favoreciera un poco el que yo, por ejemplo, me pueda reunir con Patricia la de Servicios Sociales o tú te puedas reunir con la psicóloga de Salud Mental.

- Tampoco ponen reuniones obligatorias para favorecer la coordinación con otros servicios como lo hacen en el caso de las coordinaciones zonales para coordinarte con otros orientadores y PTSCs. Podía por ejemplo haber una coordinación obligatoria con Servicios Sociales bimensual, y que te pongan las fechas, o que te obliguen de alguna forma a establecerlas. Todo lo que hay parte del equipo....

- Por iniciativa de los orientadores del equipo y dentro de las posibilidades que tengas, porque desde las unidades hay que pedir permisos para ir a coordinaciones y desde los equipos puedes tener más libertad.

- Y por ejemplo si te vas a coordinar a Santander, te vas una tarde y corre de tu bolsillo, o te vas a visitar unos centros toda una mañana y te lo permiten, pero te tienes que pagar tú los viajes y era un trabajo para el equipo, ya que se trataba de conocer centros y recursos para nuestros niños.

- Luego hay otras cosas por ejemplo las mesas de violencia de género, de absentismo, que mezclan muchas instituciones como educación, servicios sociales, ayuntamientos, policía... Ahí sí que juntan diferentes perfiles. Pero solo se organizan para estos dos temas o aspectos. Se podrían organizar para otros aspectos”.

“-¿El modelo facilita, propicia la coordinación entre servicios, recursos, estructuras...la promueve?”

“-Bueno yo creo que la coordinación entre los diferentes servicios realmente no está bien establecida, o tal y como está establecida al final parece que está imperando el aspecto sanitario sobre el educativo. Yo creo que la coordinación que hay entre las diferentes Consejerías no es la más adecuada, eso si nos basamos por ejemplo entre Sanidad y Educación. Ahora si nos basamos dentro de lo que es la orientación, la coordinación que hay interna pues yo creo que es algo más de fachada que real, no se están analizando o valorando los problemas reales, sino que muchas veces las reuniones están vacías de contenido o que en la práctica no sirven para mejorar el sistema”.

“-Bueno sí se promueve. Aunque se promueve en teoría, luego los resultados no los veo que sean lo satisfactorios que uno espera. Sí se han hecho reuniones de coordinación con Unidades y con Departamentos de Orientación y también con otros servicios de Salud Mental, pero esas coordinaciones están ahí establecidas, pero no llegan a ser todo lo eficiente que tendrían que ser. A veces no se establecen los tiempos necesarios para coordinarse. Habría que facilitar más tiempo para las coordinaciones. Por ejemplo, con la coordinación

zonal sí se han establecido unos tiempos, pero falta el que, si se crea una coordinación, se tiene que tener claro para que se crea, y se tiene que establecer unas pautas para esa coordinación, lo que no se puede decir desde la Consejería es coordinaros y hacerlo a vuestra manera. Yo creo que desde la Consejería se crean cosas, pero sin un criterio bien claro de para qué lo hacen, ni marcan unas pautas, ni llevan una supervisión de ello. Eso es como lanzarte al vacío, coordínate para lo que tú quieras. Si yo pienso como Consejería que tiene que existir esa coordinación, pensaré que tiene que existir para algo, y yo tendré que promoverlo y guiarlo. Hay un poco de falta de criterio de para qué se crean las cosas y luego dejadez. Se evaden un poco como Consejería de marcar el marco que quieren. Muchas veces es por puro desconocimiento y por falta de criterio. No saben cómo organizar las cosas”.

“¿Las zonas que ha establecido la Consejería para las reuniones de coordinación es adecuada o cambiarías algo, debería de haber más zonas, hay problemas en esas zonas...?”

-Las reuniones no están bien establecidas, porque las zonas pienso que deberían ser revisables. Por ejemplo, la zona oriental, la zona de Castro, Santoña, Laredo, pues esa zona yo creo que está como demasiado centrada en Laredo cuando en sí misma ya hay subzonas, como por ejemplo la zona de Castro, que podrían tener una mayor autonomía respecto al resto de las zonas por la amplitud de la subzona y por las necesidades que hay dentro de ella. Eso sí que creo que precisa tener unos mayores servicios, una mayor independencia dentro de la zona, más recursos”.

“-¿En la zona oriental por ejemplo se han establecido más zonas de coordinación?”

- Sí, se hicieron tres zonas Castro Urdiales, Santoña y Laredo, pero la primera y la última reunión es conjunta, aunque yo no la veo necesaria porque son tres zonas que entre sí no guardan ningún punto en común, con lo cual el tener la primera y la última reunión conjunta para mí no me aporta nada. Creo que es más interesante que cada zona se reúna desde la primera reunión en su zona y marque sus criterios y sus aspectos a trabajar, y trabajen algo sobre los centros que realmente tienen puntos en común por situación geográfica, por alumnado, por circunstancias sociales de la zona, y no intentar unir un espectro geográfico tan amplio de zonas que no tienen ni los mismos recursos, ni las mismas dificultades, ni el mismo tipo de alumnado, ni nada, entonces me parece un poco pérdida de tiempo. La zona tiene que ser zona y tener un criterio que le caracterice, porque si no ya deja de ser zona y se convierte en un macroespacio”.

Algunos orientadores demandan más apoyo por parte de la Inspección. Además, el trabajo de orientación no parece estar suficientemente supervisado ni evaluado. Este es uno de los aspectos que se debe mejorar. Enlazando con los

resultados de las investigaciones expuestas en el primer capítulo, los resultados de las mismas subrayan que se debe valorar la calidad de las funciones que realizan los orientadores, así como las intervenciones y los programas de orientación. Además, es conveniente supervisar el trabajo del orientador y sobre todo de los orientadores nóveles. Llama la atención que las prácticas de orientación las realizan los orientadores, una vez superadas las oposiciones cuando obtienen una plaza fija. La mayoría lleva trabajando ya varios años cuando obtiene la plaza, sin embargo, se les permite trabajar de interinos sin realizar prácticas. Es necesario replantearse la formación necesaria para los orientadores de las diferentes estructuras y niveles de asesoramiento, así como el acceso a la profesión. Se debería incrementar la especialización de los nuevos titulados y la formación por competencias.

“-¿Crees que por parte de la Administración se supervisa adecuadamente el trabajo en orientación? ¿Se encarga suficientemente la Administración de realizar funciones externas de supervisión, apoyo, conocimiento real de las dificultades y necesidades, que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?”

- Eso se realiza a través de la Unidad Técnica de Orientación. De toda la administración, es el único sitio desde el que nos pueden preguntar o pueden supervisar o podemos pedir ayuda en ese sentido. La Inspección yo creo que pasa más de nosotros”.

“- Y cualquier cosa que ha ido a Inspección, yo creo que la Inspección ha pasado y lo comunica a la UTOAD, a la Unidad Técnica. De todas maneras, supervisión, evaluación nuestra, no hay más que las memorias y demás...”

-Pues bueno si hablamos a nivel de centros como pueden ser las Unidades de Orientación no hay ningún tipo de seguimiento, ni interés en saber qué es lo que está haciendo el orientador, porque concretamente el papel de los inspectores, que podrían digamos favorecer el papel de los orientadores, en esta situación actual es totalmente de desinterés y de indiferencia. El inspector tiene otros objetivos y otras finalidades que están relacionadas con el funcionamiento del centro a otros niveles y con la comunicación con el equipo directivo. En lo que se refiere a la Consejería de Educación, en el departamento digamos de Atención a la Diversidad, yo creo que muchas veces se queda todo en intenciones, pero realmente no se resuelven los problemas de fondo, sino que es un poco como que se parchean las situaciones”.

-No, no se supervisa. Desde la Unidad Técnica vienen una vez a principio de curso por lo general para comentar un poco el Plan de Actuación, pero es un poco el plan, también es un poco, lo veo yo, para hacer campaña de la Consejería, como un acto administrativo. No hay un seguimiento, ni una supervisión”.

-No. No se sabe tampoco cómo trabaja cada una de las personas, no se conocen las dificultades, no saben tampoco la opinión de los centros sobre cómo trabajamos, que eso también desde el equipo se ha pedido, el poder conocer lo que los centros opinan de nuestro trabajo. Ni se conoce por parte de la Unidad Técnica, ni por el Servicio de Inspección. Yo creo que ellos lo único que quieren es que no haya problemas y solo intervienen en caso de que surja alguno, o si hay alguna queja, pero no muestran interés en saber cómo funciona el equipo y de valorarlo”.

Aunque desde la Consejería se ha realizado un esfuerzo importante en reforzar el sistema de orientación con una ampliación de la plantilla de los orientadores y con la creación de estructuras de asesoramiento a nivel provincial, sin embargo, el modelo no resulta adecuado para dar respuesta a algunas necesidades. Se crea por ejemplo el equipo específico de las emociones y la conducta, pero no se dispone de asesoramiento para la valoración de otras necesidades educativas especiales; como alumnado con deficiencia auditiva, alumnado con problemas motores, trastornos del espectro autista, etc. Además, el modelo presenta deficiencias de otros perfiles necesarios, como algún médico más y especialistas en audición y lenguaje en los EOEPS, educadores sociales trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales y orientadores profesionales en algunos casos. Es preciso aumentar la diversidad en los perfiles de las estructuras de orientación.

“- Pero si eso se pudiera convertir en el futuro, pues eso en un equipo especializado en problemas sensoriales, visuales, auditivos, pues sería.... Hay ya algo que te ayuda, pero...

- Que se agradece.

- Claro, claro.

- Lo que se agradece es el asesoramiento”.

“-¿Por qué auditivo no hay nada?

“- Auditivo no hay nada. Y por ejemplo yo cuando llegué, tenía una AL que luego se jubiló, que teníamos casos graves auditivos, y como ella sabía, estaba muy acostumbrada y tenía muchísima experiencia, pues ahí me sentí muy respaldada, y respirando. Se jubiló ella y se fueron los casos. Si algún día vuelve alguno, yo voy a necesitar asesoramiento porque a ver..., tengo los conocimientos básicos, me puedo informar. Pero a lo mejor me llega algún día algún caso en el que necesite asesoramiento más profundo. Y en motóricos es que entran hasta temas de parálisis cerebral”.

“-... creo que habría que incluir otras figuras en la Unidad de Orientación o en el Equipo, no tanto docentes o paradocentes que yo echo en falta ¿no?, aparte de Servicios a la Comunidad que yo creo que haría falta en todos los centros una figura, o figuras de Educador Social, o figuras de Terapeuta Ocupacional. Hay un montón de figuras que se me ocurren, y dices bueno me hace falta gente con otra visión que mire las cosas desde otra perspectiva y que me

ayude, porque yo creo que muchas veces asumimos trabajos con más ganas que formación, o con más ilusión o ganas de sacarlo adelante porque no puedes ¿no?. Yo no soy una persona con formación social, pero haces un montón de trabajo social porque no hay otra persona que lo haga”.

“- Bueno o por lo menos que pudiéramos tener un médico no en todos los equipos, pero sí un médico referente que le pudiéramos consultar en esos casos. Por ejemplo, nosotros cuando se trata de un niño con necesidades motóricas acudimos al fisio del colegio de educación especial, pero nos lo mira como un favor, cuando realmente debería haber dentro de algún equipo un fisio para poder consultarle y poder hacer un informe más coherente y con una información apoyada por un profesional del ámbito. Se nos pide a nosotros que determinemos esas necesidades cuando no debería ser así”.

PROPUESTAS DE MEJORA PARA EL MODELO DE ORIENTACIÓN DE CANTABRIA

Después del análisis bibliográfico y del trabajo de campo podemos realizar las siguientes propuestas para mejorar el sistema de orientación de Cantabria.

- La orientación ha sido considerada como objetivo prioritario en la política educativa de la Consejería de Educación de Cantabria. Se han intentado reforzar aquellos aspectos en los que se encontraba más deficitaria, como la atención temprana, la orientación en educación infantil y primaria y la orientación profesional. En este sentido se ha dado un paso muy importante, y así lo reconocen los orientadores en los grupos de discusión y las entrevistas. Para avanzar un poco más sería conveniente organizar los servicios de orientación con una visión holística para así favorecer la orientación a lo largo de la vida. Esta orientación se debe concebir en términos proactivos, facilitándose al usuario en el momento que lo necesite para ayudarlo a enfrentarse a situaciones difíciles y de cambio. Los ciudadanos deben poder acceder a estos servicios a lo largo de la vida y no solo en los momentos más críticos de tránsito como puede ser al finalizar unos estudios o formación o en el momento de acceder al mercado laboral.
- Es necesario crear una conexión entre los servicios de las escuelas, la orientación en la educación superior, los estudios de formación profesional, los servicios públicos de empleo y los sectores privado y voluntario, organizando los servicios de orientación de una forma más coherente.
- Es importante establecer unas instrucciones claras, unos procedimientos y se precisa más política educativa. Llevar a cabo una política de instrucciones y de estrategias.
- Se debe fijar un perfil más claro y delimitado con respecto a las competencias y funciones de los orientadores. El orientador tanto en Europa como en España, y más en concreto en Cantabria, tiene multitud de funciones que en muchos casos le pueden conducir a una pérdida de

eficacia. Se debería clarificar y regular la docencia. Para lograr un mejor funcionamiento de la orientación en principio los orientadores no deberían impartir docencia para profesionalizar más su actividad.

- Es preciso clarificar desde la Consejería las funciones del orientador cuando surgen problemas en los centros.
- En Europa diferencian entre los profesionales que se dedican a la orientación educativa, y los orientadores profesionales y vocacionales dedicados a la orientación permanente. Resultaría interesante contar también con profesionales especializados en la orientación profesional y vocacional con una preparación más específica en estos aspectos. Incrementar la especialización de los nuevos titulados y la formación por competencias.
- Resultaría conveniente reforzar más la orientación educativa en la formación profesional. En la formación profesional como se señala en los grupos de discusión, vendría muy bien el poder intervenir, pero esta intervención todavía es muy débil por falta de recursos humanos. Los orientadores se dedican más a las etapas obligatorias.

“...Por ejemplo en los ciclos hay necesidad de orientación. Yo cada vez lo veo más, especialmente en grado medio. Hay una necesidad brutal. Yo creo además que con recursos de orientación podría mejorar el rendimiento de los alumnos. En nuestro centro tuvimos una experiencia, el año que tuvimos plaza y media entramos un poco en los ciclos, asomamos un poco la cabeza, y empezamos a trabajar un poco con los tutores, a ver un poco por donde tirar con algunas medidas de atención a la diversidad sabiendo que es etapa postobligatoria, pero bueno...medidas ordinarias que pueden servir para apoyar a los chavales, sin hacer ACIs significativas ni nada, que el segundo año al desaparecer esa media plaza tuvimos que dejar. Y yo sí que vi, que hay en centros que como decías, que por volumen no llegamos a todo... porque más alumnos hay más...Bueno y depende también un poco de las características igual sociales de la zona, del entorno, porque en este caso pues también eran poco favorables. Pero veo además que hay campos que no tenemos abordados que... como la FP que yo creo que sería conveniente llegar a abordar”.

- Crear servicios específicos de orientación profesional que cuenten con servicios complementarios de orientación profesional para los jóvenes que abandonan los estudios de forma temprana y para los adultos o jóvenes que han finalizado sus estudios. Complementar este servicio ofreciendo programas de orientación para las personas que desean cambiar de carrera o para las que se quieren reinsertar en el mercado laboral, favoreciendo así la orientación a lo largo de la vida. Favorecer desde el gobierno autonómico la puesta en marcha de iniciativas públicas y privadas destinadas a favorecer la orientación profesional y la orientación a lo largo de la vida. Dentro de la orientación profesional permitir al alumnado investigar y aprender sobre los distintos trabajos antes de elegir unos estudios o empleo

determinado. En este sentido el programa LABORESO es una iniciativa adecuada. Se deberían ampliar este tipo de iniciativas. Proporcionar una orientación flexible a lo largo de la vida utilizando además de los servicios públicos, servicios privados y voluntarios cuando sea posible.

- Se necesitarían más orientadores y más profesionales de otros perfiles como educadores sociales, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales y alguna figura clínica (hay casos que desbordan lo educativo), para proporcionar una buena calidad a la orientación. Los otros perfiles habría que valorarlos en función de las necesidades de cada sector. Contar con logopedas en los EOEPs. Los perfiles que integran los Equipos Específicos de otras Comunidades Autónomas como los de la comunidad gallega o murciana podrían ayudar a mejorar el sistema de orientación.
- Los tres colectivos encuestados directores, orientadores y tutores consideran importante el aumento de los orientadores en las plantillas de los EOEPs, Unidades de Orientación y Departamentos de Orientación.
- Definir mejor el perfil y la formación de los Profesores Técnico de Servicios a la Comunidad porque antes eran trabajadores sociales. Los PTSCs realizan una labor fundamentalmente remedial. Reconocimiento de este perfil profesional por parte de la administración. Sería necesario dar a conocer el perfil en los centros e incluso cambiarle el nombre porque muchos profesores desconocen su labor. Se necesitarían más profesionales para llevar a cabo otro tipo de tareas de prevención.
- Incorporar más personal para la intervención directa con el alumnado como PTs, ALs, profesorado de compensatoria etc.
- Mejorar la distribución de los recursos basándose en un análisis de las necesidades. Recursos más equitativos en los centros, tanto en lo referente al espacio como a los materiales y humanos. Realizar una mayor investigación y recopilación de datos que ayuden a planificar los recursos necesarios que precisan los orientadores.

Las Unidades de Orientación, por ejemplo, se quejan de disponer de pocos materiales. Este problema se arreglaría creando Equipos de Unidades de Orientación o haciéndolas depender de un Departamento de Orientación de Secundaria. Dentro de este aspecto convendría adecuar mejor el número de centros atendidos por cada orientador para permitir el que se pueda dar una respuesta adecuada en el caso de los EOEPs, e incorporar más de un orientador en la plantilla en los casos de centros muy grandes (estructura interna). A la hora de dotar de personal a los centros tener en cuenta lo cualitativo y no solo lo cuantitativo. Además de lo mencionado sería conveniente establecer ratios más pequeñas cuando hay alumnado con NEE.

- En cuanto a la estructura es necesario replantearse la dependencia orgánica de las Unidades de Orientación, ya que este aspecto sigue siendo fuente de problemas. Un modelo adecuado podría ser por ejemplo el de la Comunidad Foral de Navarra, en el que las Unidades de Orientación están adscritas a los

Departamentos de Orientación de Secundaria. Esto evita la soledad del orientador y permite compartir materiales y poder coordinarse con perfiles diferentes de orientación adscritos a dicho departamento. Se puede mantener la estructura de equipo, o permitir que las Unidades de Orientación dependan orgánicamente de un Departamento de Secundaria. Este modelo permite beneficiarse de las ventajas de los equipos con respecto a las unidades de primaria (poder compartir los casos difíciles, más acceso a recursos, tener perfiles diferentes), y a su vez conservar las ventajas del orientador de la estructura interna (más tiempo en los centros, más seguimientos, intervenciones más contextualizadas...). Se podrían crear también Equipos de Unidades de Orientación. Un modelo más completo sería una estructura externa o de equipo, pero dedicando 4 o 5 días de atención al centro, o hacer depender a las Unidades de Orientación de un Departamento de Orientación de IES. Así se pone de relieve en los grupos de discusión y entrevistas.

“... Si nos fuéramos a ese modelo ideal como el tuyo donde ese orientador de equipo tiene esa independencia de estar fuera, pero pasa 5 días en el centro, creo que eso permite realizar un modelo a priori pues más completo, donde aparece todo eso de lo colaborativo, de lo preventivo, de lo que es lo ideal ¿no?...”.

- Dentro del asesoramiento a nivel regional sería conveniente la creación de un Equipo Específico o Multiprofesional con perfiles diferentes para atender a discapacitados motóricos, sensoriales, especialistas en TEA (hay muchos casos)... Se ha creado solo un equipo de atención a las alteraciones de las emociones y la conducta y un programa de atención a las altas capacidades. Este aspecto además de señalarlo los orientadores lo mencionan también los directores de primaria.
- Trabajar más estrechamente con las asociaciones profesionales y los organismos de formación para mejorar la educación y la formación de los orientadores. Se debe organizar la formación de una forma coherente sin depender de las tendencias particulares de quien este gobernando en ese momento. Existe un desajuste entre la formación inicial y el espacio profesional. Como la formación inicial es muy diferente, es importante potenciar y facilitar la formación permanente de los orientadores. Formación más variada incidiendo en la importancia de la misma, priorizando los aspectos relacionados con la orientación a las familias, la innovación la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el uso de las TICS. Evitar que los contenidos formativos vayan cambiando en función de los gustos específicos de los cargos políticos de la Consejería. Evitar la concentración de la mayoría de los cursos y seminarios en Santander, acercándolos a las zonas más alejadas de Cantabria. En este aspecto resultaría interesante potenciar la formación en los centros y el intercambio de experiencias entre los mismos, además de la utilización del modelo de experto que imparte un curso o da una charla. También resultaría positivo una apuesta por la formación online (algunos no están tan de acuerdo

porque prefieren el contacto tú a tú, pero afirman que es una preferencia personal). En otros sectores laborales se prioriza este aspecto. Apuesta por una formación específica para los docentes que ocupan las plazas de ámbito sociolingüístico y científico-matemático.

- En cuanto a la formación de los nuevos orientadores desde los grupos de discusión se propone un año de prácticas en un centro con otro orientador. La mayoría de las veces el tutor de prácticas asignado una vez aprobadas las oposiciones no tiene nada que ver con el perfil de orientación. Muchos han tenido como tutores profesores de biología o de cualquier otra materia.
- Los programas de formación deben tener en cuenta los contextos cambiantes donde tienen que trabajar los orientadores. Formarles adecuadamente para utilizar los recursos de Internet. Validar así mismo las cualificaciones informales.
- Es importante llevar a cabo una supervisión de los servicios de orientación. Debería de dedicarse más atención a este aspecto, porque cuando el trabajo de la supervisión se deja de lado porque hay otras necesidades más urgentes, el resultado de los servicios de orientación puede verse afectado como se ha puesto de manifiesto en algunas investigaciones mencionadas anteriormente.
- Mayor apoyo por parte de la Administración y de la Inspección, y que no dependa de quien esté en la administración en ese momento.

“... Nuestro trabajo se basa en dar consejos y muchas veces nuestros consejos te los tiran por la borda, de una manera muy fácil y muy cómoda antes de preocuparse de reforzar tu criterio o de darte apoyo, me refiero por ejemplo a poner recursos, al tema de los dictámenes, de las modalidades de escolarización”.

“... el contacto con el EOEP por parte de este servicio SIE es mínimo, tampoco cuando viene ni informa, ni asesora, cuando le planteamos cuestiones que queremos que nos las clarifique, lo hace muy vagamente”.

- Realizar un análisis en profundidad de lo que se está haciendo, teniendo en cuenta las opiniones de los profesionales que trabajan en la orientación.

“Desde luego para que la orientación funcione, hay que analizar qué es lo que se está haciendo, tener en cuenta la opinión de los equipos, las unidades, lo que ven, tener en cuenta sus propuestas, aunque luego no se puedan llevar todas a cabo. Sí que hay que hacer un análisis de lo que se está haciendo. Si no se analiza lo que se hace, cómo se hace, las dificultades, no se puede mejorar. Tener en cuenta qué es lo que opinan los colegios, qué quieren y qué les falta, para poder mejorar”.

- Llevar a cabo investigaciones que pongan de relieve la relación entre el costo y el beneficio de los servicios de orientación.
- Mejorar las coordinaciones con todos los servicios. Este aspecto es mencionado por los tres colectivos encuestados directores, orientadores y tutores. Los directores de secundaria lo subrayan y lo sugieren en primer lugar como propuesta para mejorar la orientación. Se podría mejorar la coordinación con otros servicios estableciendo una agenda y unos objetivos claros. En cuanto a la coordinación con los servicios sanitarios, la orientación se beneficiaría si hubiera más devolución de información por parte de estos servicios. Las reuniones de coordinación zonal que funcionaron desde 2006, llevan cinco cursos sin organizarse. Sería interesante organizar reuniones por zonas más específicas o ayuntamientos, de forma que se pudieran coordinar los orientadores de los diferentes niveles, Servicios Sociales, y otros servicios de interés como Servicios Sanitarios para llevar a cabo actuaciones conjuntas, así como para facilitar la transición entre las distintas etapas. Relacionado con este aspecto sería necesario organizar reuniones entre los tutores del último curso de Educación Primaria y los jefes de departamento de Educación Secundaria para facilitar el paso entre primaria y secundaria. Resultaría positivo así mismo el poder realizar actividades de coordinación con otros orientadores mensualmente. Sería conveniente destinar un tiempo en los centros que permitiera la coordinación entre el orientador y los tutores y profesorado en general para mejorar la calidad de la enseñanza.
- Cuando hay dos orientadores en un centro, es importante concienciarles para que lleven a cabo un proyecto común para que no haya desajustes. Se puede también compartimentar los niveles. Debe haber una buena coordinación entre los dos. Esto mismo debe aplicarse en el caso de contar con un PTSC en el Departamento de Orientación. Éstos deben seguir un proyecto común y coordinarse muy bien.
- Revisar y mejorar la clasificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo elaborada por la Consejería en la plataforma YEDRA.
- Trabajar para prevenir, ayudando a ajustar y mejorar los procesos de enseñanza y convivencia en el centro.
- Los tutores, directores y orientadores de las UO de Educación Primaria consideran necesario la creación de un departamento con distintos especialistas en el centro.
- Los tutores de secundaria proponen disponer de más atención por parte de las Aulas de Dinamización Intercultural y de los Centros de Recursos para la Educación Especial.

CONCLUSIÓN FINAL

Este es el primer trabajo que se realiza sobre la política pública de la orientación educativa en Cantabria y sobre la evaluación del nuevo modelo de orientación implementado en esta Comunidad. Se ha llevado a cabo un análisis de sus fortalezas y debilidades, realizando propuestas de mejora.

Como conclusión final del estudio realizado podemos señalar que el Gobierno de Cantabria ha logrado en gran medida el objetivo que pretendía, que se centraba en reforzar la orientación educativa en aquellos niveles más olvidados centrandolo su modelo educativo en la atención adecuada a la diversidad. Estos niveles se referían a la educación infantil y primaria. Así mismo se pretendió reforzar la orientación en los centros más grandes en los cuales un solo orientador no daba abasto para atender a todas las necesidades, mejorando así mismo la orientación profesional y la de los centros de adultos.

Después del trabajo realizado considero que otras líneas de desarrollo del modelo de orientación de Cantabria son las siguientes:

- Creación de una nueva estructura más adecuada con respecto a la dependencia orgánica de los orientadores que actualmente trabajan en las Unidades de Orientación de Primaria.
- Clarificar y delimitar las funciones de los orientadores de las distintas etapas, estableciendo claramente las funciones prioritarias, junto con otras secundarias que se puedan llevar a cabo o no en función del volumen de trabajo. Eliminar el rol docente de las funciones del orientador. Los estudios científicos no demuestran que el contar con experiencia docente mejore el trabajo de orientación.
- Adecuar mejor la ratio orientador/nº de alumnos, teniendo en cuenta también al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo de cada centro. No todos los centros son iguales, aunque tengan el mismo número de alumnos.
- Mejorar la coordinación entre los distintos servicios y consejerías. Facilitar espacios y momentos de encuentro.
- Planificar la formación del personal que se dedica a la orientación de una forma más coherente y con vistas en el largo plazo, independientemente del gobierno regional que exista en cada momento.
- Favorecer la creación de otros equipos específicos que puedan ser de apoyo para las estructuras generales de orientación.
- Articular un sistema integrado de orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida, favoreciendo la coordinación y conexión entre los diferentes servicios de orientación de la Comunidad Autónoma.

7.2 Limitaciones

En cuanto a las limitaciones del estudio cabe señalar que no se ha podido recoger información a través de grupos de discusión, entrevistas u otros medios de algunos agentes importantes en la configuración del nuevo modelo de orientación de Cantabria como se ha llevado a cabo en otras Comunidades Autónomas, como pueden ser los técnicos educativos de la Consejería que estuvieron en el momento de gestación del nuevo modelo de orientación, inspectores educativos o asesores de los CEPs. El cambio en el gobierno regional ha retrasado la realización del estudio de campo, además de carecer de más medios humanos para la realización de un estudio de más envergadura.

7.3 Prospectiva

A partir de esta investigación se abren futuras vías de indagación entre las que se pueden señalar las siguientes:

- Realizar el estudio en las Comunidades Autónomas en las que no se ha podido llevar a cabo dicha investigación, hasta poder completar todo el panorama español. De esta forma se dispondrá de datos actualizados sobre la situación global de la orientación educativa en nuestro país, pudiendo comparar unos modelos y estructuras con otros y proponer mejoras que repercutan en la calidad de enseñanza.
- Dar a conocer los resultados a las Administraciones Educativas correspondientes.
- Ampliar el estudio aplicando las encuestas y realizando entrevistas y grupos de discusión con el alumnado, las familias y la administración.

Limitations of the study and future lines of research

As far as the limitations of the study are concerned, it must be pointed out that we have not been able to gather information of some important agents such as technical educational counseling professionals who were working at the time of the creation of the new model of guidance, educational inspectors or advisers who work in teachers' training centers (CEPs), as it has been possible in some other Spanish Autonomous Communities.

The change in the regional government has delayed the carrying out of the field study, in addition to the lack of more human resources to focus on a more important study.

This research blazes trails for future investigation. The following points can be suggested:

- Extension of the study to the rest of the Autonomous Communities in which it has not been done so as to complete the whole Spanish map. This way, we will have up-to-date data on the overall situation of the educational counselling in our country, so as to be able to compare one another and propose improvements which can have an effect on the quality of teaching.
- To provide results to the corresponding educational administrations.
- Expand the study with surveys, interviews and discussion groups with government agencies, families, and students.

Tercera Parte:
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Capítulo 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

Aguadez-Gómez, M.C. (2009). *Los Equipos de Orientación Educativa: procesos de constitución y evolución: análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectivas de futuro*. Departamento de Educación. Universidad de Huelva.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.

Bacáicoa Ganuza, F., Martín González, P. (1999) El profesor consultor: un profesional de apoyo en los centros escolares del País Vasco. *Revista Interuniversitaria de Formación Profesional* (diciembre 1999) nº 36, pp.167-183

Cano Ortiz, M., et al. (2013). Valoración de las funciones de orientación educativa en Cataluña. Universidad Ramón Llull, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*. Vol. 24, nº3, 3º Cuatrimestre, pp. 80 – 97.

Cole, R.F., Grothaus, T., (2014). A phenomenological study of urban school counselors' perceptions of low-income families. *Journal of School Counseling*, 12(5), 1-31

Grañeras Pastrana, M., Parras Laguna, A., Fernández Torres, P., Savall Ceres, J. (2008). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

Haug, E. & Plant, P. (2015). Research-based knowledge: Researchers' contribution to evidence-based practice and policy making in career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (1).

Hazel, L. R. (2010) Supervision to enhance educational and vocational guidance practice: A review. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10 (3), 191-205.

Hiebert, B. (2009). Raising the profile of career guidance: Educational and vocational guidance practitioner. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9 (1), 3-14

Lázaro Martínez, Á. J. (2010). Origen del asociacionismo sobre orientación educativa en España y el núcleo esencial de la orientación educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21(2), 220-230.

Maguire, M. (2004). Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 179–192.

Mariño Castro, C. (2012) Análisis de los Servicios de Orientación Educativa en España. *Innovación Educativa*, (2012) nº 22, pp. 217-228.

McCarthy, J. (2004). The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4 (2), 159–178.

Ministerio de Educación (2013). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2013*. Informe español.

Moitus, S. & Vourinen, R. (2003). Evaluation of Guidance Services in Higher Education in Finland. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 159–175.

Nadon, D., Samson, A., Gazzola, N., Thériault, A. (2015). Becoming a guidance counsellor in Ontario: Formative influences from counsellors' perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16 (3)

NOSCA. (2013). Documento de trabajo en torno a las características clave sobre el rol del orientador en Estados Unidos (Mudarra, 2013) (Ed.), *College board advocacy & policy center (the college board national office for school counselor advocacy, NOSCA) (2011): School counselors, literature and landscape: The state of school counseling in America. Washington, D.C.: Civic enterprises.*

Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A.M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales, nuevas perspectivas*. CIDE: Ministerio de Educación, Política y Deporte.

Perry, J. C. (2009). A combined social action, mixed methods approach to vocational guidance efficacy research. *Int J Educ Vocat Guidance*, 9, 111–123,

Repetto, E. (2008). International competencies for educational and vocational guidance practitioners: An IAEVG trans-national study. *Int J Educ Vocat Guidance*, 8, 135–195.

Salinas García, C. (2010). Análisis comparativo de la orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Diferentes programas e iniciativas comunitarias. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 29 (abril), 1-20

Sobrado, L., Ceinos, M.C. y Fernández, E. (2010). Planificación y desarrollo de un mapa de habilidades TIC en orientación. Comunicar. *Revista Científica de Educomunicación*, v. XVIII (35), 167-174.

Van Esbroeck, R., Herr, E., Savickas, M. (2005). Introduction to the special issue: Global perspectives on vocational guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 85–90.

Vélaz de Medrano Ureta, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.

Vélaz-de-Medrano Ureta, C., (Dir.), Manzanares Moya, A., Castelló Badía, M., Rodríguez Romero, M., Arza Arza, N., Martín Ortega, E., Insausti Nuin, V., Fernández-Rasines, P. y Del Frago Arbizu, R. (2013). *Estudio de casos sobre las políticas públicas de orientación educativa en una muestra de seis Comunidades Autónomas (1990-2010). Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, Madrid, Navarra y País Vasco*. Grupo de Investigación en Sistemas de Orientación Psicopedagógica y competencias de los orientadores. UNED. Editorial UNED.

Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Manzanares Moya, A., López-Martín, E., y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: Estudio empírico en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación. N.º Extraordinario*, pp. 261-292.

Vélaz-de-Medrano Ureta, C., Manzano Soto, N., Blanco Blanco, A. (2012). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de Comunidades Autónomas*. Madrid: IFIIE Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vélaz-de-Medrano, C., Repetto Jiménez, E., Blanco, A., Galán González, A., Guillamón, J.R., Negro, N. y Torrego Seijo, J.C. (2001). El desarrollo profesional de los orientadores de Educación Secundaria: análisis de necesidades y prospectiva. *Revista de investigación educativa*, 19(1), 199-220.

Vuorinen, R., Watts, A. G. (2012). Lifelong guidance policy development: A european resource kit. The European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN)

Watts, A., Ronald, G. (2004). Career guidance policies in 37 countries: Contrasts and common themes. *Internat. Jnl. for Educational and Vocational Guidance*, 4, 105–122.

Watts, A., Sultana, R., McCarthy, J. (2010). The involvement of the European Union in career guidance policy: A brief history. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 89–107.

Referencias legislativas

Ley 3/1999, de 24 de marzo, de Consejos Escolares de Cantabria.

Recuperado de:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1999-10362

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria.

Recuperado de:

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2009/BOE-A-2009-1174-consolidado.pdf>

Decreto 2671/1998, de 11 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la administración del estado a la CAA en materia no universitaria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=150303>

Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. BOC 29 de agosto 2005.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=86250>

Decreto 168/2007, de 21 de diciembre, por el que se crea el Centro de Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación (BOC nº 3, 4 de enero 2008).

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=126713>

Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC nº 127, 3 de julio 2009)

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=154232>

Decreto 25/2010 de 31 de marzo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=173418>

Decreto 75/2010, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=189204>

Decreto 20/2013, de 25 de abril, que regula los centros integrados de Formación Profesional y establece su organización y funcionamiento en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=247490>

Decreto 33/2014, de 3 de julio, que crea el Equipo Específico de Atención a las Alteraciones de las Emociones y Conducta en el Alumnado en las Enseñanzas No Universitarias de la Comunidad Autónoma de Cantabria. (BOC nº 133, 11 de julio 2014).

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=270916>

Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Asturias. Boletín Oficial del principado de Asturias. 29 de diciembre de 2014.

Recuperado de:

<https://sede.asturias.es/bopa/2014/12/29/2014-22349.pdf>

Decreto 80/2014, de 26 de diciembre, que modifica el Decreto 25/2010, de 31 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles, de los Colegios de Educación Primaria y de los Colegios de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=280027>

Decreto 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=312994>

Orden EDU 31/2005, de 25 de abril, por la que se establece el calendario escolar del curso 2005-06 para los centros docentes no universitarios.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=80761>

Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria. BOC 8 de marzo de 2006.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=94773>

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria. BOC 7 de abril 2006.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=96307>

Orden ECD/37/2013, de 27 de marzo que aprueba el Plan Regional de Prevención del Absentismo y el Abandono Escolar en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=245599>

Orden ECD/70/2014, de 3 de junio, establece el calendario escolar del curso 2014/15 para los centros docentes no universitarios.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269355>

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad. BOC 8 de marzo 2006. Número 47.

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=94774>

Resolución 9286/04 EDUC109 SOC 234, 18 de mayo de 2004. Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa.

Recuperado de:

http://icqp.gencat.cat/web/.content/home/icqp/documents/arxiu/13_orientacion_es_1.pdf

Resolución de 6 de mayo de 2016, por la que se ordena la publicación del Acuerdo de Consejo de Gobierno de 5 de mayo de 2016, por el que se aprueban las plantillas de personal de los Cuerpos Docentes. (BOC 13 de mayo 2016. núm.92).

Recuperado de:

<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=299857>

Circular de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan instrucciones referidas a la atención a la diversidad y a la orientación en las diferentes etapas educativas para el curso 2018-19. Dirección General de Innovación y Centros Educativos. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Cantabria.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/Instrucciones_Orientacion_y_Atencion_a_la_Diversidad_2018-2019.pdf

Circular de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan instrucciones que regulan las actuaciones de los coordinadores/as y comisiones de interculturalidad en los centros educativos de Cantabria durante el curso 2018-2019.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/Instrucciones_UTOAD_Coordinadores_Interculturalidad_2018_DEFINITIVA.pdf

Instrucciones que regulan el funcionamiento del equipo específico de atención a las alteraciones de las emociones y conducta correspondientes al curso 2018-19.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/Instrucciones_UTOAD_Equipo_Emociones_DEFINITIVA.PDF

Circular de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos para la organización, desarrollo y seguimiento de las actuaciones de compensación de desigualdades por motivos de salud en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria para el curso 2018-19.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/Instrucciones_UTOAD_Compensacion_desigualdades_por_salud_2018_2019_DEFINITIVAS.pdf

Circular de la Dirección General de Innovación y Centros Educativos por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de los centros de recursos para la educación especial correspondientes al curso 2018-19.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/Instrucciones_UTOAD_CREE_2018-2019_DEFINITIVAS.pdf

Instrucciones de la dirección general de Innovación y Centros Educativos sobre el Programa de Apoyo a la Detección y la Atención Educativa Inclusiva del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_18_19/nstrucciones_UTOAD_Altas_Capacidades_DEFINITIVAS.PDF

Guías y documentos

Documento. Modelo de Orientación para Cantabria. Propuesta. Consejería de Educación de Cantabria.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/planes/orientacion/DEFIN-MODELO_ORIENTACION_OCTUBRE_06.pdf?phpMyAdmin=DxoCAdblc%2CANuNikvc-WZcMiFvc

Documento: Coordinación de la orientación por zonas: Organización y funcionamiento para el curso 2014-15. Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad. Gobierno de Cantabria.

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/anuncios_y_convocatorias/Nov_Dic2014/20141127directrices_zonas_coordinacion14-15.pdf

Proyecto TDAH

Recuperado de:

https://www.educantabria.es/docs/planes/atencion_a_la_diversidad/2014_2015/folleto_TDAH_2_tintas_versi%C3%B3n_corregida_3_dic_14.pdf

Documento: Plan de Interculturalidad. Consejería de Educación. Comunidad Autónoma de Cantabria.

Recuperado de:

file:///C:/Users/Jefe%20de%20Estudios/Desktop/Cantabria_Plan-Interculturalidad.pdf

Documento: Conclusiones Unidades de Orientación. Resumen conclusiones grupos de trabajo. Seminario de Unidades de Orientación Educativa. Curso 2012-2013.

Recuperado de:

<http://seminarioeoepecantabria.blogspot.com.es/2013/02/conclusiones-Unidades-de-orientacion.html>

Documento con los programas de atención directa al alumnado llevados a cabo por las Unidades de Orientación en el curso 2014-15.

Abordaje de los problemas de lenguaje en la población infantil desde el Servicio Cántabro de Salud y el Sistema Educativo. Consejería de Educación, Cultura y Deporte y Servicio Cántabro de Salud. Gobierno de Cantabria 2014.

Recuperado de:

http://educantabria.es/docs/planes/atencion_a_la_diversidad/2014_2015/Microsoft Word - ATENCI%C3%93N DE NI%C3%91OS CON PROBLEM%C3%81TICA DE LENGUA J def 19 nov - copia20141204132915.pdf

Guía Básica de Fisioterapia Educativa. Francisco Ruiz Salmerón y otros. Consejería de Educación y Universidades. Región de Murcia.

Recuperado de:

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/9586-Texto%20Completo%201%20Gu%C3%ADa%20b%C3%A1sica%20de%20fisioterapia%20educativa.pdf>

Informes

Consejo Escolar de Cantabria (2005). Memoria Consejo Escolar de Cantabria. Curso 2004-5. Publicaciones de la Consejería de Educación de Cantabria. Consejo Escolar de Cantabria.

Recuperado de:

<http://www.consejoescolardecantabria.es/>

Consejo Escolar de Cantabria (2007). Memoria Consejo Escolar de Cantabria. Curso 2005-6. Publicaciones de la Consejería de Educación de Cantabria. Consejo Escolar de Cantabria.

Recuperado de:

<http://www.consejoescolardecantabria.es/>

Informe. Estado y situación. Sistema Educativo en Cantabria. Curso 2002-3, 2003-4, 2004-5 y 2005-6. Publicaciones de la Consejería de Educación de Cantabria. Consejo Escolar de Cantabria.

Recuperado de:

<http://www.consejoescolardecantabria.es/>

Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2011-12. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado.

Recuperado de:

<https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2013.html>

Fuentes electrónicas

<http://www.educantabria.es/>

<https://boc.cantabria.es/>

<http://fundaciondiagrama.es>

ANEXOS

Transcripciones

Grupos de discusión

GRUPO DE DISCUSIÓN ORIENTADORES PRIMARIA Y PTSC

E: ¿Cuáles creéis vosotros que son las ventajas y los inconvenientes de trabajar como orientador único en un centro o de trabajar en una estructura externa, por ejemplo un equipo, un equipo de atención temprana, un equipo general...?. Las ventajas e inconvenientes de los dos tipos de ubicación.

A1: Ventajas de la estructura interna, el formar parte de la estructura donde trabajas... tiene más potencia, tiene más fuerza, tiene más implicación. Tienes más..., estás de lunes a viernes. Tu horario escolar siempre te da más visión de la realidad, de todos los detalles ¿no?, no solo de la organización, sino del alumno, del profesorado. Haces propuestas más contextualizadas si formas parte de ese contexto yo creo que es..., estás más aceptado. Tiene sus inconvenientes lógicamente. Formar parte del contexto, te devuelve cosas; presiones, cesiones, un montón..., pero yo creo que tiene más fuerza el planteamiento, yo creo desde mi punto de vista. Sí que entiendo que puede haber colegios grandes o muy pequeños en la que la figura interna no tiene mucho sentido como en una escuela rural, de 80, 90, 100 alumnos..., yo creo que es muy poco juego para estar una jornada entera o 25 horas, ¿no?. Desde el punto de vista mío formar parte de la estructura es bastante positivo.

A2: Yo creo que en el modelo más de unidad como decías, pues tiene de bueno que estás de lunes a viernes, tienes compañeros diarios, tutores... está el claustro y formas parte en el día a día, te ven como uno más de la plantilla. Como equipo esto no lo tienes porque picas un día, y en el caso de los orientadores pues dos a la semana o uno, y en el caso de los PTSCs uno cada quince, o incluso uno al mes, entonces sí que eres una persona completamente externa al centro, pero veo como positivo de los equipos la palabra "Equipo", que realmente formamos parte de..., que estamos más de un profesional, que tenemos esos jueves para coordinar, no solo con el PTSC o el orientador de ese colegio en concreto ¿no?, sino con el equipo para plantear casos, para... Eso es potente también, entonces. Como positivo el estar de lunes a viernes de la estructura interna, y del equipo veo de positivo el que es un equipo y puedes compartir dudas, ver desde distintos ángulos los casos y las valoraciones.

A3: Yo en unidades como nunca he trabajado..., me imagino que será un poco parecido a un Departamento de Orientación lo que se refiere a la inclusión en un centro. Las ventajas que puedo ver en el modelo interno, lo que habéis dicho: la contextualización, a la hora de tomar medidas conoces más, la organización, las potencialidades del centro, las limitaciones del centro, la relación con los compañeros, a ese nivel creo que puede ser una ventaja. Inconvenientes de una estructura interna, pues muchas veces las presiones para

tener más recursos, por ejemplo en secundaria para el tema de las áreas de la psicología, filosofía, las horas que hagas... El tema de que a veces creo que en las Unidades de Orientación queda la figura del orientador como un docente más, cuando es una figura diferente. Otro inconveniente que yo creo que puede ocurrir, que depende de los claustros. Hay claustros en los que la figura del orientador está muy bien integrada, es uno más, pero en otros claustros el orientador es una figura más cercana al equipo directivo. Otro inconveniente de la estructura interna, es que ahora mismo todavía no tienen suficientes recursos a la hora de evaluar, como pruebas estandarizadas. Hay personas que las usan más, otras menos, porque evalúan con métodos diferentes, pero, por ejemplo en los equipos sí que nos llegan bastantes personas pidiéndonos materiales para la evaluación. Creo que económicamente también supone un inconveniente. Una ventaja de la estructura interna es que se hace una orientación más preventiva y más educativa. Las funciones ahora mismo..., como está contemplado desde el modelo que tenemos en Cantabria..., el orientador de las unidades es diferente al de los equipos. Aquí se puede hacer prevención, se puede hacer seguimiento y asesoramiento con más tiempo... de alumnos, de tutores, de familias. Hay más disponibilidad horaria. Ahora me voy a la estructura externa, a los equipos. Ventajas pues un poco lo que ha dicho la PTSC, que se trabaja en equipo, que hay muchas cuestiones que tienes dudas y son pequeños casos educativos que compartes, que compartes en las reuniones o compartes con los compañeros de despacho, eso yo lo valoro mucho. Y luego que ante determinados temas tienes más recursos, no solo por las personas con las que trabajas, sino de materiales, de pruebas... A ese nivel se trabaja mucho mejor. Para mí no estar en el centro mucho tiempo es un inconveniente pero a la vez es una ventaja. No estar en el centro creo que en algunos casos es bueno sobre todo en centros donde a veces tienes un caso complicado o complejo. No estar en el centro te hace ser más objetivo y estás menos implicado, y al estar menos implicado eres más objetiva actuando en las decisiones que tomas. Inconveniente, pues que no abarcas, en el modelo de Cantabria... porque en otros modelos de equipos de otras Comunidades sí se abarca porque se va más tiempo y no existen Unidades de Orientación, existen otros modelos alternativos parecidos donde hay más tiempo y donde se contemplan más horas. Entonces pues, muchas veces nos hemos quedado sobre todo en algunos centros en ser meros evaluadores para detectar necesidades educativas y poco más. Si que haces más cosas sobre todo cuando llevas en un centro tiempo porque haces seguimiento de familias, haces prevención, programas preventivos en infantil y en primaria. Pero todo eso supone que dejas evaluaciones o que..., o la atención individual. Siempre hay algo que en la memoria final cojea, siempre hay algo a lo que no llegas. Bueno eso también en las unidades pasará, pero bueno. Una crítica que yo hago es que los centros, el tema del modelo de Unidad de Orientación o Equipo no tienen que ir por el número cuantitativo. Yo ahora mismo estoy en un centro que son setenta y tantos alumnos. Pero de esos setenta y tantos, treinta y tantos tienen necesidades. Seguramente ese centro me da a mí yendo un día a la semana mucho más trabajo, que un centro de 300 alumnos donde hay 20 alumnos con necesidades educativas, porque no solo es valorar, cuando llevas un tiempo es hacer seguimiento. Si se va a seguir con este modelo hay que tener en cuenta no solamente lo cuantitativo sino también lo cualitativo; lo que son NEE, lo que son ANEAES y lo que son medidas ordinarias también. Hay que tener en cuenta todo, no solo números. Los números se pueden cambiar a veces, se puede jugar con ellos. El que hace la ley hace la trampa, eso es así. A mí lo cuantitativo no me sirve, tiene que ser lo cualitativo. Y ahora mismo, por ejemplo, en los EOEPs se están atendiendo centros con mayor número que otras Unidades de Orientación por ejemplo. Yo estoy en el Marcial Solana y otro compañero mío está en el colegio de Vargas que son 270-280 alumnos, y vamos dos días a la semana.

A4: Yo suscribo prácticamente todo lo que acabas de decir. Para mí las ventajas de la estructura externa, de los equipos, la primera y fundamental es la independencia de criterio. Sí que es cierto que estar menos días, o estar y luego volverte al equipo para mí es una ventaja más que un inconveniente, porque creo que tienes muchísimas menos presiones que..., que las tienes también pero la tienes en menor medida respecto a evaluaciones, de cara a sugerir recursos, y hablamos de centros públicos, luego están los centros concertados que eso sería otro capítulo. Pero quiero decir que desde el punto de vista de los equipos yo creo que tienen más independencia de criterio porque recibes menos presiones, porque no dependes del ED del centro sino de la dirección del equipo, y eso hace que puedas actuar con mucha más libertad y al no estar involucrado directamente en el centro pues también te da otra perspectiva. Yo creo que puedes ser más objetivo como decías. Luego hay otro tema, el hecho de no estar o no formar parte del claustro por así decirlo también tiene otra ventaja, que es el desarrollar más específicamente las funciones como orientador, y no tener que desempeñar otras funciones de guardias, sustituciones..., que sí que estás en el centro más tiempo pero también limitan tiempo real de orientación. Luego yo creo que la forma o el modelo ha contribuido a que haya orientadores de distintas categorías, que haya desventajas con respecto a la figura del orientador, de si está en equipo, si está en DO o si está en unidad. La posibilidad de estar más tiempo en los centros, yo creo que también se puede dar manteniendo la estructura de equipo, eso que decíamos antes. Se puede mantener la estructura de equipo manteniendo la ventaja que se ha dicho antes, de comentar los casos entre varias personas y no solamente entre varias personas sino también entre distintos perfiles, porque claro está el orientador y el profesor de servicios a la comunidad. Que hay determinados casos concretos o problemáticas sociales muy complejas donde hace una aportación desde mi punto de vista clave, y el orientador de la unidad es cierto que puede solicitar una colaboración al PTSC, pero mucho más puntual y en casos más especiales. Yo creo que se enriquece desde el punto de vista de diversas personas, pero también desde el punto de vista de que existen distintos perfiles, lo veo yo como otra ventaja que pueden tener los equipos, la riqueza de materiales también. Y luego lo de la posibilidad como ventaja de la unidad de ser más..., de hacer intervenciones más contextualizadas, eso sí que lo puedo ver. Sí porque lo de ser compañero o que te perciban como parte o no parte del centro, yo creo que cuando por ejemplo en un equipo hay tradición de que un mismo orientador atiende durante muchos años a un mismo centro, eso también se crea. No se percibe una relación de persona ajena, externa, que viene con un rol de experto, no. Creo que se establece una relación de compañerismo y de igualdad que puede ser muy similar a la que se perciba desde la unidad, entonces yo eso tampoco lo percibiría como inconveniente por así decirlo, desde el punto de vista de los equipos. Por supuesto lo del criterio de los números que ha dicho ella, me parece fundamental. Que el único criterio que se tenga en cuenta sea el número de alumnos pues realmente es muy pobre. Habría que tener en cuenta todos los aspectos cualitativos porque nosotros también tenemos centros muy pequeñitos en número, pero donde se concentra un porcentaje muy grande de niños con necesidades, o de niños que cuando se escolarizan fuera de plazo por ejemplo en determinadas zonas todos van a un mismo centro... Las mesas de escolarización también estaría bien retomarlo, quiero decir que luego hay centros...

E: ¿Puedes explicar un poco más lo de las mesas de escolarización?

A4: Yo ahora no tengo conocimiento de que en nuestra zona se nos haya convocado a nosotros para participar en ninguna de las mesas de escolarización. No sé, porque yo sé

que en años anteriores se convocaba a orientadores que participaban. Entonces, desconozco la razón. No sé si es porque esas mesas ya no existen y no funcionan, o porque no nos convocan. No sé. Pero sí que para que hubiera una distribución más equitativa en cuanto a los alumnos con necesidades en diferentes centros, hablo ya de una misma zona. Por poner un ejemplo, Castro, Laredo, centros que tienen mucha población y que tienen muchos centros, las mesas de escolarización me parecerían importantes y la presencia de los orientadores en esas mesas también, para evitar que haya centros donde se concentre un número elevadísimo de alumnos con necesidades y dos metros más allá haya otro centro con menos.

A5: Yo en principio a partir de lo oído, soy más partidario del modelo interno que del externo. Yo voy a intentar contestar a las distintas desventajas que habéis visto porque me parece que pudiendo ser reales se les puede dar la vuelta fácilmente, o que no me parece que sean desventajas estables. Me parece que son posibilidades. A mí me parece fundamental para hacer un buen trabajo de orientación estar cerca o dentro del contexto en el que trabajas. Eso tiene sus riesgos, tiene muchas cosas, te puedes perder en el contexto, pero tenemos un trabajo que es muy contextual. La valoración es un trabajo contextual. Tienes que analizar la relación del niño con el contexto. Si estás lejos del contexto, tienes que correr un poco más para llegar. El trabajo lo puedes hacer bien porque puedes ser un buen profesional, pero desde luego cuando estás dentro del contexto a igualdad de condiciones, ser buen profesional, ser cumplidor etc., estar cerca yo creo que es una facilidad. Una facilidad para hacer el trabajo y luego una facilidad para hacer otra cosa. Yo el estar en el centro para ser compañero, y que te vean como compañero, lo entiendo como una cosa personal que ya va un poco por el ego o por la vanidad de cada uno. Creo que es bueno estar en el centro porque el orientador transmite cultura de orientación. Cuando tú eres un bicho que se mueve por el centro y que tiene una serie de funciones, esas funciones se van conociendo, se van respetando, se van como mínimo aceptando. Bueno tú vas como hace el maestro, el conserje, el PTSC, o Servicios Sociales cuando viene, vas irradiando una serie de realidades que forman parte de la escuela y si estás fuera y vienes una vez cada cierto tiempo lo puedes conseguir igualmente si tienes estabilidad, pero es más difícil. Es importante que haya cultura de orientación para que no tardemos dos semanas en convencer a la gente de que en este tema que está pasando hay que meter un poco de perspectiva de orientación, o hay que hacer una cosa que es distinta de enseñar o instruir, entonces yo creo que esa cultura la creamos estando dentro. No se ha hablado pero a mí me parece que es evidente, que trabajando dentro el rendimiento es mayor. Hay gente que trabajando dentro hace muchísimo menos que uno trabajando fuera, pero en igualdad de condiciones, vuelvo a lo mismo, estar dentro el trabajo rinde infinitamente más. Son más horas de dedicación a los chavales, a las familias y a los casos. Completamente de acuerdo en lo que habéis dicho que no debería ser una cuestión de cantidad de alumnos, sobre todo porque la orientación son muchas funciones, las valoraciones se suelen llevar casi todo, y el hecho de que trabajes en un centro pequeño te permite dedicarte a todo lo demás. Que todo lo demás son los programas de prevención formales y currados, todavía hay una frontera más allá que es el día a día, lo pequeño, charla con éste. Todo lo que se hace a pie de pista con un par de pautas..., y eso es orientación. Y esa inmediatez un equipo no lo puede hacer jamás, eso de que tengo que hablar contigo temas que son pequeños, que si se resuelven sobre la marcha previenen el que tengas un problema grande un mes después, ese tipo de cosas queramos o no desde un equipo no se puede. A mí eso me parece que son ventajas. Otros inconvenientes, yo creo que casi todos se pueden volver atrás. El equipo es un equipo sí, bueno la unidad de orientación, formada por un PT, por un AL etc., es un equipo. La

normativa establece unas interconexiones, incluso una participación de los profesionales en los informes que te permite no estar solo haciéndolo. Si tú quieres estar solo vas a estar solo. La unidad es un equipo también. No estar en el centro y estar al margen de las cosas que pasan en los centros, bueno tiene cosas buenas y tiene cosas malas. Si en el centro están pasando muchas cosas que te pueden contaminar, pues bueno bien, pero también la distancia te puede hacer perder la visión de la realidad. Yo me encontraba con informes de equipos que planteaban cosas muy ideales pero muy poco reales para el centro. Había una respuesta de manual ante una serie de necesidades y una serie de recursos, ¿pero, esas cosas que se planteaban, había cierta confianza de que en el centro en cuestión se iban a aplicar?, conociendo a fulanito, menganito y el contexto... quizá no. Yo creo que estar dentro permite no solo aplicar el manual sino aplicarlo a la realidad. En cuanto a la independencia, la autonomía y las presiones, se me ocurren mil motivos por los cuales alguien de equipo puede estar tan o más presionado y ceder más que yo por ejemplo, a las presiones que se les hagan para poner ciertas cosas en los informes, para entrar en componendas de pedir recursos y demás. Yo creo que la independencia del orientador para ciertas cosas está bien explicada por la ley, y es cuestión de hacerla cumplir, y es cuestión como profesional de defender esa parcela. Yo en ese aspecto estoy contento y me ha tocado inaugurar la orientación en los centros y no creo que lo más protagonista de todos esos años fueran las presiones que yo recibiera para hacer otras cosas. Entonces a mí no me preocupa eso. El estar en el centro y hacer guardias y ese tipo de cosas... y que nos dio mucho debate y los horarios y todo eso... Yo creo que es un poco de elitismo de los orientadores y de nuestra condición de profesores de secundaria. Es una cuestión organizativa. Si tú formas parte de un centro haces cosas que no son exactamente tu labor. Los profesores también hacen cosas que no son enseñar. ¿Cuándo un profesor cuida un recreo está haciendo algo que es propio de un profesor? Y sin embargo, no es propio de un orientador. ¿Hacer una guardia para un maestro sí es propio de un maestro pero no lo es para un orientador? No. Lo que pasa es que ponemos a cierta gente a trabajar en un centro y por cuestiones de organización y de recursos, además de que haces esto, mírame a ver si me haces esto otro, porque así no contrato a 25 personas más y el sistema es sostenible. Entonces, el que yo tenga que hacer guardias y me indigne me parece que sería una respuesta elitista. Yo no voy a hacer guardias, pero los maestros sí... Las guardias no son educativas, son organizativas, logísticas. Yo soy muy partidario de estar dentro y de capear todos los riesgos que supone estar dentro, que no son mayores que los que tiene cualquier otro profesional que está dentro.

A6: Se han dicho cosas que en la mayoría de los casos comparto. Yo creo que como ventajas sobre todo en la estructura interna que es donde tengo yo más experiencia, porque no tengo experiencia en estructuras externas, las ventajas que veo son sobre todo las que ha dicho A5, el tema de la contextualización. Cada vez veo más importante no solo aplicar pruebas psicopedagógicas, estandarizadas sino estar in situ en el aula, el poder ver al niño en el aula. El poder en determinados momentos actuar como un profesor más, que estás ahí como reforzando al niño, da una información que quizás... La estructura externa te impide hacer todo eso, entonces tienes un conocimiento mucho mayor en cuanto al niño, en cuanto al centro, de las necesidades del centro. Luego también te permite que tus intervenciones sean mucho más continuadas. Yo entiendo que si estás en un servicio externo claro, el tiempo es el que hay, es limitado. Al estar dentro de la Unidad de Orientación, vas viendo como un niño igual de un curso a otro va evolucionando, y a la hora de valorar al alumno y de valorar como han funcionado las intervenciones, esa información es muy rica. Y las intervenciones que sean continuadas y sistemáticas es fundamental. El tema de la cultura de la orientación dentro del centro es otro de los

puntos que habías dicho que a mí me parece muy importante. Sobre todo delimitar un poco qué se espera de la orientación, cuáles son las funciones de la orientación es fundamental. Como ventaja también..., y en algunos casos también lo voy a marcar como inconveniente, dentro de la Unidad de Orientación uno de nuestros papeles es la valoración psicopedagógica, pero hay gran cantidad de funciones que yo creo que estando en una estructura externa no puedes participar por falta de tiempo; la dinamización, participar en programas de innovación... Toda esa parte, actuar como una figura más... con una intervención a veces incluso directa, te enriquece más a nivel profesional, y el trabajo. Yo creo que el orientador tiene también un importante papel como figura innovadora y de cambio dentro del centro educativo, y como ventaja también veo la importancia que tiene para que la orientación funcione la buena coordinación con el ED, si no hay una sintonía entre orientación y ED, lo que son las funciones de orientación en ocasiones se pueden ver pues más bloqueadas, y se pueden ver muchos más inconvenientes. Si hay buena sintonía y hay buena relación y coordinación, todo funciona mucho mejor. Como inconvenientes, yo creo que al estar dentro, aunque algunos habéis dado la vuelta a ese argumento, sí que hay bastantes presiones porque estás muchas horas en el centro y a veces surgen casos, te ves influenciada quizás, a veces las relaciones que tienes con tus propios compañeros, y puede que no seas tan objetivo, y creo que ahí hay una parte en la que quieras que no intentas ser objetivo pero no lo eres porque tienes a veces pues afinidad en las ideas, y es verdad que las medidas son las que hay... pero creo que no hay ese 100% de objetividad. Otro de los inconvenientes que yo veo es que al final el orientador está solo aunque tenga la coordinación con el AL y con el PT, pero a la hora de compartir casos, de poder decir, mira tengo este caso, tú cómo lo plantearías, porque a veces el cambio de perspectiva viene bien y como que estás solo..., y el hecho de que te puedes ofuscar en un caso y no ver más allá. Si esto lo compartes con otro compañero, ante otra perspectiva en la cual no habías pensado... Sí que hay una coordinación muy importante que es con los especialistas, pero al final su papel es un poco diferente al papel que tenemos nosotros como orientadores. Entonces, es difícil muchas veces que nos entiendan y yo creo que ahí, para mí es una de las dificultades. Se puede igual subsanar cuando hacemos los seminarios y demás, pero bueno. Este sería un punto que en los equipos externos, yo veo que hay mucha coordinación, que puedes compartir, y eso es una ventaja. Es muy enriquecedor yo creo. Aunque anteriormente he puesto como ventaja las funciones del orientador dentro de la estructura interna, sí que hay mayor número y a veces es positivo pero otras veces también hay que delimitar las funciones porque sino intentas abarcar mucho, porque ya te metes en esa dinámica, voy a hacer esto, voy a hacer lo otro, y el hecho de intentar responder a veces a tantas necesidades... Creo que surge ahí el desgaste del orientador. Yo creo que eso también dependerá un poco de que dejes delimitado, pero a veces la propia dinámica del centro te lleva... a bueno también este programa..., al final te ves con un montón de funciones que tienes que abarcar. Y con el tema por ejemplo de guardias, recreos, yo a eso no le doy tanta importancia, no lo pondría como inconveniente ni como..., simplemente forma parte de la dinámica del centro. Puedes sacarle beneficios, en los recreos para observar a los niños, también para tener contacto con tus compañeros. Yo a eso tampoco le daría mayor importancia. Para mí serían un poco esas diferencias. Veo más ventajas que inconvenientes y a esos inconvenientes siempre se les puede poner ahí un límite, menos en el caso que he comentado de compartir conocimiento. Eso creo que en el equipo... es para mí un punto muy positivo.

A4: Con respecto a lo último que habéis dicho que no es lo más importante, con el tema de las guardias, recreos y tal, yo no creo que sea una cuestión de elitismo porque yo creo que formando parte del equipo y siendo desde la estructura externa, cantidad de veces que un

profesor tiene que ir a no sé qué, y hace falta que alguien le haga un papel en una clase, estoy yo, y no tengo ningún problema, y estoy encantada. Y si yo hago observaciones en los recreos, lo hago con cantidad de niños cuando voy a los centros. No creo que sea una cuestión de elitismo, creo que lo que no me parece a mí justo visto desde fuera es que siendo el mismo profesional, dependiendo del contexto en el que te toque trabajar tengas unas condiciones u otras. Quiero decir, no estoy diciendo que el orientador no tenga porque hacer guardias, que a lo mejor no las tiene que hacer ni el orientador ni el maestro, que no estoy estableciendo una diferencia de status entre unos y otros, lo que estoy diciendo es que simplemente creo que da lugar a esas diferencias, y da lugar a polémicas. A mí personalmente no es algo que me preocupe en absoluto el tener que hacer guardias, el tener que sustituir, o el tener que hacer un recreo o no hacerlo, que no es algo que me preocupe a nivel personal, pero creo que por ejemplo el tema de horarios, ahí ha habido también mucho punto de controversia, que a mí no me ha afectado, pero por recoger un poco el sentir de otra gente. A mí me pasa como a A5, me parece que todas las ventajas que vosotros veis desde la estructura interna se le pueden dar la vuelta, porque yo creo que se puede mantener perfectamente la estructura de equipo con las ventajas que puede tener el compartir. No es un problema de estructura, es un problema o de tiempo o de profesionales. Tú puedes dotar de más gente a los equipos de manera que desde la estructura de equipos se atienda más tiempo a los centros.

A5: Ahí hay un poco de trampa. Si en Cantabria hubiera habido en los equipos en vez de tres orientadores veinticinco evidentemente este debate sería radicalmente distinto. La cuestión es que si con esas condiciones que se dieron históricamente... y el cambio que se dio al entrar...

(Hablan a la vez y discuten A4 y A5, no se entiende).

A5: Yo también cambiaría mis argumentos radicalmente si me dices pero no, en los equipos no habría 5 orientadores, según mi ideal habría 25. Yo mis argumentos los tendría que matizar bastante. Hablaríamos de realidades muy distintas. Con 25 orientadores en un equipo, igual un orientador se pasaría la jornada completa en un centro y sería como un orientador interno. Quiero decir que al final no es la misma realidad de la que hablamos.

A4: Claro pero como estamos haciendo aportaciones, y partimos de la realidad que tenemos y sobre esa realidad se trata de hacer propuestas de mejora. Yo creo que una propuesta de mejora puede ser mantener la estructura de los equipos que permitiría mantener, las que se han definido aquí...y se han definido aquí como principales ventajas que es el poder compartir los casos, el tener más acceso a recursos, el tener perfiles diferentes, y al mismo tiempo tener las que habéis definido como ventajas de un orientador interno, que tiene que estar más tiempo en los centros, que hace intervenciones más contextualizadas, que tiene más tiempo para hacer seguimiento de los casos. Quiero decir, a mí me parece que el problema que tiene... o los inconvenientes que tiene la estructura del equipo no se derivan tanto de la estructura, como de la falta de tiempo o de la falta de personal, pero no es un problema de estructura. Que luego además en el tema de los equipos hay que tener en cuenta también, que también forma parte de la estructura, la posibilidad de otros equipos. Quiero decir equipos por ejemplo

especializados, que ahora mismo solo tendríamos el de conducta y emociones, pero que luego podría haber otros, lo cual yo creo que también sería un recurso muy importante. Ahora solo hay uno, y hay el que hay, vale, pero también es una posibilidad el tener un asesoramiento más especializado en temas que cada vez son más frecuentes y que nos generan a todos en las unidades y en los equipos igual, muchísimas demandas de trabajo. Entonces, a mí me parece que ese es otro punto fuerte y otra ventaja.

A6: Se hablo en su día de los Equipos Especializados, de conducta, de diferentes capacidades... Si bueno, eso podría ser como asesoramiento.

A4: Claro, pero la principal función aunque puedan tener otras... esos Equipos Especializados sería el asesoramiento a los orientadores de los equipos, de las unidades, o de los departamentos. Entonces creo que para mí es una estructura que creo que tiene más ventajas, que creo que no es un problema de estructura. Es un problema de tiempo o es un problema de gente.

E: Pasamos a lo siguiente porque igual algunas cosas las estáis contestando ya. El siguiente es un poco... ¿qué os parece el modelo de intervención?, no en plan teórico sino lo que realmente veis que se está haciendo en los centros. ¿Qué tipo de modelo se sigue?, si es más remedial, educativo... y si ha cambiado con respecto a lo que había antes del año 2005.

A1: Yo creo que todos: educativo, colaborativo, experto... Yo creo que al final juegas con todos los palos de abanico. La personalidad, la formación va a tender a ir hacia un camino, pero al final tienes momentos educativos, clínicos, tienes momentos de todo, porque una demanda depende de la situación..., a veces tienes que tirar hacia un camino o hacia otro, aunque yo creo que en una figura interna en un centro..., la parte colaboradora, la parte educativa, es la que más..., la preventiva es la que más gastas, ¿no?, porque lo que decían antes, al final esa orientación de despacho por decirlo de alguna forma, cuando estás en un centro los informes es lo que dejamos para última hora, lo que hemos hablado antes. Yo los hago ahora en mayo porque no te hace falta hacer informes, como estás allí... o sea respondes constantemente.

A5: Mi centro es distinto.

A1: A mí no me hace falta estar constantemente haciendo valoraciones porque estás allí, estás haciendo la valoración allí in situ y respondes y valoras... Digo una evaluación de pruebas, de hacer informes... porque yo no necesito dar respuesta inmediata, entonces valoras, observas, analizas y vas trabajando, ¿no?. Y tienes el feedback enseguida. Vas viendo si lo que estás proponiendo funciona o no funciona. Igual lo que dices, mi centro es distinto y yo vivo otra realidad aparente, pero lo bueno es eso, no me hace falta hacer informes porque estás valorando constantemente. No de forma oficial elaborando el informe y tal..., sino dando respuesta, entendiendo la evaluación como una respuesta a problemas de la realidad. Dos cosas que quería decir antes de la objetividad y de las

presiones ¿no?, yo creo que la objetividad no existe, porque a mí no me presionen yo no voy a ser más objetivo, simplemente estoy viendo lo que yo opino.

A6: Igual la palabra no es objetividad quizá es influencia, mayores influencias a la hora de tomar decisiones.

A5: La toma de decisiones no depende de que tú te eches dos horas más con alguien, tú puedes tener un perjuicio e 5 minutos, o tú puedes tener viniendo del EOEP un encontronazo en dos minutos con el profesor que te hace la demanda y ya la hemos liado, ¿no?. Que hay muchos factores que sostienen o que no sostienen la posibilidad de ser objetivos.

A6: Cuando tú tomas una decisión el tener un distanciamiento te permite muchas veces tomar una decisión que no está influenciada por algún tipo de presión. No sé si me explico. Al estar dentro de una dinámica, de una estructura, muchas veces te ves influenciado. Mantienes un distanciamiento o no, pero lo ves desde otra perspectiva.

A5: Es evidente que la tarea cambia. Tú puedes hacer un informe y salir aunque tengas que volver en otros momentos y hacer cierto seguimiento. Tu puedes salir, es obvio que vas a tener que responder menos veces a lo que has hecho, responderás en otro momento, responderás oficialmente, responderás en condiciones más preparadas porque..., oye te han llamado de tal colegio que quieren hablar contigo.

(Hablan todos a la vez. Está claro que en el centro estás expuesto. Sí, sí...)

A5: Creo que en condiciones iguales, el hecho de presionar a la gente, al estar ahí 25 horas, te da más oportunidades de que se cuestione lo que has hecho. Y eso genera en el orientador del centro una habilidad nueva...

(Hablan todos a la vez, no se entiende)

A4: Pero no respondemos en diferido. Que vas por ejemplo lunes y martes al mismo cole todas las semanas. Lo que comentabais antes, de que desde el equipo es imposible el dar respuestas a pequeños problemas en el momento que pasan... Se dan. Evidentemente no lo podemos hacer en todos los casos, ni en la misma proporción que lo podéis hacer desde la unidad, porque estáis más tiempo evidentemente. Se hacen menos evidentemente, porque estamos menos tiempo. Ese día a día de oye, que tengo un niño que hace no sé que..., y la respuesta en el momento, del niño que ni has hecho informe ni has hecho nada de nada, de eso cada vez en los equipos se hace más. Lo mismo que la intervención o participación en programas y actividades de innovación. Por ejemplo, yo el otro día estaba en Colindres en una reunión de un proyecto de innovación que se va a hacer entre tres centros de Colindres, y estamos las orientadoras de los equipos. El hecho de estar en equipo te supone, menos días y tienes menos tiempo, pero en cuanto al tipo de funciones que hacemos no están cerradas solo a la evaluación.

A1: Las presiones yo creo que no dependen tanto de la distancia como de la persona, porque yo puedo estar metido dentro y te puedo decir que no me salpica nada, y puedo estar lejos y puedo estar metido hasta el tuétano. Todo depende de la implicación personal, más que de la distancia. Yo veo la misma presión en unidad que en equipo o que en departamento de orientación, o sea es la misma. Al final es un juicio técnico muchas veces que decide cosas, y depende de tu criterio, y de lo que quieras defenderlo y de lo que quieras empantanar. Es una presión, es una carga en todo, la diferencia es que yo salgo y hablo con..., hablas con la compañera, y en el colegio te la comes tú.

A4: La presión vale, puede ser la misma, yo creo que no, pero puede ser la misma.

A1: En equipos tenía las mismas presiones por tener un PT, quitar un PT, hacer una adaptación, las mismas. Es lo mismo.

A4: Que de esas tenemos todos. Lo que os he dicho estar menos tiempo te supone desde mi punto de vista menos presiones. Pero hay una gran diferencia a la hora de tratar esas presiones que es lo que decíamos antes. No es lo mismo que tú formes parte del colegio, que tú dices te comes la presión tú solo y es verdad. Que lo que más influye seguramente es cómo seas tú como persona que eso nadie lo discute. Pero no es lo mismo enfrentarte a esa presión con el apoyo o el respaldo en un momento dado, porque tú has compartido eso con un montón de compañeras, incluso con el apoyo de tu director o tu directora de equipo, a la hora de tratar esa presión..., que hacerlo sola, no es igual.

A5: Pero tampoco es lo mismo enfrentar solo en un colegio la presión que tener el apoyo de tu equipo directivo. Si se trata de apoyos, los apoyos se construyen y no se me ocurre que sean mejores unos apoyos que otros. Lo importante es que sean apoyos que se basen en razones. Te puedes encontrar terriblemente solo en un centro y te puedes encontrar terriblemente solo en un equipo. Trabajé en un equipo pequeño donde las otras personas no hablaban entre sí..., y la soledad absoluta. La casuística genera dinámicas que a veces revienta los modelos.

A4: Eso ya depende de las variables personales, de cómo sea cada uno, de cómo sea el equipo concreto, de cómo sea la unidad concreta... Es cierto también te puedes encontrar en unidades..., no sé cómo decirte... mil cosas.

(Hablan todos a la vez, no se entiende)

A5: Si nos vamos a lo personal situaciones desastrosas hay en las dos estructuras, y si nos vamos al funcionamiento que está previsto organizativo..., yo creo que en los dos espacios aunque de manera diferente, uno tiene asideros para defenderse y para sentirse bien. Quiere decir que estructuralmente en el centro no estás solo. Nos parece que el equipo por

ser de colegas afines es más acogedor que la unidad de orientación porque son otros que tienen otros perfiles....

A4: No creo que sea más acogedor, sí es lo que te puede enriquecer, y lo que te puede ayudar a aclarar dudas que te surjan, no que sea más o menos acogedor.

(Hablan todos a la vez, no se entiende)

A5: Con respecto al modelo sí creo que a priori me parece razonable pensar que cuando uno tiene más tiempo disponible para estar trabajando para un centro independientemente que sea interna o externamente, tiene más tiempo para dedicar a un centro... Lo mismo que si uno tiene más tiempo para dedicar a un crio, o a una familia o a un caso, la estructura yo creo que si las demás condiciones funcionan bien, si uno está preparado, si uno sabe lo que hacer, yo creo que el modelo de orientación siempre va a ser más completo, va uno a atacar las cosas por más frentes. No va a estar uno solo apagando fuegos sino que va a estar anticipando, no solo va a estar uno trabajando de manera urgente sino que va a estar apuntalando. Toda esa variedad de enfoques que tenemos que usar, yo creo que con tiempo es más fácil de usarlos todos en estructuras distintas. Yo ya no digo estar dentro con compañeros o no compañeros, tener más horas para dedicar a un centro. Si nos fuéramos a ese modelo ideal como el tuyo donde ese orientador de equipo tiene esa independencia de estar fuera, pero pasa 5 días en el centro, creo que eso permite realizar un modelo a priori pues más completo, donde aparece todo eso de lo colaborativo, de lo preventivo, de lo que es lo ideal ¿no?. Pero luego el día a día te lleva a lo que te lleva. Yo ahora mismo a pesar de estar dentro de mi centro estoy en un berenjenal de trabajo muy basado en apagar fuegos y en respuestas inmediatas por trabajo acumulado, y por una serie de cosas que me impiden dar enfoques preventivos. Por eso yo vuelvo a lo que decía, que no es la cantidad de alumnos de un centro sino las peculiaridades que determinarían que debería haber un orientador, y yo ya empiezo a pensar que hasta dos, por una serie de cosas que no se pueden hacer si tú tienes que hacer 55 informes en un centro de 400 alumnos. Pero el modelo a priori (estructura interna) yo creo que uno lo puede desplegar mejor, después hay que saber hacerlo.

A4: Pero yo volviendo a la situación ideal, porque el objetivo era hacer propuestas, contra el vicio de pedir la virtud de no dar. Vamos a hacer propuestas de lo que cada uno pensamos que podía ser lo mejor y lo más provechoso, y a mí me parece que un modelo con una estructura de equipos pero con más tiempo permitiría aunar las ventajas de los dos sistemas que tenemos actualmente, las ventajas que pueda tener el estar dentro, y las ventajas que pueda tener el estar fuera. Entonces yo creo que como propuesta ideal, además de contar luego con los Equipos Especializados, para mí sería esa estructura de equipos, modelo ideal. Vale que ahora en el día a día pueda ser eso, es otra cuestión, pero para mí el modelo ideal sería ese.

A1: Yo creo que habría que incluir otras figuras en la Unidad de Orientación o en el Equipo, no tan docentes o paradocentes que yo echo en falta ¿no?, aparte de Servicios a la Comunidad que yo creo que haría falta en todos los centros una figura, o figuras de

Educador Social, o figuras de Terapeuta Ocupacional. Hay un montón de figuras que se me ocurren, y dices bueno me hace falta gente con otra visión que mire las cosas desde otra perspectiva y que me ayude, porque yo creo que muchas veces asumimos trabajos con más ganas que formación, o con más ilusión o ganas de sacarlo adelante porque no puedes ¿no?. Yo no soy una persona con formación social pero haces un montón de trabajo social porque no hay otra persona que lo haga.

A2: Yo quería decir una cosa igual más específica como PTSC. Hablando del ideal, las palabras que probablemente veamos aquí, que es el modelo educativo; colaborador, preventivo...Pero como nuestro perfil profesional..., es verdad que la asistencia a centros es puntual, muy puntual, pues nuestro rol normalmente está en el otro lado, parece que..., además nos llaman así, tenemos compañeros orientadores que dicen..., bueno si eso ya viene mi compañera que es especialista en esto. Entonces nos colocamos en el rol de experto, o nos llaman justo cuando..., nos llaman para tema de higiene o tema de..., montones, para cosas que son remedial, llamar a o contactar con... Y si esto pasa en un EOEP, ya no digo las unidades, que no sé cómo tenéis vosotros articulado el contactar con las PTSCs del equipo.

A4: Eso está en las funciones puesto, en casos de especial gravedad.

A2: Entonces el rol es experto, remedial, y volvemos a lo mismo; ¿cómo hacer que estemos en la parte ideal, la que sería más positiva?, pues teniendo más tiempo, ya sea en equipos, o formando parte o estando, siendo más y mejores.

A1 - Más gente por lo menos en número.

A6: Es verdad. Yo con respecto al modelo de intervención estoy de acuerdo con A1 que al final haces un poco varios, pero sobre todo yo, el que sí hecho más en falta es dedicar más tiempo al preventivo que es al final el que por cuestión del día a día, las demandas y demás te centras más en intentar una vez que ya ha aparecido el problema, intentar solucionar. Y con respecto a esto, a la hora de hacer las evaluaciones psicopedagógicas, no sé si ya a lo largo de los años que llevo en esto, cada vez a la hora de llegar al punto de la identificación de las necesidades y de las famosas categorías, es cuando siempre me entran las dudas de cuál es mi papel a la hora de establecer al niño, porque yo siempre tenía la idea más de detección de necesidades y de la respuesta educativa que la propia etiqueta. Porque yo lo que siento es que al final percibo que el niño puede por un lado..., yo indico eso como necesidad de colaborar con servicios más clínicos o externos que confirmen, y al final queda ahí como..., en muchos casos como algo aislado, como algo que no llega a cerrarse, que no llega a... En yedra le meto en una categoría que no está confirmada igual clínicamente, y entonces siempre me entra el dilema de..., como orientadora al final tenemos una orden de evaluación psicopedagógica, tenemos unas categorías, pero al final con el paso del tiempo me genera todavía más dudas. Yo no sé si vosotros...

(Hablan todos a la vez, no se entiende).

A4: No quiero decir que sea un capítulo que no toque, quiero decir que es otro tema..., que daría para mucho.

A5: Yo creo que es un tema que no está definido. Es la trampa de la orientación. La propia administración no lo ha resuelto e incluso yo he visto administraciones distintas dar mensajes distintos. Yo tengo que detectar, y nos convencemos mucho para decir que no somos clínicos, que tenemos que detectar necesidades, pero resulta que yo no puedo ponerle al crío medidas específicas si esas necesidades no van asociadas a unos diagnósticos que la mayor parte de las veces o los pones tú o no los pone nadie, sea por dilación de tiempo, sea porque nunca llega. Al final buscas algún tipo de atajo que por alguna razón siempre es alegal, no genera problemas, pero es alegal. O metes al crío en yedra en una categoría que no le corresponde (el padre no te va a denunciar porque lo que quiere es unos apoyos), pero va a encontrar que su hijo es TDAH, cuando lo que tú le has dicho en la devolución de informe, es que yo veo unos indicadores y recomiendo que vaya a Salud Mental. Pero es, como dicen en los bancos, "no me deja el ordenador poner otra cosa", y si nos vamos al otro lado es lo mismo, diagnóstico yo... entramos en un debate...

A6: Eso es.

A6: ¿Qué modelo seguimos como orientadores, es un modelo educativo, es un modelo clínico?

E: Por lo que yo percibo es que veis como un poco de incoherencia entre el..., digamos las clasificaciones de yedra tal y como están establecidas ahora, y el trabajo de orientación.

A5: Y antes igual aunque no había un yedra.

A6: Claro...

A4: Y no solo en yedra, luego a veces conflictos que surgen ya igual de otro tipo. Este es el principal, lo que ha dicho A6, pero a parte de ese luego es la falta de concordancia entre las categorías de yedra, la legislación, las acreditaciones..., que a veces dices pero Dios mío de mi vida, a este niño, ¿dónde lo meto yo?. En el yedra aquí, pero luego como es la categoría que no coincide con esta otra en el otro... Al final es un....

A5: Porque hay que ir construyendo como un puzle a base de, como los aeropuertos en Madrid, a base de ampliaciones que se van haciendo sin orden ni concierto. Tienes yedra, las acreditaciones son las de antes, la ley la del gobierno anterior. Ahora dinos además en el DSM también las etiquetas van creciendo, se van convirtiendo en infinitas.

A6: Ese es problema desde ese punto de vista, pero luego cuando necesitas el servicio más clínico, los servicios que realmente tienen que diagnosticar y tienen que ponerle o no ponerle la etiqueta, pero tienen que indicarnos un poco, en la devolución, sobre todo cuando son trastornos del lenguaje o cuando tal... Yo recibo muy poco de devolución con lo cual el informe queda como algo que yo he visto como orientadora que no soy clínica, que pongo que tiene que ser confirmado por servicios externos pero queda ahí, y es la ...

A3: Pero también tenéis la ventaja que habéis dicho en las unidades, al hacer seguimiento familiar...

A5: Nace de una ingenuidad, porque luego tú le dices a Salud Mental, yo estoy esperando un diagnóstico para ver si le pongo PT o no, y ellos te puedan decir desde su contexto propio, nosotros echamos seis meses en hacer una valoración porque esto es una buena manera de hacerlo, y yo no tengo porque plegarme en mi manera de trabajar. Yo creo que es ingenuo desde educación asociar las necesidades a diagnósticos que sabemos que en la práctica como dependen de otros servicios llegan o no llegan.

A4: Más devolución de información, más que condicionen con su respuesta que tú le pongas al niño PT o no, porque yo creo que todos trampeamos. Ponemos al niño el recurso que consideramos que necesita. Al margen de que le llames X o Y al final le pones el recurso.

(Hablan a la vez afirmando que es así).

A5: Y llegas a una categoría ambigua, que no sabemos lo que es.

(Varios hablan a la vez: cajón de sastre).

A4: Mira nosotros a ese respecto en la zona de Laredo tenemos que decir que estamos, que hemos mejorado mucho desde que se ha creado la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil en Laredo, que no había, que se ha creado el año pasado, que bueno hay una mejora importante, a parte de lo que le costaba a las familias, imaginaros de Castro ir hasta Santander a Salud Mental. Muchas veces gente que no tiene demasiados recursos y que es un problema... hasta la continuidad en asistir al servicio... Se ha mejorado mucho. Porque luego la coordinación con nosotras por ejemplo, dentro de que están desbordadísimo de gente, tienen toda la disposición del mundo.

A1: ¿Tantos casos tenéis que necesitáis la demanda de Salud Mental?. En el mío son todos y vienen todos diagnosticados: los míos vienen diagnosticados desde que están en el hospital.

A4: Tenemos bastantes porque ten en cuenta que la zona tiene núcleos de población muy grandes. Imagínate Castro, Colindres..., quiero decir que hay mucha población y no había Unidad de Salud Mental. Entonces, había mucha demanda digamos por todos estos años sin contar con ese servicio. Entonces hay muchos niños que necesitaban Salud Mental pero que dejaban de ir porque trasladarse hasta Santander a la familia le suponía un problema. Entonces sí que hay bastantes. Pero bueno, que tienen muy buena disposición para coordinarse dentro del poco tiempo que tienen. En eso hemos mejorado.

E: Vamos a pasar a las funciones, que aquí yo creo que hay bastantes cosas que decir: dificultades, problemas, facilidades para llevarlas a cabo. Si veis que hay diferentes funciones cuando se está dentro de un centro o se está fuera, o hay más funciones o menos dependiendo de la estructura.

(Todos: son las mismas. El problema es el tiempo).

A1: Yo creo que hay muchas cosas que no están escritas.

(Varios: sí, sí).

E: ¿Y se pueden llevar bien a cabo todas las funciones?

(Varios: Haría falta más tiempo por supuesto).

A2: Más tiempo y en nuestro caso mucho más tiempo.

A3: Y mayor coordinación con otros servicios.

A5: Yo creo que la cultura en esto es clave. El hecho de que en un centro se vaya a crear una buena cultura de orientación, yo creo que con el tiempo permite que el tipo de demandas vayan cambiando de las más obvias; "mírame al crío y ponme una respuesta" a otro tipo de demandas más pequeñas, más previas, intermedias, como sentarse y dar una pauta. Yo creo que eso con el tiempo y con otras cosas... permite crear cultura, que eso también en un equipo si hay estabilidad se puede crear. Cuando hay esa cultura de ¡ah, que también te puedo pedir esto!, y podemos hacer este tipo de cosas que nos ahorraría muchos pasos, pero yo creo que eso es cuestión de tiempo.

A4: De hecho nosotras en los EOEPs lo que hemos notado al menos en el nuestro, es que antes solamente nos hacían demandas de evaluación y ahora cada vez más se nos hacen demandas de otro tipo, de lo que decíamos antes del día a día, de una cuestión tutorial de un niño que no está integrado en clase con los compañeros..., que no tal... No te hacen una demanda de evaluación para eso, o bueno sí te la hacen porque hemos cambiado el modelo de demanda en su día, para que se contemple la posibilidad de pedir otro tipo de intervenciones que no sean la de evaluación psicopedagógica; pedir asesoramiento, materiales... Nos las hacen en esa línea y cada vez en los centros hacen más peticiones de ese tipo que antes no hacían.

A3: En nuestro equipo también. De hecho a actividades tutoriales entramos.

A4: Eso es.

A3: Orientador, PTSC, dinámicas concretas en grupos concretos.

A5: ¿Y participar en los seguimientos, reuniones de equipo docente...?

A4: Veis como hay que crear equipos más grandes.

A3: Hay orientadores en equipos que hacen cuatro días en un centro y uno en el equipo.

A5: Yo vuelvo a lo mismo. Defender el modelo de equipos metiendo más gente y más horas para que alguien pueda pasarse el día entero en un centro es defender el modelo de centro.

(Varios: No. No en absoluto. Hay centros a los que se va cuatro días y uno en el equipo).

A5: A lo que vamos es a estar más tiempo en el centro y meterse en esa vorágine de la que antes un poco os defendíais. Que luego está bien, que yo voy a tener un jefe distinto y eso va a defender la independencia pero al final... *(no se entiende).*

A4: Y una mayor riqueza con mis compañeros con otro perfil que decíamos antes, que en la unidad no lo tienes, y con otras muchas ventajas, a parte del jefe. Tendríamos las ventajas de las dos estructuras.

A5: Pero dale la vuelta. Tú decías antes: es que en las unidades no hay recursos. Es que no hay recursos porque históricamente se fueron comprando las pruebas en los equipos. Pues mete más recursos en los colegios, dame 12.000 euros y tendré tantas pruebas como tú. Hay cosas que si es cuestión de medios le damos la vuelta a lo que quieras.

A5: ¿Es viable un equipo de orientación con 20 orientadores?

A3: Depende.

A4: Pero dale la vuelta tú. ¿Tiene sentido una Unidad de Orientación en un CRA con 20 alumnos?. No claro, y entonces ¿qué haces?, ¿desatiendes el CRA?.

A6: Yo creo que equipos siempre tienen que existir. Tiene que haber siempre coles pequeñitos, que no tendrían servicio de orientación si no existiera equipo. Eso es así. Lo que sí que comentáis pues que igual a veces no abarcáis porque no es tanto el número sino el contexto, el conocer a los niños.

A4: Pero yo creo que vosotros estando en unidad, vosotros mismos decís como dice A5 dale la vuelta, estando en unidad tampoco llegáis, y estáis todos los días allí.

E: ¿Creéis que están lo suficientemente delimitadas las funciones del orientador?

A6: Las funciones hay normativa y están claras, lo que pasa es que a veces son un poco generales. Asesoramiento a familias por ejemplo, haz hasta donde quieras también. Te vienen demandas de familias con casos y tal, y entonces tú puedes poner el límite aquí o no, voy a extender mi intervención hasta claro..., entonces ahí tienes tú también que valorar, pero las funciones sí están. Asesoramiento a familias... ¿hasta dónde llegas?...

A1: No se pueden delimitar más, hasta el...

A4: No se puede.

A6: Esta claro el marco general, luego ya tú en función de los recursos con los que cuentas...

E: ¿Creéis que funcionaría mejor si hubiera menos funciones, si estuvieran más acotadas por decirlo así?

E: Al final es el día a día lo que te marca.

A6: Es que en la figura del orientador al final las funciones..., lo que sucede es que te encaja mucho en... bueno pues aquí está la orientadora... en este programa. Al final es que, como que la orientación abarca tanto...

A5: Yo creo que son cosas distintas. Yo no puedo hablar de otra manera, este año yo como estoy inmerso en un año muy..., de mucho curro, yo si tuviera menos funciones este año rendiría mejor respecto a mis obligaciones. Pero eso no quiere decir que la orientación en mi centro fuera mejor. Yo creo que inevitablemente para que la orientación en un centro sea buena tiene que abarcar todas estas funciones. Ahora, luego tiene que haber condiciones para que uno lo pueda llevar a cabo, y yo a lo que voy es que a veces tienes mejores condiciones que otros dependiendo del número de alumnos, del goteo de alumnos a mitad de curso, de las incorporaciones de alumnado extranjero, de toda una serie de circunstancias.

A1: De los tutores raros...

A6: Es verdad, es verdad, muy importante.

A3: Las funciones es importante tenerlas delimitadas pero más que por nosotros, un poco por lo que decíais antes de las guardias y recreos. Guardias y recreos si hay que hacerlas se hacen, yo también lo puedo hacer, quedarme en un recreo. Pero no meterlo en las funciones porque yo creo que nuestro trabajo, y no es ser elitista, es que nuestro trabajo es un trabajo muy concreto en el que tú puedes utilizar los recreos, todos utilizamos los recreos, para observar al niño, para hablar con un niño.

A1: Yo creo que tiene que ver con el modelo de secundaria que se arrastró a primaria.

A5: Es elitista.

A3: Pero, ¿por qué los de inglés tampoco tienen... ni el equipo directivo...? No eres tú el único.

A1: Pero en secundaria por ejemplo...

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

A3: Pero estamos pidiendo más tiempo para nuestras necesidades y ahora decimos que vamos a hacer una guardia.

A5: Los profesores también si les pones en un grupo de discusión te van a pedir más tiempo para hacer su trabajo y también hacen cosas que no son...

A3: Necesitamos más tiempo para coordinar por ejemplo.

A4: ¿Y quién dice que no?

A5: Pero, ¿por qué percibimos que para ellos sí son las guardias?, o ¿tú propones que se contrate gente externa para hacer las guardias y que nadie las tenga que hacer?

A3: No, los recreos son función docente por ejemplo.

A5: Docente de tutores..., y deberían estar todos.

A3: Pero vamos a ver tutores, pero si nosotros hablamos de que necesitamos más tiempo para nuestras funciones.

A5: Pero los profes también lo necesitan. Todo el mundo necesita más tiempo, hasta el conserje.

A3: En un recreo, tú tienes tres o cinco horas y ahí está incluido el recreo, estoy hablando de los profesores. Los profesores esos 20 minutos o media hora de recreo tendrían que estar..., todo el personal docente tendría que estar haciendo una función. Recreos, o si no puede ser un espacio como tú dices para coordinarse que es lo que demandan. Pero yo veo por ejemplo, el orientador, si estamos diciendo que necesitamos más tiempo..., yo por ejemplo, los recreos muchas veces los utilizo para hablar con los alumnos.

A4: O tutores que luego no tienen hueco.

A3: Yo no les doy clase pero les hago un seguimiento de tipo emocional.

A5: Cuando yo tengo que hacer una guardia, cuando yo tengo que acompañar a un curso en una salida, cuando yo acompaño en algo de la semana cultural, que yo en vez de estar haciendo eso, de no hacerlo podría estar haciendo otra cosa, para mí no es un argumento para decidir si yo debo o no debo hacer eso, porque vuelvo a lo mismo, no hay profesional

en educación que no tenga cosas que hacer, que no se queje de la falta de tiempo, y que no podría estar haciendo otra cosa.

A3: Sí, pero en nuestra funciones yo creo que eso no aparece.

A5: Aparece en el ROC. Tampoco aparece en las funciones docentes hacer guardias.

A4: Pero lo que no se puede ser es docente para unas cosas y para otras no. O somos para todo o no somos para nada. Claro lo que no puede ser es por ejemplo: tribunal de oposiciones: "soy director de un cole: me libro". "Soy director de un equipo, no te libras porque no eres centro docente". O somos o no somos y no es elitismo. A mí no se me caen los anillos ni por hacer guardias, ni por sustituir una clase. Yo no me estoy quejando de hacer una guardia, yo de lo que me estoy quejando es... que estoy diciendo que un mismo profesional, que todos pertenecemos a la misma especialidad, o sea en este caso y que estoy en un equipo, vosotros que estáis en unidad y otro que está en un departamento... ¿por qué alguien que está en una unidad por el hecho de estar en una unidad tiene cuatro tardes, y el que está en departamento tiene dos?. Lo que estoy diciendo es que es injusto que siendo el mismo profesional y la misma categoría las condiciones sean diferentes.

A5: Yo ahí discrepo. Yo creo que a veces, y esto se debatió mucho en los primeros años, lo del horario, lo de las tardes, lo de las guardias. Yo creo que confundimos muchas veces condiciones laborales con tareas. Las tareas no son las condiciones laborales. Las condiciones laborales son la cantidad de horas, el sueldo, los derechos. Eso para los orientadores, salvo en ciertas excepciones son las mismas. Las tareas no, ¿por qué?, porque estás en puestos o espacios distintos.

A4: No son las mismas las condiciones, ¿eh?, ya te digo. Por lo menos yo conozco varios casos...

A5: Si vamos al horario que también generó controversia, que genero mucho debate y mucha percepción por parte de mucha gente de que se les trataba diferente, el horario era el mismo, lo que pasa es que de repente en primaria, el soplarse cinco horas como hacen en el instituto no era tan fácil, o como puede hacer uno del equipo. Eso ya entra en la ética de cada uno. Hubo un debate muy grande sobre si uno tenía que hacer 25 horas o 30. Estuvimos dos años discutiendo eso.

A3: Pero eso viene en las instrucciones.

A4: Eso ya volvemos a una cuestión personal. Habrá quien se sople las cinco y habrá...

A5: A lo que te voy es que se discutió y se puso como ejemplo, que de repente estar en los centros obligaba a trabajar más horas que en otros sitios, y las horas eran por contrato laboral las mismas. Lo que pasa es que en otros sitios históricamente se trabajaba menos. De repente en el colegio eso no fue fácil o posible para quien quiso hacerlo, porque de repente había un director que te decía, no, tú tal... Las tardes generó la misma controversia que luego legalmente se arregló. Pero yo entiendo que entra dentro de la lógica de que trabajas en un centro en el que hay clase por la tarde. ¿Tendría sentido que a ti te hicieran venir del EOEP de Camargo a hacer una guardia, sería rentable? no. ¿Pero es rentable que haga guardias el orientador que está en el centro?. Sí. Es una cuestión de normalización del centro y no lo considero condiciones laborales en un sentido sindical.

A4: Respecto al tema de las condiciones, yo te digo que no han sido las mismas, porque yo te puedo decir de orientadores en unidades que me han dicho que les han dicho: "este es un centro especial con características especiales y tienes cinco tardes". Ya claro, bueno pero...

A5: La ley lo dejaba bien claro. Eso fueron interpretaciones erróneas que se hicieron y conflictos concretos que se generaron. Pero la ley no decía que tenías que hacer 5 tardes.

A4: No, está claro. Si yo sé lo que dice la ley, dice al menos, y luego de esos al menos cada uno se agarra como se agarra. Pero eso pueden ser ya cuestiones más personales. Yo me refería a eso. Y sigo sin entender eso como elitismo. A mi hacer una guardia de recreo no me causaría ningún problema. Incluso es mucho más cómodo para mí poder estar cuidando niños que no se peleen entre ellos.

(Hablan todos a la vez, no se entiende)

A4: Considero que ese tiempo se puede utilizar para otras cuestiones.

A5: No puede ser que te guste y te disguste a la vez.

E: Bueno vamos a hablar un poco de la relación con otros servicios. Sabéis que para la orientación es muy importante la relación con otros servicios tanto sociales, sanitarios, educativos, asociaciones... ¿cómo lo veis, cómo lo vivís en vuestro trabajo, qué deficiencias veis?

A6: Yo creo que en la orientación es fundamental la relación con servicios externos.

(Varios: ¿Se facilita desde la Consejería?).

(Varios: sí).

A6: Yo tengo por ejemplo muy buena coordinación con Servicios Sociales del ayuntamiento de Cartes, los sanitarios también de Torrelavega funcionan muy bien. Bueno, quizá he tenido poca relación con asociaciones, pero yo creo que en la orientación la relación con servicios externos es muy importante y mi zona en este sentido funciona muy bien.

A2: Sí. Servicios a la Comunidad, lleva lo de Comunidad ahí de apellido y es verdad que estamos en un contacto permanente con Servicios Sociales, Servicios Sanitarios, con asociaciones. En Torrelavega además tenemos la suerte de contar con un foro que se creó hace años, el foro de instituciones sociales de Torrelavega, el FIS, donde nos juntamos todas las entidades que trabajamos en el ámbito social y tenemos hueco además para ir los jueves, es decir que estamos en nuestro horario laboral coordinando. El ponernos cara en este FIS y esto sería algo a exportar a todos los municipios, el ponernos caras, el estar, hace que la coordinación sea fluidísima y permanente, y ahí sí que creo que tenemos mucho que aportar los PTSC, muchísimo, porque es parte de nuestro trabajo, parte de nuestro horario se va en esto, estar con otros profesionales para coordinar, y esto que lo hacemos más en equipo es verdad que es..., al no poder estar en los centros y en las unidades pienso que no podemos aportar está parte que la tenemos. Es parte de nuestro día a día. Está en nuestras funciones de coordinación y tiene un peso importantísimo, y además pienso que repercute en cómo avanzan los casos en relación a las familias y a los alumnos.

A1: Depende un poco de la zona donde estés. La zona mía que no es Torrelavega, que es Santander, los servicios sociales municipales de los ayuntamientos..., yo mi experiencia es buenísima, muy buena, o sea preocupados por sacar a los chavales adelante, las familias... Todo lo que supone servicios regionales tanto de salud o de servicios sociales es desastroso. Ellos no nos ven como un colaborador, no nos necesitan, solo nos necesitan para ciertos trámites. Cuando pides cualquier cosa te dan explicaciones frías, ni una llamada por teléfono, "oye mira, soy la persona que estoy trabajando con esta familia o este chaval, ¿cómo lo ves?". Lo regional, lo que venga de la Consejería es standard... que pongas una firma de algo o que tienes que... Nada, ni un poco de cercanía, encima es que nosotros tenemos a los chavales 25 horas a la semana, pues no les interesa. Valoran más su visión de media hora o de una hora, que el informe que le haya venido por otro lado. Eso tiene que arreglarse, más que nada porque trabajamos en la misma empresa todos, y no somos ni mejores ni peores, somos gente que tira del mismo carro ¿no?.

A6: Tiene que depender de la voluntariedad de las personas, porque al final tiene que ser algo que se viese como necesario porque enriquece, no porque... a mi me toca la zona de Torrelavega que funciona bien...y, ¿si no funciona?...

A1: Yo que he trabajado en la zona de Cabezón, me llamaban de Torrelavega, y me decían, "oye mañana recibo a este chaval, ¿cómo lo ves?. Cuando acabe te llamo." "Oye, ¿qué hago

con esto, cómo lo ves?”. Pero yo tengo otros aquí y tal..., que les llamas... y por favor, que les hemos molestado.

A6: Esto no debería estar condicionado a que una persona esté dispuesta a coordinar, o si te toca otra zona que no quieren...

A3: No, la zona de Santander ahora mismo a nivel sanitario mal yo creo.

A1: Fatal.

A3: No hay ninguna coordinación o sea, nos mandan un informe de que necesitan no sé qué pruebas, tú si quieres lo haces y nunca te devuelven la información. A mí en dos ocasiones me han devuelto información, que lo puse en el informe: “por favor información para coordinar”.

(Varios: asienten)

A4: A nosotros nos pasa igual. Antes de que la Unidad de Salud Mental de Laredo... o sea lo que es un poco más local, bien estamos contentas y les falta tiempo, y no nos podemos coordinar mucho menos todo lo que nos gustaría, pero hay buena voluntad por su parte. Y luego nos pasa que lo que depende de Santander, a nivel neuropediatría, vienen enviándote informes de pásame un WISC a este niño, que quiero descartar retraso mental, y además de un niño que ya le decía yo al director, yo ya lo descarto. Yo no le pienso pasar ningún WISC.

A5: Asegurar, asegurar.

A4: Bueno pero... luego además pone tratamiento: apoyos específicos en el centro: PT, AL. Ya te lo dan todo hecho. No, es verdad eso sigue mal. Creo que se han hecho intentos de que eso mejore... pero la verdad es que a nivel sanitario... luego ya los servicios sociales en nuestro caso como es una zona muy grande, dependen de las zonitas concretas. No es lo mismo Castro que Santoña, que Las Siete Villas. Hay mucha diferencia dependiendo de las zonas.

A1: Yo en mi zona, lo municipal funciona muy bien.

A4: ¿Pero lo sanitario?... Lo sanitario fatal.

A5: Yo ahí veo dos cosas distintas, la coordinación, y otra cosa que yo llamaría la continuidad. Yo creo que la coordinación es una cosa que inevitablemente es muy personal, que la construyen los que tienen que coordinarse, que es fácil que funcione en el espacio corto bien... con el servicio social de zona, con el pediatra de zona, pues simplemente por el hecho de la cercanía y porque es gente con la que la tratas más veces ¿no?. Yo creo que ahí, depende mucho de lo personal. Otra cosa es la continuidad, que es más institucional y política ¿no?, y ya no tanto este tipo de cosas, quiero decir, yo hay gente con la que coordino muy bien porque hablo muy a menudo, y sin embargo siguen teniendo esta mentalidad del médico como el jefe de la tribu, y me sigue impidiendo otras cosas. "Hombre, yo no trabajo para ti, yo no tengo que hacer estas cosas". Y no pasa nada y me coordino bien, pero yo creo que hay una labor ahí política e institucional, para poner un poco en distinto nivel los distintos servicios, y que haya un conocimiento mayor en cada uno de ellos, de los espacios, y que no perdamos tanto tiempo, y sobre todo no mareemos tanto a las familias dando tantas vueltas.

(Varios: Esa es la peor parte).

A5: Que no les queda claro si es en educación donde deciden los apoyos. Yo creo que ahí hay unos saltos enormes que van más allá de lo personal. Sí es cierto que yo creo que para la coordinación del día a día, el hecho de que se decidieran espacios fijos y que la gente se viera las caras, sería más fácil, ¿no?. Lo que pasa es que ponte tú a mirar el día a día y las jornadas que cada uno tiene. "Es que Salud Mental no me llaman". Bueno pregúntales cuántos pacientes ven al día..., entonces bueno hay muchos factores ahí que... afectan a la coordinación. Pero yo creo que la del corto espacio, pues la hacen un poco con buen rollo, con relaciones cercanas.

E: ¿Y creéis que facilitaría por ejemplo, no sé cómo se podría hacer, pero tener ya unas coordinaciones fijadas en un espacio concreto con Servicios Sociales, con...?

A5: Sí pero bien definidas. Las coordinaciones fallan porque no hay una agenda de trabajo clara y se convierten en conoernos y nos tiramos 10 años conociéndonos. Eso ha pasado en las coordinaciones de zona, ¿no?. Si hay una agenda clara y un plan de trabajo claro y somos eficaces, desde luego que verse las caras de vez en cuando facilita, porque si en tu trabajo te permiten salir, y no tener un paciente ese día para reunirte con los orientadores, y a los orientadores nos permiten salir, y no tener ese día que hacer otra cosa, si luego lo demás lo hacemos bien, ¡cómo no va a ser mejor!.

A4: De hecho en Laredo nosotras sabemos porque nos lo han transmitido así, que tienen para coordinarse los viernes de 12.00 a 14.00, entonces nosotras llamamos e intentamos concertar con ellos una cita. Pues mira queremos hablar con fulanito y menganito, vente el viernes a las 12.00, él ya te está esperando, se sienta allí con el expediente, y sí que facilita. Intentamos tener unas un poquito más generales una vez al trimestre, que no se han podido hacer, pero no por falta de voluntad de ninguna de las dos partes, si no por lo que decíamos de la falta de tiempo. O sea, ellos están que no dan a basto y nosotras también. Esas no se han hecho, pero las otras más a nivel de tú a tú, de que igual le llamo yo, y la

semana que viene le llama otra compañera con otro caso de otro cole, pues con mucha dificultad porque no tienen tiempo pero...

E: Vamos a pasar a lo siguiente. Apoyo de la administración, ¿Cómo veis digamos la situación de Cantabria, se apoya suficientemente a la orientación, se podría hacer alguna mejora, cómo lo vivís?

A2: Bueno desde Servicios a la Comunidad, sí que siento que es un perfil en el que somos poca gente todavía y que es un perfil desconocido. En cuanto a las funciones es probable que nuestras funciones no sean muy conocidas incluso dentro de los centros de los equipos, en las Unidades de Orientación sí, pero es probable que parte del profesorado que ni sepa... Hay muchos centros que de hecho nos confunden. Somos todavía asistente social o educador social en el mejor de los casos, pero no que formamos parte de la educación. No saben que nosotros también estamos dentro, que somos del cuerpo. Entonces ahí sí que siento que nosotros a veces tenemos que ir como abriendo ¿no?, contando: qué somos, para qué estamos..., y sí que siento que nos vendría mejor no solo dejar claras las funciones si no que de alguna manera este perfil tuviera el peso que creo que debería de tener. Tampoco sé qué estrategia se podría seguir, pero sí siento que a veces estamos como... que depende mucho de la persona con la que estemos en el centro si hace esto o aquello. Si esto quedara más claro y sintiéramos ese reconocimiento del perfil profesional por parte de la administración, incluso llegando a cambiar nuestro nombre para que tenga algún sentido, porque llegar aquí con el nombre de Servicios a la Comunidad no significa nada para la mayoría de las familias con las que hablas. A una compañera de servicios; los profesores comentaban "¿Qué habrá hecho esta chica para estar haciendo aquí horas?". Para que os hagáis idea..., eso sí que nos vendría... a parte de ser más, cambiar el nombre, tener un reconocimiento por parte de la administración que ayude a que luego en los coles se tire de nosotros para otras cosas que no sean tan puntuales.

A1: Yo creo que la apuesta de la administración por la orientación lleva muchos años, es clara ¿no?. Con respecto a otras Comunidades estamos en un privilegio. En número...

A4: En la creación de unidades.

A1: En política... Yo creo que ha habido muchos años de inversión. Recursos yo creo que siempre sería importante no solo lo que hablamos de unidades y equipos, que nosotros vivimos con lo prestado de los equipos, las unidades muchas veces. Recursos económicos o recursos materiales de bibliografía, no tenemos el potencial que tienen los equipos para estar actualizados. Comprar un WISC, que cuesta 1000 euros, en un cole se te quedan mirando a la cara diciendo: 1000 euros, ¿cómo? No puedes gastarte eso. La proporción de presupuesto en un centro... 1000 euros es una barbaridad para comprarnos nada, y no hay nada que cueste menos de 600 euros básicamente..., las pruebas on line gratuitas. Eso sí que es verdad. Y luego, en vez de líneas de trabajo aquí yo lo habría enfocado de forma diferente. Por ejemplo, si hubiera una línea de cambio de enfoque de la orientación hacia otros modelos, como a modelos de Timoneda y todo esto... Yo creo que, desde mi punto de vista, la administración ha dejado el cambio de enfoque a la cartera de los orientadores, al

implicarte ¿no?... Porque en la formación se ha optado por un cambio de enfoque que ha habido claro, la apuesta por el enfoque Timoneda, que en la orientación ha habido mucha gente ahora que se ha rodado hacia esa corriente ¿no?, y oyes a la gente hablar, las prácticas que hace en los centros, la forma de intervenir, totalmente diferente a lo que yo sabría hacer en un centro ordinario, no en un centro de educación especial. Y yo creo que ahí sí que haría falta si se apostaba por eso, apostar económicamente por todo eso. Porque por ejemplo yo hice la formación, ese curso de 50 horas pero ves, descubres un escaparate y dices, yo con esto lo he visto pero no me atrevo a hacer nada más. Yo creo que si apuestas por ahí, yo creo que hay que hacer un master, una formación. Ahí sí que habría que haber invertido porque no puedes pedir a los trabajadores que se gasten 3000 o 2000 euros.

A4: Más.

A1: Más. Yo ahí no puedo entrar. No puedo entrar en un cambio de enfoque que no voy a ser capaz de soportar económicamente o por horario. Pero yo creo que la apuesta de todas formas es clara ¿no?, más orientadores, más gente, hoy en día sacar oposiciones 15 plazas es ciencia ficción en orientación ¿no?.

A5: Más allá de eso yo recuerdo cuando empezamos, a mí me tocó empezar el año ese de las primeras unidades, éramos 10 o 12, y al año siguiente me tocó cuando se incrementaron otras 10 o 15 más. Me tocó arrancar en otra unidad nueva ¿no?. Viví un poco ese aterrizaje y sí que es cierto que más allá de la perspectiva global de que se ha invertido dinero en estos años y se ha apostado por la figura, y seguramente las figuras pendientes sean otras, y diversificar un poco esa concepción de la orientación que no solo son los orientadores, sino que cualquier tipo de profesional de la educación que en un momento dado tiene esa perspectiva...Yo sí recuerdo de aquella época, y yo creo que hoy todavía se vive, y eso yo creo que ya ha quedado fijado afortunadamente. Recuerdo que a parte de ese esfuerzo y esa inversión, no fue un llegar y quedarse solo. Yo recuerdo muchas reuniones, recuerdo que vinieron a contarles a los equipos directivos lo que éramos, se convocó aquí (Santander), llegaron continuamente cartas, que se reservaba un tiempo para los seminarios, bueno que había una avalancha continua de orientador, orientador, orientador. Después tú te veías ahí, y te podían dar cuatro palos, porque después empieza la jornada y empieza lo personal y ninguna administración puede evitar que un tipo no crea en esto y te haga la vida imposible durante un año ¿no?. Yo creo que sí hubo un bombardeo y sí hubo un acompañamiento de esa figura que se quería potenciar, y yo creo que eso sí que cundió, porque a día de hoy, yo sigo teniendo compañeros que no me piden nada porque no creen en lo que yo hago, pero problemas no tengo ninguno porque yo creo que la gente ha asumido que éste es un cole tan normal como cualquier otro.

A1: Yo creo que ya en los centros se demanda la figura, se ve como algo necesario ya.

A5: Claro, claro.

A1: Ya no somos el bicho raro, el paquistaní ¿no?. Sí que depende yo creo la calidad de un centro del papel nuestro mucho. Mucha parte sí que radica ahí ¿no?, porque provocas cosas que generan buenas prácticas, sin tener que tocar a los chavales directamente. La figura es una condición de calidad ¿no?.

A5: Enlazado con lo que decías de la formación, sí que creo que es una asignatura pendiente, no tanto porque no la haya, si no porque es cierto que en la formación siempre es todo errático, y yo entiendo que siempre es muy difícil. Pero cuando entramos a los contenidos, de las reuniones, de las coordinaciones, de los cursos y de la formación, como que es más fácil que el cambio de personas, ni siquiera el cambio de gobiernos o de administraciones..., si no el cambio de personas genere un cambio de enfoques porque se cree más en otras cosas o porque aparecen datos novedosos. Ahora hay dinero, luego no lo hay, ahora apostamos por esto pero se corta..., eso siempre es un poco errático y siempre rompe el ritmo, pero tampoco sabría cómo enfocarlo, porque si damos ahora una formación monolítica durante 10 años basada en este enfoque, pues también otros podrían pensar que no es justo, que no es adecuado. No sé cuál sería la fórmula, pero desde luego una formación más variada, de espacios más diversos y donde uno pudiera engancharse. Pero desde luego la continuidad es esencial, y que no sea una formación para élites, para gente que se lo pueda pagar. Si se apuesta institucionalmente por un contenido, ese contenido tiene que llegar naturalmente a tu trabajo.

A6: Sí, yo creo que lo que dices, en orientación la formación continua..., porque cada vez más las demandas, los casos..., necesitas como actualizar un poco y estar ahí renovándote en muchas áreas. Entonces yo tampoco sabría cómo plantear el tema de la formación, pero sí el crear espacios donde los orientadores podamos reciclar y podamos seguir formándonos. Yo creo que es fundamental.

A4: Yo estoy de acuerdo completamente en eso y en lo de la continuidad también, y sobre todo la continuidad en la formación y en otras cosas. A veces necesitamos, lo que dice A5, que no dependa de las personas concretas y que sea un enfoque o sea otro, porque a veces no damos tiempo para evaluar por ejemplo si una determinada apuesta (da igual eh), medida, funciona o no funciona, porque ha habido un cambio de personas y han apostado por otra cosa diferente, y a lo mejor no ha habido tiempo suficiente para que eso esté en práctica para poder decir: "oye, mira no. Lo cambiamos porque realmente hemos visto que no va bien", no, lo cambiamos porque ahora somos otros. Eso sí que me parece muy importante en la formación y en otras cosas.

E: Y en otros aspectos del apoyo de la administración, quiero decir la relación con la UTOAD, ¿cómo la veis?, ¿cómo la vivís?

(Hablan todos a la vez mostrando acuerdo en que es buena la relación con la UTOAD).

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

A1: Yo creo que al ser orientadoras es muy fácil, llamas y siempre te... y sabes el nombre de la persona que coge el teléfono...

A6: Es muy fluida la comunicación.

E: Y con la Inspección ¿Cómo lo veis?

A6: Bueno, yo también bien.

A5: Se me pasan los años y en 10 años de trabajo es una figura tan exótica... La cantidad de tiempo que yo he pasado con inspectores es la menor de cualquier profesional de... Y vamos no lo digo ni como bueno, ni como malo.

A1: Sí, pues yo he tenido... Yo tuve un año en el otro centro que tuve a la inspectora conmigo en el departamento, abrió el archivo... y vamos a ver lo que tienes en yedra..., y lo que tienes en tu archivo..., y informe, pumba, pumba...Fue una época que les dio...

A6 y A4: Sí, sí.

A5: Yo me acuerdo del año que lo hicieron con los PTs y ALs.

A1: Yo casi siempre que llega al centro... no a verte, pero te para por el camino o te encuentra, "oye tengo que preguntarte algo". Yo siempre he tenido... los inspectores que he tenido son cercanos.

A4: Aquí vamos a lo de antes. La relación con el servicio de Inspección, con la UTOAD, con cualquier organismo, también depende de lo que decíamos antes, de las personas concretas. Porque claro nosotras por ejemplo, el inspector del equipo va cambiando, no es el mismo, entonces hay años donde esa relación con el servicio de Inspección sí te da respuestas, o sí te ayuda en tu trabajo diario, y hay otros años que no te entorpece pero que tampoco te saca de ningún apuro.

A1: Es lo mejor.

A4: Sí. *(con sonrisa)*

A5: Igual nos estamos perdiendo ahí un montón de funciones y de apoyos que no se dan y preferimos no tener problemas, pero...

A4: No, no que no entorpece pero cuando le demandas reuniones, consultas, pues a lo mejor tampoco te responde, o no te resuelve. Quiero decir que depende también un poco de la persona, y otros años te puede facilitar, dependiendo de la persona concreta.

A5: Yo realmente a lo que voy es que a lo largo de los años no he tenido mucho contacto lo digo en todos los sentidos: en el sentido que les puede competer a ellos pero también me puede competer a mí, es decir, yo carezco de una cultura de inspector, quiero decir que no sabría decir para que están y a lo mejor es culpa mía ¿no?, y me estoy perdiendo una serie de cosas que si yo les llamara me estarían ayudando. Mi experiencia ha sido esa básicamente, la de una figura que no ha tenido en los centros en los que yo he estado una presencia muy intensa, salvo en los cambios de ley cuando venían unos días a ayudar a los equipos directivos a hacer la programación y no sé qué..., pero desde un punto de vista más a pie de aula, pues yo les he visto cuando las prácticas de los.... Lo digo por eso desde todas las perspectivas, que a lo mejor ellos no están haciendo o no están pudiendo hacer por su trabajo, y yo a lo mejor me estoy perdiendo como figura de apoyo. En mis centros no existe para mí en mi día a día.

A4: Bueno nosotras sí que..., el año pasado por acordarme de algo, le pedíamos reuniones y hacíamos un listado de temas que eran así frecuentes, aparte de casos concretos y puntuales, dudas que pueden surgir a varias compañeras en distintos centros, volvemos a una de las ventajas de los equipos. Pues por ejemplo, yo que sé, el protocolo para solicitar fisio..., porque eso pues variaba cada año, uno bastaba con el informe del pediatra, o no, tiene que ser el médico rehabilitador, o no, luego lo tienes que mandar aquí, luego allá, tienes que ponérmelo en el dictamen, o no lo tenéis que poner... Bueno un montón de líos que se formaban, por poner un ejemplo, lo trasladábamos al Servicio de Inspección. A veces te resolvía las dudas y tal, y otras veces que te quedabas como estabas.

A5: Como todos.

A4: Por eso digo que depende de la persona concreta.

E: Bueno vamos a pasar ya al siguiente bloque así un poco en general, porque habéis dicho muchas cosas, y ya un poco que valoréis en general el sistema de orientación actual, que ya hemos dicho mucho, y vemos un poquito las propuestas de mejora que veis, tanto dentro del apartado de propuestas para mejorar los servicios de orientación, con respecto a las funciones, la estructura, mejora profesional, quizá las relaciones con otras entidades. Todo lo que veáis. ¿Qué propuestas haríais desde lo que estáis viviendo ahora para mejorar la orientación?

A1: Yo lo que decía antes de incorporar otros perfiles profesionales, no exclusivamente docentes, que los hay, que serían interesantes.

A3: Yo apoyo un poco lo que ha dicho A4, y luego pues tener en cuenta a la hora de determinar las necesidades de los centros, lo cualitativo y no solo lo cuantitativo, y el apoyo también de otros profesionales.

E: ¿Qué tipo de profesionales serían, más PTSCs...?

A3: PTSCs, yo veo que se necesitan más.

A1: Yo veo en mi campo la figura del terapeuta ocupacional que he descubierto hace poco. Es alucinante lo que sabe esta gente y lo que nos puede ayudar. La figura del educador social o trabajador social o repensar la figura de servicios a la comunidad no lo sé pero..., claro nos hace falta una figura social en los centros.

A5: Yo añadiría una figura clínica, psicológica o psiquiátrica: daría igual de quién dependiera, si de un equipo o de sanidad o de educación, compartido porque yo sí que creo que hay muchas situaciones cuando hablamos de TGDs, de problemas de conducta, que desbordan lo educativo, lo curricular, y yo creo que la combinación de ese perfil; de lo terapéutico, lo clínico, eso o mejorar ese salto de un servicio a otro. Yo en cuanto a valoración añado en plan positivo que hemos sobrevivido a una época en la que han podido cortarnos la cabeza. Es decir que se apostó en Cantabria por los orientadores y después de todo lo que ha pasado, estamos aquí y parece que se ha asumido que abajo no vamos, y como en el resto de Comunidades no hay orientadores en los centros, no hay tal cantidad de orientadores, yo creo que siempre hay un riesgo de decir, ¿por dónde se quita?, pues por esto es por lo que la gente no va a poder quejarse demasiado. En Madrid tampoco lo tienen, ¿cómo van a querer ustedes tener más que en...?. Yo creo que hemos sobrevivido, eso es un buen signo, y seguramente eso nos permita ser un poco positivos. Yo sí creo que la orientación necesita más personal para la intervención, porque yo a veces me veo valorando cosas que sé que no voy a poder intervenir. Ahora tenemos a la PT que se ha quedado dos días de baja y estoy haciendo informes y digo, ¿qué le digo yo a esta familia?. Por aquí este es el derecho que tenéis, pero luego vamos a dar una hora a la semana de PT, ahora no, ni siquiera... Yo veo que ahí los recursos de intervención están muy contados para la cantidad de necesidades, PTs, ALs, figuras de trabajo, figuras docentes, o como se llamen, pero figuras docentes de trabajo de refuerzos, de apoyos. Queda ese otro campo de que hacemos cuando hay dificultades.

(Varios: sí).

A1: Ratios más pequeñas por aula porque desde el punto de vista de la inclusión de alumnos en educación combinada o alumnos tal, solo es posible con gente. No dejándole abandonado en una clase con 25 chavales, que el pobre tutor...

A4: Yo no sé si tiene cabida aquí o no, pero nosotras ya lo hemos transmitido pues a la UTOAD y el año pasado también, en nuestra zona necesitamos cada vez más recursos, pero hablo ya para la atención educativa, para chavales que tienen problemas graves de conducta, problemas de naturaleza psiquiátrica, pero que su capacidad cognitiva es buena... No hay un sitio para ellos, no son chavales de un colegio de educación especial, son chavales que en un IES ordinario tampoco es su lugar, entonces...

A6: Necesitan más una estructura que aporte...

A4: Eso es. Es que te devanas la sesera diciendo que respuesta le doy a este chaval, a este niño, que es que no lo encajo por ninguna parte. Entonces, es algo que llevamos pidiendo ya hace mucho tiempo. Que no sabría decir que tipo de respuesta es la más adecuada, pero bueno que habría que pensar algo para ese colectivo de chavales que cada vez es mayor por lo menos en nuestra zona.

E: ¿Y equipos específicos, echáis de menos algo?

A4: Hombre por echar. Si hacemos propuestas de lo ideal... Por ejemplo, nosotras detectamos un incremento muy notable de chavales que aunque no cumplan a lo mejor todos los criterios, no sé si en otras zonas se dará, pero de niños con rasgos de TEA exagerado, brutal incremento, muchísimos. No sé si es exclusivo de nuestra zona, o también es general pero...

A1: Yo creo que no.

A6: No.

A2: Yo como propuestas, por resumir sí sería una apuesta por este perfil profesional (PTSC), por ese reconocimiento, que fuéramos más, por qué estuviéramos más tiempo en los centros, por qué pudiéramos desarrollar todas nuestras funciones y no limitarnos ahí a poner el parche rápido. Y que no tengamos que estar todo el rato como reivindicando, pongo por ejemplo, cuando se hicieron todos estos modelos de evaluación, anexos..., teníamos que estar mirando a ver en qué apartados podemos estar nosotros. Una apuesta firme por el perfil profesional.

A4: Por ejemplo el tema de los colegios concertados, quiero decir, un equipo de orientación es un servicio público ¿no?. Yo ahí por ejemplo veo una diferencia en secundaria, los centros concertados conciertan X horas para su orientador y tienen su orientador de secundaria, pero en Educación Primaria los centros concertados hacen uso de nosotros, y es un centro de atención a los centros públicos diría yo, y entonces no sé si cabe en estructura, en no sé dónde cabe pero bueno, que yo creo que también es una

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

aportación importante. ¿Por qué hay esa diferencia de sistema de funcionamiento secundaria y primaria respecto a la orientación en los centros concertados?

(Varios: Lo es).

A5: El debate va más allá, ¿por qué hay tantos centros concertados?

A4: Bueno ese sería otro debate más amplio pero bueno.

A5: Lo público sostiene equipos, colegios que son iniciativas privadas en vez de invertirlo en... España es un país único en ese sentido. La cantidad de colegios concertados que hay en este país es brutal comparado con cualquier otro país.

A4: El debate iría más allá en el sentido de porqué mantener los concertados, pero bueno.

A5: Yo voy a eso porque si quitas la atención de orientación a los concertados no sería como que pudiera parecer una cosa residual... si no dejar a un montón de niños sin orientación. Por eso digo que el contexto es un porcentaje, no sé cuál es, pero brutal de colegios concertados. Si fuera algo residual podría ser una decisión justa. Mira, que se busquen ellos la orientación. Pero resulta que estamos hablando a lo mejor de la mitad de los escolares.

A4: Eso es porque además depende de zonas. En nuestra zona concertados hay poquitos, en la zona de Laredo, quiero decir..., sí hay pero no son muchos. Pero por ejemplo, Santander está plagado. Entonces, eso es algo que también se podría repensar.

A5: Analizar cómo es y cómo funciona y cómo se puede ejercer la orientación en ese tipo de centros, que por razones diversas a veces se separan de lo establecido ¿no?

E: Muchas gracias a todos. Habéis hecho muchas aportaciones. Se ha creado una cultura de orientación. Los centros no nos ven tanto como unas personas externas sino que están más acostumbrados a ver al orientador/a como una persona normal que está integrada ya en los centros, que no es ya como antes como cuando se empezaba en el 2005 ir a estar un orientador permanentemente en un centro.

GRUPO DE DISCUSIÓN SECUNDARIA

E: Lo primero sería un poco ver dependiendo de los años que lleváis trabajando en Cantabria, ¿Cuáles fueron las causas que según vosotras motivaron el cambio en el modelo de orientación?. Sabéis que empiezan los cambios allá por el 2005, y también si no estuvisteis en ese momento, comentar un poco a lo largo de los años que lleváis trabajando, ¿qué cambios veis vosotras que se han ido produciendo en relación a la atención a la diversidad?

A1: Yo la verdad, no viví un cambio motivado por alguna causa concreta, en la época que estaba en Galicia lo viví como un proceso natural, no me estaba dando cuenta en ese momento que fuera un cambio que se alejara de la LOGSE. Para mí los cambios..., a lo mejor fue un problema mío de enterarme mejor, pero para mí formaban parte del transcurso que debería llevar. No lo noté, claro era en Galicia. No sé aquí en Cantabria cómo lo vivisteis.

A2: En Cantabria creo recordar que iba asociado a un planteamiento de modelo educativo, que apostaba mucho por un modelo inclusivo, y por eso se hizo la apuesta de pasar las plazas de los equipos a las unidades, y de articular todo en torno a la vida del centro, que sea el centro a través de los claustros quien organice toda la respuesta educativa a la diversidad de una forma lo más inclusiva posible. Yo creo que fue un poco..., porque cuando hablas del 2005 a mí me viene un poco todo el planteamiento de atención a la diversidad. Yo creo que era un modelo al servicio de un modelo educativo inclusivo y de gestionar todo desde el centro, ¿no?.

A3: Yo creo también que la principal causa fue un modelo inclusivo, y luego quizás en segundo término la demanda que había por parte de los centros, que al final los equipos se veían que no daban abasto, que había que intervenir con una mayor continuidad en los centros por parte del orientador. Yo creo que en segundo término eso.

A2: Yo creo que lo que se planteaban era seguir con la atención del equipo, que como dices no se daba abasto y era más una atención de elaboración de informes. Yo creo que de alguna forma..., pasar de intervenciones más puntuales a esperar que los orientadores desde los centros hicieran o facilitaran o generaran cambios en los centros más profundos como en las metodologías, la normalización. Yo creo que había ahí un cambio de planteamiento creo.

A4: Yo en mi caso mi experiencia viene asociada al año 2005, porque con la creación de la Unidades de Orientación se crearon un montón de puestos y entonces fue cuando empezamos a trabajar un grupo de gente que no teníamos experiencia y que en cierto

modo inauguramos la figura de las Unidades de Orientación, con nuestros errores, nuestros aciertos, y con un montón de inseguridades porque aquello era nuevo. Yo no tengo la visión previa del año 2005, porque yo gracias a eso fue cuando empecé a trabajar.

A2: El año 2005 fue cuando salió todo el decreto de las medidas de atención a la diversidad, la elaboración de los PADs en los centros. Se pusieron en marcha las ADIs como una estructura de apoyo a los centros desde un modelo inclusivo respecto a la interculturalidad. Quiere decir que hubo muchos movimientos, por lo menos aquí en Cantabria en esa dirección, y yo creo que el cambio está en que el modelo de orientación, fue uno más coherente con todo el planteamiento que se estaba haciendo.

A4: Sí, fue un año clave en la orientación.

A3: Lo que dice ella una gran apuesta por la atención a la diversidad y eso, con un montón de medidas y ésta fue una más.

E: Y si alguna de vosotras trabajabais en IES ¿Notasteis algún cambio?. Porque sí que lo más significativo fue el que los orientadores de primaria pasan algunos de ellos a trabajar desde dentro, desde una estructura interna dentro del centro, pero en los IES además de eso..., porque hubo otras modificaciones, algunos IES tienen dos orientadores en vez de uno, empiezan a funcionar las ADIs, empieza a funcionar también el Equipo de Interculturalidad, se crean también los CREE, que no creo que funcionaban hasta entonces..., ¿dentro de la estructura interna de los IES notasteis cambios si trabajabais en esos momentos en IES?

A3: Hombre yo creo que un cambio muy muy grande no, porque bueno en los IES desde hacía ya años se venía luchando por la figura del orientador. Yo creo que al principio no sabían muy bien que hacíamos allí o cuál era nuestro papel, no se nos valoraba y quizá sí que pues a partir de esa gran apuesta por la atención a la diversidad igual en los IES se nos empieza a ver de otra manera. Yo creo que el resto de profesores de secundaria empieza a ver bueno, pues igual esta figura sí que tiene importancia, por la gran apuesta que hizo esta Consejería. En ese sentido nos ayudo en esa lucha que teníamos de que se nos considerase y se nos viese de otra manera.

A4: Quizá en secundaria la apuesta no ha implicado unos cambios tan relevantes como en primaria ¿no?.

A2: Yo veo un cambio el que antes igual pivotaba más sobre orientador, PT, AL..., y la creación de las comisiones de la CESPAD hace que la responsabilidad de jefatura, la responsabilidad de otros docentes..., se vaya viendo más como un trabajo de equipo, que nos compete a todos la atención a la diversidad, que el orientador, el PT, el AL tenemos un papel, pero no es exclusivo nuestro. Yo creo que la creación de esas estructuras ha

contribuido. Incluso el tener que hacer el PAD nos hace compartir un poco más desde nuestras funciones, pero ver más la implicación del resto del centro e ir más a cuestiones de organización. Yo veo un salto en estos años viendo cómo estaban organizados los centros entonces y ahora. Ahora hay muchas experiencias de centros que van cambiando la organización, que van puliendo el servicio de... sabes, que van más allá de la atención puntual del niño que sale con el PT, el AL y se hace un ACI... Yo creo que ese camino que se empezó ha generado en muchos centros cambios organizativos importantes que hacen que sean menos necesarias en algunos casos medidas más específicas, que antes yo creo que tirábamos más de ellas.

A1: Medidas de atención a la diversidad intermedias. Yo, eso es una diferencia que sí que noto con Galicia. En Galicia no existía un organismo interno en los centros como la CESPAD o el PAD nos lo cargaban exclusivamente a los orientadores. Lo que sí noté cuando vine fue un gran cambio. La orientación está como más expandida en los centros, hay más personas de los centros que manejan cuestiones relacionadas con la orientación. Por ejemplo, se articulan otras medidas de atención a la diversidad intermedias, por ejemplo en mi centro hay tutorías compartidas, tutorías individualizadas, los tutores los veo como más implicados en las medidas de atención a la diversidad, tienen in mente qué medidas se pueden tomar, que vaya al PROA, que vaya atención de tal y de cual... Allí eran cuestiones casi prácticamente que solo conocía el orientador, y tenía que estar el orientador siempre recordando a los demás qué cosas se podían hacer en cuanto a la atención a la diversidad, como que era..., siempre tenía que salir la propuesta de nosotros y convencer al profesorado para que se involucrara en cosas a llevar a cabo, cuestión que es harto difícil. Sin embargo, aquí parece que está todo como más ya expandido. Cuando yo llegué lo noté como muy expandido por entre los distintos miembros del claustro, no todo el mundo no, pero sí con distintos organismos y distintas medidas. La orientación está más vertebrada.

A2: Yo no lo había pensado hasta ahora, pero viendo un poco todo este camino. Yo creo que se ha ido creando una cultura en los centros y en la Comunidad Escolar que está propiciando ahora..., por ejemplo este año desde la Consejería se están propiciando los proyectos integrados. Se potenció mucho este cambio pero se está haciendo un recorrido, y ahora mismo en los centros se está haciendo... en algunos más que en otros pero se ha llegado a un momento de integrar unos proyectos con otros y ya vamos viendo, que la convivencia, la interculturalidad, la atención a la diversidad, los planes lingüísticos, el plan lector, todo está muy relacionado. Y al final hay que integrarlo, porque yo creo que lleva a modelos educativos en los que al final se puede trabajar todo de una forma coherente y no de forma aislada. No es aquí estamos con la interculturalidad, aquí con la atención a la diversidad, y quizás ese camino empezó con todos esos cambios del 2005, y los orientadores y el modelo de orientación es otro elemento más que ha contribuido a ello pero no el único, yo creo que quien lo haya diseñado, hay como una coherencia entre los distintos caminos.

E: Podéis explicar un poquito más lo de los proyectos integrados. ¿Cómo funcionan?

A2: Yo solo sé que se ha sacado este año desde la Consejería una convocatoria de proyectos integrados.

A3: En principio se planteaban como unos ejes vertebradores que podías elegir, como la atención a la diversidad, la mejora de la convivencia, el curriculum, y a partir de ese eje vertebrador establecer una serie de medidas integradas en el centro. En principio es un plan experimental que se va a conceder a 10 centros, pero con idea de que en cursos posteriores se vayan implantando y extendiendo la convocatoria a todos los centros. Y por ejemplo, ahora en nuestro centro, pues hemos elegido como eje la atención a la diversidad, y desde ahí los diferentes departamentos han puesto una serie de medidas y está ahí todo integrado como dices, el plan lector, el proyecto bilingüe, el plan de convivencia... Entonces, todas las medidas parten y están dirigidas hacia la mejora de la atención a la diversidad. Bueno pues tiene que estar involucrado un 30% del claustro, y bueno por ejemplo en nuestro centro lo hemos presentado y a ver si nos lo conceden. Está muy bien, con un montón de medidas. Y yo creo que lo positivo que ha sido es que lleva a un cambio de metodología importante, y a que yo creo que por primera vez en el centro se ha presentado un proyecto que no ha sido diseñado por el equipo directivo, sino que ahí cada departamento ha tenido que presentar un escrito, sus propias propuestas y medidas, y luego eso se ha integrado en el proyecto final.

A2: Yo creo que todo eso cambia mucho. Del papel que comentas que teníamos antes a éste, en el que formas parte de un equipo pero eres uno más, con tus funciones, pero es que no es lo mismo.

A1: Yo cuando empecé, la sensación fue de... recuerdo en un curso que nos dieron... el que lleva la bandera y están todos detrás diciendo "¿qué hace éste con la bandera?". Quiere dirigir algo con una bandera. Hay que ir por aquí porque las novedades legislativas, el cambio de modelo educativo, un poco se nos encomendó a los orientadores llevar esa bandera de la innovación, con las novedades de la LOGSE y tal, pero los equipos educativos, los claustros, estaban ahí atrás..., y tú con tu bandera solo y nadie te seguía. La sensación era que éramos prácticamente los únicos que estábamos al tanto de las novedades legislativas. Yo me creía en la necesidad de tener que contarles a los demás lo que eran los cambios, lo que era una diversificación, lo que era un taller, lo que era un agrupamiento específico... Lo que nadie sabía o nadie quería saberlo. Estabas como muy alejada de lo que era la vida del centro, y poco a poco... pero siempre como recordándolo, recordándolo, como un trabajo muy individualista. Tú con tu PT, tu AL, y además en Galicia los departamentos son más pequeños, no como aquí que están integrados profesores de diversificación y tal. Entonces, era como una carga, al final se consiguieron cosas pero yo cuando llegué aquí me di cuenta de que se trabajaba más en conjunto el tema de la orientación y de la atención a la diversidad, entonces pues facilitó todo..., el que la gente esté más implicada y que sin presión ninguna..., que surjan iniciativas. En mi centro que han hecho una enseñanza por ámbitos en 1º de ESO y que la han querido continuar en segundo, cuando llegué y vi eso pues dije: "¡qué bien!". Eso denotaba una motivación interna muy fuerte por hacer cambios, por atender a la diversidad, por articular metodologías distintas.

A2: Y yo luego estoy pensando desde el ADI, que somos una estructura externa a los centros, pero nuestras intervenciones procuran ser... unas veces lo haremos mejor y otras peor, pero procuran apoyar lo que está haciendo el centro. No hacemos actuaciones paralelas al centro o independientemente del centro. Se trata de apoyar lo que está haciendo el centro: asesorar, orientar, acompañar pero siempre la responsabilidad es del centro, del tutor, del coordinador. Cada uno tiene sus responsabilidades. Facilitamos el trabajo de cada uno pero no suplantamos.

E: ¿Y qué ventajas e inconvenientes veis vosotras de trabajar en una estructura interna dentro del centro o en una estructura externa, como por ejemplo en el caso del ADI fuera del centro? Porque la estructura que hay aquí en secundaria es toda interna, pero hay en otros sitios en los que hay constituidas estructuras externas, entonces ¿qué tipo de ventajas, inconvenientes veis de las dos estructuras, digamos?

A1: Trabajar desde la estructura interna tiene la ventaja de que vives el día a día del centro, la información, eres parte del centro, los canales de información son más fluidos. Luego está este pequeño complejo que yo encuentro de la necesidad de dar clase que tienen, que yo veo en el seminario de formación de orientadores. Esa necesidad de ser profesores de psicología que todavía permanece mucho. En Galicia nunca dimos clase. Yo creo que es un pequeño complejo de ser docente. Yo creo que son dos perfiles completamente distintos y que no hay porqué ser partícipe de la docencia para ser orientador. Yo creo que, es mi opinión personal que sé que muchos orientadores no comparten. Estar en los centros te da una visión muy directa, tienes acceso a los alumnos, a las familias..., pero también a lo largo de los años o a lo mejor por esta súper implicación en el centro, creo que a veces tiene el pequeño inconveniente de que cuentan contigo para todo o te necesitan para todo, a la más mínima duda, cosa, el orientador tiene que opinar. Y a veces es una carga excesiva de estar en todo. Son cosas que pueden resolver ellos, que yo no sé, por inseguridad o por... como que te necesitan para todo cuando en realidad no seríamos tan necesarios para todo. Habría cosas que podrían resolver ellos de forma totalmente autónoma. Es echar muchas veces tiempo en cosas que... tú que tienes otras urgencias, que tienes que estar a muchas cosas y que tienes poco tiempo y tal..., con lo que tengo que hacer y estoy aquí resolviendo cosas que vosotros mismos podéis resolver. A veces es simplemente por inseguridad, o por buscar una segunda opinión, porque claro al estar en los centros echan mano de ti, y a veces eso te va retrasando, te va cargando de cosas que tú consideras que no son tan urgentes. Esa es una de las desventajas que yo veo.

A4: Yo comparto eso. También en primaria. Yo empecé en Unidad de Orientación y estás para todo. Además de para evaluaciones, para intervenciones dentro del aula, para un conflicto de una familia, para todos los planes del centro. Cuando luego te vas a un equipo independientemente de que encaje más o menos con tu forma de trabajar, pues tienes esa sensación de "no soy imprescindible", y hasta el lunes siguiente que me toca volver a este centro ellos se apañan y no pasa nada. Pero tú tienes tiempo para irte, meditar, hacer tus informes, reflexionar y reconducir el trabajo, y a veces cuando estás en el centro y no eres capaz o te cuesta decir no, te van absorbiendo, te van metiendo en sus dinámicas y al final eres la que saca las castañas del fuego en todas las situaciones. En ese sentido en primaria pasa exactamente igual.

A1: Y estás a cien cosas y tienes que estar compartiendo continuamente... hacer una tarea continua es imposible porque tienes continuas interrupciones. Organizar el tiempo que tenemos es de lo más complicado porque entre entrevistas, pasar pruebas, hacer informes, reuniones, atender a... si encima te van incorporando a todo cuanta decisión tengan que tomar en los centros... Yo desde hace tres años cuento con media plaza más, pero sé que soy una de las excepciones de Cantabria, tener medio orientador más, entonces ahí note alivio. Pero cuando entré..., a parte mi centro es muy grande. Son casi 900 alumnos. Y si encima me planteaban lo de dar psicología era como una barbaridad. Por eso yo soy de las que pienso que dar psicología no forma parte de nuestro perfil como orientadores, pero aparte es una carga de trabajo tremendísima para alguien que está viviendo el centro todos los días, y que te necesitan para todo, y que estás continuamente fragmentando tus tareas porque no puedes hacer una tarea de un tirón.

A2: Yo creo que desde el centro es mucho más fácil trabajar en este modelo inclusivo que decimos de ir generando responsabilidades. Es verdad que igual en el centro te caen más cosas pero también tienes muchas más posibilidades de ir haciendo a los demás partícipes, porque yo creo que cuando no estamos dentro hay cosas que se quedan sin hacer. Es verdad que el centro funciona, pero es verdad que cuando tú estás dentro puedes canalizar, ir haciendo un camino, y puedes ir ayudando a la gente a ver que hay otra dinámica, y la gente va asumiendo responsabilidades. Te da mucha más posibilidad de ir generando cambios.

A1: Yo lo comentaba como un efecto secundario.

A2: Sí, que a la larga tiene posibilidades de mejora que habría que buscar.

A3: Sí, yo lo veo como vosotras. Estar ahí dentro te permite reconducir y hacer un seguimiento mucho más continuo. Yo creo que los profesores también te ven de otra manera. Sí, la desventaja es un poco que vienen y quieren la solución ya, inmediata, y pues no. Ese tiempo de reflexión igual no lo tenemos porque igual necesitas un par de días para reflexionar, para analizar, y en ese par de días los profesores dicen es que te lo dije anteaayer. Ya, ya..., pues es que todavía sigo pensando o no he tenido tiempo. Y a veces hay muchas situaciones que se reconducen solas con el tiempo. Yo creo que esa es la desventaja, la inmediatez que quieren.

A4: Yo otra de las desventajas que veo del modelo interno es la relativa soledad que puedes sentir como orientador. Porque tienes al PT y al AL, pero bueno son PT y AL quiero decir, no comparten ni tus funciones, ni parte de tus problemas. Entonces para mí, la vivencia de haber pasado por un equipo externo al centro fue la sensación de compartir problemas con un grupo de orientadores en el que si hay una buena dinámica de trabajo en equipo pues puedes plantear..."mira tengo este caso, no sé qué hacer...", y no te sientes solo porque siempre hay alguien que te dice: "yo hice esto, lo otro, mira a ver esto...", esa sensación de soledad del orientador, en un equipo llamémoslo X da igual de primaria o secundaria te hace sentir más apoyado. Muchas veces pasamos por situaciones delicadas, complicadas en las que si no hay entendimiento con el equipo directivo estás muy solo.

A1: Y a veces surgen conflictos. Yo le comentaba a la coordinadora que en Galicia por ejemplo, no existe esta formación de una vez al mes como seminario de orientadores por niveles y me parece estupenda. Porque aunque a veces no se traten temas súper interesantísimos..., pero el hecho de conocernos, el hecho de tener la posibilidad de conocernos, de aprovechar los tiempos muertos entre una charla y otra o el café para comentar los casos que dices..., para mí me ayuda a no sentirme sola en una isla. En Galicia que no tenía esta oportunidad me sentía muy sola, y evidentemente el PT o AL no es lo mismo, y tenías que estar llamando por teléfono incluso a veces para asegurarte tu opinión. Está bien lo del seminario, incluso se podría lo de la zona que este año no existe..., reunirnos los orientadores de la zona, de los distintos niveles educativos, no lo veía tan mal. A veces el plan de trabajo no era excesivamente útil para el día a día de nuestro trabajo, pero estaba bien que nos conociéramos, porque además los profesionales cambian: unos son de interinidad, cambian de unos años a otros. El orientador del colegio que tienes a 200 o 300 metros si no lo conoces..., está muy bien que el contacto no solo sea para cuando cambian de etapa. Está muy bien que nos conozcamos, que intercambiamos información..., que vayamos conociendo las problemáticas, las que van a venir o las que nos encontramos. Todos los encuentros entre profesionales que se puedan establecer me parecen buenos.

E: ¿Creéis que debería de haber más reuniones de coordinación, o son suficientes las que hay?

A3: Nosotros por ejemplo la zona oriental, está el seminario de orientadores de la zona oriental también. Yo toda la vida lo he conocido. Yo no sé ni en qué momento surge, ni por qué, es un poco distinto. Fue posterior al seminario grande, y claro somos 9 orientadores de la comarca oriental de los IES solo. Ampuero, Castro, Laredo, Colindres y Santoña, y claro le llamamos el seminario Zen. La verdad es que nos viene de maravilla porque al final tenemos alumnos compartidos, que han ido pasando mínimo por dos centros. Entonces planteas un caso y como es un grupo tan chiquitito, pues ahí te van dando ideas, además otro orientador que conoce el caso, conoce a la familia, y la verdad es que está de maravilla, muy útil. Sí que igual la coordinación de zona a mí me parecía que era como demasiados profesionales y perfiles muy distintos. Era muy grande.

A1: De hecho se tuvieron que dividir las zonas. Éramos muchísimos y cuando ya se pasa de 10 es muy difícil tratar temas concretos.

E: Igual se podría organizar por ayuntamientos o de otra forma digamos más operativa, y habría estado mejor, ¿cómo lo veis?. Igual la coordinación zonal por ejemplo en la zona oriental, pues es que era... estaba Laredo, Castro, Santoña. Era una macrozona. Igual no lo sé, ¿cómo veis lo de dividirlo en pequeñas zonas que tengan más relación, más operativo?

A2: Yo la verdad es que cuando estuve en EOEPs, mi experiencia es que no hacía más que informes y la verdad es que no se puede generar mucho cambio desde los informes... Yo,

es mi experiencia. Esa es mi experiencia cuando he estado en la Rioja dos años y luego otro aquí que tuve dos medias plazas, es que no hacía otra cosa que hacer informes, y veías cosas que se podían hacer, y decías pues aquí por las tutorías... La limitación del tiempo cuando eres externo..., a mí me parece que limita mucho. Y luego estas en un IES grande, porque yo también he estado en el Miguel Herrero que sí que es enorme, y llegas a lo que llegas, pero como que te da para coger más..., claro no he estado en primaria en unidad todavía.

A3: Y también quizás desde ese cambio que se ha producido como decías tú que siempre íbamos de abanderados y tirando del carro, y como haciéndonos ver y diciendo estoy aquí para esto. Desde todo el planteamiento de atención a la diversidad y todos los planes que han surgido, pues eso desde el 2005, sí que al entrar ahí más gente en la atención a la diversidad a participar más en el centro, yo veo que mis funciones han cambiado, o sea, me permiten hacer otras cosas, me permiten intervenir más con el alumnado, con las familias, que quizás antes no podía porque tenía que estar ahí tirando del carro. Desde el momento que participa y colabora más gente en la atención a la diversidad te permite desarrollar otro tipo de tareas también.

E: ¿Y cómo veis la relación con los equipos directivos, desde una estructura interna, cómo lo vivís?

(Todas: depende del que te toque).

A3: Yo creo que siempre he tenido suerte en ese sentido y siempre me he sentido muy apoyada. Veo por otros compañeros y demás, que es un poco... depende del que te toque.

A4: Sobre todo respecto a los propios planteamientos educativos que tenga el equipo directivo y su gerencia de la atención a la diversidad, porque el planteamiento que se hace en una CESPAD, un equipo directivo que medianamente cree a uno que no cree, es desde vamos a cubrir el trámite, tú no saques mucho tema no sea que al final tengamos follón y vamos a hacer un acta y ya está. Hay equipos directivos que sí que piensan que la CESPAD puede ser un órgano para ir haciendo pequeños cambios en el centro. Entonces, yo creo que el propio sentimiento de lo que significa la atención a la diversidad para el equipo directivo influye en el centro de gran manera. Un equipo directivo que cree se nota, y uno que no cree también se nota, aunque hayamos forzado el que exista una comisión que se reúna una vez al mes. Es que eso no es garantía de éxito si no hay una apuesta por el cambio.

A1: Si no hay una mentalidad verdaderamente...

A4: Son ellos los que tienen que liderar. Nosotros nos guste o no somos orientadores, no somos ni el coordinador de la CESPAD, ni el coordinador de la CCP. Somos una persona

más que aportamos nuestra visión especializada. Pero yo no me siento que sea yo la que tenga que coordinar una CESPAD, ni la que tenga que decir qué se hace, cómo se hace, porque ahí está el equipo directivo. Su papel es fundamental.

A1: Tanto por ese motivo como por otras muchas cuestiones que hacen, como con la convivencia, con las tutorías, y muchos otros temas, pues la relación con los equipos puede ser muy buena, directa, aunque no se tengan los mismos pareceres, pero con otros... es muy complicada. Yo que he estado por un gran abanico, no por todos porque me imagino que habrá muchas situaciones posibles, pero he pasado por situaciones de absoluta confrontación y por las situaciones de absoluta colaboración. Tú eres la misma, evidentemente vamos cambiando con la edad, con la experiencia y con todo, pero los equipos condicionan muchísimo. El talante de cada equipo condiciona mucho la relación que tengas con ellos, y cómo luego puedes llevar a cabo parte de tu trabajo, no todo pero una gran parte.

A3: El equipo es lo que dices tú, es el que tiene que liderar. Pues sí que algún año, yo cuando llegué a este centro, el centro funcionaba por inercia, porque el centro funciona, pero sin más, tampoco se hacía nada, funcionaba. Por ejemplo, ahora con los proyectos de innovación, si no es el equipo directivo el que lidera, el que propone, el que dice, el proyecto no se lleva a cabo. Son los que tienen que liderar y organizar y proponer, para que la gente se enganche sino...

A2: Cuando dices que funciona, es verdad que funciona, pero funciona... Ahora hemos vivido en el aula... un alumno que es que... cuando yo estudie las oposiciones, lo de la LOGSE que estudiábamos que las cosas eran relativas, las necesidades educativas eran relativas en función del contexto, que el alumno podía tener unas necesidades... ¿Os acordáis?. Pues tenemos alumnos que vemos desde el punto de vista de la interculturalidad que le ves en un centro que puede acabar en un PMAR, pero este niño en este otro centro, con este otro equipo directivo y esta organización de centro, podría estar sacando muy buenas notas en una modalidad ordinaria sin ningún problema. No son los chavales, sino la respuesta. Entonces, es verdad que hay centros que funcionan o no funcionan pero a costa de..., a veces dejar por el camino a gente ¿no?, y otros que dan una respuesta. Es verdad que todo no lo sabemos y que meteremos la pata mil veces, pero que de unos a otros... Es que éste lo hemos visto como un caso concreto y hemos dicho, es que aquí en PMAR..., y es verdad que otro centro es capaz de generar otra respuesta para este chaval..., pero es que en otro sitio con otro coordinador, con otra estructura, con otra implicación, otro planteamiento, otras ayudas... es que no hay color.

(Todas: asienten).

E: Bueno, y en cuanto al volumen de trabajo que tenéis en los centros y las funciones ¿cómo lo veis? Cada uno en su centro el volumen de trabajo que tiene, si creéis que es compatible con vuestra jornada laboral y lo que pensáis sobre las funciones del orientador, si habría que modificarlas...

A4: Yo en mi caso tengo un centro relativamente pequeño, son 360 alumnos y es mi cuarto año. Yo creo que esto me ha ido permitiendo adaptarme al centro. Me costó bastante el paso a secundaria después de muchos años en primaria, pero a día de hoy por distintas razones mi volumen de trabajo es razonable y abarcable. Entonces, no tengo quejas en ese sentido. También tengo un equipo directivo excepcional que me libera de todo lo que puede, y es mucho mejor trabajar así. Primamos calidad sobre cantidad de trabajo, y eso se nota.

A2: Yo es que estoy en el ADI, y la verdad es que hay dos estructuras en todo Cantabria y el volumen de trabajo es muy potente. Pero por ejemplo, mi experiencia el año pasado en secundaria, en un centro como el vuestro de mil y pico alumnos... no dabas abasto, el año anterior había tenido media jornada más, y el segundo año que estuve nos la quitaron, y la verdad es que era inabarcable, sabiendo además que hay alumnos a los que no llegamos. Por ejemplo, en los ciclos hay necesidad de orientación. Yo cada vez lo veo más, especialmente en grado medio. Hay una necesidad brutal. Yo creo además que con recursos de orientación podría mejorar el rendimiento de los alumnos. En nuestro centro tuvimos una experiencia, el año que tuvimos plaza y media entramos un poco en los ciclos, asomamos un poco la cabeza, y empezamos a trabajar un poco con los tutores, a ver un poco por donde tirar con algunas medidas de atención a la diversidad sabiendo que es etapa postobligatoria, pero bueno... medidas ordinarias que pueden servir para apoyar a los chavales, sin hacer ACIs significativas ni nada, que el segundo año al desaparecer esa media plaza tuvimos que dejar. Y yo sí que vi que hay en centros que como decías, que por volumen no llegamos a todo..., porque más alumnos hay más... Bueno y depende también un poco de las características igual sociales de la zona, del entorno, porque en este caso pues también eran poco favorables. Pero veo además que hay campos que no tenemos abordados que..., como la FP que yo creo que sería conveniente llegar a abordar.

E: ¿Y en cuanto a la cantidad de ADIs para Cantabria, son suficientes?

A2: La verdad es que estamos... hay trabajo. Hay trabajo porque ha vuelto a venir gente y porque las demandas en los centros este año han vuelto a crecer, entonces... Hay trabajo y también nosotras vemos más campos de trabajo a los que no llegamos. Cubrimos lo más básico. Sí que haría falta más gente... pero bueno.

A1: En mi caso ahora mismo que tengo este centro monstruoso el Ricardo Bernardo en Solares, este año no llegamos a los 900 alumnos, pero hay años que los hemos sobrepasado... Con esta media plaza de ayuda que tengo ahora pues..., es una ayuda tremenda y está dedicada solo a 1º y 2º de la ESO porque hay una problemática en esos dos cursos impresionante, al resto me dedico yo, pero no tengo tiempo para meter mano al grado medio que sí que se notan las dificultades, y que sí que con alguna de las medidas de atención a la diversidad se podría ir solucionando. Tenemos también FP Básica y eso da también mucho que hacer y aún así no abarco todo. Soy consciente de que hay un montón de casos, un montón de situaciones a las que no abarco. Hasta ahora he tenido la suerte de que el equipo directivo... el jefe de estudios de secundaria porque hay 4 jefes de estudio, el jefe de estudios de 3º y 4º y el de 1º y 2º hacen una gran labor de orientación. Porque ya son un equipo que ya lleva 8 años, implicadísimos en la orientación, en la atención a la

diversidad, y soy consciente de que muchas situaciones que en otros centros las lleva el orientador, es decir, que me tocarían a mí, las hacen ellos, sobre todo el jefe de estudios de 3 y 4, que es el nivel que más me tocaría a mí. Y sé que gracias a eso no tengo un desborde tan horrible como el que podría llegar a tener. Lo que pasa es que este equipo se va ahora y las personas que vengan..., yo no sé si van a trabajar al mismo nivel, que es que no les corresponde a ellos trabajar a ese nivel de orientación. Entonces sé que ese volumen de trabajo me va a caer a mí, y yo me voy a volver a sentir otra vez súper desbordada. A la espera de que suceda eso, con el peligro de que esa media plaza que yo quisiera que se convirtiera en plaza completa, igual nos la quitan, entonces ya el desborde puede ser máximo.

A3: En mi caso son poquitos alumnos. Son 400 alumnos y solo tenemos ESO y bachillerato, entonces se nota porque yo anteriormente en el centro que estaba con la FP lo mismo, tenías que intervenir en el grado medio, entonces no abarcas a todos. Con la ESO y el bachillerato y 400 alumnos, el trabajo lo abarcas, se lleva adelante. Y por ejemplo este año con respecto a la psicología..., son 4 horas a la semana pero se nota. Se notan esas 4 horas..., que llegas a más. Yo soy tan partidaria de impartir psicología por cuestión propia egoísta, porque me encanta..., pero bueno sí que noto que claro, que invierto menos tiempo en preparar clases y ese tiempo lo puedo dedicar a otras cuestiones, y luego además las 4 horas lectivas que luego intervienes con alumnos, familias pues... Pero yo sí que veo que un orientador para 400 alumnos pues bien, pero ya más...

E: ¿Creéis que no está bien distribuido el número de orientadores en Cantabria en función de las ratios, o que hay centros que deberían de tener más?

(Todas: sí).

A1: Yo creo que hay centros que deberían tener más. Estos centros grandes, que tenemos tantos niveles, la ESO, bachillerato... Nosotros tenemos tres ciclos superiores, dos ciclos medios, FP Básica, varios edificios. Yo creo que 400 alumnos por orientador debería ser la ratio máxima. En centros donde se dobla ese número de alumnos, debería haber dos orientadores.

A4: Hay volúmenes en los que una figura de orientador poco abarca. Si hablamos de primaria también, hay evaluaciones, problemas de lenguaje, problemas de aprendizaje. Hay orientadores que... que es una pena que salgas y que digas es que no conozco a los niños del cole, o del IES... Esa posibilidad de conocerlos a todos por nombre, por apellido, nos lo da el poder hacer el abordaje desde un centro más pequeño.

A2: Por alumnos y por profesores. Porque aparte nuestra labor es con el profesorado.

E: Y las funciones del orientador, ¿creéis que deberían estar más delimitadas o están bien, o haríais algún cambio?

A4: Yo creo que ahora mismo en secundaria el tema, el que ha salido ahora en el seminario que es el de la docencia, es un problema que tenemos en secundaria. Esto ha llevado a una casuística en la que el orientador está siendo comodín y da lo que toque.

A1: Da lo que toque. Vimos que había gente que daba clases de diversificación, de ética, de talleres, apoyos de lengua, apoyos de matemáticas, cosas extrañísimas, y hay una diversidad ahí de gente que no da nada, como en mi caso, a gente que da hasta 9 o 10 horas de clases lectivas para rellenar, porque no hay profesorado en el centro. Eso debería eliminarse ya.

E: ¿No dan psicología pero dan otras clases?

A1: Sí. Dan otras clases.

E: Todavía peor.

A1: Claro, claro. Eso creo que no puede ser.

E: ¿Cómo veis las coordinaciones, las coordinaciones con todo tipo de servicios, también las coordinaciones con los centros de primaria, cambiaríais algo..., cómo lo veis? En el caso del ADI la coordinación con todos los centros, en el caso de los IES con Servicios Sociales, con Salud Mental, con el resto de los centros de primaria, cuando se hace el paso de primaria a secundaria...

A4: Yo en mi caso las situaciones de coordinación yo creo que están bien planteadas, no tengo grandes quejas pero todo depende mucho de la voluntad del otro interlocutor. En mi caso por ejemplo, Servicios Sociales de Los Corrales trabajan de una forma muy sistemática y tenemos una coordinación muy frecuente, con Salud Mental quizá no tanto, pero sí que siempre que planteas alguna demanda al servicio de Torrelavega siempre tienes respuesta, y generalmente conseguimos un trabajo en la misma línea. Y respecto a primaria, pues yo creo que la coordinación está bien establecida en cuanto a la figura del orientador y el intercambio de información de cara al curso que viene, no tanto en lo que es coordinación didáctica, que es algo que se ha propuesto desde la administración varias veces, pero que no termina de cuajar. El que los profes de matemáticas de 1º de ESO se coordinen con los de 6º... Esto yo creo que es francamente difícil.

E: ¿Y cómo creéis que se podría mejorar lo de la coordinación de los profes?

A3: Sí, porque en nuestro centro hace tres años se hizo una reunión de los profes que impartían primero con los coles adscritos, se reunieron una vez y aquello no les gustó. No les gustó lo que ahí se habló y demás..., y nunca más. Se hizo con matemáticas y con lengua y ninguno dijo repetimos o...

A4: Es como sentirse cuestionado en la forma de trabajar. O esa sensación de siempre echar la culpa a los de abajo, ¿no?. En secundaria pasa..., es que ¡cómo vienen de primaria!..., en primaria ¡cómo vienen de infantil!, y al final ¡cómo vienen de casa!...

A1: Y en la universidad ¡cómo vienen del instituto!

A2: Yo me acuerdo el año pasado en la coordinación de lengua, matemáticas e inglés, habían llegado a acordar unos mínimos que necesitaban los de secundaria. Parecía que habían llegado a unos pequeños acuerdos. Era una cuestión de mínimos, pero que por lo menos se había llegado.

E: Y creéis igual que si se establecieran desde la administración reuniones obligatorias, por decirlo así, de tres al año por poner algo, ¿mejoraría esa coordinación?

A4: Yo creo que todo lo que sea forzado tiene mal... Nosotros nos coordinamos porque le vemos utilidad, y creemos en ello, y vemos que repercute en nuestro trabajo. Los alumnos llegan en septiembre y ya tienes una idea de sus dificultades. En el caso de ellos que no ven probablemente un beneficio inmediato, no sé si esa voluntad... si es forzada está condenado a que salga mal. No lo sé. Mientras ellos no sientan que es bueno para su trabajo coordinarse y marcar líneas de trabajo, pues cómo valoramos la ortografía o cómo... o sea un abordaje conjunto...

E: ¿Y quienes no lo sienten, desde primaria o desde secundaria?

A4: Pues no lo sé. Yo creo que en secundaria, en mi caso no lo sienten como una necesidad.

A3: No, en el mío tampoco. No lo ven, aunque luego sí que hay quejas en ese sentido; pues ¡cómo vienen!, pues ¡que han dado!. Eso se podría solucionar con unas reuniones, una vez al trimestre por ejemplo.

A4: Pero quizá... bien establecidos los objetivos, el qué se pide, para qué se va...

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

E: Y la mesa de absentismo, ¿Cómo las veis?. Que también eso, en principio empezaron como un proyecto piloto, luego se han establecido en más sitios donde no había antes...

A2: Yo es que no he participado en ellas. No las conozco.

A1: Mesas de absentismo. Fíjate que es la primera vez que lo oigo.

E: En secundaria en algunas zonas eran obligatorias. En primaria no, iban si faltaba algún niño. Por lo menos en Castro hay una.

A3: Santoña también tiene. Depende de las zonas... donde hay centros más problemáticos.

A2: Y en Santander creo que también hay. Tiene que haber.

A1: En Solares nos vendría fenomenal. Yo creo que en Solares no hay. Yo nunca he participado. Es la primera vez que lo oigo.

A2: ¿Tenéis PTSC en el centro?

A1: Sí, tenemos PTSC.

E: Igual va la PTSC, pero te habría informado, si hubiera vamos....

A1: Pero es que no la hay. Algo creo que me dijo de cuando estaba en otro centro que había algo de coordinación del absentismo, pero como en nuestra zona no lo debe haber, pues está pendiente ella un poco, con el jefe de estudios..., pero en Solares está siendo un problema.

E: ¿Hay mucho absentismo?

A1: Para mi criterio sí. Según quien lo valore... aunque se cuantifique, a veces no se le da el tratamiento formal que debería. Esa es una de las quejas que tengo con... uno de los puntos de no acuerdo que tengo con el ED. No es un tema que se lleve a rajatabla, que se lleve con todo el protocolo. Tiene que ser muy muy extremo para mandar la primera carta, y claro yo ahí no estoy de acuerdo, pero son ellos los que lo gestionan. Yo solamente puedo opinar.

E: Me extraña que no haya en otros sitios. Yo pensaba que estaban instauradas...

E: Vamos a hablar un poco del apoyo de la administración, ¿qué tal es la relación con la Inspección, con la UTOAD...?, si creéis que tenéis el apoyo suficiente en cuanto a las necesidades o cuando demandáis algo, si tenéis los recursos materiales y humanos necesarios en vuestros centros, y si creéis que recibís el apoyo suficiente como orientadores.

A3: De la Inspección depende del inspector que tengas. Hay años que sí, que te sientes apoyada y demás, y otros años pues que te lo cuestionan todo y que madre mía un horror. Entonces es que depende al final de la persona. Yo de quien más me siento apoyada es de la UTOAD, siempre que he llamado para pedir ayuda, para pedir consejo u orientación siempre me he sentido apoyada, más desde la UTOAD que desde la Inspección. Desde la Inspección es que a veces..., vamos porque tienes al ED que te apoya pero si no..., a veces auténticos conflictos con la Inspección.

E: Y las demás ¿cómo lo veis?

(Todas: Yo igual).

A1: Yo también. Yo apuntaría el tema de recursos. En mi centro por las dificultades de espacio, de carencias..., yo llegué y no tenía despacho. En el Departamento de Orientación ahora mismo somos trece, compartimos espacio con dos personas de FOL y una de religión y el departamento es como el camarote de los hermanos Marx. Tuve que pedir, me costó dos años pedir un hueco que era un almacén de trastos viejos, que me lo limpiaran para poder estar allí, con una familia, con un alumno, para tener intimidad..., que ahora comparto con la otra orientadora y con la PTSC porque tampoco tiene sitio donde reunirse, y tenemos tres salas de visitas, pero con tanto padre, con tanto tutor, con tanta entrevista... Una carencia de espacios tremenda. Tenemos dos PTs y dos medias plazas de AL que comparten un aula pequeña dividida en dos y a veces cada una tiene 4 alumnos, a veces aquello es una feria. En mi centro estamos carentes de recursos de espacio en el Departamento de Orientación. Hay aula de diversificación, pero el aula de apoyo y lo que es un espacio para las orientadoras..., yo intento dar el espacio a las dos PTs para que ellas tengan un poquito más de espacio..., pero, ¿dónde nos metemos las orientadoras?. Este conflicto lo voy a tener ahora con el equipo directivo que entre. No hay espacios. Tenemos un problema de espacios en nuestro centro tremendo. Es un centro que tiene unas carencias de espacio..., los talleres no os voy a contar, porque eso es terrorífico. Se ha inundado dos veces este año el de madera. Está todo medio podrido, zonas inutilizadas porque no se pueden de momento ni arreglar. Problema tremendo de espacios que como consecuencia lo sufrimos también en orientación. Es la queja más contundente y más problemática que tengo ahora en cuanto a recursos.

A4: Es importante el espacio.

A1: Claro, claro. En cuanto a recursos humanos si no me quitan lo que nos han dado al centro hasta ahora... me refiero a las dos plazas de PT y AL, que yo creo que deberían cambiar a plazas completas, porque tenemos un listado tremendísimo, y la media orientadora que la convirtieran en completa, y la PTSC a tiempo completo que me la dieron este año, que no me la quiten, porque es un centro muy grande. Si mantienen lo que hay ni tan mal, aunque sería recomendable que las medias plazas las aumentaran a plazas completas y que se mantuvieran en el tiempo. Y recursos bueno, pues todo es mejorable. A mí no me importa trabajar en un pupitre, pero bueno si hay que comprar materiales, libros o de..., en eso no hay problema. El problema es el espacio y que las plazas sean completas y continuas en el tiempo.

A3: Pues yo te voy a dar envidia. Es que es todo lo contrario. Por comparar los centros tan grandes con los pequeños o que en su día fueron grandes y ahora sobra espacio, porque en Laredo hay otro IES de secundaria, entonces pues claro al final los alumnos están muy repartidos. Yo tengo mi propio despacho, la PT tiene su propia aula-despacho, la AL su propia aula-despacho, y luego hay otro espacio que es el departamento que solo está del ámbito sociolingüístico, porque la directora es la del ámbito científico-tecnológico, con lo cual es un departamento que es bastante amplio con una sola persona. Al final es la diferencia de unos centros a otros. Unos están saturados de alumnos, que al final se tienen que ocupar con alumnos, los espacios los ocupan los alumnos y no hay espacios para los profesionales.

A1: Mi centro además de tener todas esas etapas educativas que ella dice, además es como un centro comarcal. Recibimos alumnos de una cantidad de pueblos que yo todavía no me los sé de memoria, pero hasta San Roque de Riomiera. Es un centro que no está como tal, pero es un centro de referencia comarcal. Está el de Heras al lado pero que está menos saturado que el nuestro. Claro el día a día te lo dificulta para trabajar..., yo hago kilómetros de pasillo. Pero no solo yo, la otra orientadora, la PTSC... las ALs, PTs, bueno están ubicaditas en ese mini espacio, pero aquello es un dislate. Con cuatro alumnos cada una, cada una en una mesa. ¡Imaginaros lo que es eso!

A3: Nosotros al final el problema que tenemos es que entramos en competitividad con el otro centro por los alumnos. Tema que no debería de ser porque la administración debería o repartir mitad y mitad de alumnos o..., porque en el mes de enero ahí entramos los dos ya a competir, claro... al final tienes que vender el centro. Es una cuestión de marketing, y todos los años estamos en lo mismo y hablamos con el otro centro y decimos..., esto no debería ser así. Hablas con la administración, con la Inspección para que sean ellos..., la Inspección dice: "no, no, no la libertad de elección de las familias de centro", y bueno todos los años campaña de marketing a ver quién lo hace mejor.

A4: Nosotros estamos compitiendo entre dos centros públicos y un concertado. El centro concertado que atrae bastante sector de familias, entonces hay años en los que sobra espacio y hay años en los que estamos un poco más apretados, pero en general..., en

cuanto a equipamiento no tenemos ninguna queja. Este año además tenemos una dotación extra porque se ha puesto en marcha en nuestro centro la primera aula de educación especial en un centro ordinario en secundaria, y eso ha hecho que tengamos más dotación de PT, de AL, en principio para esa aula, y nuevos espacios. Se ha reformado una parte del instituto para dar cabida a estos alumnos que de momento son poquitos y tenemos espacios sin utilizar.

E: ¿Y qué centro es?

A4: Javier Orbican en Los Corrales.

E: ¿Y cuántos alumnos tenéis de Educación Especial?

A4: Tenemos tres y medio. Sí la verdad es que empezamos con uno, fueron viniendo porque arrancar es difícil. Hay muchas reticencias, tampoco se publicitó lo suficiente como para... En principio es un aula del sector, no está previsto que vayan de zonas muy lejanas, pero igual es que el sector no tienen tanta necesidad porque si solo hay tres alumnos, entonces bueno. Es una estructura nueva que nos ha generado recursos, dinero y equipamiento, y de todo. A ver si lo vamos llenando, porque tampoco tres es un número demasiado rico.

E: ¿Y el ADI, cómo está de recursos?, ¿y el apoyo de la administración?

A2: Yo ahora no tengo ninguna queja con el apoyo de la UTOAD, la relación es muy buena. La verdad es que nos están apoyando mucho. Pero la verdad es que yo estuve 7 años en la etapa anterior, me marché, he estado tres años fuera y vuelvo. En la etapa anterior sí que llegamos a estar 5 personas, una PTSC, dos personas del ámbito lingüístico de secundaria y una de primaria, y yo como orientadora, a parte de las mediadoras. En este tiempo se perdieron dos plazas y además se había perdido la mediadora hispana. Hemos recuperado la mediadora hispana y sí que ven la necesidad de recuperar más gente. Perdimos el de primaria y uno de secundaria. En el aula hay funciones que están muy determinadas por perfiles, y hay otras cosas que bueno, se pueden compartir. Estando más gente todos los perfiles se sienten aliviados. Es verdad que el de orientación tiene mucho peso al llevar la dirección del aula, entonces es una más de tus funciones, pero con más gente se puede llegar a más. Y luego es que es un trabajo..., es como un saco sin fondo porque vas a los centros y es verdad que algunas demandas son muy claras, pero igual toda la gente que ha llegado..., que este año objetivamente ha llegado más gente que el año pasado. Han llegado más inmigrantes. Pero luego hay otra parte de asesoramiento a los centros, de introducción de la perspectiva intercultural, cuestiones que pueden afectar a cambios metodológicos, que si no puedes no lo haces y si puedes te metes. La verdad es que el recurso está bien utilizado porque sí que estamos a tope. Estamos yendo mucho a los centros. Las figuras de las mediadoras a mí me parece que son muy potentes y que están facilitando en muchos casos el trabajo con las familias o con los alumnos.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

E: Y no hemos comentado la relación que habéis tenido con otros servicios externos, por ejemplo los CREEs, si tenéis alguna experiencia con el equipo específico de atención a los problemas emocionales y de la conducta.

A3: No. Yo en mi zona no nos ha surgido.

A1: En mi centro ha surgido una demanda muy reciente. Ayer se hablo con los responsables del equipo de emoción y conducta, y como lo está llevando la otra orientadora... Pues estamos en ello, todavía no puedo hacer una valoración.

E: En cuanto a las funciones del orientador y del modelo, como habéis dicho el modelo es de escuela inclusiva, aunque prime eso, si queréis decir algo sobre el modelo de orientación que lleváis en los centros.

A1: La intención siempre es usar el modelo educativo frente al clínico, pero yo creo que todavía la población en general, las familias, el alumnado..., todavía fíjate que han pasado años y que son... Nosotros somos mayores pero los alumnos son siempre jóvenes ¿no?, y las familias son también más jóvenes, pero los compañeros incluso todavía nos hacen demandas de carácter clínico, todavía es muy difícil de cambiar eso.

A2: Ha habido momentos en que se ha potenciado más, hay unos vaivenes ahí que...

A1: Que es normal que la gente esté confundida. Lo sé.

A2: Es que la clasificación de necesidades. No es que venga de las familias es que viene de la propia administración.

A1: Lo afirma.

E: Queréis decir que puede haber incoherencia entre la clasificación..., me imagino que estáis hablando de yedra.

A2: Que se han impulsado distintos modelos con una Consejería y con otra, con un planteamiento educativo muy diferente, yo creo que distinto.

(Todas: lo afirman).

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

A2: Este modelo que empezó en el 2005 con el actual... Luego con el cambio otra vez de gobierno se han retomado un poco todos aquellos planteamientos, pero en la legislatura anterior, yo creo que si hubo ahí un cambio de planteamiento.

A1: Y esta Consejería lleva poco tiempo..., pero que bueno sus planteamientos quizás habrá que esperar a ver cómo retoma el modelo, sus planteamientos y tal. Claro es muy pronto todavía para cambiar la clasificación de YEDRA, que es que, es tan reciente ¿no?, u otras cosas que a lo mejor tienen in mente hacer o no, no lo sé. Como quien dice, acaban de empezar.

A2: Esa clasificación era bastante clínica.

(Todas: Puramente clínica. Sí sí).

E: ¿Y tenéis problemas al meterlo en YEDRA, para ubicar a determinados alumnos?

A4: En secundaria como el diagnóstico se hace en contadas ocasiones...

(Todas: hay más problemas en primaria).

A4: Es extraño un caso en secundaria que no haya sido detectado previamente en primaria, que no te llegue con un informe psicopedagógico que tú tengas que actualizar.

A1 - Se da alguna vez pero bueno...

(Todas: Son pocas veces).

A2: Y sobre todo que el problema es meterlo en yedra o no, que eso es una cuestión, pero el tema es la respuesta educativa a los chavales, ¿limita, ayuda?... que ese es al final el objetivo.

E: Ya pasamos a lo último que sería la problemática o los factores que veis en vuestro centro que obstaculizan el funcionamiento del Departamento de Orientación y las propuestas de mejora, y en el caso del ADI lo mismo pero referido al ADI.

A4: Yo creo que como problema del DO, ahora mismo clave es el tema de la docencia, porque lleva a unas situaciones... Yo en mis cuatro años he dado cuatro asignaturas completamente distintas en grupos distintos, que me ha ido bien en lo personal para crecer, desde el PCPI al...

A1: Pero que entorpece la labor....

(Todas: sí).

A2: Eso y lo de las ratios que comentábamos.

A1: Las ratios. Bueno está visto que en algunos centros es al revés, pero supongo que no seré la única que tenga estos problemas de espacio. Imagino que en Cantabria habrá otros IES más grandes pero que también habrá alguien que tenga los mismos problemas de espacio o similares que yo. Los míos son acuciantes. No sé si será en otros institutos... Mira un tema para tratar en el seminario. En mi centro están los alumnos cambiando cada 50 horas no solo de pasillo y de piso sino de edificio. La falta de espacio propio... Yo a veces tardo un cuarto de hora de ir de un sitio a otro porque están por los pasillos... Es una cuestión estructural de mi centro, pero supongo que no será el único caso.

A3: Yo creo que en todos los centros así grandes con tanto volumen de alumnado, tendrán las mismas dificultades. Al final recibir tanto alumnado genera problemas de espacio.

A1: En Galicia había una estructura, a parte del Equipo Específico que se ha empezado ahora de emociones y conducta, había los Equipos Específicos también de problemas motores, problemas auditivos y visuales, e incluso había uno de orientación vocacional. Eran equipos externos, provinciales y atendían demandas como aquí. Creo que es una estructura interesante. Si algún día se puede implantar en Cantabria, creo que... como referencia por si se necesita alguna ayuda específica... Porque claro, si no has tenido nunca problemas motóricos o problemas demasiado graves, si te toca enfrentarte de nuevas a un problema de ese tipo pues... Una vez es el asesoramiento, la intervención... viene bien. Al ser una sola provincia, que existiera en el futuro algún Equipo Específico especializado en alguno de esos temas... hombre, orientación vocacional a lo mejor no es tan necesario, pero de ese tipo de dificultades motóricas y sensoriales.

A2: Por ejemplo, yo con la ONCE la experiencia que tengo de coordinación siempre ha sido muy buena, tanto en el IES el año pasado porque teníamos un alumno que venía..., como desde el propio ADI que nos han llegado dos niños con discapacidad visual, y la verdad es que hemos contado con asesoramiento por parte de la psicóloga, de las maestras... ha sido muy fácil coordinarnos con ellas, y la verdad es que es un recurso potente. Tienen un conocimiento muy especializado que nosotros no podemos llegar a ver nunca, y es fácil establecer un trabajo de equipo.

E: Pero ahora actualmente solamente está esa digamos PT de la ONCE, ¿no?

A2: Una maestra que depende de la Consejería de Educación y unas maestras que dependen de la ONCE, que se reparten los centros y luego hay una psicóloga, que desde hace unos años comparte Asturias y Cantabria, y tiene poquito tiempo, pero la verdad es que la posibilidad de cooperar y así...Yo ahora mismo tengo la valoración de un niño extranjero, con discapacidad cognitiva y visual, pero la verdad es que la disposición, el asesoramiento... solo puedo hablar bien. Una maravilla.

A1: Pero si eso se pudiera convertir en el futuro, pues eso en un Equipo Especializado en problemas sensoriales, visuales, auditivos, pues sería.... Hay ya algo que te ayuda pero...

A2: Que se agradece.

A1: Claro, claro.

A2: Lo que se agradece es el asesoramiento.

E: Porque auditivo no hay nada

A1: Auditivo no hay nada. Y por ejemplo yo cuando llegué, tenía una AL que luego se jubiló, que teníamos casos graves auditivos, y como ella sabía, estaba muy acostumbrada y tenía muchísima experiencia, pues ahí me sentí muy respaldada y respirando. Se jubiló ella y se fueron los casos. Si algún día vuelve alguno, yo voy a necesitar asesoramiento porque a ver..., tengo los conocimientos básicos, me puedo informar. Pero a lo mejor me llega algún día algún caso en el que necesite asesoramiento más profundo. Y en motóricos es que entran hasta temas de parálisis cerebral.

E: Sí, porque de eso no hay nada que yo sepa. No hay ningún tipo de asesoramiento.

E: ¿Y alguna cosa más que queráis decir?... Básicamente nos centramos un poco en el tema de la docencia que creéis que realmente priva de hacer otras funciones de orientación y al final estamos demasiado dispersos y...

(Todas: Tendrían que regularlo...).

A3: Para que al final no estemos dando cada uno una cosa.

(Todas: Regularlo y clarificarlo).

A1: Y que los directores de los centros no puedan echar mano de ti en función de que necesite 4 horas de clase para algo. Eso nos puede pasar a cualquiera en cualquier momento, nos ha pasado. A mí de momento no, pero soy consciente de que me puede pasar y que eso no es bueno.

E: Que sean más equitativos los recursos en los distintos centros, que parece que no están bien distribuidos, ¿no?. Es otra cosa importante que hemos comentado. La creación del Equipo Específico.

E: Y luego con respecto a las coordinaciones y al apoyo que recibís en las reuniones de coordinación con otros orientadores, ¿sería bueno aumentarlas?... Si veis que están bien, simplemente hacer una al mes como está estipulado, o ¿creéis que tendríais más apoyo si fuera algo más frecuente, cada 15 días...?

A4: No sé. Yo creo que es lugar de encuentro provechoso pero..., al día siguiente te sientes bien porque has estado pero el trabajo se va..., creo que quincenal terminaría siendo demasiado forzado.

(Todas: asienten).

A2: Y luego también estableces relaciones que yo muchas veces..., a veces llamas. Yo muchas veces he tenido un problema y he tirado de un compañero. Es verdad que estamos solos pero..., puedes llamar y preguntar, "Tengo este caso, ¿cómo lo enfocas?", como "no sé qué...", y de asesorarnos y supervisarnos unos a otros.

A4: Yo creo que deberíamos implicarnos más incluso en el formato seminario. Somos orientadores y estamos en horario lectivo, tenemos que ser serios y entender que esto tiene un objetivo, que somos privilegiados porque no hay muchas figuras que dispongan de este espacio... y esto de bueno, yo llego tarde, luego me voy..., no es serio.

A2: Lo que pasa es que hay grupos de trabajo que han producido cosas interesantes.

A1: El de orientación vocacional está genial.

A4: Sí, pero es heterogéneo. Al final todo queda un poco a la voluntad del grupo que sea. Y yo es algo que llevo 4 años en el seminario, y reconozco que de todos es el más hostil. Yo que he pasado por los tres y es al que llegas y te sientes como fuera de lugar hasta que...

A2: A mí me parece el más serio, de verdad.

A1: Yo por ejemplo, en la última sesión pase un poquito de vergüenza con la gente de la universidad. Sinceramente la verdad. Las pobres no podían dar más respuesta a la que están dando porque está todo en el aire en cuanto a la PAU, y parecía que las estábamos bombardeando, pero dinos, cuéntanos, que tengo este caso, que tengo este otro... A veces nos quejamos de los alumnos o de los padres que nos acosan en ese..., a ver no todo el mundo. Yo creo que pasa siempre lo mismo, cuatro o cinco que hablan parece que transmiten el sentir general de todos y no es así. La gente que estuvo callada, evidentemente a lo mejor ni pensamos igual, ni queremos transmitir esa exigencia de información. Estamos callados y parece que con nuestro silencio asentimos a los que están hablando, y les estamos dando la razón y no es así. Yo creo que fue una sesión muy tirante y que luego se traslado a los siguientes temas que nos quisieron trasladar: las visitas a los campus, la intención de crear un servicio de orientación similar al que tenemos en secundaria en la universidad. Bueno, eso ya me parece fabuloso. Y todo era en plan un poco pullas. Yo sentí un poco de vergüenza perteneciente al cuerpo de orientadores.

A2: Yo no lo diría así.

A1: Yo sí. Yo lo viví así.

A2: Es un reflejo del agobio que viven los orientadores todo el año. Que a mí en las entrevistas..., se te cae la cara de vergüenza con las familias. Por ejemplo, en junio sobre la FP Básica les dices una cosa, en septiembre otra.

A1: Pero las chicas de la universidad no tienen la culpa de eso.

A2: Ya, pero les hemos hecho a ellas como reflejar un poco el malestar que hay.

A1: Pero es que ese malestar igual se los tenemos que trasladar a otra instancia.

A2: Yo no creo que se les hizo responsables de eso. Yo creo que...

A1: Yo creo que no se fueron contentas y las tratamos un poco mal. Ellas no son responsables de la situación. Venían a hablarnos de su servicio y ya simplemente la última

novedad, que ha sido una noticia que ha salido en prensa. No hay un papel oficial, hay un borrador que alguna gente conoce, otros no.

A1 y A2: La verdad que hay un malestar.

A3: Todo en el aire.

A1: Yo estoy muy preocupada por toda la falta de información. Me siento muy mal cuando le tengo que decir a las familias que no sabemos nada. Usar el sentido común, solo les puedo decir eso.

E: Bueno, se me ha olvidado preguntaros una cosa importante que es sobre la formación. La formación ya enlazada con el seminario, si veis que es adecuada, si creéis que se debería potenciar más la formación por parte de la administración o... ¿cómo veis el tema de la formación?

A3: Bueno pues yo creo que ahora de nuevo hay una gran apuesta por la formación. La intención de volver a abrir los CEPs y demás. Yo que estoy en la zona oriental, los profesores se quejaban mucho de..., pues que si se tenían que trasladar hasta Santander no iban a ir a formarse. Yo que vivo en medio entre Santander y Torrelavega veía que lo tenía como más fácil, pero la gente de Laredo o Castro, pues es que les dificultaba muchísimo. Yo creo que ahora hay de nuevo una apuesta por la formación y eso facilita a los profesores el que se puedan formar. Y luego a nivel de orientación yo creo que siempre... estamos como bastante cuidados. Otra vez el seminario que recibimos formación, a través del CEP, el congreso que va a haber ahora de nuevo que se retoman los congresos anuales que había.

A2: A mí me parece interesante además que aparte del modelo típico que viene un experto y nos forma y así, el intento que hay de que sean los centros dentro del modelo que planteábamos antes, que el centro es unidad de cambio, por grupos de trabajo, incluso intercambio de experiencias ¿no?. Yo lo estoy viendo ahora, tenemos... al entrar en varios centros tienes la posibilidad de verlo desde otra perspectiva, pero ves que hay gente haciendo cosas muy interesantes, y la posibilidad de a veces formarnos unos con otros ¿no?. En este centro se ha hecho una experiencia chula..., nosotros estamos en este otro centro y el favorecer estructuras así, yo creo que..., no es el límite del curso del CEP que a veces genera cambios en los centros, pero bueno. Yo creo que hay otras vías de formación que pueden ser interesantes, que se pueden potenciar.

A1: Yo creo que habría que..., debería de haber una apuesta por la formación on line. Cuando yo me fui de Galicia, prácticamente toda la formación del profesorado ya era on line en plataformas. Requiere una inversión inicial pero que luego a la administración le sale muy bien. Evita lo de los traslados, hay cosas interesantísimas para hacer on line. Yo alguna cosa hice..., fui alumna y fui docente. En otros sectores laborales es lo que prima. Yo

creo que ahí estamos un poquito atrás. Creo que la Consejería en algún momento debería hacer una apuesta. Allí primero se compaginó la presencial con la on line, y yo creo que cuando me fui en el 2011 ya prácticamente era solo on line, congresos por disciplinas, grupos de trabajo, seminarios, pero la formación on line como principal herramienta, y yo creo que es el futuro y por ahí debería haber un inicio. Es muy cómoda y es muy útil, con los videos, con los textos...

A3: Pero es cuestión personal ¿eh?... Si llevamos mal el tema de lo on line, de las nuevas tecnologías. Prefiero más el contacto personal de tú a tú, pero sé que es cuestión personal. Me cuesta mucho y me da muchísima pereza.

E: Y ya lo último. La formación de los nuevos orientadores, yo no sé si veis diferencias... igual porque puede venir uno nuevo que no tiene ninguna experiencia... ¿Cómo se podría mejorar eso?, porque claro desde una estructura interna realmente te tiras directamente a la plaza de toros por decirlo así. Entonces, ¿veis que se podría articular de alguna forma pues para que las personas que empiezan en orientación y que caen... porque bueno si caes en un EOEP tienes otra gente del mismo perfil para preguntar, pero sí que desde una estructura interna es más difícil igual el apoyo, ¿cómo veis esto?, si veis que hay grandes diferencias en función del orientador que esté en cada centro, si se podría mejorar ese aspecto de los nuevos, los orientadores noveles... ¿Cómo veis ese aspecto?.

A1: Yo creo que la gente que es interina se ha tenido que buscar la vida siempre que ha llegado a un centro, y entonces igual ahí tienen diversas experiencias, y una vez que consiguen una plaza pues ya podrán desenvolverse. Pero es verdad, yo que llegué de nuevas y en aquellos años en los que no había nada, fue difícilísimo. Tarde mucho en encontrar mi lugar, encontrar materiales, en saber lo que tenía que hacer. No sé, a lo mejor articular alguna manera de tutorizar unos meses, igual que se hacen las prácticas en los grados, o no sé. Yo fui tutora de algún grado. Estaban tres meses contigo y los ponías al día de lo que era la función de orientación, de los materiales, de la vida en los centros, las estructuras que hay. A lo mejor articular alguna manera de que estuvieran un mes en contacto con un orientador ya con experiencia. No sé.

A2: Como mínimo debería ser un año ¿no?. Van cambiando tanto nuestras funciones a lo largo del año.

A3: Asiente.

A1: Si no me equivoco ahora la gente que saca la plaza profesor u orientador está el primer año como de prácticas supervisado por la inspector/a, ¿no?.

A2 y A3: Tienes tutor de prácticas y luego inspector.

A1: ¿Quién es el tutor de los orientadores?

A2: Pues mira la mía fue por ejemplo una de ámbito.

(Varias a la vez: No tiene nada que ver).

A3: La mía la jefe de estudios y no tenía nada que ver.

A4: El acceso a la función docente..., yo creo que no se ajusta para nada.

A3 - Al final eso, nos hemos buscado cada uno la vida. A mí el seminario reconozco que me ha ayudado muchísimo porque es donde encuentras el apoyo y planteas tus dudas y me ha ayudado mucho. Pues igual un año en un centro con otro orientador, que ese año de prácticas sea con un orientador porque claro al final es un año de prácticas, pero que te mandan a un centro donde el orientador eres tú y entonces te tienes que buscar la vida. En mi caso fue la jefa de estudios la tutora, que nada... de biología, no tenía nada que ver. Ni siquiera era del propio Departamento de Orientación.

A4: Luego no suspende casi nadie esa fase de prácticas. Si realmente se hace una evaluación hay que ser coherente, y ver si esa persona por mucho que haya aprobado una oposición, un examen, es capaz de desenvolver, desempeñar un puesto como el nuestro que tiene su..., no creo que todo el mundo valga.

E: Algo más queréis decir...

A3: Lo hemos tocado pero no hemos analizado, tú que tienes ahora media plaza más. El hecho de que haya dos orientadores en los centros..., yo sí que veo ahí, que no sé si es fácil, ¿no?. Me parece algo complejo, porque claro cuando llegas a un centro, ya encuentras a veces una dificultad cuando el anterior orientador que había habido ha tenido una manera de trabajar muy diferente a la tuya, ya encuentras ahí reticencias entre el profesorado y demás... Si tienes que compartir la labor de orientación con otra persona y si es muy diferente en la forma de planteamiento..., eso, ¿cómo se podría abordar o solucionar?. Estoy completamente de acuerdo que en tu caso 700, 800, 900 alumnos que debería haber dos orientadores, pero me parece muy complejo el cómo llevarlo a cabo.

A2: Hace años se planteo aquí... me parece que es una reflexión importante. Me acuerdo que se planteo en algunos centros la posibilidad de... de hecho hubo en el Santa Clara, en el Miguel Herrero en Nueve Valles. Yo me acuerdo que debatiendo este tema veíamos que juntar dos sin más, que igual no era muy operativo, que igual era más..., que dos personas llevaran un proyecto común y que pudieran salvar un poco eso que planteas. Llevar un

proyecto, decir bueno vamos a trabajar con estos planteamientos. Es que si no, puede ser muy complicado.

(Todas: hablan a la vez asintiendo).

A1: Dos personas muy distintas con dos formas de trabajar muy distintas... Yo he tenido dos personas en el tiempo que llevo, este año es una interina, el año pasado era vino XX, el que ahora está en la Unidad de Convivencia, entonces por suerte con estas dos personas siempre nos hemos entendido muy bien, parece que nuestra línea de trabajo es muy similar... El hecho de que nos compartimentáramos los niveles igual facilitó que no hubiera injerencias, que no pudiera surgir algún conflicto con un mismo caso, el trasvase de información... Una reunión que solíamos tener una hora a la semana, nos veíamos mucho más de continuo pero por lo menos..., esa hora por si acaso surgía... Esta persona completaba plaza, la que tengo ahora y XX con media plaza en Heras, tiene que irse, ¿no?. Pero hasta ahora no he tenido problema, pero que la visión sea la misma, conjugar el trabajo en el mismo sentido, la estructura, los espacios, cómo te mueves, de cómo son las personas, de qué casos te van a ir tocando... El primer trimestre estás encajando ¿no?. Y luego parece que el resto del curso ya va como rodado, y ahora que ya es cuando estás cómoda... El año que viene o te la cambian o te la quitan.

A4: ¿No os pasa un poco lo mismo?. Yo a veces con el perfil de Servicios a la Comunidad, que no lo he tenido, pero muchas veces lo hablo con YY y la reflexión es: "Si yo voy a tener a alguien de Servicios a la Comunidad con quien no me voy a entender, prefiero no tenerla".

A1: Claro sí, sí... Yo también he tenido y he pasado por las mismas experiencias.

A4: No sé, es una figura tan próxima a nosotros, que o tienes la garantía de que va a funcionar el tándem o te puede restar muchísima fuerza y dar más trabajo. Entonces no sé cómo se podría arbitrar. Yo quiero una persona de Servicios a la Comunidad, pero quiero elegirla yo. Igual si voy a estar con otro orientador, quiero elegirlo yo. Es complicado.

A1: Sí, sí sí.

E: ¿Y algún perfil más que echéis de menos en los centros?. Es que eso dijeron en unidades. Si echáis de menos algún tipo de perfil que no haya.

A4: Yo Servicios a la Comunidad, ya digo que nunca he trabajado con él, pero quizá el que fuera un perfil que hiciera un trabajo más de calle, más fuera del centro.

E: ¿Educador de calle?

A4: Un poco más un seguimiento familiar, como puede hacer un educador de Servicios Sociales. No digo visitas a domicilio, pero más próximo a educador social. Sí, porque al final los PTSC nos quitan trabajo, pero las entrevistas que hacen ellos también las hacemos nosotras. No creo que hagan cosas muy distintas. No lo sé ¿eh?.

A1: Yo la PTSC que tengo este año ha funcionado de maravilla. Entonces no echo de menos algo así como un educador social porque ya cumple perfectamente con el perfil de PTSC, y está en contacto continuo con los Servicios Sociales que tocan muchos ayuntamientos, muchos pueblos y estoy encantada. Sin embargo, el año anterior un desastre absoluto... es una lotería.

A2: Me imagino que nosotros para ellos también.

A1: El servicio de orientación yo creo que es tan distinto por estas peculiaridades... que los departamentos docentes. Yo por ejemplo, comprendo que hay que tener una coordinación muy muy directa y continúa con los profesores de ámbito, de diversificación, PMAR, incluso con los profesores que vayan a ser de FP Básica. Pero que formen parte del departamento, y que nosotras tengamos que presentar en el programa y en la memoria lo de esos departamentos, esas programaciones didácticas... No había que hacerlo en Galicia. No lo veo útil ni necesario, porque vengo con esa otra tradición. Yo creo que deberían de ser profesores de departamentos didácticos, en continua colaboración y comunicación con nosotros porque trabajan con alumnos de los más sensibles del centro, con problemas de aprendizaje y tal..., pero no creo que el Departamento de Orientación tenga por qué tener programaciones didácticas de materias.

A2: Yo no lo veo así. Tener papel de asesoramiento desde el Departamento de Orientación de cómo trabajar con la diversidad, también con los departamentos didácticos. Sí que sería deseable, porque hay cosas a las que pueden llegar incluso mejor que nosotros. Un profe de ámbito tendría que tener eso...

A1: Seguramente esa función la tendría más fácil si estuviera dentro de un departamento didáctico porque podría transmitir las dificultades con las que se encuentran con esos alumnos con esos problemas de aprendizaje, podría transmitir eso a lo mejor más directamente a los profesores de su área, con más facilidad, sería un tema de conversación más continuo...

A2: Es difícil que una persona tenga ese perfil, a la vez de asesor, estando dentro del departamento didáctico. Creo que es más fácil... Ponte en lo mejor, yo he tenido profes de ámbito de todo, de los que dicen que qué hacen aquí a los que dicen, ¡qué maravilla!. Si nos ponemos en los que lo hacen bien, yo prefiero tenerlo en el departamento y que me acompañe, y hacer un trabajo conjunto de asesoramiento. En el ámbito sociolingüístico además puedes ir a historia, a lengua..., en el científico-tecnológico puedes ir a mate, física

y química, biología... Es una visión también no tan de compartimentos. Di tú, además que ahora nos ha desaparecido diversificación...

A1: Claro, y ahora van a ser profes de departamento, me temo.

A2: Porque es que el planteamiento de primaria es otra cosa.

A1: En estos años que llevo aquí he tenido perfil de profe de ámbito buenísimo y malísimo. Por mi experiencia sea de una manera o de otra se queda en el departamento y no existe comunicación con el resto de los profes, y yo tampoco..., no tengo herramientas para usarlos como referencia con otros profesores. Entonces están ahí en el departamento, trabajan con sus alumnos y nadie sabe nada más de lo que hacen, de su labor docente, más que yo o algún otro compañero del departamento. Otros profesores de lengua no tienen ni idea. Es casi como si fueran PTs y ALs. Entonces creo que si están integrados en departamentos didácticos..., puede que se vertebre más.

A3: Yo no lo veo.

A2: Yo tampoco.

A2: Sabes lo que pasa además, que separan más lo de los especialistas de atención a la diversidad PT, AL y orientador y el resto de docentes, y yo creo que ahí, es una figura un poco intermedia que puede hacer de puente entre unos y otros. Yo creo que es importante el trabajo en equipo con el orientador.

A3: Sí porque también PT y AL están mucho en común, entran en las aulas, hacen mucho de enlace con los departamentos didácticos. Claro es que eso también depende de quién tengas. Los cuatro PT y AL y los dos de ámbito hacen mucho enlace con los departamentos didácticos. Por eso lo veo que teniéndolos dentro del departamento es más fácil generar cambios y...

A2: Es más fácil generar cambios.

A2: Nosotros tenemos reuniones por ejemplo, el año que estaba en el IES, el Departamento de Orientación con los distintos departamentos. Entonces íbamos dos o tres profes del Departamento de Orientación, sobre todo en el asesoramiento de las adaptaciones significativas, no significativas. A mí me parece que es bueno y además íbamos como en equipo. Y ahí el PT y el AL hacían mucho trabajo conjunto con los profes, pero también como que lo respaldabas desde el DO, para coordinar y para ir abriendo vías de trabajo. En

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

ese momento no teníamos profes de ámbito que lo pudieran hacer. Quizás se podría mejorar con una formación para la gente que esté en esas plazas de ámbito.

E: Muchas gracias por estar aquí hoy, y de verdad os agradezco el esfuerzo.

Entrevistas

Entrevista A: entrevista a una orientadora que trabaja en un EOEP.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando en el EOEP?

10 años.

E: ¿Antes de incorporarte en el Equipo cuál fue tu experiencia profesional? 6 años en IES como orientadora y 10 años en el INSERSO como estimuladora.

E: ¿Cuántos años tienes de antigüedad como orientadora?

17 años de orientadora.

E: ¿Cuál es tu titulación académica?

Licenciada en pedagogía. FICE sección pedagogía.

E: Si tuvieras que valorar el modelo de orientación que Cantabria ha venido teniendo, desde que la LOGSE se puso en marcha ¿qué dirías? El modelo LOGSE ¿Te parecía que estaba bien, o que precisaba de algún cambio?

El modelo de orientación en Cantabria era francamente deficitario. Sí que estaba bien dotado a nivel de IES con un orientador por instituto, pero a nivel de primaria estaba... pues, desde que se habían creado los equipos no habían aumentado las plazas, con lo cual había un equipo en Laredo, otro en Torrelavega, el de Santander... para atender a una población enorme, con lo cual pues era muy deficitario. El equipo de Laredo atendía..., bueno la distancia geográfica no sé, pero eran treinta y tantos colegios con cuatro orientadores y una PTSC, con lo cual era un servicio de calidad cero. No se podían atender las necesidades. Muy deficitario porque no se habían incrementado ni el número de equipos, ni el personal de los equipos existentes desde su creación. En comparación, yo por ejemplo que venía de Murcia comparaba una Comunidad uniprovincial con otra uniprovincial y era una diferencia abismal, porque por ejemplo allí en Murcia capital había tres equipos de atención temprana solo en Murcia capital, más luego los generales, tenían equipos en otros pueblos de Murcia, entonces tenían mucho más personal para atender. El nivel de población siendo uniprovinciales serían similares características.

E: ¿El plan experimental del cambio en la orientación fue una respuesta a las necesidades de potenciar la orientación sobre todo en las etapas de Educación Infantil y Primaria, o crees que otras causas o factores pudieron también influir?

Bueno, yo creo que sí se quiso potenciar la orientación, igual también hubo otros factores como presión de los centros por tener su propio orientador, por tener un servicio que fuera interno y que no fuera externo, eso no lo sé, pero creo que potenciar la orientación sí. Pero quizá el modelo que eligieron no ha dado los resultados que se esperaban, ni ha funcionado como se quería.

E: ¿Cuáles crees que fueron las causas que motivaron el cambio del modelo de orientación? ¿Conceder mayor apoyo a la orientación, dar respuesta a los cambios sociales, satisfacer a Equipos Directivos, AMPAS y alumnado, otras...?

Yo sí creo que se quiso atender a las demandas de los directores de los centros, igual se quiso transpolar el modelo de secundaria a primaria, igual se pensó que se rentabilizaba más la atención estando ubicado en el propio centro, el problema es la confusión a veces en el perfil en un colegio, que no están claras las funciones, ni las dependencias jerárquicas, que confunden por ejemplo que al ser diferente categoría se tiende a asimilar los derechos de un profesor de primaria con los de secundaria.

E: ¿Los equipos crees tú que tenían miedo a que se pisarán los derechos de los orientadores, quedar absorbidos por los centros de primaria con irregularidades administrativas y laborales?

Sí, sí además parece como que hay orientadores de tres grados. Están los orientadores de secundaria y los de primaria. Parece que hay diferente status dentro de la orientación, no hay como una equiparación, porque incluso en cuanto al horario, la flexibilidad horaria no es lo mismo estar en secundaria, que estar en equipo, que estar en primaria. Cuando yo empecé los orientadores de equipo trabajaban hasta el 15 de julio, los orientadores de secundaria nunca han trabajado hasta el 15 de julio, con lo cual no había como los mismos derechos en un sitio y en otro, y luego ya en primaria ha habido otros problemas. Se han establecido como categorías. El acceso es el mismo y los derechos deberían ser independientemente de tu destino los mismos. Es decir tener los mismos deberes y derechos.

E: ¿La Consejería no se ha preocupado por la equiparación de los derechos de los orientadores?

Pues no mucho. Yo creo que no. Oficialmente no se ha recogido así. Deja a veces ambigüedades, con lo cual en esas ambigüedades hace que la interpretación en cada sitio

sea de una manera distinta. Yo creo que hay que establecer unos parámetros muy claros para que eso no pase.

E: ¿Se ha tomado como referencia al realizar el cambio de modelo de orientación algún otro modelo territorial o autonómico?

No sé exactamente, sí creo que estudiaron varios modelos de otras Comunidades que estaban ya puestos en marcha, no sé exactamente cuáles. Entonces sí que se habló, que se había mirado cómo funcionaban otros modelos, y entonces se estuvo barajando. Nosotros desde el equipo, cuando analizamos lo que proponían, sí que también estuvimos preguntando en otras Comunidades para ver cómo funcionaban, para hacer una propuesta alternativa. La propuesta alternativa nuestra es que en vez de ser unidad fueran cuatro días en un colegio, pero el quinto día fuera de coordinación con el equipo de manera que se vinculara al equipo, al sector y también el sector como centro de recursos, que se pudieran analizar los casos en conjunto, como una coordinación y que no fuera como el estar ahí aislado en un centro.

E: ¿Influyeron los factores territoriales o poblacionales de Cantabria (extensión, densidad, ruralidad, inmigración....) en el cambio del modelo de orientación?, ¿La inmigración y la densidad de población pudieron influir en el cambio de modelo de orientación?

Pues sí, por la complejidad que se iba creando en los centros, el tipo de población que había. Sí se intentó impulsar con la orientación la atención a ese tipo de alumnado, el que hubiera más recursos para apoyarlos. Igual también en ese momento se empezó a ampliar los perfiles de PT y AL, a dotar más a los centros, que antes era una dotación bastante escasa. Aumentó en ese momento, ahora la dotación de PT y ALs está estabilizada. En ese momento de impulso de la orientación sí que aumentaron estos perfiles, pero ahora la perspectiva es la contraria, mantener lo que hay. No dotan más, porque haya más necesidades en un centro no dotan más. No dotan más también por un poco la ideología, por ejemplo centros que han aumentado mucho por el número de alumnos y necesidades, siguen manteniendo los mismos apoyos, que cuando tenían la mitad de alumnado y necesidades. En centros donde las necesidades han disminuido, les siguen manteniendo los mismos recursos, en lugar de hacer una redistribución equitativa en función de los casos y las necesidades que hay.

E: ¿Esto se debió al cambio de gobierno?

Sí.

E: ¿Quieres decir que en vez de haber creado las unidades se podrían haber aumentado los equipos y hubiera sido mejor?

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Pues sí, yo creo que sí y más rentable. O crear nuevos equipos en determinadas zonas, hacer una mayor sectorización de equipos de manera que no abarcaran un ámbito geográfico tan amplio, como por ejemplo el ámbito tan grande que abarca Laredo. Hacer varios sectores de manera que también permita aprovechar el material que tiene el equipo, no tener que dotar a cada unidad con tanto material psicopedagógico y permitir también aprovechar las medidas y contrastar.

E: ¿Crees que la geografía de Cantabria y el clima dificultan la itinerancia de los orientadores?

Pues sí porque hay zonas muy aisladas, con mala carretera, con zonas de nieve. Por ejemplo cuando yo empecé, en el equipo como el sector era muy grande, la mitad de la jornada laboral me la pasaba en el coche, con lo cual, yo se lo comentaba a la asesora de la Consejería, a mí me pagan de orientadora y la mitad de la jornada estoy de conductora, estás desaprovechando una persona. En vez de coger y decir, pues vamos a crear equipos más cercanos, que no tengas que tirarte una hora de carretera.

E: ¿Cuáles crees tú que son las ventajas e inconvenientes de trabajar como orientador único en un centro (modelo interno), en vez de trabajar desde un modelo externo (EOEPs; Equipo de Atención Temprana etc.)?

Bueno pues yo creo que cuando es interno, por una parte el desconocimiento por parte de los centros. El desconocer qué papel tiene el orientador, cuáles son sus funciones, qué diferencias hay entre ser de primaria y de secundaria, qué cosas corresponden y no. Igual a veces puede haber más presión en cuanto al trabajo o a las conclusiones de sus valoraciones, que puede estar más condicionado para responder tal como el centro quiere.

E: ¿Quieres decir que pierden la independencia de criterio?

Sí.

E: ¿Crees que los equipos no vieron la necesidad de convertirse en orientadores internos, pero sí pensaban que había que ir más a los centros?

Sí, eso sí. El que la atención era insuficiente sí, que los centros necesitaban una atención más regular, que no fuera solo valorar a demanda, que se veía que la efectividad era escasa, que no había una continuidad, que se valoraba muy rápido, que no había un seguimiento, que se valoraba tarde, que se tardaba mucho en dar respuesta a los casos. Sí que se veía que los centros necesitaban que hubiera un apoyo de orientación con una continuidad, pero a esa continuidad se podía responder como se está ahora, pues un día, dos días dependiendo de las necesidades reales. Efectivamente, pues a veces un día se queda escaso en los centros, porque aunque sean centros pequeños pues las necesidades

son grandes, y también hace que de una semana a otra cueste más el atender a todas las necesidades y coordinarte con todos.

E: ¿Quieres decir que para involucrarse en las dinámicas de los centros no había tiempo?

Ninguno.

E: ¿Y ahora cómo está la situación?

Bueno pues ahora está algo mejor. En los centros a los que se va dos días a la semana pues sí se puede participar en las coordinaciones, en la CCP, en las sesiones de evaluación, de forma que sí se conoce más y se cuenta más con la figura del orientador. Cuando se va un día a la semana también se intenta hacer, aunque es más complejo porque un día da para poco.

E: ¿Digamos que el modelo antiguo podía tener sus fallos pero se podía haber atendido mejor a los centros, simplemente reforzando los equipos, sin crear digamos el modelo interno de Unidades de Orientación?

Sí. Yo creo que se podría haber atendido mejor a los centros incrementando la dotación de los equipos, y creando equipos en otras zonas, que no fueran solo tres zonas o cuatro, que en función de la población y del número de colegios se hubieran creado más equipos o equipos más pequeños, porque también yo creo que es más funcional un equipo que no sea excesivamente grande, porque si no dificulta mucho las coordinaciones. Unos equipos que estén más próximos facilita el trabajo.

E: ¿El modelo facilita, propicia la coordinación entre servicios, recursos, estructuras... la promueve?

Bueno sí se promueve. Aunque se promueve en teoría, luego los resultados no los veo que sean lo satisfactorios que uno espera. Sí se han hecho reuniones de coordinación con unidades y con departamentos de orientación y también con otros servicios de Salud Mental, pero esas coordinaciones están ahí establecidas, pero no llegan a ser todo lo eficiente que tendrían que ser. A veces no se establecen los tiempos necesarios para coordinarse. Habría que facilitar más tiempo para las coordinaciones. Por ejemplo, con la coordinación zonal si se han establecido unos tiempos, pero falta el que si se crea una coordinación, se tiene que tener claro para qué se crea y se tiene que establecer unas pautas para esa coordinación, lo que no se puede decir desde la Consejería es coordinaros y hacerlo a vuestra manera. Yo creo que desde la Consejería se crean cosas, pero sin un criterio bien claro de para qué lo hacen, ni marcan unas pautas, ni llevan una supervisión de ello. Eso es como lanzarte al vacío, coordínate para lo que tú quieras. Si yo pienso como Consejería que tiene que existir esa coordinación, pensaré que tiene que existir para algo, y yo tendré que promoverlo y guiarlo. Hay un poco de falta de criterio de para qué se crean

las cosas y luego dejadez. Se evaden un poco como Consejería de marcar el marco que quieren. Muchas veces es por puro desconocimiento y por falta de criterio. No saben cómo organizar las cosas.

E: Es decir, ¿simplemente hacen una propuesta “coordinaros”, pero nadie dice qué es lo que hay que hacer?

Sí.

E: ¿Las zonas que ha establecido la Consejería para las reuniones de coordinación son adecuadas o cambiarías algo, debería haber más zonas, hay problemas en esas zonas...?

Sí, yo creo que las zonas tienen que tener puntos en común.

E: Yo creo que estás en la zona de la coordinación de Laredo, ¿en la zona oriental por ejemplo se han establecido más zonas de coordinación?

Sí se hicieron tres zonas, Castro Urdiales, Santoña y Laredo, pero la primera y la última reunión es conjunta, aunque yo no la veo necesaria porque son tres zonas que entre sí no guardan ningún punto en común, con lo cual el tener la primera y la última reunión conjunta para mí no me aporta nada. Creo que es más interesante que cada zona se reúna desde la primera reunión en su zona, y marque sus criterios y sus aspectos a trabajar, y trabajen algo sobre los centros que realmente tienen puntos en común, por situación geográfica, por alumnado, por circunstancias sociales de la zona, y no intentar unir un espectro geográfico tan amplio de zonas que no tienen ni los mismos recursos, ni las mismas dificultades, ni el mismo tipo de alumnado, ni nada, entonces me parece un poco pérdida de tiempo. La zona tiene que ser zona, y tener un criterio que le caracterice, porque sino ya deja de ser zona y se convierte en un macroespacio.

E: Y luego por otro lado, en cuanto al tiempo tengo entendido que hay tres reuniones obligatorias. ¿Cómo se funciona en este aspecto? ¿Qué te parece el tema de los tiempos? ¿Cambiarías algo? ¿Crees que las reuniones de coordinación de zona deberían servir para otro tipo de actividades que no se hacen?

Para mí tres sesiones me parece insuficiente totalmente, tener tres reuniones solamente es como no tener ninguna, porque la primera es para decidir los temas a tratar y la última para poner en común, con lo cual solo hay una reunión de trabajo. Una reunión de trabajo y con tres meses de diferencia de una reunión a otra, ya se te olvida lo que se está tratando. Yo no lo veo funcional. Cuando se hacen cinco reuniones creo que tiene un poco más de sentido, porque hay una continuidad y te permite plantearte más cosas. Sería mucho más efectivo que desde la primera reunión se hiciera en una zona pequeña y concreta, creo que sería mucho más efectivo. Como mínimo tendrían que ser cinco reuniones para que se pueda sacar algún provecho de ellas, sino es mejor no tenerlas.

E: ¿Y con respecto a la coordinación con otros profesionales, yo entiendo que tú estás en un equipo e intercambiáis momentos de coordinación, para tratar casos... o para otro tipo de actividades que veáis interesantes para el equipo, cómo funcionáis en este sentido?

Bueno, pues la coordinación interna sirve un poco para saber cómo van los diferentes centros, para plantear algún caso que pueda resultar difícil, la verdad es que tampoco es que se aborden muchos casos concretos. Igual al principio cuando yo empecé en el equipo sí se analizaban más casos, se comentaba y se compartía un poco qué se podía hacer, pero ahora se hace con casos muy puntuales, pero tampoco abordándolo a fondo, pero un poco de refilón. Las coordinaciones sirven también para estar informadas de la legislación o para analizar la nueva legislación, o para hacer propuestas sobre los proyectos de nueva legislación de la Consejería. Se intenta responder y dar la opinión del equipo. No se nos suele tener muy en cuenta. Nos lleva mucho trabajo analizar los borradores de la Consejería y luego vemos que la efectividad de nuestros análisis que intentamos hacerlos concienzudamente, pues tampoco sirven para mucho, porque la Consejería tiene su criterio y va a piñón fijo.

E: En el cambio de modelo, ¿en algún momento de la gestación o desarrollo se os ha preguntado por los recursos que necesitabais y en qué lugar? ¿Crees que el cambio en el modelo de orientación partió de un análisis de las necesidades reales, ya que quizá por ejemplo el personal de los equipos resultaba insuficiente para dar respuesta a las necesidades de los centros?

Bueno se nos informó, pero tampoco se nos preguntó exactamente qué era lo que nosotros necesitábamos, o si se nos preguntó no se tuvo en cuenta. Ellos tenían esa idea de potenciar la orientación, pero tampoco es que vinieran a decirnos qué queréis, cómo lo queréis, si preferís esto preferís lo otro, o de qué manera queréis ampliar la orientación. Ellos tenían ya una idea. Bueno sí te cuentan, te escuchan, o recogen propuestas por escrito, pero de ahí a luego modificar lo que ellos tenían previsto, pues no.

E: ¿Qué piensas de la distribución de los recursos de orientación en Cantabria?, ¿crees que están adecuadamente distribuidos por sectores?, ¿crees que las estructuras que hay por encima de ti o del EOEP pueden sobrevalorar una zona o centro e infravalorar otras?

Pues igual sí. Yo creo que la zona oriental ahora está empezando un poco a ampliarse pero yo creo que ha sido una zona como olvidada, y no solo olvidada sino que ha habido épocas en que no se ha respetado la sectorización establecida y nos han dado más centros incluso que los que nos correspondían. Hemos tenido que atender con poquísimo personal centros que le correspondían al Equipo de Camargo. Yo creo que las zonas que están más cerca de Santander..., como Santander, Camargo, está más atendido a nivel de orientación, más atendido a nivel de formación, de recursos sanitarios, sociales. Nos han ido dotando a la zona oriental por ejemplo, pero siempre hemos ido como al carro de los otros equipos. Por ejemplo, el Equipo de Camargo ha tenido más orientadores y PTSCs proporcionalmente a su población que el Equipo de Laredo. A nosotras a fuerza de pedir y pedir nos han ido dando, pero siempre hemos ido a la cola.

E: Veo que la zona oriental parece un poco olvidada. Creo que trabajas en Castro, ¿cómo ves la zona de Castro, ya que está lejos de Santander?

La zona de Castro la veo a nivel de centros escolares muy saturada, con poca planificación en la creación de los centros, porque en cuanto se abre uno se queda enseguida insuficiente la atención, los centros se crean tarde, el nuevo instituto estaba previsto para hace muchos años y todavía están construyéndolo. Yo creo que cuando les desborda la situación entonces actúan y tampoco se tiene en cuenta por ejemplo, en cuanto a la dotación de las Unidades de Orientación, no todos los colegios tienen el mismo número de alumnado, entonces se dota con un orientador independientemente que sean 250 alumnos o 500, que tampoco es lo mismo, ¿no?. Yo creo que el criterio no puede ser simplemente un orientador, sino que hay que valorar las circunstancias, a veces parece que la Consejería... Nosotros lo vemos a principio de curso cuando hacemos la propuesta de atención de los centros, pues que no se hace un estudio previo de cuál es la circunstancia de los colegios. Por ejemplo, este año nos hemos encontrado con la tesitura de que un colegio que llevaba tres años atendido por una orientadora semanalmente, ellos consideraron que no tenía que atenderse, cuando el 23% de su alumnado es de necesidades educativas, y sin embargo les pareció fantástico atender un día a la semana un colegio de 40 alumnos porque está en Soba (municipio aislado), y un CRA de 70 alumnos otro día a la semana. Yo creo que no estudian correctamente los datos ni de alumnado en total, ni de alumnado con necesidades, y como que tienden a infravalorar a la zona de Castro Urdiales, sin tener en cuenta sus necesidades y a primar otros centros. Parece mentira que estando en la Consejería y teniendo toda la información en yedra, seamos nosotros desde el equipo los que tenemos que hacer un análisis pormenorizado de eso, cuando le corresponde a la Unidad Técnica de la Consejería hacerlo.

E: ¿Coincide el modelo de orientación con vuestras expectativas y deseos iniciales?. ¿Creéis que el modelo ha satisfecho en alguna medida las expectativas o deseos iniciales que podáis tener como profesionales de la orientación en el momento en el que os enterasteis que la cosa iba a cambiar?

El modelo de equipo me parece bien, creo que se han hecho estos últimos años modificaciones, en cuanto a que han intentado unificar los modelos de informe para que haya una unidad. Éramos varios equipos y no había unas directrices y una unificación de modelos. A la hora de intentar establecer la evaluación psicopedagógica, desde la Unidad Técnica en vez de hacer un análisis concienzudo de qué información hay que recoger y cómo tiene que ser, pues yo creo que se han distribuido las personas de la Unidad Técnica por grupos, cada grupo ha elaborado un modelo de informe psicopedagógico sin que haya un contraste y han publicado una orden de evaluación psicopedagógica totalmente ridícula, con 7 modelos de informe psicopedagógico, y luego con un criterio de informe psicopedagógico incoherente con el modelo de atención a la diversidad. Ahora por ejemplo, establecen que hay que evaluar a los niños que van a repetir en 1º y 2º de primaria, cuando la repetición es una medida ordinaria y las medidas ordinarias no requieren de evaluación psicopedagógica, con lo cual yo creo que tienen una confusión y una falta de criterio y de análisis concienzudo de la orientación, de las necesidades y de lo que se necesita, además de poca receptividad con la gente que estamos trabajando

directamente en ello. Sí que quieren dar una imagen de que nos escuchan y de que nos tienen en cuenta, pero la realidad es que no.

E: ¿Crees que en los equipos predomina un modelo más clínico que educativo o se conjugan ambos?

Bueno, yo creo que en los equipos predomina más un modelo educativo, pero sí que es verdad que la categorización que ha establecido la Unidad Técnica de Orientación es predominantemente clínica, entonces hay una incongruencia. Desde los equipos sí que tenemos una vertiente educativa y que tenemos que determinar necesidades educativas y medidas educativas, pero nos tenemos que ajustar a una clasificación de necesidades que nos ha establecido la Consejería, que no son para nada educativas, que responden a un modelo clínico, y además a un modelo clínico confuso, donde ellas tampoco han establecido cuáles son los criterios para cada categoría. Han establecido categorías al libre albedrío, que no sabemos de dónde las han sacado, ni nos lo han explicado, ni nos han indicado qué alumnos pertenecen a cada una de las categorías, sino que nos han dicho que nosotros lo analicemos. Ahí nosotros también propusimos un modelo diferente de categorización y tampoco se nos ha tenido en cuenta. No hay un criterio común entre la Unidad Técnica y los equipos.

E: ¿Crees que por parte de la Administración se supervisa adecuadamente el trabajo en orientación?, ¿Se encarga suficientemente la Administración de realizar funciones externas de supervisión, apoyo, conocimiento real de las dificultades y necesidades, que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?

No, no se supervisa. Desde la Unidad Técnica vienen una vez a principio de curso por lo general para comentar un poco el plan de actuación, pero es un poco el plan, también es un poco, lo veo yo, para hacer campaña de la Consejería, como un acto administrativo. No hay un seguimiento, ni una supervisión.

E: ¿No hay un conocimiento real de las dificultades y las necesidades que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?

No. No se sabe tampoco cómo trabaja cada una de las personas, no se conocen las dificultades, no saben tampoco la opinión de los centros sobre cómo trabajamos, que eso también desde el equipo se ha pedido, el poder conocer lo que los centros opinan de nuestro trabajo. Ni se conoce por parte de la Unidad Técnica, ni por el Servicio de Inspección. Yo creo que ellos lo único que quieren es que no haya problemas y solo intervienen en caso de que surja alguno, o si hay alguna queja, pero no muestran interés en saber cómo funciona el equipo y de valorarlo.

E: ¿Sería necesario que desde la Administraciones se delimitaran claramente las funciones del orientador, para que desde los centros se identifique claramente lo que hace un orientador/a y no llevara a malentendidos, o crees que no hay problemas en ese aspecto?

Yo creo que sí es necesario clarificarlo, yo creo que no se conoce. Desde el equipo se lleva intentando ya desde hace años explicar nuestras funciones. Se hace una presentación a principio de curso en los claustros de los centros, se explican las funciones del orientador y las funciones de la PTSC. Se expone el plan de actuación..., pero se sigue sin conocer claramente cuáles son nuestras funciones. Habría que aclararlo también por parte de la administración, con unas instrucciones que se remitieran a los colegios, para que los equipos directivos de los centros lo conocieran. El Servicio de Inspección también debería clarificar cuál es el papel de la orientación, y yo creo que en este aspecto se hace poco trabajo.

E: ¿Hay alguna función que te hayan demandado que no tuviera nada que ver con lo que es la orientación propiamente dicha?

Por ejemplo el dar L2 a un niño italiano, además por parte de la directora de un centro, considerando que esa era una función mía. Colaborar por ejemplo en los talleres de la semana cultural llevando un grupo, alegando que compañeras anteriores lo habían hecho. A veces se piensa que debemos llevar a cabo programas de intervención con los alumnos obligatoriamente. También lo que ocurre es que las distintas orientadoras que forman parte del equipo tienen criterios diferentes y unas preferencias en cuanto al desempeño profesional, y eso hace que se dedique tiempo a actividades que efectivamente pueden realizarse, pero que no son específicas, ni son prioritarias dentro de nuestras funciones, y esto hace que después se lleve a confusión a los centros. Hay actividades que pueden hacer los orientadores que no son prioritarias, ni obligatorias y entran dentro de la libertad de cada orientador el hacerlas o no. Esto hace que lleve a confusión a los centros, por ejemplo, las charlas a los padres, puede ser una función que uno puede hacer, pero tampoco es una función prioritaria nuestra, ni es obligatoria, que puede estar ahí un poco en la libertad de cada orientador y en la forma de cómo enfoca la orientación cada uno. Si un orientador ha ido a un centro, y este tema le resulta muy interesante y lo promueve, eso genera que cuando llega otro orientador/a, el centro demande eso como algo obligatorio, cuando no lo es. Otro caso es por ejemplo, que a una orientadora le guste trabajar con un alumno aspectos educativos, emocionales de forma individualizada, cosa que tampoco es un papel que corresponda a la orientadora, que sería un papel más de PT, pero si ella lo hace, cuando llega luego otra orientadora, el centro lo demanda. Por ejemplo, también que lleve a cabo un programa con dos o tres alumnos para trabajar aspectos de conducta, que tampoco es algo que nos corresponde necesariamente. Esto genera problemas porque los orientadores vamos cambiando de centro y marcando nuestro estilo y esto condicionan a los que vienen después al centro. También entre los orientadores mismos parece que no tenemos claro cuáles son nuestras funciones principales y luego otras funciones que pueden ser más flexibles.

E: ¿Necesitaría el sistema de orientación cántabro de más recursos?, ¿es un problema solo de más recursos, o de que alguno de estos recursos tuviera un perfil diferente?, ¿se necesitaría otro tipo de profesionales o solo más profesionales?

Yo abogaría que principalmente fueran profesionales de orientación. Los equipos se han dotado con profesionales de Servicios a la Comunidad, pero yo creo que ese perfil profesional no está bien definido y no se han definido tampoco adecuadamente los requisitos para acceder a esos puestos profesionales en cuanto a titulación y experiencia. Por ejemplo, con magisterio y sin una formación específica en cuanto al conocimiento de los Servicios Sociales y forma de trabajar se puede acceder. Un perfil que no tiene una formación previa, no garantiza un desempeño adecuado. Para mí es preferente el que haya más orientación, creo que es un perfil más polivalente. Además, cuando una sola persona atiende todo el ámbito del caso te permite un conocimiento mejor y así no tener a varias personas atendiendo el mismo caso. Al atenderlo una sola persona da más unidad y te permite tener una información más directa cuando uno solo aborda el caso. Pero también nos ocurre que al tener dos personas de ese perfil y tener menos orientación, pues también nos ocurre que las necesitamos y tenemos que atender algunos casos dos personas a la vez. Yo abogaría porque ese perfil estuviera muy bien definido y que para el acceso se requiriera una formación específica, no cualquier formación, o si no que hubiera mayor dotación de profesionales de la orientación y con mayor disponibilidad del equipo para atender y para coordinarse con todos los servicios, con servicios sociales, para poder llevar un mayor seguimiento de las familias. Creo que las personas que acceden con el perfil de orientación tienen una formación suficiente tanto de conocimiento pedagógico, psicológico como social, que permitiría abordar todo el ámbito a nivel educativo de las necesidades del alumno y de las familias, y que sería mucho más coherente que lo llevara solo un perfil.

E: ¿Y con respecto a otros perfiles, me refiero a otro tipo de equipos, Equipos Específicos?

Por ejemplo en Cantabria están los equipos de temprana. En otras Comunidades por ejemplo, yo la que conozco que es Murcia, ahí hay equipos de motóricos, donde también ahí hay fisios, los equipos generales contaban con profesionales de audición y lenguaje, cosa que aquí tampoco contamos. Por ejemplo en el caso de los motóricos, a veces nos encontramos con alumnado con problemas físicos en los centros, y tenemos nosotros que determinar las necesidades cuando no tenemos una formación ni médica, ni sanitaria. Tenemos que ver informes médicos con una terminología que desconocemos, y tenemos que informarnos por nuestros propios medios para intentar entenderlo. En ocasiones sería conveniente contar con otros perfiles.

E: ¿Sería conveniente que hubiera algún médico en los Equipos?

Bueno o por lo menos que pudiéramos tener un médico no en todos los equipos, pero sí un médico referente que le pudiéramos consultar en esos casos. Por ejemplo, nosotros cuando se trata de un niño con necesidades motóricas, acudimos al fisio el colegio de educación especial, pero nos lo mira como un favor, cuando realmente debería haber dentro de algún equipo un fisio para poder consultarle, y poder hacer un informe más coherente y con una información apoyada por un profesional del ámbito. Se nos pide a nosotros que determinemos esas necesidades cuando no debería ser así. Al hilo de esto también decir que la Consejería a veces no informa, se dice un defecto de la Consejería es no establecer por escrito procedimientos que ellos deben tener en la cabeza y que luego

quieren que los apliquemos, sin haberlo comunicado por escrito, ni siquiera oralmente, como es el caso de alumnado con necesidades motóricas. Entonces nos encontramos luego con problemas y con cuestionamiento de nuestro trabajo, que se debe a una falta de información, y cuando solicitamos esa información por escrito, pues no nos la dan y el servicio de Inspección se lava las manos diciendo que no lo puede poner por escrito. Nosotros nos atenemos a lo que está publicado y legislado, y luego nos dicen que por ejemplo en el caso de los motóricos hay que seguir otro procedimiento. En este caso por parte de la Consejería y del SIE es mucho más fácil para ellos no establecer las cosas por escrito porque así no se pillan los dedos, y se permiten el lujo de cuestionar el trabajo de los de abajo.

E: ¿Cuando cambió el modelo de orientación en Cantabria se basaron en estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes sobre la conveniencia de los cambios?

No lo sé pero no lo creo. Yo creo que no. No veo yo que el SIE haga un estudio a fondo. Por lo que conozco actualmente veo que el contacto con el equipo por parte de este servicio SIE es mínimo, tampoco cuando viene..., ni informa, ni asesora. Cuando le planteamos cuestiones que queremos que nos las clarifique, lo hace muy vagamente. No veo que haya un interés por cómo funcionamos, ni lo que hacemos, por lo que dudo después de ver cómo funcionan que hicieran un estudio, ya que si lo hubieran hecho, nosotros nos hubiéramos enterado de esa evaluación, o nos la tendrían que haber comunicado, cosa que no han hecho en ningún momento.

E: ¿Qué elementos consideras clave para que la orientación funcione bien?, ¿qué cosas crees que mejorarían la orientación en Cantabria?

Para que funcione bien, lo primero que hay que hacer es analizar cómo funciona a partir de la base. No se puede planificar desde arriba sin tener en cuenta a quien trabaja directamente en ello. Yo creo que desde la Consejería..., aunque quien está en la Unidad Técnica de manera sorprendente son orientadores de EOEP y de IES, lo cual a mí me llama la atención que siendo dos personas que han trabajado en esos ámbitos, que se supone que conocen, pues a la hora de todos los programas y las cosas que planifican, luego lo realicen con un desconocimiento total de las bases, y que actúen de una forma oscurantista, interesada, y bueno por enchufismo, como ha sido la creación del Equipo de Conducta. Desde luego para que la orientación funcione, hay que analizar qué es lo que se está haciendo, tener en cuenta la opinión de los equipos, las unidades, lo que ven, tener en cuenta sus propuestas aunque luego no se puedan llevar todas a cabo. Sí que hay que hacer un análisis de lo que se está haciendo. Si no se analiza lo que se hace, cómo se hace, las dificultades, no se puede mejorar. Tener en cuenta qué es lo que opinan los colegios, qué quieren y qué les falta para poder mejorar. Si te pones en un despacho a analizar un modelo teórico, ideal, sin tener en cuenta la realidad en la que vives, pues cometes errores, y luego cuando por fin decides crear cosas que se supone que van a ser positivas como un Equipo de Conducta, lo haces sin seguir primero los criterios administrativos vulnerando

los derechos de la función pública, que son la igualdad, publicidad y méritos. Eliges a dedo a las personas que lo van a formar, que no tienen una formación específica para ello, eliges un modelo, un criterio muy direccionado, con un modelo muy ligado a una universidad, sin tener en cuenta otras vertientes teóricas que existen actualmente que también se pueden combinar y son fructíferas. Yo creo que al final se hacen cosas, se crean cosas, pero con un interés publicitario, y con un interés de beneficiar a determinadas personas, sin ver realmente las necesidades y sin ver realmente que eso repercute al beneficio del alumnado y de los centros.

Entrevista B: entrevista a una orientadora que trabaja en un EOEP.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando en el EOEP?

Llevo este curso, anteriormente estuve otros dos cursos más, y además hice unas sustituciones hace muchos más años anteriormente en el mismo Equipo de Laredo.

E: Yo tengo entendido que trabajaste en el EOEP justo en el momento en que se gestionó el nuevo modelo de orientación y cuando empezó a funcionar, años 2004 y 2005. ¿En estos años estabas en el EOEP?

Sí.

E: ¿A parte de tu experiencia de orientadora en EOEPs, cuál fue tu experiencia profesional en el campo de la orientación?

He trabajado también como orientadora en institutos y en Unidades de Orientación de Primaria, así como en el Equipo en Atención Temprana.

E: ¿Cuántos años tienes de antigüedad como orientadora?

12 años y unos meses.

E: ¿Cuál es tu titulación académica?

Licenciada en psicología.

E: Si tuvieras que valorar el modelo de orientación que Cantabria ha venido teniendo, desde que la LOGSE se puso en marcha, ¿qué dirías?. El modelo LOGSE, ¿te parecía que estaba bien, o que precisaba de algún cambio?

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

El modelo LOGSE yo creo que estaba bien como modelo pero que era insuficiente, porque los centros de infantil y primaria no estaban siendo bien atendidos, sobre todo los que tenían un nivel de alumnado grande, había ahí unos aspectos que estaban insuficientemente atendidos, de forma que sí se requería un cambio para mejorar la orientación.

E: Y en el momento que empezaron los cambios en el año 2005, tú te encontrabas dentro del equipo, ¿cómo se encontraba la situación en ese momento?

En aquel momento el equipo funcionaba de una manera diferente a como funciona actualmente, y sobre todo se funcionaba por demandas de los centros, de los centros que requerían pues eso una evaluación psicopedagógica al equipo. No funcionaba como lo hace actualmente que a parte de la evaluación psicopedagógica, pues se trabajan otros aspectos de asesoramiento, de orientación al profesorado. Ahora se han ampliado las funciones del orientador dentro del trabajo en el equipo, y antes se limitaba más a la evaluación psicopedagógica.

E: ¿El plan experimental del cambio en la orientación fue una respuesta a las necesidades de potenciar la orientación sobre todo en las etapas de Educación Infantil y Primaria o crees que otras causas o factores pudieron también influir?, ¿crees que se podrían haber reforzado los equipos y de esa forma haber atendido a las necesidades?

Sí, yo pienso que el objetivo final era atender mejor las necesidades del alumnado en este caso en los centros de infantil y primaria que tenían un gran número de alumnado, pero el enfoque en sí no ha sido el más adecuado, porque el plantear la orientación en un centro de infantil y primaria desde dentro del colegio, desde mi punto de vista ha sido equivocado, principalmente porque se ha perdido la independencia y la autonomía del orientador a la hora de trabajar los aspectos sobre todo de la evaluación psicopedagógica, que requieren una independencia para decidir, pues cuáles son las necesidades, cuáles son los recursos y demás. Y entonces ahí hay una influencia y una presión por parte de los centros que interfiere en esa independencia, y por lo tanto eso es inadecuado para realizar bien las funciones.

E: ¿Tengo entendido que has trabajado en Unidades de Orientación durante varios años, también has trabajado en los Equipos, en IES, que diferencias ves tú entre los distintos tipos de trabajo, crees que digamos los derechos de los orientadores están equiparados, en lo que es Instituto, lo que es Unidad de Orientación, Equipo? ¿Qué ventajas ves tú en el modelo interno, externo, qué crees que es mejor?

No me parece para nada que estén equiparados los diferentes puestos que puede tener un orientador en esas digamos posibilidades. Por ejemplo una gran diferencia que hay es, entre el Departamento de Orientación en un Instituto y el trabajo que se realiza en los colegios de Infantil y Primaria en las Unidades de Orientación. En las Unidades de Orientación en los colegios grandes, a nivel digamos de remuneración no es la misma

digamos que la que hay en los IES, a pesar de que realizan unas funciones similares, pero no están igualmente ni valoradas, ni remuneradas. No hay ningún complemento como jefe de departamento en las Unidades de Orientación, ni existe una valoración igual a lo que puede tener un orientador de IES por ejemplo, con respecto a los horarios.

E: ¿Se ha tomado como referencia al realizar el cambio de modelo de orientación algún otro modelo territorial o autonómico?

Pues yo creo que sí que hubo algún tipo de referencia con algún otro modelo de otras Comunidades Autónomas, donde sí que existen o existían las Unidades de Orientación. Pero a mí me parece que esa referencia igual no se ha estudiado con profundidad porque de hecho, en la práctica, esas Comunidades Autónomas han tenido y tienen muchas dificultades y muchos problemas a la hora de desarrollar las funciones en las Unidades de Orientación, como en la Comunidad de Castilla y León, como en Murcia. Al no haber estudiado bien esos inconvenientes, o las competencias de los orientadores de esas Comunidades, pues se han terminado trasladando los mismos inconvenientes o los mismos problemas a Cantabria, es decir que no ha habido una valoración exhaustiva, objetiva y adecuada para ver si era conveniente trasladarlo a Cantabria o no.

E: ¿Cuáles crees tú que son las ventajas e inconvenientes de trabajar como orientador único en un centro (modelo interno), en vez de trabajar desde un modelo externo (EOEPs; Equipo de Atención Temprana etc.?)

Pues el principal inconveniente es como he dicho antes la falta de independencia, sobre todo cuando se refiere en los niveles de infantil y primaria en los cuales una de las competencias es el realizar la evaluación psicopedagógica y determinar las necesidades educativas del alumnado y los recursos personales que necesitan. Es necesario que haya una independencia, porque sí no hay un condicionamiento excesivo por parte del orientador respecto al centro o al equipo directivo concreto, que tiene una serie de necesidades, demandas o intereses, para que el centro correspondiente tenga más o menos personal, o un determinado tipo de personal u otro, es decir de apoyos específicos, entonces cuando no hay independencia, el orientador está sometido o puede estar sometido a muchas presiones que condicionan su labor profesional, e incluso el nivel de relación que pueda tener con el personal del centro, el poder encontrarse a gusto y poder trabajar con una tranquilidad. Tener digamos una sensación de ser valorado.

E: ¿El modelo facilita, propicia la coordinación entre servicios, recursos, estructuras...la promueve?

Bueno yo creo que la coordinación entre los diferentes servicios realmente no está bien establecida, o tal y como está establecida al final parece que está imperando el aspecto sanitario sobre el educativo. Yo creo que la coordinación que hay entre las diferentes Consejerías no es la más adecuada, eso si nos basamos por ejemplo entre sanidad y educación. Ahora si nos basamos dentro de lo que es la orientación, la coordinación que

hay interna pues yo creo que es algo más de fachada que real, no se están analizando o valorando los problemas reales, sino que muchas veces las reuniones están vacías de contenido o que en la práctica no sirven para mejorar el sistema.

E: ¿Crees que desde la Consejería se ha optado por una política más intersectorial-integral, es decir se intenta armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias, sociales etc., no limitándola a las paredes de la escuela?

Sí se ha intentado, pero luego en la práctica o bien faltan recursos o queda un poco en buenas intenciones, porque a la hora de la verdad cuando se necesitan recursos pues muchas veces o no se tienen, o están saturados, o no hay una posibilidad para llevarlos a cabo, porque en la práctica no existen a veces ni la coordinación, ni los recursos.

E: ¿Las zonas que ha establecido la Consejería para las reuniones de coordinación son adecuadas o cambiarías algo, debería haber más zonas, hay problemas en esas zonas...?

Las reuniones no están bien establecidas, porque las zonas pienso que deberían ser revisables. Por ejemplo la zona oriental, la zona de Castro, Santoña, Laredo, pues esa zona yo creo que está como demasiado centrada en Laredo cuando en sí misma ya hay subzonas, como por ejemplo la zona de Castro, que podría tener una mayor autonomía respecto al resto de las zonas por la amplitud de la subzona, y por las necesidades que hay dentro de ella. Eso sí que creo que precisa tener unos mayores servicios, una mayor independencia dentro de la zona, más recursos.

E: En el cambio de modelo, ¿en algún momento de la gestación o desarrollo se os ha preguntado por los recursos que necesitabais y en qué lugar?. ¿Crees que el cambio en el modelo de orientación partió de un análisis de las necesidades reales, ya que quizá por ejemplo el personal de los equipos resultaba insuficiente para dar respuesta a las necesidades de los centros?

Sí se nos preguntó acerca de cuáles eran las necesidades reales pero luego esa información que se les aportó no se vio realmente plasmada en la normativa y en la gestión que se hizo posteriormente. Es decir, que seguramente habría otros intereses u otras necesidades de las que nosotros no supimos o no tuvimos conocimiento.

E: ¿Qué piensas de la distribución de los recursos de orientación en Cantabria?, ¿crees que están adecuadamente distribuidos por sectores?, ¿crees que las estructuras que hay por encima de ti o del EOEP pueden sobrevalorar una zona o centro e infravalorar otras?

Yo pienso que no están bien valoradas las necesidades y los recursos no están bien distribuidos, porque si se hace una valoración un poco global o desde nuestro punto de vista como orientadores de equipo de cuáles son las necesidades, sí que se ve que hay diferencias entre unas zonas y otras. La zona nuestra, la oriental es una zona que tiene

muchas necesidades y sin embargo en proporción no tiene los recursos necesarios para atender esas necesidades. Por otra parte, a nivel de centros tampoco hay una distribución adecuada respecto a la orientación en lo que se refiere al hecho de tener un orientador a partir de 300 alumnos en un centro, y cuando el centro tiene 600 alumnos se continúa teniendo solamente un orientador, es decir no se aumenta el recurso en función de la ratio, no se aumenta con otra plaza de orientación o con media plaza, para atender unas necesidades que no cambian, y que están establecidas para todos igual. No se puede atender igual a todos los alumnos si el centro es grande como si es pequeño con los mismos recursos humanos.

E: ¿Coincide el modelo de orientación con vuestras expectativas y deseos iniciales?, ¿crees que el modelo ha satisfecho en alguna medida las expectativas o deseos iniciales que podáis tener como profesionales de la orientación en el momento en el que os enterasteis que la cosa iba a cambiar?

No.

E: ¿Digamos que el modelo antiguo podía tener sus fallos, pero se podía haber atendido mejor a los centros simplemente reforzando los EOEPs, sin crear digamos el modelo interno de Unidades de Orientación?

Exactamente. Como he dicho antes no me parece adecuado el sistema de tener un orientador en un centro de Infantil y Primaria por esa misma razón, por esa pérdida de independencia y de capacidad para gestionar su trabajo dentro del centro, y por lo tanto para mejorar esa situación, y para que de ello se puedan beneficiar lo primero los alumnos... Para poder realizar mejor el trabajo sería desde mi punto de vista más adecuado reforzar los equipos y aumentar el número de equipos teniendo en cuenta las zonas y sus necesidades, para poder realizar ese trabajo desde fuera como equipos, y poder atender las necesidades del alumnado de los centros pero con una mayor autonomía, y con más independencia en la gestión y en el desarrollo de las funciones.

E: ¿Quieres decir que por ejemplo en la zona de Castro que es una zona con gran cantidad de alumnado se podría haber creado un equipo, de forma pues que igual un orientador podría ir cuatro días al centro, pero depender de ese equipo?

Exactamente. Creo que la fórmula de que haya un EOEP que atienda a estos centros que tienen Unidad de Orientación, me parece que es la fórmula más adecuada. Hay que flexibilizar las cosas y en lugar de pensar en términos de ir a un centro dos días como máximo para atender sus necesidades, hay que ampliar digamos un poco esa visión, y en los centros que tienen un mayor número de alumnado como ocurre en Castro, que tiene esas características de tener varios macrocentros de más de 400 alumnos, establecer una fórmula de equipo, en la cual se pueda atender a esos centros pero desde fuera como equipo, durante más días claro, 4 días por ejemplo, pero un día a la semana de

coordinación con el equipo, y llevando a cabo las funciones como lo hacen los equipos de orientación.

E: ¿Crees que en los equipos predomina un modelo más clínico que educativo, o se conjugan ambos?

Depende también mucho de cuál sea la orientación de los orientadores. Se empezó teniendo un enfoque más educativo pero se está tendiendo un poco más a lo clínico, y sobre todo con las nuevas aportaciones por parte de la Consejería de Educación, que establecen unas clasificaciones con unas etiquetas más de tipo clínico... También te obliga a tener un enfoque más clínico que educativo.

E: ¿Crees que por parte de la Administración se supervisa adecuadamente el trabajo en orientación?, ¿se encarga suficientemente la Administración de realizar funciones externas de supervisión, apoyo, conocimiento real de las dificultades y necesidades, que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?

Pues bueno, si hablamos a nivel de centros como pueden ser las Unidades de Orientación no hay ningún tipo de seguimiento, ni interés en saber qué es lo que está haciendo el orientador, porque concretamente el papel de los inspectores, que podrían digamos favorecer el papel de los orientadores, en esta situación actual es totalmente de desinterés y de indiferencia. El inspector tiene otros objetivos y otras finalidades que están relacionadas con el funcionamiento del centro a otros niveles y con la comunicación con el equipo directivo. En lo que se refiere a la Consejería de Educación, en el departamento digamos de atención a la diversidad, yo creo que muchas veces se queda todo en intenciones. Pero realmente no se resuelven los problemas de fondo sino que es un poco como que se parchean las situaciones.

E: ¿Sería necesario que desde la Administración se delimitaran claramente las funciones del orientador, para que desde los centros se identifique claramente lo que hace un orientador/a y que no llevara a malentendidos, o crees que no hay problemas en ese aspecto?

A mí me parece que sí está bien la norma de limitación de las funciones, pero luego también tiene que haber un apoyo por parte de la Consejería para que esas funciones se lleven a cabo. Y bueno, cuando llegue el momento en que haya dudas respecto a esas funciones y haya que clarificar, la misma Consejería a través de sus diferentes órganos o agentes, pues que apoye y refuerce clarificando las funciones del orientador.

E: ¿En algún momento se te han pedido cosas, que digamos traspasan tus funciones?

Sí, en muchos momentos. De hecho el mismo equipo directivo a veces me ha pedido que realice funciones propias del equipo directivo, y me he visto en la privación de clarificar

cuáles eran las funciones, y ha habido momentos en que he sentido una vulnerabilidad y una falta de apoyo por parte de la Consejería de Educación, y de parte concretamente de Inspección. Ha habido en ese sentido una serie de dificultades y poco apoyo en clarificar las funciones que ya estaban establecidas. No era por una falta de establecimiento de funciones, sino por una falta de apoyo a ese establecimiento de funciones que ya estaba decidido.

E: ¿Necesitaría el sistema de orientación cántabro de más recursos?, ¿es un problema solo de más recursos, o de que alguno de estos recursos tuviera un perfil diferente?, ¿se necesitaría otro tipo de profesionales o solo más profesionales?

Yo creo que hacen falta más recursos a nivel de cantidad, más orientadores, más PTSCs. En cuanto a otros perfiles yo creo que en algunos casos habría que valorar en función de las necesidades de cada sector y de cada zona concreta, qué recursos en concreto necesitan. Lo que sí está claro es que si queremos que se proporcione una buena calidad en la orientación pues también tiene que haber mayor cantidad de orientadores para poder llevar a cabo todas las funciones que ya están establecidas.

E: ¿En cuanto a la formación, crees que recibes por parte de la administración apoyo a la formación que necesitas?

No, de hecho yo creo que las reuniones de coordinación que están establecidas ya, podrían utilizarse, como por ejemplo los seminarios, podrían utilizarse más para proporcionar una formación en aquellos aspectos que muchas veces son muy básicos, y que lo tenemos que hacer por nuestra cuenta, porque la Consejería no nos proporciona esa formación. Y además ahora precisamente que todo está mucho más centralizado cuando hay alguna formación, solamente por el hecho de la dificultad a nivel de la distancia que hay que recorrer por ejemplo para ir desde Castro hasta Santander para hacer algún curso de formación, obstaculiza muchas veces el hecho de llegar a hacerlo. Hace falta más formación en aspectos que son muy importantes en el desarrollo de nuestras funciones, y que esa formación se imparta más cerca de nuestro puesto de trabajo.

E: ¿Cuando cambió el modelo de orientación en Cantabria se basaron en estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes sobre la conveniencia de los cambios?

No lo sé muy bien, pues la verdad es que a los equipos se nos ha demandado información, más que proporcionarnos ellos la información que luego iban a utilizar para confeccionar este modelo. En ese sentido creo que la información que han proporcionado ha sido bastante pobre.

E: ¿Qué elementos consideras clave para que la orientación funcione bien?, ¿qué cosas crees que mejorarían la orientación en Cantabria?

Una buena distribución de los recursos, buen análisis de las necesidades, un cambio en el enfoque de la orientación como he dicho antes, utilizando un modelo externo de equipo para infantil y primaria, y luego una mejora en la formación.

Entrevista C: entrevista a dos orientadoras que trabajan en un EOEP

Estamos aquí con dos orientadoras que trabajan en el EOEP de Laredo.

E: ¿Cuántos años llevas trabajando en el EOEP?

A1: 20 o 19 en el EOEP de Laredo.

E: ¿Y tú?

A2: Cinco en el EOEP de Laredo.

E: Bueno, vamos a empezar contigo A1.

E: ¿Antes de incorporarte en el EOEP, cual fue tu experiencia profesional?

A1: Di cursos de capacitación pedagógica para la gente que terminaba estudios universitarios, para presentarse a oposiciones de maestros y de profesores de instituto, cursos del CAP, y luego hice prácticas en un gabinete. Trabajé varios años en tiempo libre con discapacitados, hice también entrevistas por la calle. Y luego me incorporé en el Equipo de Cangas de Narcea en Asturias y luego pase al Equipo de Laredo. Saque la oposición en el 86 o por ahí.

E: ¿Cuántos años tienes de antigüedad como orientadora?

A1: Yo creo que 26.

E: ¿Cuál es tu titulación académica?

A1: Pedagogía, luego hice el curso puente y psicología. Después hice una formación postgrado en Salud Mental y también hice un postgrado de psicomotricidad, aunque no me titulé porque tenía que irme a París.

E: Bueno A2, vamos a ver, ¿Antes de incorporarte en el EOEP cuál fue tu experiencia profesional?

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

A2: Antes del EOEP de Laredo estuve en el EOEP de Santander dos años, y antes de eso tuve trabajos muy variados, por ejemplo di formación para el INEM, para gente que estaba en el paro, también fui acompañante en el PROA; programa de refuerzo, teleoperadora, relaciones públicas, camarera.

E: En el EOEP de Laredo ¿cuántos años llevas ya?

A2: En el EOEP de Laredo este es el quinto y en total llevo 7.

E: ¿Cuál es tu titulación académica A2?

A2: Licenciatura en psicología y luego empecé a hacer psicopedagogía que no lo terminé, me quedé sin las prácticas por lo que no obtuve la titulación, y finalmente realicé el Master de Timoneda.

E: Si tuvierais que valorar el modelo de orientación que Cantabria ha venido teniendo, desde que la LOGSE se puso en marcha ¿qué dirías?... El modelo LOGSE, ¿os parecía que estaba bien, o que precisaba de algún cambio?

A1: Yo creo que en Cantabria ha sido un modelo puntero. Si lo comparamos con el País Vasco, éste siempre ha tenido más recursos que Cantabria, pero si lo comparo con Asturias que era de dónde yo venía, Asturias estaba peor, a años luz, de cómo nos consideraban a los equipos, de la cantidad de recursos que había en los equipos. Y sobre todo cuando empezó el tema de las Unidades de Orientación en Cantabria, Asturias está a años luz, por detrás. Asturias no ha tenido ni un plan de atención a la diversidad, y cantidad de legislación que aquí ha salido o instrucciones específicas para los equipos, ahí no salían instrucciones específicas para los equipos.

E: O sea, ¿consideras que está mejor Cantabria que Asturias?

A1: Sí, aunque hace tiempo que no he estado allí. Tengo compañeras en Cangas de Narcea que admiran un poco lo que tenemos aquí en Cantabria, (las coordinaciones zonales, los seminarios...).

E: Y ¿cuál es tu opinión A2?

A2: No lo he vivido.

E: El cambio del modelo LOGSE al modelo actual en que hay Unidades de Orientación, hay más Equipos de Atención Temprana, hay Aulas de Interculturalidad que antes no había, ¿cómo lo valoráis?

A1: Yo el cambio lo valoro muy positivamente. Hemos pasado de ir los equipos multiprofesionales que íbamos, en aquella época, antes de funcionalizarnos que éramos personal laboral, ir casi por la puerta de atrás a los centros, a entrar por la puerta de delante y entrar a trabajar directamente con los equipos directivos. Antes solo acudías al director en casos muy especiales y normalmente se iba solo donde la PT o AL. Con el cambio hemos empezado a funcionar como una parte importante de la institución educativa, aunque el equipo sea externo. Y luego las diferencias que veo yo entre los equipos y las unidades de orientación, es que las unidades de orientación están presionadas por así decirlo, están dentro de un contexto, de una filosofía, de un marco que tiene su deficiencia.

A2: ¿Y antes A1 cuando estabas en Cangas y empezaste atendíais a secundaria también?

A1: No, nunca. Fue un cambio impresionante. Tomamos como fuerza. Pasamos de ser como unos profesionales de fuera, sin horario ni calendario, a tener nuestro horario en los centros. Teníamos por supuesto nuestro horario en sede. Antes nos tenían como las de educación especial.

E: ¿Se ha tomado como referencia al realizar el cambio de modelo de orientación algún otro modelo territorial o autonómico?, ¿Te acuerdas si debatisteis en el equipo cuando quisieron implantar las unidades de orientación?

A1: Yo no lo sé bien, pero sé que se han movido ellas (los de la Unidad Técnica de Santander). Pero sé que se estudiaron algunos modelos, no sé si del País Vasco. Yo no tengo ni idea ni en quien se basó, ni cómo lo hicieron. Igual se basaron en Cataluña. Nosotras no estudiamos ningún modelo, solamente cuestiones laborales.

E: ¿Crees que la geografía de Cantabria y el clima dificultan la itinerancia de los orientadores?

A2: Yo creo que fue más por factores políticos, por política educativa.

A1: Por política, porque fíjate Asturias tiene zonas más deprimidas y aisladas, y aquí lo más aislado es Potes o Reinosa. Aquí sin embargo en Cantabria llegó la jornada continua mucho más tarde que en Asturias, y en Asturias cuando los CRAs más aislados tenían ya la jornada continua, aquí estábamos empezando. En Cantabria hay cuestiones educativas más avanzadas, y otras como este aspecto mencionado, no tanto.

E: ¿Qué piensas de la distribución de los recursos de orientación en Cantabria?, ¿crees que están adecuadamente distribuidos por sectores?, ¿crees que las estructuras que hay por encima de ti o del EOEP pueden sobrevalorar una zona o centro e infravalorar otras?

A2: Este es un tema que desde el equipo en todas las memorias y análisis que hacemos, siempre criticamos... que se centraliza casi todos los recursos socioeducativos en Santander y alrededores, y que luego hay zonas de más necesidad como puede ser la zona oriental, con zonas como Castro por ejemplo con muchísima población, que tiene proporcionalmente muy pocos recursos educativos. Otro tema que hemos hablado con respecto a los recursos educativos en general, han sido por ejemplo colegios de educación especial o colegios especiales o específicos para cierto tipo de alumnado. La mayoría de ellos están en Santander.

A1: Recursos educativos y sociales también, porque por ejemplo el CAIA el de Laredo fue por ejemplo anterior al de Castro, cuando Castro tiene más necesidades. Ahora acaba de venir la Unidad de Salud Mental Infanto-Juvenil aquí, pero antes había que irse a Santander. Además me da rabia porque el oriente normalmente suele estar más cuidado, pero aquí no está cuidado ni el oriente ni el occidente.

E: ¿O sea que priorizan casi siempre Santander?

A1: Sí. Y crean plazas en Santander por ejemplo sin consultar a los EOEPs, y sin que el Equipo de Santander por ejemplo las pida. Un año crearon una o dos plazas más en el EOEP de Santander y no tenían ni trabajo para darles.

A2: Y este año han creado dos plazas en el EOEP de Santander para dos centros a los que cada orientadora va tres días. O el propio Equipo de Conducta que crearon, para empezar a echarlo a andar también han empezado en Santander. Los primeros casos del Equipo de Conducta cuando nos lo presentaron ya nos lo dijeron, era para centros de allí. Luego han atendido casos de fuera de Santander, pero la prioridad era Santander, del centro hacia fuera.

E: ¿Creéis que está más contextualizada la respuesta del orientador en el modelo interno, o sea estando digamos dentro del centro como el modelo de secundaria, o el modelo de las unidades, o no influye necesariamente para la respuesta del orientador?

A2: Bueno depende de la contextualización. Para una contextualización de centro mucho mejor un modelo interno, pero para contextualizar con la zona resulta mucho más fácil desde un equipo, porque ahí sí que tienes una perspectiva de cómo están todos los coles y todos los recursos.

E: ¿Se tiene una visión más de zona?

A2: Claro. Depende de la contextualización que quieras hacer.

A1: Además tú también estas mediatizado en el centro cuando eres una orientadora dentro del modelo interno. No se ve desde fuera como un agente externo. Desde fuera igual a un niño no le pondrías AL por ejemplo, pero tú viendo desde dentro las necesidades, tus niños y sintiéndote presionada, le pones AL. Sí que se está condicionado. Ahora, las necesidades educativas, yo creo que contextualizadas están en los dos casos, ahora hay tintes a la hora de determinar recursos desde un modelo interno y desde uno externo. Yo desde el equipo tengo la perspectiva de todo el sector porque trabajo en otros centros. En el modelo interno estás viviendo la angustia de la profesora, el jefe de estudios, la directora...

E: ¿Es decir que desde el modelo interno los orientadores pueden estar presionados?

Sí. (Contestan las dos).

A1: Indirectamente condicionados, tampoco es una presión que la vayas a sentir directamente. Indirectamente te condiciona para dar una respuesta.

A2: Es que la determinación de unas necesidades tiene un margen de relatividad, entonces sí, lo que decía ella un poco..., el mismo niño atendido desde un equipo o atendido desde una unidad, a lo mejor se detectan diferentes necesidades dentro de ese margen.

E: Y creéis que en el momento del cambio, los equipos podían ver la necesidad del cambio, pero que se podía haber hecho de otra forma, es decir haber aumentado los orientadores dentro de los equipos o haber creado más equipos. ¿Qué creéis que es mejor, habría sido mejor reforzar los equipos?

A1: Yo soy partidaria de haber reforzado los equipos. Yo nunca he sido partidaria de crear unidades en primaria. Igual en el instituto tiene otro sentido, pero en primaria yo siempre he pensado que son mejores los equipos aunque fueran los orientadores 4 días a un centro y uno siempre en sede. Es decir es mejor el pertenecer a un equipo independientemente de que se esté cuatro días en el centro. Pero no pertenecer al centro de primaria sino al equipo de orientación. Yo tengo así el mes de septiembre para hacer mis planes y demás. Tengo también el mes de junio con flexibilidad para acudir o no al centro de primaria, porque tengo que hacer cantidad de cosas del sector y de coordinación y demás, y así tienes una perspectiva del sector que no vas a perder nunca, y nunca vas a estar condicionada en ese sentido. Y me parece que claro, que por un día por ejemplo, los jueves que es de 9.00 a 14.30 y una tarde que dediques al equipo de orientación, no creo que vaya perder el centro tanto tuyo.

A2: Lo que pasa es que es una doble cara también, porque también tiene ventajas, al permanecer más tiempo en el colegio también se pueden realizar muchas más intervenciones.

A1: Pero si permaneces cuatro días en el centro de primaria y uno en la sede, el centro no pierde tanto, porque incluso en los institutos dejan los jueves para tareas de coordinación zonal, seminario de orientadores etc. Por ejemplo, en Castro se podría hacer un Equipo Externo con las Unidades de Orientación. Habría ahí un equipo que tuviese además cantidad de material que se pudiese compartir.

A2: Eso también se ha tratado en el equipo alguna vez. El tema de que el equipo a veces es también como un centro de recursos, no solo es la orientación también los materiales, o programas, pruebas...

E: Pero, ¿vosotras pensáis que el EOEP tal y como está organizado ahora puede suministrar pruebas y atención a todas las Unidades de Orientación que hay?

A1: No, tendrían que dotar. Tendría que tener cada Unidad de Orientación lo suyo. Aparte de que no existiese la Unidad (referido a las Unidades de Orientación) como tal.

E: ¿Que hubiera como una especie de Equipo de Unidades?

A1: Equipo de Unidades o Equipos, porque a mí me parece que pueden estar en el mismo equipo por ejemplo una persona que lleve un equipo cuatro días, y otra que lleve un centro menos días con otros días dedicados a demandas.

E: ¿Pero sería pertenecer al equipo?

A1 y A2: Sí

A2: Equipos con más atención a los centros, con más días de atención, pero equipos.

A2: un equipo en Castro, un equipo en Laredo....

A1: Y dar cuenta siempre al Director o a la Directora de tu Equipo, y dedicar tiempo al trabajo del equipo. Marcar distancias profesionales y afectivas entre el equipo y los centros que se tengan asignados, ya que las cuestiones personales te influyen en todas las decisiones, y también por la flexibilidad de decir, pues este año estoy cansada de una unidad, pues cojo otro centro. Tener posibilidad de un cambio, que no que tengas que estar ahí hasta que tengas puntos para salir. Esa es otra ventaja de que haya equipos. Y también la posibilidad de tener más material.

A1: Nosotros en el EOEP también tenemos el perfil de PTSC que no hay en las Unidades de Orientación y que también complementa el trabajo.

E: ¿Creéis que el EOEP tiene capacidad para formar o ayudar a los miembros jóvenes que se incorporan por primera vez al EOEP, a los orientadores nuevos que vienen, que podrían tener dificultades si estuvieran en una Unidad de Orientación? ¿Creéis que no es lo mismo digamos, incorporarse directamente a un Unidad de Orientación o a un Departamento de Orientación que a un EOEP?

A1 y A2: Sí, el EOEP tiene una capacidad de formar, de acoger.

E: ¿Coincide el modelo de orientación con vuestras expectativas y deseos iniciales?. ¿Creéis que el modelo ha satisfecho en alguna medida las expectativas o deseos iniciales que podáis tener como profesionales de la orientación en el momento en el que os enterasteis que la cosa iba a cambiar?

A1: Siempre piensas que podría haber cosas mejorables, pero yo pienso que no está nada mal. Lo que pasa es que yo veo que sigue habiendo falta de recursos para atender a unos centros, falta de personal. A mí me llamaron, me llamó la inspectora, para camelarme para coger una Unidad de Orientación, y yo le dije que ni hablar, que era un cambio enorme. Yo le dije que no quería, que quería seguir dependiendo de un EOEP, no de un Equipo Directivo de primaria.

E: ¿Creéis que la gente que trabaja en Unidades de Orientación pierde prestigio profesional, que en los centros consideran la atención de otro nivel cuando el centro es atendido por un Equipo Externo que cuando es atendido por un Orientador Interno?

A2: Yo creo que hay cierta incidencia.

A1: Yo creo que sí disminuye un poco el prestigio, pero no porque los de las unidades sean menos profesionales, pueden serlo más que cualquiera de un EOEP, pero en el momento de que ya estás bajo la dirección de un centro, estás igual que el resto del profesorado. No puedes mantener la independencia de criterio, ni desviarte mucho de la opinión del resto del profesorado. Si perteneces a un equipo vuelves al equipo y tienes la energía de ir a los centros a pelear por lo que crees que es mejor y más oportuno. Si estás dentro, muchas de las actuaciones que crees se deberían llevar a cabo no las haces, por eso porque te van a traer problemas y enfrentamientos, por eso intentas no sacar la cabeza del sitio.

A2: Otra cosa que tampoco ayuda mucho es la desigualdad de oportunidades entre los orientadores que están en el modelo interno y externo por ejemplo, en cuanto a material.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

En formación tenemos todos la misma oferta, pero en cuanto a libros y pruebas, hay más en los equipos con lo cual los orientadores de EOEPs tienen más posibilidades.

A1: Y además yo entro y salgo cuando quiero a un centro, porque solo tengo que dar cuentas a mi jefe. No tengo que someterme a ese régimen tan estricto.

A2: O aunque lleve pocos años trabajando, noto que no pertenecer a un centro, a veces causa la sensación en los centros de qué viene un experto, aunque tengamos el mismo nivel profesional.

A1: Da la sensación de mayor capacitación, cuando las personas que trabajan en las unidades pueden valer lo mismo o más que las que trabajan en el modelo externo y van de fuera a los centros.

A2: Como viene de fuera, y solo puede venir un día... parece que es algo más importante.

E: ¿Digamos que, creéis que se ha perdido prestigio con respecto a las personas que trabajan en las unidades?

A1 y A2: Sí.

A1: Desde el equipo igual te atreves a comunicar una serie de cambios o estrategias que igual no te atreves si estás dentro de una unidad.

E: ¿Creéis que desde la Consejería se ha optado por una política intersectorial- integral, es decir se intenta armonizar y coordinar la atención a las necesidades y demandas educativas, sanitarias y sociales no limitándola a las paredes de la escuela, es decir, creéis que hay recursos no solo educativos sino que se intenta un poco dar una respuesta global para dar una respuesta a las necesidades sociales, sanitarias...?

A1: Hay intentos, pero está todavía muy sectorizado. Está todavía en compartimentos muy estancos que precisamente desde los equipos tratamos muchas veces de aunar y ellos (referido a la Consejería) lo que intentan es a nivel político establecer unos protocolos que además tampoco antes han contado mucho con nosotros. El protocolo muchas veces no tiene que ver con el modelo. Yo pienso que lo ideal sería aunar protocolo y modelo. Yo creo que ellos algún pasito están dando.

A2: Lo hacen a nivel de altas esferas. Lo bueno sería que se favoreciera un poco el que yo por ejemplo, me pueda reunir con Patricia la de Servicios Sociales, o tú te puedas reunir con la psicóloga de Salud Mental.

A1: Tampoco ponen reuniones obligatorias para favorecer la coordinación con otros servicios como lo hacen en el caso de las coordinaciones zonales para coordinarte con otros orientadores y PTSCs. Podía por ejemplo haber una coordinación obligatoria con Servicios Sociales bimensual, y que te pongan las fechas, o que te obliguen de alguna forma a establecerlas. Todo lo que hay parte del equipo....

A2: Por iniciativa de los orientadores del equipo y dentro de las posibilidades que tengas, porque desde las unidades hay que pedir permisos para ir a coordinaciones, y desde los equipos puedes tener más libertad.

A1: Y por ejemplo si te vas a coordinar a Santander, te vas una tarde y corre de tu bolsillo, o te vas a visitar unos centros toda una mañana y te lo permiten, pero te tienes que pagar tú los viajes y era un trabajo para el equipo, ya que se trataba de conocer centros y recursos para nuestros niños.

A2: Luego hay otras cosas por ejemplo, las mesas de violencia de género, de absentismo, que mezclan muchas instituciones como educación, servicios sociales, ayuntamientos, policía... Ahí sí que juntan diferentes perfiles. Pero solo se organizan para estos dos temas o aspectos. Se podrían organizar para otros aspectos.

A1: Ahí en la violencia de género sí que hay un intento de coordinar y de quedar bien políticamente. Pero en el fondo nosotras les preguntamos a las PTSCs que van, qué es lo que se resuelve ahí y no contestan nada. Parece que no resuelven nada.

A1: El objetivo no está muy claro.

E: Entonces, ¿veis un poco que el modelo no facilita mucho la coordinación entre servicios, recursos, estructuras, no lo promueve?

A1: Lo promovemos nosotros. Nos organizamos y nos buscamos la vida.

A2: Lo que promueven es solo papeleo.

E: ¿Cuando cambió el modelo de orientación en Cantabria se basaron en estudios y/o informes de evaluación y de Inspección ya existentes sobre la conveniencia de los cambios?

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

A1: Inspección yo creo que poco, de todas formas el seminario de los equipos hasta esos años funcionó bastante. Para establecer el modelo de orientación desde los equipos sí que se realizaron aportaciones. Y también se hablo de medidas laborales.

E: ¿No estudiasteis otros modelos de orientación?

A1: Algo sí se hizo.

E: ¿Crees que por parte de la Administración se supervisa adecuadamente el trabajo en orientación?, ¿se encarga suficientemente la Administración de realizar funciones externas de supervisión, apoyo, conocimiento real de las dificultades y necesidades, que permita avanzar adecuadamente en el trabajo de orientación?

A2: Eso se realiza a través de la Unidad Técnica de Orientación. De toda la Administración, el único sitio desde el que nos pueden preguntar, o pueden supervisar o podemos pedir ayuda en ese sentido. La Inspección yo creo que pasa más de nosotros.

A1: Y cualquier cosa que ha ido a Inspección, yo creo que la Inspección ha pasado, y lo comunica a la UTOAD, a la Unidad Técnica. De todas maneras, supervisión, evaluación nuestra, no hay más que las memorias y demás.

A2: La Administración hace lo contrario, dejarnos con el culo al aire muchas veces. Nuestro trabajo se basa en dar consejos y muchas veces nuestros consejos te los tiran por la borda, de una manera muy fácil y muy cómoda antes de preocuparse de reforzar tu criterio o de darte apoyo, me refiero por ejemplo a poner recursos, al tema de los dictámenes, de las modalidades de escolarización.

E: ¿Qué pasa con los dictámenes y las modalidades de escolarización?

A2: Pues eso, que nosotros aconsejamos o decimos por ejemplo, yo creo que este niño puede estar escolarizado en un centro ordinario con estos recursos o una escolarización combinada... Muchas veces son decisiones muy críticas, que dan lugar a muchas susceptibilidades en la escuela, la familia etc. La administración igual no nos da ese apoyo o esa supervisión que podemos necesitar.

A1: Yo he tenido un caso de una escolarización combinada, que año tras año lo aconsejaba, los padres reclaman, la administración una vez me lo tiro por la borda y esta segunda pues no lo sé ya. Entonces, te quiero decir que muchas veces están por la integración, por la inclusión, y cuando ves que un niño, con unos recursos, cuando estás a favor de una inclusión, con un auxiliar técnico, la auxiliar técnico brilla por su ausencia.

A2: Para poner recursos de fisio y de técnico sociosanitario es más difícil, no hay un apoyo, no te dicen claramente en que situaciones se puede solicitar, en cuáles tiene derecho el niño o el centro. En algunos casos falta mucho apoyo y mucha supervisión. Preguntas por ejemplo a Inspección y te dice un procedimiento. Llamas a la UTOAD y te dice otro, y luego en resumidas cuentas no era ni uno ni otro, era otro tercero. PT y AL todavía más o menos hay, no tenemos tantos problemas.

A1: Que no hay nada claro, y además por ejemplo en los dictámenes, que además está por escrito que tiene que haber una respuesta desde Inspección a los centros, también incluso a las familias, y es que no hay ningún tipo de respuesta a nadie.

E: Es decir, ¿que no os apoyan?

A1: Solamente en un tema igual de una combinada mandan una resolución cuándo es algo drástico, un cambio a una combinada o a un específico, y a veces solo en el caso de escolarización combinada.

A2: Luego también según en qué temas y según quien esté, por eso decía lo de la Unidad. Nosotras con la Unidad Técnica tenemos muy diferentes experiencias, ya que son cargos políticos. A veces, es verdad que tienen en cuenta tus propuestas, o las necesidades que manifiestas como Equipo. Por ejemplo, en la distribución de centros dentro del Equipo, en ese sentido dependiendo de quién esté en la Administración, toma en consideración o no tu punto de vista, o te pide opinión y un análisis de necesidades. Depende de quién esté en la Administración en ese momento.

E: ¿Qué elementos consideras clave para que la orientación funcione bien?, ¿qué cosas crees que mejorarían la orientación en Cantabria?

A2: Instrucciones claras, procedimientos. Formación también, porque llevamos unos años con formación un poco mala. El tema de la coordinación también, que a veces para coordinarte con Servicios Sociales por ejemplo, tienes que hacer un protocolo de mil papeles, que sea algo más operativo.

A1: Instrucciones claras, más política educativa, pero política de instrucciones, de estrategias, de caminos por así decirlo. Más recursos de personal, y por supuesto más seguridad para los traslados, seguro a todo riesgo, gastos del coche etc.

E: ¿Creéis que se necesitarían también más perfiles o más orientadores?

A2: Yo no he vivido el modelo aquel, el multiprofesional, pero siempre me ha llamado la atención, que iban por ejemplo un psicólogo, un pedagogo y un trabajador social y que atendían conjuntamente al centro.

A1: Yo creo que un logopeda también sería bueno, ya que es más específico que un PT, y siempre podría ayudar a la hora de dar orientaciones o a establecer programas de intervención. Y otra cosa, que la gente de Servicios a la Comunidad, que no sea un profesor cualquiera que se ha estudiado un temario de Servicios a la Comunidad, que sea gente que ha estudiado trabajo social o una cualificación que se considere adecuada, porque es que esto hay momentos en que es una vergüenza.

E: ¿Sí, que igual Servicios a la Comunidad aglutina demasiadas titulaciones y no tiene un perfil muy concreto?

A2: Igual no requiere titulación específica. En nuestro caso por ejemplo en orientación la mayoría somos psicólogos, pedagogos o psicopedagogos, pero en Servicios a la Comunidad puede haber un maestro de música...

A1: Y ahí hace falta tener una formación específica.

A1 y A2: Porque antes eran trabajadores sociales.

A2: Y el logopeda también podría ayudar en las evaluaciones. Cuántos más perfiles haya más rica es la intervención.

E: En el cambio de modelo, ¿en algún momento de la gestación o desarrollo se os ha preguntado por los recursos que necesitabais y en qué lugar?, ¿creeis que el cambio en el modelo de orientación partió de un análisis de las necesidades reales, ya que quizá por ejemplo, el personal de los EOEPs resultaba insuficiente para dar respuesta a las necesidades de los centros?

A1: Yo por ejemplo, aquí en Cantabria y en Asturias, yo siempre digo que hemos sido muy guerreros y muy peleones, en el sentido de que han sentido necesidades y se han comunicado, si las han tenido en cuenta eso ya no lo sé, pero comunicados y escritos ha habido muchos. Escucharnos, algo se nos tuvo que oír, porque incluso la gente que ha hecho cambios en esos modelos habían sido orientadores, la mayor parte provenían de SAPOES o de EOEPs. Fue una realidad sentida por todos.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

E: ¿Las zonas que ha establecido la Consejería para las reuniones de coordinación son adecuadas o cambiarías algo, debería haber más zonas, hay problemas en esas zonas...?

A1: Sí yo creo que las zonas tienen que tener puntos en común.

A1: Yo creo que las zonas algunas son demasiado extensas a veces.

A2: Pues mira yo conozco las zonas de Santander, que son por ejemplo municipios, claro hay más. Yo haría subzonas por ejemplo Laredo con los Orientadores de Unidades, Secundaria y el EOEP, por ejemplo, como hemos hecho algunas veces con Castro, porque, ¿de qué le sirve a uno de Laredo el coordinarse por ejemplo con el orientador del IES de Santoña?. La zona oriental de Cantabria es muy amplia para coordinarse. Hay zonas que están bien delimitadas como por ejemplo; Santander, Torrelavega, Camargo. Aunque la zona sea pequeña, tampoco las reuniones de coordinación zonal son muy efectivas.

E: ¿Y los temas que se tratan en las reuniones de coordinación zonal, cómo lo veis?

A1: Yo creo que de tantos años ya están como desgastados. ¿Cuántos años lleváis la zona de Castro tratando la coordinación primaria y secundaria?. Son pocos días para tratar un tema, solo tres o cuatro días, y para que motive a primaria y secundaria es difícil elegirlo.

Planes de actuación de EOEPs y de Unidades de Orientación

Plan de Actuación del EOEP de Laredo del curso 2014-15.

Plan de Actuación de la Unidad de Orientación del CEIP Miguel Hernández de Castro Urdiales del curso 2014-15.

Plan de Actuación Anual

Curso 2014-15

E.O.E.P. Laredo.

INDICE

I.- INTRODUCCIÓN

II.- DATOS BÁSICOS DEL EOEP DE LAREDO

- 1.- DIRECCIÓN
- 2.- COMPONENTES DEL E.O.E.P.

III.- CARACTERÍSTICAS DEL SECTOR

- 1 .- DESCRIPCIÓN
- 2 .- RELACIÓN DE CENTROS
- 3.- RECURSOS

IV.- DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO

- 1.- PRINCIPIOS BÁSICOS
- 2.- ATENCIÓN EN LOS CENTROS

3.- COORDINACIONES

V.- OBJETIVOS GENERALES

- 1.- ACTUACIONES EN LOS CENTROS ATENCIÓN PERIÓDICA
- 2.- ACTUACIONES EN LOS CENTROS A DEMANDA
- 3.- ACTUACIONES EN LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL EOEP

VII.- EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN_

VIII.- NECESIDAD DE OBRAS Y EQUIPAMIENTO

ANEXO 1. HORARIOS

I.- INTRODUCCIÓN

Para la realización del presente Plan de trabajo, partimos de la legislación vigente referente a los EOEP, de la Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se dictan Instrucciones referidas a la Atención a la Diversidad y a la Orientación en las diferentes etapas educativas para el curso 2014-15, así como de las conclusiones recogidas en la Memoria del curso 2013-14.

El Modelo de Orientación de Cantabria define la orientación como un proceso continuo en el que los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica constituyen una de las estructuras de carácter general en la intervención especializada en centros. Desde este ámbito, queremos destacar los principios que presiden nuestra práctica psicopedagógica:

- La labor interdisciplinar y contrastada desde los distintos perfiles profesionales de los Equipos, optimiza y enriquece las decisiones. El trabajo en Equipo es más plural, global y protegido, garantizando decisiones más consensuadas.

- Se favorece el mantenimiento de la independencia de juicio, evitando la vinculación a los intereses concretos de los distintos Centros Educativos.
- El Equipo de sector es un auténtico Centro de Recursos para otros profesionales de la Educación: profesorado de centros, Unidades de Orientación, profesores especialistas... informándoles sobre nuevos materiales, bibliografía, material didáctico, asesorando e interviniendo en casos específicos.
- El Equipo aporta una visión global del contexto y de los recursos comunitarios, acercándolos en muchas ocasiones a las zonas más aisladas geográficamente y realizando coordinaciones con los diferentes agentes educativos, sociales, sanitarios...que inciden en el contexto escolar.

Esta forma de trabajo coincide con los principios generales de actuación derivados del concepto de atención a la diversidad expuestos en el Decreto 98/2005 de 18 de agosto de Ordenación de la Atención a la Diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria: diversidad inmersa en el currículum, inserta en la organización del Centro, basada en la colaboración conjunta entre el profesorado y las familias, favorecedora de la integración escolar y la inclusión social, potenciadora de la apertura del Centro al entorno y del uso de las redes de recursos sociales de la Comunidad.

Siguiendo las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, junto a las sugerencias explicitadas en la memoria del curso anterior, presentamos un Plan de Actuación que se concreta en los siguientes apartados:

- Datos básicos del EOEP
- Características del Sector.
- Dinámica de funcionamiento en los Centros.
- Objetivos.
- Programas y Actuaciones del E.O.E.P
- Evaluación
- Necesidades de Equipamiento.
- Horarios individuales

II.- DATOS BÁSICOS DEL EOEP DE LAREDO

1. - DIRECCIÓN

- E.O.E.P. Laredo
- Marqués de Valdecilla s/n
- 39.770- LAREDO (Cantabria)
- Tfno.: 942-611262 / Tfno. y FAX: 942- 62 81 43
- Correo electrónico eoep.laredo@educantabria.es

2.- COMPONENTES DEL E.O.E.P.

- Dos profesoras Técnico de de Servicios a la Comunidad.

- Una Orientadora de Atención Temprana.
- Siete Orientadoras para el Equipo General.

III.- CARACTERÍSTICAS DEL SECTOR

1.- DESCRIPCIÓN DEL SECTOR

El Sector Laredo comprende los siguientes municipios:

Castro-Urdiales, Guriezo, Laredo, Liendo, Limpias, Rasines, Ampuero, Ramales de la Victoria, Soba, Colindres, Argoños, Voto, Bárcena de Cicero, Santoña, Arnuero, Meruelo, Bareyo, Noja y Hazas de Cesto.

Es una zona geográficamente muy dispersa, existiendo un municipio de muy difícil acceso como sucede con el Valle de Soba.

Existen dos realidades sociodemográficas claramente diferenciadas en el sector de Laredo (Cantabria Oriental):

- Zona rural, caracterizada por población dispersa, pocos servicios de apoyo sociocultural y bajo número de alumnado, que implica, en uno de los casos, la existencia de un CRA.
- Zona urbana (Castro Urdiales, Laredo, Colindres y Santoña), caracterizada por la concentración de población, existencia de recursos socioculturales (aspecto deficitario en el municipio de Castro) y alto número de alumnado. En esta última localidad, se aprecia un aumento demográfico importante con la consiguiente saturación de los centros educativos y los Servicios Sociales. Es destacable la existencia de un Centro de Atención a la Infancia y a la Adolescencia en Colindres, y Castro-Urdiales. La zona urbana presenta también problemas de absentismo escolar, principalmente en Secundaria. Santoña, Colindres, y Castro-Urdiales disponen de Mesas de control de absentismo, con buenos resultados, descendiendo el número de casos en el último curso. Por otro lado, las consecuencias de la crisis económica (recortes en la dotación de personal en los centros, paro, falta o reducción de ingresos ...) repercuten en nuestra dinámica de trabajo (aumenta la reclamación de becas y ayudas por parte de las familias).

2.- RELACIÓN DE CENTROS DEL SECTOR

C.E.I.P. San Martín de Campijo. Castro Urdiales

C.C. Menéndez Pelayo. Castro Urdiales.

C.E.I.P. Ntra. Sra. de las Nieves. Guriezo

C.E.I.P. Peregrino Avendaño. Liendo

C.E.I.P. Pepe Alba. Laredo.

C.E.I.P. Pablo Picasso. Laredo.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

C.E.I. P. Fray Pablo. Colindres.
C.R.A. de Asón. Limpias/Rasines
C.C. S. Vicente de Paul.Limpias
C.E.I. P. Sainz de la Maza. La Gándara de Soba.
C.E.I.P. Marquesa de Viluma. S. Pantaleón de Aras. Junta de Voto.
C.E.I.P. Pedro Santiuste. Argoños.
E.I. Virgen de la Cama. Escalante.
C.C. Sagrado Corazón de Jesús. Santoña.
C.E.I.P. S. Pedro Apóstol. Castillo Siete Villas.
C.E.I.P. Palacio. Noja.
C.C. La Inmaculada Concepción. Isla.
C.E.I.P. Benedicto Ruiz. Ajo
C.E.I.P. Jesús del Monte. Hazas de Cesto
Escuela Municipal Trastolillo. Meruelo
C.E.I.P Los Puentes, Colindres
C.E.I.P N° 6 de Castro-Urdiales

Las **aulas de dos años** en los centros del sector, son las siguientes:

C.E.I.P. Miguel Primo de Rivera Ampuero (2)
C.E.I.P. Flavio San Román de Cicero (2)
C.E.I.P. Villa del Mar de Laredo (1)
C.E.O. Príncipe de Asturias de Ramales (1)
C.E.I.P. Pepe Alba de Laredo (1)
C.E.I.P. Nuestra Sra. de Las Nieves de Guriezo (1)
C.E.I.P. Palacio de Noja (2)
C.E.I.P. Peregrino Avendaño de Liendo (1)
C.E.I.P Los Puentes de Colindres (2)
E.I. Virgen de la Cama de Escalante (1)
C.E.I.P. Macías Picavea de Santoña (2)
C.E.I.P. Juan de la Cosa de Santoña (1)
C.E.I.P. Jesús del Monte de Hazas de Cesto (1)
C.E.I.P. Benedicto Ruiz de Ajo (1)
C.E.I.P. Arturo Dúo. (2)
C.E.I.P. Miguel Hernández (2)

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

- C.E.I.P. Santa Catalina (3)
- C.E.I.P. San Martín de Campijo (1)
- C.E.I.P. Riomar. (1)
- C.E.I.P. Pablo Picasso (1)
- C.E.I.P. Marquesa de Viluma (1)
- C.E.I.P. San Pedro Apostol. Castillo (1)
- CRA Asón (2)

Así mismo, existen en el sector 4 Guarderías del Gobierno Autónomo de Cantabria: Ntra. Sra. de la Asunción de Castro Urdiales, Virgen de Belén de Laredo, Virgen del Carmen de Colindres y Camilo Carrero de Santoña, así como una escuela infantil: El Trastolillo de Meruelo. Cabe mencionar la existencia de guarderías privadas en el sector.

Otro aspecto que hay que considerar es que tanto las Unidades de Orientación Educativa como el Aula de Dinamización Intercultural, podrán pedir asesoramiento a la orientadora de Atención Temprana en cuestiones relativas al alumnado de 0-6 años, colaborando especialmente en aquellos Centros en los que haya aulas de dos años. De la misma forma, para aspectos relacionados con la atención a familias, que revistan especial dificultad, estos centros contarán con la colaboración del Profesorado Técnico de Servicios a la Comunidad.

Continúa el incremento de los centros con jornada continua, siendo solo seis centros de atención preferente con jornada partida.

El alumnado matriculado en estos centros en Septiembre de 2014 aparece recogido en la Tabla 1 (Fuente de elaboración propia del EOEP)

CENTRO	LOCALIDAD	NÚMERO ALUMNADO 2013/2014	ATENCION DEL E.O.E.P
CEIP FRAY PABLO	COLINDRES	213	2 DÍAS/SEM.
CEIP PALACIO	NOJA	239	2 DÍAS
CEIP PEPE ALBA	LAREDO	229	2 DÍAS
CEIP S.M.DE CAMPIJO	CASTRO URDIALES	240	2 DÍAS
CEIP SAN PEDRO APOSTOL	CASTILLO	235	2 DÍAS
CEIP VIRGEN DE LAS NIEVES	GURIEZO	220	2 DÍAS
CEIP BENEDICTO RUÍZ	AJO	135	2 DÍAS
CEIP PABLO PICASSO	LAREDO	194	1 DÍA
CEIP M. DE VILUMA	SAN PANTALEÓN	162	1 DÍA
CEIP P.AVENDAÑO	LIENDO	96	1 DÍA
CEIP JESÚS DEL MONTE	HAZAS DE CESTO	181	1 DÍA
CEIP LOS PUENTES	COLINDRES	230	1 DÍA
CEIP Nº6	CASTRO URDIALES	80	1 DÍA
CRA DE ASÓN	ASÓN	68	DEMANDA
CEIP SAINZ DE LA MAZA	SOBA	40	DEMANDA
CEIP PEDRO SANTIUSTE	ARGOÑOS	26	DEMANDA
CC S. CORAZON DE JESÚS	SANTOÑA	259	DEMANDA

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

CC LA INMACULADA	ISLA	208	DEMANDA
CC MENENDEZ PELAYO	CASTRO URDIALES	285	DEMANDA
CC SAN VICENTE DE PAUL	LIMPIAS	234	DEMANDA
EI TRASTOLILLO	MERUELO	33	TEMPRANA
EI VIRGEN DE LA CAMA	ESCALANTE	20	TEMPRANA

Dentro del mismo Sector, los centros con Unidad de Orientación son los siguientes:

- C.E.I.P. Miguel Hernández de Castro-Urdiales
- C.E.I.P. Arturo Dúo de Castro-Urdiales
- C.E.I.P. Riomar de Castro-Urdiales
- C.E.I.P. Santa Catalina de Castro Urdiales
- C.P.E.E Pintor Martín Saez de Laredo
- C.E.I.P. Villa del Mar de Laredo
- C.E.I.P. Pedro del Hoyo de Colindres
- C.E.I.P. Flavio San Román de Cicero
- C.E.I.P. Primo de Rivera de Ampuero
- C.E.O. Príncipe de Asturias de Ramales
- C.E.I.P. Macías Picavea de Santoña
- C.E.I.P. Juan de la Cosa de Santoña

3.- RECURSOS DEL SECTOR

El sector del Equipo de Laredo cuenta con los siguientes recursos:

- **Sanitarios:** Centros de Salud, Hospital de Laredo. Equipo de Atención Temprana de la Consejería de Sanidad y Bienestar Social.
- **Sociales:** Servicios Sociales de Atención Primaria, Centro de Orientación Familiar (COF Laredo), Centro de Atención a la Infancia y a la Adolescencia (CAIA) de Laredo, Santoña, Colindres y Castro, Equipo Territorial de Atención a la Infancia y familia de Laredo, Escuela-Hogar de Soba, Servicio de mediación familiar en Castro-Urdiales, y Centro de Ayuda a la Mujer de Castro.
- **Asociaciones:** FESCAN, Cáritas, Cruz Roja...

Durante el curso 2012-13 se informatizó la guía de recursos y servicios de la zona creada el curso anterior, donde aparece información más completa y detallada.

IV.- DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO

1.- PRINCIPIOS BÁSICOS

Nuestra intervención se basa en los siguientes principios que guían la actuación en los centros:

- La **concepción sistémica** en nuestro trabajo nos permite actuar en los Centros, observando y aceptando los sistemas como están, tratando de acomodarnos a su dinámica, aprovechando los momentos en que sientan la necesidad de cambio y pidan colaboración, para ajustar las respuestas educativas.
- Partiendo de las necesidades sentidas por los Centros y colaborando en la búsqueda de soluciones, procuramos que, de forma previa a la intervención psicopedagógica, se agoten todas las medidas ordinarias, impulsando y dinamizando el desarrollo de los programas propuestos por la Consejería, atendiendo de esta manera al **principio de normalización**.
- Las actuaciones que lleva a cabo el EOEP tendrá en cuenta los diferentes colectivos que componen la Comunidad educativa: alumnado, familias y profesorado; se realizarán mediante un **enfoque colaborativo** y, en ocasiones, requerirán la coordinación con diferentes instituciones o entidades.
- La atención a la diversidad es el paradigma bajo el cual se llevan a cabo nuestras actuaciones, para dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, intentando **prevenir y promover su potencial**, buscando las condiciones más adecuadas que favorezcan el progreso personal, académico y social de cada alumnado bajo los principios de equidad e inclusión.

2.- ATENCIÓN EN LOS CENTROS

2.1. Orientación General:

Las orientadoras del EOEP atenderán los centros del sector con la siguiente periodicidad:

- Colegios de atención dos días a la semana:

C.E.I.P. Palacio. Noja
C.E.I.P. Fray Pablo. Colindres.
C.E.I.P. San Martín de Campiyo. Castro Urdiales.
C.E.I.P. San Pedro Apostol de Castillo.
C.E.I.P. Pepe Alba. Laredo.
C.E.I.P. Benedicto Ruiz. Ajo
C.E.I.P. N^a Señora de las Nieves. Guriezo

- Colegios de atención un día a la semana:

C.E.I.P. Marquesa de Viluma. Voto
C.E.I.P. Pablo Picasso. Laredo
C.E.I.P. Jesús del Monte. Hazas de Cesto
C.E.I.P. Los Puentes. Colindres
C.E.I.P. N^o6. Castro Urdiales
C.E.I.P. Peregrino Avendaño. Liendo

C.E.I.P. Sáinz de la Maza. La Gándara de Soba- C.R.A Asón. Limpias-Rasines

- Colegios a demanda (en la etapa de Educación Primaria)

C.E.I.P. Pedro Santiuste. Argoños.
C.C. La Inmaculada. Isla
C.C. Sagrado Corazón de Jesús. Santoña
C.C. San Vicente de Paul. Limpias
C.C. Menéndez Pelayo. Castro Urdiales

2.2. Atención Temprana:

La orientadora de Atención Temprana del EOEP atenderá la etapa de Educación Infantil de los centros del sector con la siguiente periodicidad:

- Colegios de atención un día a la semana:

C.E.I.P. Palacio. Noja
C.E.I.P. San Pedro Apóstol de Castillo.

- Colegios a demanda:

C.E.I.P. Pedro Santiuste. Argoños.
C.C. La Inmaculada. Isla
C.C. Sagrado Corazón de Jesús. Santoña
C.C. San Vicente de Paul. Limpias
C.C. Menéndez Pelayo. Castro Urdiales
E.I. Trastolillo. Meruelo-Orientadora de A.T.
E.I. Virgen de la Cama. Escalante – Orientadora A.T.
E.I. Virgen de la Cama. Escalante

2.3. Profesoras Técnicas de Servicios a la Comunidad:

Las profesoras de Servicios a la Comunidad atenderán los centros del sector con la siguiente periodicidad:

- Colegios de atención tres días al mes:

C.E.I.P. Nuestra Señora de las Nieves. Guriezo

- Colegios de atención un día al mes:

C.E.I.P. Peregrino Avendaño. Liendo

- Colegios de atención quincenal:

C.E.I.P. Fray Pablo. Colindres.
C.E.I.P. San Martín de Campiyo. Castro Urdiales.
C.E.I.P. San Pedro Apóstol de Castillo.
C.E.I.P. Pepe Alba. Laredo.
C.E.I.P. Benedicto Ruiz. Ajo
C.E.I.P. Pablo Picasso. Laredo
C.E.I.P. Jesús del Monte. Hazas de Cesto
C.E.I.P. N^o6. Castro Urdiales

- Colegios a demanda:

C.E.I.P. Marquesa de Viluma. Voto
C.E.I.P. Palacio. Noja
C.E.I.P. Sáinz de la Maza. La Gándara de Soba.
C.R.A Asón. Limpías- Rasines
C.E.I.P. Pedro Santiuste. Argoños.
C.E.I.P. Los Puentes. Colindres
C.C. La Inmaculada. Isla
C.C. Sagrado Corazón de Jesús. Santoña
C.C. San Vicente de Paul. Limpías
C.C. Menéndez Pelayo. Castro Urdiales
E.I. Trastolillo. Meruelo
E.I. Virgen de la Cama. Escalante

- Unidades de Orientación:

C.E.I.P. Miguel Hernández de Castro-Urdiales
C.E.I.P. Arturo Dúo de Castro-Urdiales
C.E.I.P. Riomar de Castro-Urdiales
C.E.I.P. Santa Catalina de Castro Urdiales
C.P.E.E Pintor Martín Saez de Laredo
C.E.I.P. Villa del Mar de Laredo
C.E.I.P. Pedro del Hoyo de Colindres
C.E.I.P. Flavio San Román de Cicero
C.E.I.P. Primo de Rivera de Ampuero
C.E.O. Príncipe de Asturias de Ramales
C.E.I.P. Macías Picavea de Santoña
C.E.I.P. Juan de la Cosa de Santoña

3.- COORDINACIONES

La actuación de los profesionales del EOEP se realizará en estrecha coordinación con las siguientes instancias:

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

		PERIODICIDAD
COORDINACIONES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	Equipo directivo	Quincenal
	Profesorado de P.T, A.L.	Al menos quincenalmente.
	Reuniones de coordinación de los Equipos de ciclo o Equipos docentes.	Cuando exista dificultad de acudir a todas las reuniones, se priorizará la asistencia a la que Jefatura de estudios considere más necesaria
COORDINACIÓN DE LAS ESTRUCTURAS DE ORIENTACIÓN DE ZONA	Orientadores y PTSC de EOEP, UO y DO	Al menos un jueves trimestralmente previa convocatoria oficial.
COORDINACIÓN CON OTRAS INSTITUCIONES	CREE / Instituciones y servicios educativos, sociales, sanitarios...	Cuando sea necesario
	Programa de Absentismo de Santoña	Mensual
	Programa de absentismo en Colindres	Según convocatoria
	Programa de absentismo en Castro-Urdiales.	Según convocatoria
	Centro de Atención a la Infancia y a la adolescencia (CAIA) de Laredo	Al menos trimestralmente
	Centro de Día a la Infancia de Castro Urdiales	Al menos trimestralmente
	Programa Socieducativo de Guriezo	Al menos trimestralmente
	Centro Territorial de Servicios Sociales de Atención a la Infancia	Reunión inicial y seguimiento periodico
	Mesas de coordinación en casos de Violencia e Género	Según convocatoria.
COORDINACIÓN INTERNA	Para la elaboración y seguimiento del Plan de Actuación Anual, trabajo interdisciplinar sobre programas y actuaciones desarrollados en los centros, distribución del trabajo a realizar en centros de atención a demanda...	Los jueves, al menos quincenalmente.
COORDINACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE A. TEMPRANA	Coordinación de las actuaciones en este ámbito entre servicio de Educacion y Sanidad	Al menos una reunión trimestral

V.- OBJETIVOS GENERALES

- 1) Asesorar y colaborar con el profesorado en el seguimiento del Proyecto Educativo, favoreciendo la relación y coherencia de los distintos planes que lo integran.

- 2) Colaborar en la prevención y detección de necesidades específicas de apoyo educativo y de compensación de desigualdades entre el alumnado, haciendo especial hincapié en el ámbito de Atención Temprana.
- 3) Asesorar al profesorado en propuestas metodológicas e instrumentos de evaluación, tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza.
- 4) Asesorar al profesorado en la toma de decisiones relativas a la evaluación y promoción del alumnado.
- 5) Colaborar con los tutores en el desarrollo y revisión del Plan de Acción Tutorial, haciendo especial hincapié en la transición entre etapas.
- 6) Colaborar con el profesorado en el desarrollo y seguimiento del Plan de Orientación académica y Profesional, sentando las bases para desarrollar la capacidad de toma de decisiones desde posiciones de igualdad entre hombres y mujeres.
- 7) Informar de los recursos educativos, culturales, sanitarios, sociales... del Sector; posibilitando su máximo aprovechamiento.
- 8) Coordinar con los distintos servicios y recursos del Sector.
- 9) Asesorar y apoyar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, actuando especialmente en las situaciones de desventaja socioeducativa.
- 10) Colaborar en la elaboración de programas de prevención de dificultades de aprendizaje y para el desarrollo personal y social del alumnado y orientar al profesorado, alumnado y familias en este ámbito.
- 11) Organizar y gestionar los procesos de trabajo en el EOEP, potenciando una coordinación eficaz entre los distintos perfiles profesionales.

VI.- PROGRAMAS Y ACTUACIONES DEL E.O.E.P

1.- ACTUACIONES EN LOS CENTROS DE ATENCIÓN PERIÓDICA

Las funciones en el ámbito de la atención especializada a los centros educativos serán las que aparecen en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa por la que se regula el funcionamiento de los Equipos de Orientación para el curso 2014-1, en su punto 3.1.

A continuación, se recoge la programación general y actuaciones del EOEP en los centros de atención periódica. Dicha programación se desarrollará de una manera más específica y concreta en los planes individuales de cada centro de atención preferente.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Programa 1. Actuaciones en los centros de atención periódica.					
Ámbito 1. Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.					
Actuación 1: Colaborar en la elaboración del P.EC					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y Evaluación
Asesorar sobre aspectos psicopedagógicos en la elaboración o revisión del Proyecto Educativo: Proyecto Curricular, Plan de Convivencia, PAD...	Asistencia a las reuniones de la C.C.P., Ciclos Y CESPAD. Información sobre procesos de enseñanza-aprendizaje, adecuándolos a las competencias básicas. Aportación de materiales y/o programas, alentando la constitución de grupos de trabajo. Participación en la elaboración de medidas educativas.	Orientadoras y PTSC (según necesidades) Claustro de profesores/as. Miembros de la CESPAD	Espacios: lugar adecuado Materiales: Equipamiento informático. Fondo documental. Orientaciones y programas estandarizados.	Según el cronograma de cada centro. CESPAD: al menos trimestralmente.	Cuatrimstral. Anual
Actuación 2. Realización de Evaluaciones Psicopedagógicas.					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y Evaluación
Detectar Necesidades Específicas de Apoyo Educativo y Compensación de desigualdades	Aplicación de Pruebas Psicopedagógicas. Realización de entrevistas con familias y tutores. Análisis del trabajo del alumnado. Realización de observaciones directas del alumnado en el contexto escolar. Coordinación con otros servicios externos. Elaboración informes psicopedagógicos. Elaboración dictámenes de escolarización. Elaboración informes sociales. Actualización del censo de aneas en Yedra.	Por parte del EOEP: Orientadoras y siempre que se considere necesario PTSC. Por parte del Centro: Tutor/a, Profesorado que imparte clase al alumnado. Según las necesidades se contará entre otros con la colaboración de A.L, P.T., Coordinador de Interculturalidad. Externos al Centro y al Equipo: Responsables de los Servicios Sociales de Atención Primaria, Educadores sociales, profesionales del Centro de diagnóstico y valoración de minusvalías, ONCE, ADIS, CREE o cualquier otro organismo o Institución que pueda proporcionar recursos e información significativa sobre el caso.	Materiales: Pruebas Psicopedagógicas, Protocolos de entrevista y observación. Espaciales: lugar adecuado con suficiente tranquilidad, ventilación e iluminación adecuadas Organizativas: Disponibilidad de tiempo real para la coordinación con los profesionales implicados.	A lo largo de todo el año	Cuatrimstralmente. Anualmente, mediante la elaboración de una memoria de actuación del EOEP.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Actuación 3. Realizar seguimientos psicopedagógicos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y de compensación de desigualdades.					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Determinar los avances o nuevas dificultades que vayan surgiendo	Aplicación de pruebas psicopedagógicas Realización de entrevistas con familias y tutores. Análisis del trabajo del alumnado. Realización de observaciones directas del alumnado en el contexto escolar. Coordinación con otros servicios. Elaboración de los informes psicopedagógicos Elaboración de los dictámenes de escolarización	Orientador/a PT Servicios a la Comunidad Tutores Profesores especialistas (PT, AL...) Otros profesionales	<i>Materiales:</i> pruebas psicopedagógicas, protocolos de entrevista y observación. <i>Espaciales:</i> lugar adecuado	Siempre que haya un cambio significativo en la situación del alumnado. En el caso del alumnado que cambia de etapa, durante el segundo trimestre.	Cuatrimstral Anual
Asegurar la adecuación de las medidas establecidas en su momento	Reuniones y entrevistas con tutores/as, especialistas y familias. Elaboración de guías de orientación. Elaboración de informes de normalización de la respuesta educativa. Coordinación con otros recursos externos.	Orientador/a Tutores/as Profesores especialistas (PT, AL...) Otros profesionales	<i>Espaciales:</i> lugar adecuado <i>Materiales:</i> Equipamiento informático Fondo documental	A lo largo del curso.	
Actuación 4. Orientar sobre las medidas educativas más convenientes.					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Facilitar orientaciones individuales o grupales sobre las medidas educativas más convenientes.	Reuniones y entrevistas con tutores, especialistas y familias. Asistencia a sesiones de evaluación y reuniones de ciclo, CESPAD, CCP. Elaboración de guías de orientación. Revisión bibliográfica y actualización del fondo documental del EOEP: Dosieres. Coordinación con otros recursos externos.	Los mencionados en la actuación 2.	Biblioteca del EOEP. Equipos informáticos. <i>Espaciales:</i> lugar adecuado.	A lo largo del curso.	
Colaborar con el profesorado en la puesta en marcha de las medidas educativas acordadas.	Apoyo en la realización de adaptaciones curriculares, estrategias metodológicas, instrumentos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Información sobre materiales a utilizar. Elaboración de orientaciones familiares. Información sobre los servicios externos.	Orientadoras Tutores/as PT, AL y otros especialistas PTSC			
Programa 1. Actuaciones en los centros de atención periódica.					
Ámbito 2. Apoyo al Plan de Acción Tutorial					
Actuación 1. Colaborar en la elaboración, seguimiento y evaluación de los PAT.					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Asesorar al profesorado sobre la elaboración, seguimiento y evaluación de los P.A.T.	Reuniones con el tutor/a. Participación en las reuniones de CCP y de la CESPAD y ciclo. Aportación de materiales o programas de acción	Orientador/as Equipo directivo Miembros de la CCP	Fondo documental Orientaciones y programas	A lo largo del curso	Cuatrimstral Anual

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

	tutorial Elaboración de orientaciones	y de CESPAD Tutores PT Servicios a la Comunidad.	estandarizados Equipamiento informático		
Actuación 2. Intervención sociofamiliar					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Detectar las problemáticas socioeducativas y/o socio-familiares que presenta el alumnado.	Apoyo en la prevención de dificultades o problemas de tipo personal o sociofamiliar.	Tutores Orientador/as PT de Servicios a la Comunidad	Espacios de reunión Equipamiento informático Protocolos de entrevistas Material elaborado en el EOEP	A lo largo del curso	Cuatrimestral Memoria final
Conocer las diferentes medidas de atención a la diversidad adoptadas con el alumnado	Intervención con las familias del alumnado cuando la situación lo requiera Respuesta a las demandas familiares				
Favorecer las relaciones entre las familias y el centro, implicándolas en el proceso de formación escolar y en el desarrollo afectivo, educativo y social	Información a las familias sobre la importancia de su intervención en el proceso educativo Establecimiento de cauces de comunicación entre las familias y el centro				
Mejorar las situaciones educativas del alumnado con desventajas a través de los recursos disponibles	Utilización de los recursos ordinarios y complementarios del centro Información sobre recursos materiales y económicos	Tutores Orientador/as PT de Servicios a la Comunidad, SSAP Equipo Territorial	Boletines Oficiales Equipamiento informático Espacios de reunión	A lo largo del curso	Cuatrimestral y anual
Coordinarse con los Servicios Externos Necesarios.	Derivación y coordinación con los diferentes recursos del Sector.				
Actuación 3. Absentismo Escolar					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Asesorar en las situaciones de absentismo escolar en los centros y colaborar en la prevención de los posibles casos.	Información a los centros sobre la detección y el seguimiento del absentismo. Evaluación de las situaciones. Asistencia a las Mesas de Absentismo. Intervención con las familias de absentistas en aquellos aspectos que favorezcan la regularización de la escolaridad	Tutores/ Equipo directivo Orientador/as PT de Servicios a la Comunidad UBAS Comisión de absentismo (Colindres, Castro Urdiales y Santoña) General Santander S.I.E	Espacios de reunión Equipamiento informático Protocolos	A lo largo del curso	Mensual Cuatrimestral Memoria final
Conocer las problemática socioeconómicas y educativas del alumnado, causante del absentismo.	Evaluación de las situaciones.				
Lograr un aprovechamiento eficaz y eficiente de los recursos disponibles a nivel educativo y comunitario	Colaboración con los diferentes profesionales de la zona en el seguimiento de la escolarización de los alumnos/as				
Actuación 4. Coordinar la Intervención con Recursos y Servicios Externos					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Colaborar con los SSAP, CAIA y ETIF en los casos de los alumnos con desventaja socioeducativa	Coordinaciones con los diferentes profesionales en los casos con expediente abierto en estos servicios Intervención con las familias Derivación en caso necesario del alumnado y sus familias a estos servicios	PTSC Profesionales: SSAP CAIA ETIF	Espacios de reunión Equipamiento informático Protocolos	Indefinida en función de las necesidades	Continuo Memoria final
Coordinar con mesas de Violencia de Género	Asistencia a las mesas de coordinación con los agentes sociales implicados Información relevante de los casos si fuera necesario	PTSC Componentes de las mesas (en función de la convocatoria)		En función de la convocatoria	
Tramitar e informar sobre los recursos de beca para el alumnado y sus familias	Solicitud de becas Realización de recursos de alzada en caso de necesidad Ayuda a las familias en caso de necesidad	PTSC Personal de la Consejería (sección de Becas)		En función de la convocatoria y/o necesidad/es que surjan	
Coordinación con el Servicio de Atención Temprana de Sanidad y Servicios Sociales	Recogida de información sobre los distintos alumnos/as a escolarizar	PTSC Orientadora de Atención Temprana Profesionales de Att. Temprana (Salud)		Periodo de valoración de Nuevas Escolarizaciones (2 y 3 Trimestre)	
Colaborar con el Servicio de SMIJ	Informaciones de las necesidades del alumnado que acude al servicio Coordinación en las diferentes actuaciones con los profesionales de este servicio	PTSC Profesionales de SMIJ Orientadoras		Indefinida en función de las necesidades	
Coordinar con otros servicios privados	Realización de coordinaciones y colaboración con los diferentes servicios privados tales como: gabinetes de logopedia, psicólogos, psiquiatría, ...; en los casos de alumnado que acuda a los mismos. Conocimiento de las actuaciones que se realizan con el alumnado que acude a estos servicios.	PTSC Profesionales Servicios Privados Orientadoras		Indefinida en función de las necesidades	

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

Programa 1. Actuaciones en los centros de atención periódica.					
Ámbito 3. Apoyo al Proceso de Orientación Académica y Profesional					
Actuación 1. Coordinación con los distintos ámbitos de orientación.					
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Favorecer la coherencia y continuidad educativa.	Reuniones de Equipos de ciclo u otras reuniones de Equipo docente.	Orientador/as y profesores de ciclo	<i>Espaciales:</i> lugar adecuado <i>Materiales:</i> Equipamiento informático Archivos del EOEP	Cuando exista dificultad para acudir a todas las reuniones, se priorizará la asistencia a la que Jefatura de Estudios considere más necesaria.	Cuatrimestral. Anual.
	Entrevista con tutores, especialistas y familia. Traslado de informes.	Orientador/as PT Servicios a la Comunidad Tutores		En función de las necesidades	
	Reuniones con la responsable del CREE para ajustar intervenciones, así como los servicios de Fisioterapia de la zona	Orientador/as EOEP Responsable del CREE Fisioterapeutas P.T.S.C.		En función de las necesidades	
	Reuniones con los especialistas	Orientador/as PT, Al y otros especialistas		Al menos quincenalmente	
	Reunión con el Equipo directivo	Orientador/as Director/a P.T. de Servicios a la Comunidad, si se considera necesario		Al menos quincenalmente	
	Participación en las sesiones de evaluación	Orientador/a Equipo docente.		En función de las necesidades.	
	Coordinaciones con los/as profesionales de Atención Temprana de Sanidad y de Educación	Orientadoras y PTSCs. Orientador/a de Atención Temprana. Distintos profesionales del servicio de Atención temprana de sanidad.		En función de las necesidades	
Objetivos	Actividades	Profesionales	Recursos	Temporalización	Seguimiento y evaluación.
Facilitar la transición entre etapas educativas y las nuevas escolarizaciones.	Entrevista con tutores, especialistas, familia y jefatura de estudios. Entrevista con orientadores/PTSC de los IES y	Orientador/a del EOEP Jefatura de estudios Orientadores del IES/UO PT Servicios a la Comunidad Tutores, especialistas.	<i>Espaciales:</i> lugar adecuado <i>Materiales:</i> Equipamiento informático Archivos del EOEP	En el segundo y tercer trimestre. El traslado de informes se realizará en el mes de junio	Al final de curso.

Seguimiento de la evolución del modelo de orientación educativa en la C.A. de Cantabria

	con los orientadores de las U.O. de la zona Elaborar y trasladar informes, dictámenes y acreditaciones.				
	Charla informativa a familias	Orientador/a Tutor/a	Material (información IES)	Segundo o tercer trimestre	Anual
	Visita a los IES	Orientador/a Tutor/a Equipo directivo	Tiempos y espacios a determinar con los IES.	Segundo o tercer trimestre	
	Reunión de Coordinación zonal de orientadores/as.	Orientadores/as del Sector y PTSC	<i>Espaciales:</i> lugar adecuado <i>Materiales:</i> Equipamiento informático Archivos del EOEP	A lo largo del curso.	Cuatrimstral y anual.
	Reuniones de coordinación entra las etapas de Infantil y Primaria	Orientadoras, tutor/a, maestros/as especialistas, Equipo directivo		Segundo o tercer trimestre	Anual
	Coordinación de la orientadora de Atención Temprana con el segundo ciclo de Educación Infantil.			Primero o Tercer trimestre.	

2.- ACTUACIONES EN LOS CENTROS A DEMANDA.

Los objetivos y los ámbitos de intervención de la atención especializada de Orientación Educativa en los Centros a demanda, coincide con los programados en los Centros Preferentes. La diferencia radica en que la actuación no se realiza de forma sistemática, sino que responde a las necesidades demandadas expresamente por los centros considerados así.

A continuación, se expone el procedimiento que a nivel interno este Equipo ha establecido para organizar y mejorar la atención en estos Centros:

- Informar a los centros de las nuevas condiciones de intervención derivadas de la Orden ECD11/2014 de 11 de Febrero (BOC del 18 de Febrero) y la Resolución de 24 de febrero de 2014 (BOC 3 de Marzo): guías de demanda, consentimiento familiar....etc
- Insistir en los centros en que antes de realizar una evaluación psicopedagógica, se deberán haber agotado todas las medidas ordinarias previas, teniendo siempre presente el criterio de flexibilidad, tal y como se recoge en las Instrucciones de inicio de curso.
- Analizar sistemáticamente en Equipo las demandas recibidas, para organizar la respuesta.
- El procedimiento para atender las demandas en aquellos casos en los que los centros envían un listado de necesidades, consistirá, en realizar una valoración global de las mismas conjuntamente con el centro. En los demás casos, las demandas serán atendidas en función de los siguientes criterios:
 - Orden de llegada.
 - Priorización de casos de Infantil y primeros cursos de Primaria para facilitar la detección precoz de dificultades y actuar preventivamente, excepto en casos de especial gravedad y/o casuísticas de riesgo sociofamiliar.
- En el segundo trimestre se priorizarán las intervenciones dirigidas a la transición entre distintas Etapas Educativas.
- Las demandas se distribuirán equitativamente entre las distintas orientadoras del EOEP.
- En los casos de escolarización combinada, en general, los seguimientos recaerán en la Orientadora que realizó la evaluación psicopedagógica y estableció escolarización en esta modalidad.

3.- ACTUACIONES EN RELACIÓN A LA ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL EOEP:

Las tareas asignadas dentro del EOEP:

- 1) Actualizar y organizar el contenido de la Unidad de disco compartida.
- 2) Continuar con la elaboración y actualización de los *dosieres referidos a TDHA, Sobredotación/Altas capacidades, T.G.D., sordos, lenguaje, y propuestas de intervención del CREE* (que incluyen los siguientes apartados: evaluación, intervención y artículos de interés), así como con las *carpetas de orientaciones familiares y escolares*. Dichos dosieres, documentos y carpetas, se revisarán puntualmente a medida que se vayan utilizando y será una responsabilidad compartida por todas las componentes del Equipo.
- 3) Actualizar el tablón de anuncios.
- 4) Redactar las actas de las reuniones de coordinación del EOEP.
- 5) Designar una moderadora para las reuniones de coordinación internas del EOEP.
- 6) Actualizar el manual de acuerdos de funcionamiento del EOEP, haciendo las revisiones necesarias, incorporando aquellas que se decida en las reuniones de Equipo.
- 7) Seguimiento, control y Actualización de las pruebas psicopedagógicas.
- 8) Seguimiento, control y actualización del material fungible y bibliográfico.
- 9) Gestión y mantenimiento del banco de ropa y juguetes del EOEP.

VII. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACTUACIÓN

- El EOEP mantendrá reuniones de coordinación semanales los jueves.
- Cuatrimestralmente se verificará la consecución de los objetivos propuestos.
- Anualmente, se procederá a la evaluación final del plan, redactándose la Memoria de Actuaciones del EOEP.
- Conocer la evaluación externa que realizan los centros acerca de las actuaciones del EOEP.

VIII. NECESIDADES

En el presente curso se siente especialmente la necesidad de organizar el fondo bibliográfico. Para tal tarea, así como para la gestión de la biblioteca en general, se ve la necesidad de disponer de personal cualificado.

Con respecto a las necesidades de recursos personales, también se detecta la necesidad de personal especializado en administración y gestión, así como conserje.

Con relación al material necesario para el desempeño de nuestras funciones, se siente la necesidad de incrementar y actualizar tanto el material bibliográfico como pruebas psicopedagógicas.

Por último, se recoge la necesidad de renovar el equipamiento informático.

PLAN DE ACTUACIÓN DE LA UNIDAD DE ORIENTACION EDUCATIVA (UOE) MIGUEL HERNÁNDEZ

Curso 2014/15

0. ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA ACCIÓN TUTORIAL.
PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN
1. CARACTERÍSTICAS DE LA UOE.
2. FUNCIONES Y PRIORIDADES DE ACTUACIÓN NDE LA UOE
3. OBJETIVOS GENERALES
4. ACTUACIONES Y RECURSOS EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN
 - 4.1. Apoyo al proceso de enseñanza – aprendizaje
 - 4.2. Apoyo al PAT
 - 4.3. Apoyo al POAP
5. TEMPORALIZACIÓN DE LAS ACTUACIONES EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN
6. SEGUIMIENTO DE LAS ACTUACIONES, EVALUACIÓN Y MEMORIA

0. ORGANIZACIÓN DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y LA ACCIÓN TUTORIAL. PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN.

Partimos de la concepción de la orientación educativa como un elemento inherente a la propia educación, un derecho del alumnado y un elemento primordial para favorecer la atención a la diversidad

La orientación educativa contribuye al desarrollo de una enseñanza de calidad para el conjunto del alumnado, de modo que se facilite la incorporación y el tránsito por el sistema educativo de cada alumno en las condiciones más adecuadas para favorecer su progreso personal, académico y social.

Consideramos a cada alumno@ como una persona única perteneciente a un contexto familiar, social y escolar que precisa una atención individualizada en función de sus características y necesidades.

La orientación es inseparable del conjunto de la acción educativa y se desarrolla fundamentalmente a través de la acción tutorial que corresponde a todo el profesorado.

La UOE intervendrá desde una perspectiva sistémica, dentro de un marco de colaboración y de trabajo en Equipo. Diferenciamos, por tanto, dos niveles de actuación:

- 1) La acción tutorial: como parte de la función docente es responsabilidad de todo el profesorado y constituye el pilar fundamental de la orientación del alumnado. Esta función se desarrollará en coordinación con el/la orientador/a del centro.
- 2) La intervención especializada: que aporta una visión psicopedagógica tanto en su vertiente preventiva como específica. Dicha intervención se lleva a cabo a través de la Unidad de Orientación, así como a través de otros profesionales (Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad y especialista en atención temprana del EOEP, instancias específicas de interculturalidad y departamentos de orientación) y de otras instancias sociales y educativas (Equipos de Sanidad, UBAS...)

La actuación de la UOE contemplará acciones para atender las necesidades del centro que van desde el asesoramiento y la prevención hasta la detección de dificultades y la intervención especializada en un contexto de colaboración y trabajo en Equipo con el conjunto de profesionales del centro.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA UOE

La UOE está formada por el coordinador de la Unidad que será el orientador del centro, los dos PTs, (uno de ellos con jornada completa y la jefa de estudios que desarrolla sus funciones de PT en parte de su horario), un AL y la auxiliar técnico en educación especial. El centro cuenta con Fisioterapeuta que comparte con el resto de colegio de Castro.

En nuestro centro el orientador será la coordinadora de la UOE, formará parte de la CCP, la CESPAD, la comisión de convivencia.

Por otra parte, otros miembros de la UOE tienen funciones relevantes en el centro en relación con la orientación educativa: uno de los especialistas en PT del centro es también el coordinador de la comisión de convivencia y la otra especialista es la jefa de estudios.

Actualmente, nuestra Unidad de Orientación atiende a 44 alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, de los cuales 8 presentan necesidades educativas especiales (Yedra).

2. FUNCIONES Y PRIORIDADES DE ACTUACION

Según las instrucciones dadas por la Consejería de Educación para el curso actual, mediante la Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, las actuaciones que se desarrollen irán destinadas a atender a los diferentes colectivos de la Comunidad educativa (alumnado, familias y profesorado) desde una visión global y un enfoque colaborativo, que en ocasiones requerirá la coordinación con diferentes instituciones o entidades.

Asimismo, nuestros referentes legislativos serán: las instrucciones ya citadas, el Decreto que establece el reglamento Orgánico de los Centros 25/2010 y la Orden 65/2010 por la que se aprueban Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los colegios de primaria e infantil, así como las conclusiones recogidas en la memoria de la UOE del curso 2013/14.

Las funciones de las Unidades de Orientación educativa serán, según lo establecido en el nuevo reglamento orgánico, las siguientes:

- a) Formular propuestas al Equipo directivo y al Claustro relativas al Proyecto educativo.
- b) Asesorar al profesorado en la toma de decisiones relativas a la evaluación y promoción del alumnado.
- c) Elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa y del Plan de acción tutorial.
- d) Contribuir al desarrollo de la orientación educativa ofreciendo asesoramiento al profesorado, alumnado y familias e interviniendo directamente en aquellos casos en que se estime conveniente.
- e) Aquellas otras que le sean asignadas por la normativa vigente (orden 21/2006)

A las funciones anteriormente citadas se añaden, según la Orden EDU/21/2006 los órganos encargados de la orientación educativa tendrán las siguientes funciones, en la actualidad UOE:

- a) Formular propuestas para la elaboración y seguimiento del PAD del centro y elevarlas a la CESPAD.
- b) Asesorar y colaborar en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares, así como en el desarrollo de todas las medidas recogidas en el PAD del centro.

- c) Colaborar con los Equipos docentes en el establecimiento de criterios tanto para la aplicación de medidas de atención a la diversidad adecuadas a las necesidades de los alumnos/as o de los grupos de alumnos/as, como, en su caso, para la incorporación del alumnado a dichas medidas.
- d) Aplicar coordinadamente las medidas contempladas en el PAD, en el ámbito de sus competencias.
- e) Colaborar en el seguimiento del PAD, incidiendo especialmente en el análisis y valoración de su influencia en la evolución del rendimiento escolar, en la convivencia y en aquellos aspectos que contribuyan al desarrollo personal y social del alumnado, haciendo las correspondientes propuestas de mejora.

Finalmente, el/la coordinador de la UOE tendrá las siguientes funciones:

- a) Redactar el plan de actuación de la Unidad de Orientación educativa y la memoria final de curso.
- b) Coordinar las actuaciones de la Unidad de Orientación educativa.
- c) Convocar y presidir las reuniones de la Unidad de Orientación educativa, levantando acta de las mismas.
- d) Colaborar con el jefe de estudios en la coordinación de la acción tutorial y asistir a las reuniones periódicas que a tal efecto se determinen.
- e) Informar a los alumnos y a sus padres, madres o representantes legales de las actuaciones de la Unidad de Orientación educativa.
- f) Trasladar a la Comisión de coordinación pedagógica las propuestas realizadas por la Unidad de Orientación respecto del orden del día, e informar a ésta de los acuerdos adoptados.
- g) Coordinar la organización de espacios e instalaciones, solicitar el material y el equipamiento específico asignado a la Unidad de Orientación educativa y velar por su mantenimiento.
- h) Promover la evaluación de la práctica docente de la Unidad de Orientación educativa y de los distintos proyectos y actividades de la misma.
- i) Colaborar en las evaluaciones que promuevan los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente, la dirección del mismo y la Consejería de Educación.
- j) Velar por el cumplimiento del plan de actuación de la Unidad de Orientación educativa.
- k) Aquellas otras que le sean asignadas por la normativa vigente.

3. OBJETIVOS GENERALES

- Contribuir al logro de una educación de calidad: integral e individualizada mediante el ejercicio de nuestras funciones y el asesoramiento a padres y profesores.

- Priorizar en nuestras intervenciones la prevención y atención temprana en educación infantil y 1º ciclo de primaria, incidiendo especialmente en la prevención de riesgos en el desarrollo y en la prevención de dificultades de aprendizaje, mediante la detección, valoración e intervención temprana.
- Determinar las necesidades educativas del @salumn@s, asesorar al profesorado con respecto a la atención a l@smism@s y prestar apoyo directo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- Asesorar y coordinar en la planificación y puesta en práctica de medidas para la atención a l@salumn@s necesidades educativas específicas de apoyo educativo en especial en el proceso de elaboración, seguimiento y evaluación de las ACIs así como en aquellos planes y programas que atiendan al desarrollo integral de dichos alumn@s.
- Participar a través del asesoramiento en los planes, proyectos y programas del centro dedicando una especial atención al Proyecto educativo en lo relativo a los planes de atención a la diversidad, convivencia y acción tutorial.
- Facilitar la transición entre las distintas etapas educativas sobre todo en el caso de los alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo.

4. ACTUACIONES Y RECURSOS EN LOS DISTINTOS ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Para estructurar las distintas intervenciones de la Unidad intervendremos en 3 ámbitos interrelacionados:

- Apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje
- Apoyo al PAT
- Apoyo al POAP

Desarrollaremos nuestra intervención de manera más intensiva en lo relativo al proceso de enseñanza aprendizaje y al PAT dado que estos ámbitos responden en mayor medida a las necesidades del centro y a lo planificado en la PGA.

Para el logro de los objetivos generales planteados disponemos de distintos recursos comunes a los tres ámbitos de intervención.

Los recursos personales estarán formados por los profesionales de la UOE, la técnico-sociosanitario, la fisioterapeuta del centro y el conjunto del claustro. Los profesionales externos al centro educativo serán: aquellos pertenecientes a otros centros educativos del sector o de la población, EOEP de Laredo, UBAs, profesionales del IMSERSO, ONCE, Salud Mental Infanto Juvenil, Centro de Atención Temprana de Laredo, CREE del "Pintor Martín Sáez" de Laredo...

Los recursos materiales serán tanto las instalaciones del centro en su conjunto, como el despacho de la UOE y los materiales de los que se dispone: pruebas psicopedagógicas, curriculares, protocolos de observación y entrevista...

Como recursos organizativos contamos con coordinaciones internas: con el Equipo directivo, CCP, CESPAD, Comisión de Convivencia, Equipos de ciclo, tutores, reuniones de

la UOE. Así como las coordinaciones externas intersectoriales: seminario de orientadores/as, coordinaciones zonales de los orientadores del sector oriental, con los recursos sociales, educativos y sanitarios.

4.1 Apoyo al proceso de enseñanza - aprendizaje

Nuestra labor se centrará en las siguientes actuaciones:

- Realización de evaluaciones psicopedagógicas tras la evaluación y puesta en práctica de medidas ordinarias de atención a la diversidad.
- Realización de otras intervenciones psicopedagógicas puntuales, con devolución de información oral y/o escrita sobre: entrevistas familiares (asesorar, orientar, recogida y devolución de información, etc); asesorar al profesorado en situaciones puntuales individuales o grupales; y seguimiento del alumnado con necesidades puntuales.
- Realización del seguimiento de alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo con la colaboración de los maestros especialistas en atención a la diversidad, así como de la técnico-auxiliar en educación especial, fisioterapeuta y de l@s tutores/as.
- Colaboración y asesoramiento en la planificación y desarrollo de distintas medidas atención a la diversidad (ACIS, apoyos, programas específicos...).
- Participación en la CESPAD para la revisión del PAD ya sea mediante la participación directa en las reuniones de dicho órgano como indirectamente en las reuniones de la UOE.

Persiguiendo los siguientes objetivos:

- Actualizar el PAD a la realidad actual del centro en el marco de la CESPAD y colaborar y asesorar en la puesta en práctica de las medidas que se establezcan
- Prevenir y detectar necesidades educativas específicas de apoyo educativo.
- Orientar sobre medidas educativas ordinarias, específicas y extraordinarias para la atención a la diversidad siguiendo los principios de normalización, integración e individualización.
- Colaborar con el profesorado en las medidas acordadas realizando el seguimiento de las mismas.
- Contribuir al desarrollo todas las distintas competencias en el alumnado desde la perspectiva de una educación integral.

4.2 Apoyo al PAT

Las actuaciones que desarrollaremos serán las siguientes:

- Participación en la CCP y en la comisión de convivencia centrándonos especialmente en el desarrollo de la acción tutorial y del plan de convivencia.

- Reuniones con tutores para el desarrollo de competencias sociales en los alumnos y para la prevención de dificultades en el desarrollo personal y social. (VER ANEXO 2)
- Colaboración con los tutores en la orientación de los alumnos mediante entrevistas con padres y alumn@s, observaciones en el aula y apoyo y asesoramiento en el desarrollo de la tutoría grupal así como en programas específicos que contribuyan a un mayor desarrollo social, emocional y académico.
- Participación del orientador en las reuniones de ciclo para el desarrollo de distintos programas incluidos en el apoyo a la función tutorial.

Los objetivos que perseguimos en relación al PAT serán:

- Asesorar en la planificación y el desarrollo de la acción tutorial tanto en lo referente a la tutoría individual, grupal y de padres.
- Colaborar con los tutores en la educación integral a los alumnos sobre todo en aquellos aspectos relativos a la convivencia y al desarrollo de competencias sociales en el marco de la tutoría.
- Apoyar a los tutores en el seguimiento y coordinación de los distintos profesionales de los alumnos con Necesidades Educativas Específicas de apoyo educativo, así como de otro alumnado que pueda precisar apoyo ordinario.

En relación al PAT contamos con un recurso fundamental: la comisión de convivencia en la que participan el profesorado y representantes del AMPA. El PT del centro será el coordinador de la comisión de convivencia y el orientador será miembro de dicha comisión para la revisión y puesta en práctica del plan de convivencia del centro.

Al mismo tiempo y en relación al apoyo a la función tutorial el orientador viene desarrollando funciones con respecto a las dificultades socio - emocionales de alumnos y grupos en el programa que figura en el ANEXO II.

4.3 Apoyo al POAP

Nuestras actuaciones estarán centradas en facilitar la transición entre etapas educativas: infantil / primaria y primaria / ESO.

En este sentido contamos con un recurso fundamental: las reuniones de coordinación con el conjunto de orientadores de Castro Urdiales (primaria y secundaria) para organizar las visitas de los niños y los padres de 6º de primaria a los centros de secundaria, así como las reuniones de los tutores de 6º con el orientador del instituto en colaboración con el orientador de la UOE y los Equipos directivos de los centros.

Entre los recursos personales contamos, prioritariamente con la labor de la orientadora y los tutores de los grupos que van a pasar por el proceso de transición, así como por el profesorado de apoyo específico que ha atendido a dicho alumnado.

En este proceso de transición, tal y como establece el reglamento orgánico de infantil y primaria, corresponde a jefatura de estudios:

- Coordinar una adecuada transición del alumnado entre los distintos ciclos y etapas

- Coordinar las actividades de carácter académico y de orientación.

En este sentido jefatura de estudios se coordinará con los Equipos directivos de los centros para el establecimiento de horarios y actividades de transición.

Las actuaciones a llevar a cabo serán las siguientes:

- Seguimiento de la evolución académica del alumnado de 5 años y de 6º de primaria, así como en aquel alumnado que termina ciclo.
- Elaboración de los informes psicopedagógicos de los alumnos de apoyo específico del alumnado de 2 años, 5 años y 6º de primaria.
- Orientación al profesorado para la atención del alumnado de apoyo específico que se matricula en una etapa por primera vez en 3 años, 1º de primaria y 1º de la ESO, así como cuando dicho alumnado termina el ciclo.
- Transmisión de información al profesorado del centro en el que el alumnado de apoyo específico ingresará por primera vez.
- Asesoramiento a los tutores que terminan etapa con un grupo sobre el intercambio de información con el profesorado de la nueva etapa.

Estas actuaciones se estructurarán en los siguientes objetivos:

- Seguir la evolución académica del alumnado de 5 años y de 6º de primaria, así como en aquel alumnado que termina ciclo.
- Elaborar los informes psicopedagógicos de los alumnos de apoyo específico del alumnado de 2 años, 5 años y 6º de primaria.
- Orientar al profesorado para la atención del alumnado de apoyo específico que se matricula en una etapa por primera vez en 3 años, 1º de primaria y 1º de la ESO, así como cuando dicho alumnado termina el ciclo.
- Transmitir información al profesorado del centro en el que el alumnado de apoyo específico ingresará por primera vez.
- Asesorar a los tutores que terminan etapa con un grupo sobre el intercambio de información con el profesorado de la nueva etapa.

5. TEMPORALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN, EVALUACIÓN Y MEMORIA

Las actuaciones anteriormente citadas se trabajarán a lo largo de todo el curso. No obstante, en cada trimestre desarrollaremos las siguientes intervenciones:

- Primer trimestre: organización y planificación de las actuaciones de la UOE: elaboración del plan, programación de apoyos y horarios, así como proceso de asesoramiento al profesorado para la elaboración de las ACIS.

- Segundo trimestre: elaboración de dictámenes e informes psicopedagógicos de l@salumn@s con necesidades específicas de apoyo educativo que cursarán ESO el curso próximo, los/as que cursen infantil de 3 años, así como aquellos que estén cursando educación infantil de 5 años.
- Tercer trimestre: seguimiento de nuestras intervenciones, puesta en práctica de reuniones para facilitar la transición entre etapas y elaboración de memorias finales.

La evaluación de todas las actuaciones será continua a lo largo de todo el curso. Para este fin contamos con las reuniones de la UOE, así como las restantes reuniones de coordinación ya mencionadas, así como las reuniones y entrevistas con los distintos miembros de la Comunidad educativa: padres, profesores y alumn@s para recabar información sobre nuestra propia práctica y reajustar objetivos e intervenciones. Fruto de toda esta información realizaremos la memoria final de curso como punto de partida para el curso próximo.

ACTUACIÓN DE ESPECIALISTAS

TÉCNICO SOCIO SANITARIO

Actualmente la Técnico Sociosanitario atiende a alumnos con necesidades educativas especiales: un alumno con Síndrome de Charge (3 años, Educación Infantil), una alumna con PCI (1º Primaria), una alumna con TGD (1º Primaria) y un alumno con TGD (4º Primaria).

Durante el presente curso escolar, y en una línea de continuidad con años anteriores, el trabajo a realizar por la Técnico Sociosanitario estará orientado a atender los siguientes aspectos referidos a la atención del alumnado con NEE:

- Facilitar la entrada y salida al centro de los alumnos/as que así lo requieran (problemas motóricos, TGD, etc.), así como los desplazamientos dentro del recinto escolar para acudir al recreo, servicio, música, biblioteca, etc.
- Acompañar a los alumnos/as que lo precisen al servicio adaptado para facilitar su uso normalizado.
- Participar, junto al profesorado en turno de patio, en la vigilancia del alumnado asignado durante los periodos de recreo.
- Detectar y comunicar a la Dirección del centro la existencia de barreras arquitectónicas que puedan dificultar la utilización normalizada de la totalidad de los espacios escolares.
- Favorecer el desarrollo de la autonomía personal de estos alumnos/as, tanto para actividades de su vida diaria como para su integración en el centro escolar.
- Comunicación diaria con las familias para el intercambio de informaciones relevantes: actividades, deberes escolares, excursiones, ausencias por visitas médicas, incidencias...

- Participación, cuando así se estime, en grupos interactivos prestando el apoyo necesario a estos niños/as para facilitar su aprovechamiento e implicación.
- Acompañamiento al alumnado asignado en salidas didácticas y actividades colectivas de centro (Magosta, Navidad, Día de la Paz, Carnavales,..) para garantizar su participación activa en todas ellas.
- Asistencia y participación en las reuniones semanales de la UOE.
- Colaboración en la elaboración de horarios de atención a los alumnos/as con NEE a principio de curso y ajustes de los mismos en el transcurso del año escolar.
- Coordinación con los tutores, PTs y AL en el seguimiento de los alumnos.
- Colaboración en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales, así como de los materiales específicos necesarios para el desarrollo de dichas ACIs.
- Atención directa a alumnos en el aula. Con apoyo en las materias de Matemáticas, Lenguaje y Conocimiento del Medio.
- Participación en el Equipo de redacción de La Ballena, revista digital de la biblioteca escolar del centro.

FISIOTERAPIA

NIVELES Y ALUMNADO

En el CEIP Miguel Hernández durante el presente curso escolar recibirá sesiones de tratamiento fisioterápico un total de 2 alumnos: uno de ellos con diagnóstico de PCI, correspondiente a primer ciclo de Educación Primaria y otro con Síndrome de Charge correspondiente a Educación Infantil 3 años. A lo largo del mismo, si surgieran nuevos casos de niños con necesidades de fisioterapia y siguieran todos los procedimientos educativos que exige la legislación, se incorporarían al tratamiento.

El número de sesiones semanales se establecerá tanto en función del número total de alumnos con necesidades especiales en atención fisioterápica durante el presente curso escolar, así como de la gravedad de la patología que presenten, priorizando aquellas que provoquen mayor discapacidad motórica. Las sesiones se realizarán individualmente y tendrán una duración de entre 45 y 60 minutos.

OBJETIVOS GENERALES

1. Facilitar el acceso al currículo educativo.
2. Adquirir un Desarrollo Psicomotriz acorde a su edad.
3. Conseguir un completo Balance Articular y Balance muscular.
4. Prevenir complicaciones osteomusculares derivadas de las alteraciones del tono muscular.
5. Mejorar sus habilidades motrices: coordinación, equilibrio, propiocepción...

METODOLOGÍA GENERAL

Se les realizará a los alumnos en tratamiento una Evaluación Fisioterápica Inicial a principio del curso escolar, evaluaciones periódicas trimestrales y una Evaluación Final al término del mismo, con la finalidad de recoger de manera objetiva la evolución de la patología y los cambios experimentados a lo largo del año.

Así mismo, se fijarán reuniones con los padres de los alumnos a principio y final de curso para informar acerca de la evolución y dar pautas a seguir en el domicilio, concienciándoles de la importancia de su colaboración y participación en el proceso de evolución de sus hijos. Podrán acordarse reuniones adicionales según las necesidades individuales.

COORDINACIÓN

Se realizará a lo largo del curso escolar coordinación con los distintos especialistas del centro, tutora, Unidad de Orientación, médicos especialistas y diversos organismos y entidades externas implicados en la atención del alumno.

AUDICIÓN Y LENGUAJE

El inicio de curso (2014- 2015) se realizará partiendo de la situación reflejada en la memoria del curso anterior con los casos que sigan manifestando retraso del lenguaje, alumnado del curso anterior y nuevas necesidades. Treinta y cuatro (34) en total; retrasos del habla y retrasos del lenguaje propiamente dichos.

Es muy común ver casos de niños y niñas que presentan problemas de habla y del lenguaje a la vez.

También es normal confundir “**habla**” con “**lenguaje**”, y a veces llegamos a hablar de estos términos como si fueran sinónimos.

El habla, expresión verbal del lenguaje, es la que nos permite comunicarnos y supone hacer un buen uso del aparato fonador: respiración, fonación, articulación... para comunicarnos inteligiblemente.

El lenguaje es “**comprensión**” (capacidad para entender por medio de la comunicación verbal, escrita y no verbal) y “**expresión**” (capacidad para por medio de las palabras emitir ideas). Por lo tanto, el lenguaje es el medio de comunicación, el sistema que utilizamos para comunicarnos. Así pues, hablamos de comprensión y expresión tanto oral como escrita.

En resumen, si habla y lenguaje son diferentes, los problemas del habla y del lenguaje, así como sus causas y su sintomatología también lo son. **Hablaremos de un problema de habla o de lenguaje cuando se den problemas en la comunicación o en las áreas relacionadas.**

Mis funciones como profesor de AL consistirán en atender al alumnado con retrasos, trastornos y patologías del lenguaje oral y/o escrito, de distinta consideración, así como a aquellos que tienen dificultades en el lenguaje asociadas a discapacidad. La intervención, por tanto, estará centrada en la aplicación de medidas y programas específicos para

responder a las necesidades educativas detectadas en este alumnado con problemas en el lenguaje. (Ver **ANEXO 1**)

PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Atendemos a un total de 18 alumnos/as: 1 de infantil y 17 de primaria, de los cuales 8 son alumnos/as que presentan NEE y el resto son ANEAES. Actualmente están pendientes de valoración psicopedagógica 5 alumnos que pueden ser susceptibles de necesitar atención especializada.

La atención se lleva a cabo priorizando el trabajo dentro del aula de referencia de forma individual o en pequeños grupos.

Participamos además en otras medidas de atención a la diversidad establecidas en el PAD como son desdobles y agrupamientos flexibles, que permiten trabajar con el alumnado con distintos tipos de necesidades en grupo, potenciando estrategias de aprendizaje cooperativo y socialización. En las aulas de 3ºA, 3ºB, 4ºA y 4ºB seguiremos llevando a cabo desdobles con una periodicidad de 1 sesión semanal para trabajar competencias matemáticas tal y como lo hicimos en el curso 2013-14.

El horario queda abierto a posibles modificaciones ante la posibilidad de que algunos de los alumnos que se han escolarizado el presente curso, provenientes de otros centros, puedan plantear necesidades de apoyo específico, tras ser valorados por el servicio de orientación.

Como parte de nuestras funciones como PTs participamos en el diseño, elaboración y puesta en práctica de todas las ACIs en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, y Conocimiento del Medio del alumnado que atendemos.

Nos parece fundamental que estas adaptaciones curriculares sean totalmente realistas y funcionales y se lleven a cabo desde la colaboración de todos los que intervenimos en la respuesta educativa a nuestro alumnado.

En este sentido consideramos esencial que las reuniones de coordinación a todos los niveles se lleven a cabo con regularidad pese a que en ocasiones el volumen de trabajo nos lo impide.

ANEXOS DE LA UNIDAD DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

ANEXO 1. AUDICIÓN Y LENGUAJE

- 1. Criterios de selección de alumnos/as.**
- 2. Exploración del lenguaje.**
- 3. Exploración fonoarticulatoria**
- 4. Programa de recuperación pluridimensional.**

1. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ALUMNOS/AS

La Unidad de AL (audición y lenguaje) atenderá prioritariamente todas las necesidades del alumnado diagnosticado por la “Unidad de Orientación Educativa” cuya evaluación psicopedagógica así lo determine.

Siempre que no puedan ser atendidas todas las demandas, prevalecerá el criterio de atender al alumnado con mayores necesidades. Cuando la disponibilidad horaria así lo permita, se desarrollarán medidas con otro alumnado que presente dificultades en el campo de la comunicación y del lenguaje.

El nº de sesiones se ajustará siempre que sea posible a las necesidades de cada caso, y en la distribución de las mismas se procurará que la atención, dentro o fuera del aula ordinaria, se haga en el momento más oportuno. Es posible que aparezcan otras necesidades a lo largo del curso

La intervención se hará con criterios pedagógicos, intervenir lo menos posible y solo cuando sea estrictamente necesario.

Se dará prioridad a la detección temprana de dificultades en lenguaje oral en E.I (educación infantil) por ser considerada preventiva, ya que el lenguaje oral es especialmente relevante en esta etapa, al ser el instrumento por excelencia de aprendizaje, de regulación de la conducta y de manifestación de vivencias, sentimientos, ideas y emociones.

2. EXPLORACIÓN DEL LENGUAJE.

En los primeros niveles de la escolaridad la detección de los niños y niñas que suelen presentar alteraciones en el desarrollo del lenguaje oral es una tarea que viene realizando el profesorado de esa etapa que lo pone en conocimiento de la jefatura de estudios; responden por lo general a alguna alteración verbal, retraso simple del lenguaje, disfemia evolutiva, dislalias, etc., que aun no siendo muy significativa, puede llegar a comprometer las posibilidades de interacción social y de aprendizaje al ser, el lenguaje oral, un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y la escritura e intervenir en todas las áreas curriculares.

Comentan que suele ser difícil diferenciar aquellas dificultades propias del desarrollo (evolutivas) de otras que implican una problemática concreta y necesitan una intervención específica. Por lo que ven necesario el **asesoramiento de los miembros de la UOE** (AL, PTs y orientador).

A petición del profesorado de E.I se procurará identificar las posibles alteraciones del lenguaje, valorar y atender las necesidades.

Conocer el dominio de los aspectos comunicativo-lingüístico del alumnado, nos permitirá determinar las acciones de mejora necesarias y cumplir de este modo con las actuaciones previstas en el PAD del centro que contempla la disminución de posibles fracasos escolares, y la respuesta a la diversidad de necesidades que se presenten, lo antes posible.

La Unidad de A.L procederá, como ha venido haciendo hasta ahora, evaluando aspectos fundamentales del lenguaje oral, a la identificación y análisis temprano del alumnado con riesgo para prevenir dificultades.

En este sentido, el curso pasado (2013-14), la CESPAD acordó preparar unas orientaciones sobre **“Estimulación del lenguaje en los primeros años”** para que pudieran ser tenidas en cuenta por las tutoras de E.I en sus aulas.

El desarrollo y mejora de la expresión oral en E.I es fundamental porque va a ser la base sobre la que se asiente el aprendizaje de la lectoescritura. La enseñanza del lenguaje oral debe realizarse en E.I, a partir del lenguaje que los niños traen de casa, y que la escuela enriquece y mejora, trabajando todos sus componentes (forma, contenido y uso). El objetivo debe ser, no solo el dominio del funcionamiento del sistema lingüístico, sino también el poder utilizarlo como instrumento de comunicación en diferentes situaciones y contextos, con interlocutores variados y utilizando el lenguaje con distintas intenciones comunicativas.

Por lo general los niños que poseen menos habilidades lingüísticas pueden tener problemas de aprendizaje y/o suelen presentar mayor índice de fracaso escolar.

En toda actividad de lenguaje que se realice en el aula de E.I deberán tenerse en cuenta dos cosas: lo importante de las actividades no radica en ellas mismas, sino en el uso que se haga de ellas para conseguir que el alumnado se exprese, comprenda y use el lenguaje. Y, qué queremos enseñar con las actividades que les proponemos.

El lenguaje es una facultad que no se desarrolla por sí sola. Se aprende a hablar interactuando en un entorno social.

En el proceso de enseñanza aprendizaje de las destrezas comunicativas aparecen implicados todos los elementos del lenguaje. Por ejemplo, al trabajar la expresión oral, se practican al mismo tiempo diferentes aspectos del lenguaje como la pronunciación, la entonación, el uso correcto del vocabulario...

Las alteraciones del habla son, en muchos casos en esta etapa, las alteraciones del lenguaje oral que se dan con más frecuencia:

Trastornos fonéticos:

- Disartrias: lesión del sistema nervioso central
- Disglosias: alteraciones anatómicas - fisiológicas de los órganos articulatorios
- Dislalias: defecto aislado de la articulación causado por un mal aprendizaje del habla. Perturbación permanente en la producción de un fonema más allá de los 4 años.

Trastornos fonológicos:

- Alteraciones en la pronunciación durante la expresión espontánea a pesar de una capacidad para producir aisladamente dichos fonemas.
- Se hará una valoración al alumnado que lo precise.
- La evaluación abarcará los mecanismos, los componentes y los procesos del lenguaje. A partir de esta valoración podremos conocer el nivel de desarrollo verbal y orientar a padres y profesorado.
- Para evaluar la conducta verbal analizaremos:

Los aspectos orgánicos y funcionales:

- Estado y funcionalidad de la audición y del aparato fonador.
- Respiración

— Capacidad práctica

Las dimensiones del lenguaje:

- Forma: fonología (dominio de la capacidad articuladora y nivel de adquisición del sistema fonológico) y sintaxis (análisis de la organización y de las estructuras de los enunciados).
- Contenido: léxico, relaciones de significado entre los componentes de las frases.
- Uso: funciones de la comunicación, competencia conversacional e influencia del contexto.

Los procesos del lenguaje:

- Comprensión: Capacidad de decodificación auditiva y lingüística.
- Expresión: Análisis de la producción verbal del lenguaje espontáneo.

Para conocer el repertorio fonológico, cuáles son los procesos simplificadores del habla y si se ajusta a la edad, usaremos la prueba de Laura Bosch. La prueba consta de 32 palabras, de las cuales 28 son sustantivos, 3 adjetivos calificativos, y 1 adjetivo numérico. Con estas palabras se incluyen todos los fonemas del castellano en más de una posición o contexto fonético, así como grupos consonánticos y diptongos. Las palabras son de uso corriente entre niños de estas edades.

Silla, Cara, Gorro, Tambor, Rojo, Tres, Flecha, Chaqueta, Barco, Diente, Espalda, Bufanda, Niño, Jabón, Taza, Cielo, Lápiz, Fuego, Cristal, Piedra Clase, Plancha, Libro, Globo, Blanco, Fruta, Estrella, Bolso, Negro, Mosca Peine, Autobús.

Para realizar la evaluación de los componentes del lenguaje se aplicará la prueba de lenguaje oral de Navarra (PLON) porque considero que es un instrumento idóneo para la valoración del lenguaje oral en las etapas de Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

Valora los aspectos fonológicos, morfosintácticos, sintácticos y pragmáticos. Está diseñada de modo que permite discernir niveles de desarrollo verbal para los tramos de edad de 4, 5 y 6 años. Resulta muy sencilla de aplicar y nos aporta un perfil muy completo de la capacidad verbal. Es uno de los pocos tests que nos ofrece puntuación sobre el uso del lenguaje.

Cuando se requiera ser más precisos se aplicará la batería de lenguaje objetiva y criterial (BLOC).

La Batería BLOC se inscribe dentro de la tendencia consolidada en el ámbito psicopedagógico, en relación a un proceso educativo sin exclusiones de escolares con déficits o minusvalías, para los que es necesario, a nivel educativo, una adaptación curricular individualizada.

Su propósito es ayudar a todos aquellos profesionales que tratan la patología del lenguaje y especialmente a los que se dedican a la enseñanza, en el diagnóstico de los niños con trastornos del lenguaje. Permite una lectura mediante itinerarios distintos, dependiendo de los objetivos.

Morfología: Morfología se compone de 19 bloques que exploran cada uno de ellos un aspecto morfológico diferente. Examina el uso de reglas de plurales, posesivos, tiempos verbales, formas irregulares, etc.

1. Plurales: Singulares acabados en vocal.
2. Plurales: Singulares acabados en consonante e invariables.
3. Adjetivo.
4. Formas verbales regulares: Presente.
5. Formas verbales regulares: Pasado.
6. Formas verbales regulares: Futuro.
7. Formas verbales regulares: Imperfecto.
8. Formas verbales irregulares: Presente.
9. Formas verbales irregulares: Pasado.
10. Formas verbales irregulares: Futuro.
11. Participios.
12. Comparativos y superlativos.
13. Sustantivos derivados: Profesiones.
14. Sustantivos derivados.
15. Adjetivos derivados.
16. Pronombres personales: Sujetos.
17. Pronombres personales en función de objeto.
18. Reflexivos.
19. Posesivos.

Sintaxis: La Sintaxis estudia la estructura de la oración. Se compone de las reglas que ordenan y combinan las palabras para formar oraciones. Se compone de 18 bloques.

1. Oraciones simples: Sujeto-Verbo.
2. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD.
3. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-CCL.
4. Oraciones simples: Sujeto-Verbo copulativo-Atributo.
5. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-CD-CCL.
6. Oraciones simples: Sujeto-Verbo-OD-OI.
7. Oraciones negativas.
8. Negación del atributo.
9. Pronombres y adverbios de negación.
10. Voz pasiva.
11. Sujetos coordinados. Objetos coordinados.
12. Verbos coordinados. Adjetivos coordinados.
13. Oraciones comparativas.
14. Oraciones subordinadas: Causa y condición.
15. Subordinadas temporales: Después/Antes.
16. Subordinadas temporales: Cuando/Hasta que.
17. Subordinadas adversativas.
18. Subordinadas de relativo.

Semántica: La Semántica se ocupa del significado gramatical de las oraciones evaluando el conocimiento que tiene el individuo de la función significativa de ciertos elementos de la oración. Se compone de 8 bloques.

1. Agente-Acción.

2. Acción-Objeto.
3. Dativo.
4. Instrumental.
5. Locativo.
6. Modificadores.
7. Cuantificadores.
8. Modificadores de tiempo y sucesión.

Pragmática: La Pragmática pretende la observación de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación. Se compone de 13 bloques.

Escenas:

1. La clase.
2. El recreo.
3. El zoo.
4. La consulta del veterinario.
5. El restaurante de comida rápida

Resulta mucho más laboriosa de pasar que el PLON, pero abarca desde el último ciclo de infantil hasta los 14 años.

Recepción y producción:

Nos detendremos en los siguientes apartados:

- Exploración de los fonemas.
- Exploración del vocabulario.
- Exploración de las estructuras morfosintácticas: morfología-semántica y sintaxis en los planos de recepción y producción.

Valoraremos en el lenguaje ORAL:

- Barrido fonético. Mostrando distintas imágenes de objetos, decir lo que es. Anotar las alteraciones.
- Expresión espontánea. Delante de a una historieta con varias viñetas, deberán hablar de su contenido. Los aspectos a analizar serán:
 - Coherencia
 - Estructuración
 - Complejidad de las frases empleadas: simples. compuestas.
 - Alteraciones articulatorias.
- Comprensión oral. Comprensión oral de órdenes, debiendo realizar las órdenes que se le pidan. Responder a preguntas sobre un texto que se le lea. El grado de dificultad será creciente y consta de cuatro textos escogidos.

En el caso de que no exista lenguaje oral se sistematizará el vocabulario que conocen los niños/as y las respuestas que dan a las órdenes, desde frases más simples a más complejas. En estos casos se buscará la posibilidad de ampliación de la comprensión de órdenes en grado creciente de dificultad y del vocabulario.

-Memoria verbal inmediata. Repetición de frases que se le digan. Textos cuya dificultad está en función de su edad.

-Vocabulario. Empezando en la edad anterior a la suya.

.Comprensivo. SEÑALAR de entre cuatro objetos distintos el que se nombra.

.Expresivo. NOMBRAR la imagen de un objeto de entre cuatro que se le muestra.

3. EXPLORACIÓN FONOARTICULATORIA

El objeto de la misma es examinar el estado anatómico y funcional de cada uno de los órganos que intervienen en la fonación y articulación, ya que en función de los distintos movimientos y colocación de los elementos que constituyen los sistemas de articulación y resonancia, vamos a obtener los distintos sonidos.

Los fonemas serán así las Unidades más simples de expresión hablada, y serán producidos por modificaciones realizadas en el tubo bucal, a partir de un sonido emitido por la laringe.

- Exploración de los órganos de articulación: labios, lengua, dientes, mandíbula, paladar óseo, paladar blando:
 - A nivel anatómico mediante observación de cada uno de ellos.
 - A nivel funcional siguiendo el modelo adjunto de exploración de praxias y valorando la edad de los niños/as ante el grado de dificultad. La finalidad es valorar no solo si son capaces de reproducir lo que les pidamos, sino también si existe tensión, incoordinación, falta de velocidad etc.
- Exploración de la respiración. Se trata de comprobar la respiración en el sentido de función, como fuelle expulsor de una columna de aire que al pasar por la laringe será sonorizada y convertida en palabras. Observar si existe poca capacidad respiratoria, si hay respiración bucal permanente, si se producen inspiraciones cortas ó expiraciones bruscas durante el habla, tipos de respiración utilizadas y los modos respiratorios que tienen.

4. PROGRAMA DE RECUPERACIÓN PLURIDIMENSIONAL

Tendremos en cuenta adaptarlo a las necesidades de los niños y niñas, procurando respetar al máximo sus características individuales.

La intervención la centraremos en atender preferentemente a tres áreas:

- Autonomía personal.
- Control del entorno y socialización.
- Revisión y eliminación de conductas antisociales, (estereotipos, rutinas, etc).

Aprovecharemos todas las situaciones, las cosas que más le llamen la atención para desde ellas abordar el trabajo. Los pasos a dar serán cortos y sistematizados y las instrucciones, órdenes y formas de presentarles la tarea muy concretas con el fin de que tengan claro que tienen que hacer y cómo deben hacerlo, procurando siempre que sean de utilidad y sirvan para satisfacer sus necesidades.

De entre las causas que pueden hacer que un niño/a no hable bien, se puede destacar: a) que su perfil de autonomía esté por debajo de su edad (motricidad, esquema corporal, lateralidad, etc, b) falta de discriminación auditiva, c) dificultades en la ordenación espacio-temporal de los fonemas, d) mal uso de la respiración, e) factores ambientales, etc.

En el desarrollo del programa de logopedia diferenciaremos dos apartados: tratamiento indirecto y tratamiento directo:

TRATAMIENTO INDIRECTO

El tratamiento indirecto abordará los siguientes aspectos:

- Reeducación psicomotriz.
- Educación de la percepción auditiva (gnosias auditivas).
- Ejercicios respiratorios.
- Refuerzos de lecto-escritura.
- Gimnasia de los órganos articulatorios (labios, lengua, buco-faciales).

• REEDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

Contenidos:

- Educación del movimiento.

Objetivo General: Desarrollar las habilidades motrices gruesas.

- Motricidad fina.

Objetivo General: Desarrollar las habilidades motrices finas.

- Elaboración de esquemas perceptivos.

Objetivo General: Desarrollar y ejercitar los sentidos.

- Esquema corporal

Objetivo General: Desarrollar el conocimiento del propio cuerpo.

- Orientación temporal.

Objetivo General: Desarrollar la temporalidad.

- Orientación espacial.

Objetivo General: Desarrollar el conocimiento de las relaciones espaciales.

• EDUCACIÓN DE LA PERCEPCIÓN AUDITIVA (Gnosias auditivas)

Contenidos:

- Agudeza auditiva.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad para percibir y desarrollar estímulos auditivos.

- Decodificación auditiva.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad para comprender sonidos ó palabras habladas.

-Asociación auditivo vocal.

Objetivo general: Desarrollar la habilidad para responder verbalmente a los estímulos auditivos.

-Memoria auditiva.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad para retener y recordar información auditiva general.

-Secuencialidad auditiva.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad para recordar una secuencia con detalle.

-Discriminación auditiva.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad para diferenciar sonidos ó palabras y la estimulación auditiva en general

- EJERCICIOS RESPIRATORIOS

Teniendo en cuenta que un buen dominio de la respiración es imprescindible para facilitar la corrección de los problemas y defectos articulatorios, en todos aquellos casos que sean necesarios, se planteará la necesidad de trabajarla para conseguir un buen dominio de la misma.

Contenidos:

- Control de la espiración bucal con y sin material.
- Concienciación de la espiración nasal, con y sin material.
- Control de la espiración nasal, con y sin material.
- Concienciación de la respiración abdominal.
- Control de la espiración nasal.
- Control de la respiración rítmica.
- Control de la respiración en posición sedente.
- Control de la respiración con movimiento de brazos.

Objetivo General: Desarrollar el control de la espiración bucal y nasal.

Objetivo General: Conseguir el dominio de la respiración.

- REFUERZO DE LECTO-ESCRITURA

La finalidad será que los niños/as lleguen a tomar conciencia de los fonemas, los discriminen por su pronunciación, punto de articulación, grafía y que una vez alcanzados se consiga la capacidad de integración de los mismos en el lenguaje oral de forma espontánea, facilitando al mismo tiempo que les sirvan como refuerzo en la no comisión de errores en lectura y escritura.

- GIMNASIA DE LOS ORGANOS ARTICULATORIOS

Se tendrán en cuenta las anotaciones hechas en la hoja de registro logopédico, en el apartado de exploración del aparato buco-fonador y de práxias buco-faciales, de cada niño/a.

En los casos que sean necesarios se trabajará la gimnasia mandibular, control de práxias, etc.

Contenido:

- Control de los movimientos internos y externos de lengua.
- Control de los movimientos de labios.
- Control de los movimientos mandibulares.
- Control de los músculos faciales.

Objetivo General: Desarrollar la habilidad buco-facial necesaria para una correcta articulación.

TRATAMIENTO DIRECTO

Su objetivo tendrá por finalidad enseñar al niño/a una correcta articulación y su automatización posterior para que se integre en el lenguaje espontáneo. De manera individual se pasará a los alumnos que lo precisen las pruebas de articulación de fonemas (reproductivas y espontáneas).

- PROGRAMACIÓN DEL LENGUAJE

De todas las posibilidades de expresión, el lenguaje oral posee un alto valor de instrumento, como habilidad para pensar y organizar el pensamiento. Pero no solo ordena la actividad mental, sino que permite su expresión a través de algún código de comunicación. En un sistema, como es el sistema educativo formal, en el que los conocimientos se adquieren a través del lenguaje, el fracaso escolar comienza cuando falla el dominio de las formas de expresión oral y escrita. La primera es soporte de la segunda y el niño/a alcanza mayor capacidad para pensar, crear y comunicarse, en la medida que progresa en la expresión oral, tanto en las estructuras morfosintácticas como en los sistemas fonológico y articulatorio.

Comprensión y expresión van a ser dos vertientes inseparables del lenguaje que en la práctica no pueden darse aisladas.

Con el fin de desarrollar una programación coherente a este planteamiento, estructuraré la misma en cuatro apartados:

- Capacidades previas a la adquisición del lenguaje.
- Capacidad de comunicación gestual.
- Capacidad de comunicación oral.
- Capacidad de comunicación escrita

- **COMPRESIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA CAPACIDADES PREVIAS A LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE**

Objetivo General: Desarrollar las capacidades previas a la adquisición del lenguaje.

Objetivos específicos:

- Desarrollar la capacidad de escuchar y de interpretar de forma adecuada distintos tipos de sonidos hasta llegar a la palabra hablada (recepción y asociación auditiva).
- Desarrollar la capacidad de observar y de interpretar adecuadamente distintos signos usuales (observación y percepción visual)
- Desarrollar la capacidad de reproducir "modelos" bajo control imitativo partiendo de grandes gestos hasta llegar a los específicos realizados por el aparato bucal.
- Desarrollar la capacidad articularia.

- **CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN GESTUAL**

Objetivo General: Desarrollar la capacidad de comunicación gestual, (comprensiva y expresiva).

Objetivos específicos: comprensiva.

- Desarrollar la capacidad de interpretar adecuadamente distintos gestos funcionales.
- Desarrollar la capacidad de interpretar adecuadamente distintos gestos faciales.

Objetivos específicos: expresiva.

- Desarrollar la capacidad de utilizar adecuadamente distintos gestos funcionales.
- Desarrollar la capacidad de utilizar adecuadamente distintos gestos faciales.
- Desarrollar la capacidad de utilizar adecuadamente gestos afectivos o emotivos.

- **CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN ORAL**

Objetivo General: Desarrollar la capacidad de comunicación oral, (comprensiva y expresiva).

Objetivos específicos: comprensiva.

- Desarrollar la capacidad de coger, señalar o elegir distintos objetos ó dibujos nombrados (identificación).
- Desarrollar la capacidad de interpretar y cumplir órdenes desde las más simples hasta la secuencia de dos o más de ellas (seguimiento de órdenes).

Objetivos específicos: expresiva.

- Desarrollar la capacidad de nombrar diferentes objetos.
- Desarrollar la capacidad de estructurar progresivamente la frase.
- Desarrollar la capacidad de relatar los detalles más relevantes de un cuento o narración explicados.
- Desarrollar la capacidad de responder y formular preguntas de forma adecuada.

- Desarrollar la capacidad de ordenar historietas o cuentos presentados gráficamente siguiendo una secuencia lógica adecuada.
- Desarrollar la capacidad de relatar experiencias de un orden secuencial.
- Desarrollar la capacidad de aplicar categorías a objetos o animales atendiendo a sus semejanzas o diferencias.
- Desarrollar la capacidad de utilizar el lenguaje para describir objetos, imágenes o actividades.
- Desarrollar la capacidad de participar en conversaciones de grupo.
- Desarrollar la capacidad de la utilización correcta del lenguaje para deducir por él, el uso de normas gramaticales adecuadas.

- COMUNICACIÓN ESCRITA

Objetivo General: Desarrollar la capacidad de comunicación escrita, comprensiva (lectura), expresiva (escritura).

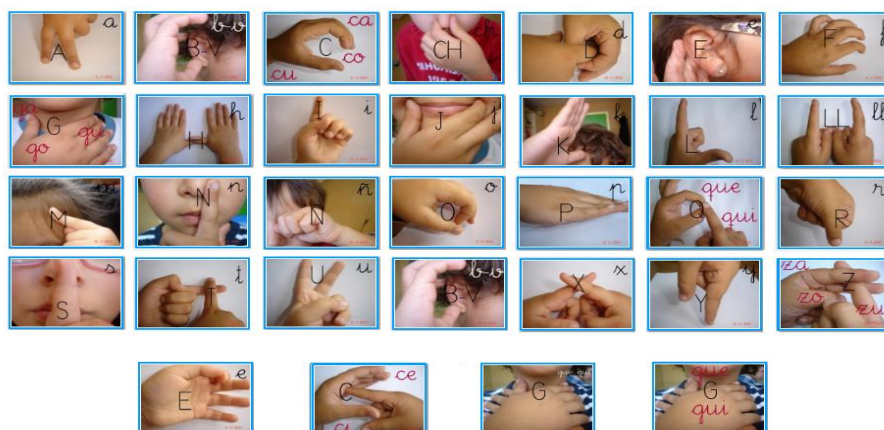
Objetivos específicos: comprensiva (lectura).

- Desarrollar los repertorios previos para la lectura.
- Desarrollar la lectura mecánica.
- Desarrollar la lectura comprensiva buscando la velocidad y calidad

Objetivos específicos: expresiva (escritura).

- Desarrollar la capacidad de escribir letras, palabras, frases.
- Desarrollar la capacidad de escribir con letra clara, legible, enlazada y sin trazos superfluos manteniendo el paralelismo y la distancia entre márgenes.
- Desarrollar la capacidad de transcribir con corrección ortográfica los sonidos, palabras o frases dadas.
- Desarrollar la capacidad de realizar composiciones, escritos para manifestar ideas, sentimientos o experiencias personales, así como para exponer aprendizajes adquiridos.
- Desarrollar la capacidad de realizar aspectos gramaticales no de forma conceptual o teórica, sino de forma funcional e intuitiva.
- Desarrollar y ampliar el vocabulario y utilización de recursos lingüísticos.
- Desarrollar la capacidad de utilizar técnicas y métodos de estudio relacionados con el material escrito.

Para la consecución de lo anteriormente expuesto utilizaré un método de lectura que se fundamenta en el gesto y en el fonema, ya que nuestro sistema alfabético utiliza signos que corresponden grosso-modo a los fonemas. Supone una ventaja sobre otros métodos al permitir que por sí sola, una vez se haya familiarizado con su mecánica, sea capaz de deducir sílabas que todavía no ha estudiado, evitando al mismo tiempo el cansancio y el aburrimiento (todos los fonemas se introducen asociados a un gesto). Se facilita de esta manera el uso de la memoria y de la memoria secuencial auditiva, factor relevante tanto en la conversión grafema-fonema para leer y escribir sílabas, palabras sueltas como en la comprensión y elaboración de textos.



La adquisición de la lectura comprenderá dos niveles:

- Aplicación del mecanismo.
- Aplicación a la lectura.

Para la consecución del primero de ellos utilizaré un método fono-mímico de base fonética, sirviéndonos del gesto como intermediario para la asociación signo escrito-sonido, es decir, que Ana aprenda y recuerde el sonido de una letra por el gesto que ejecuta, gesto que es a su vez escenificación del sonido. Cuando los conozca, su articulación se hará automática con solo evocar el gesto (el gesto desaparecerá en el momento en que su uso suponga más inconvenientes que ventajas).

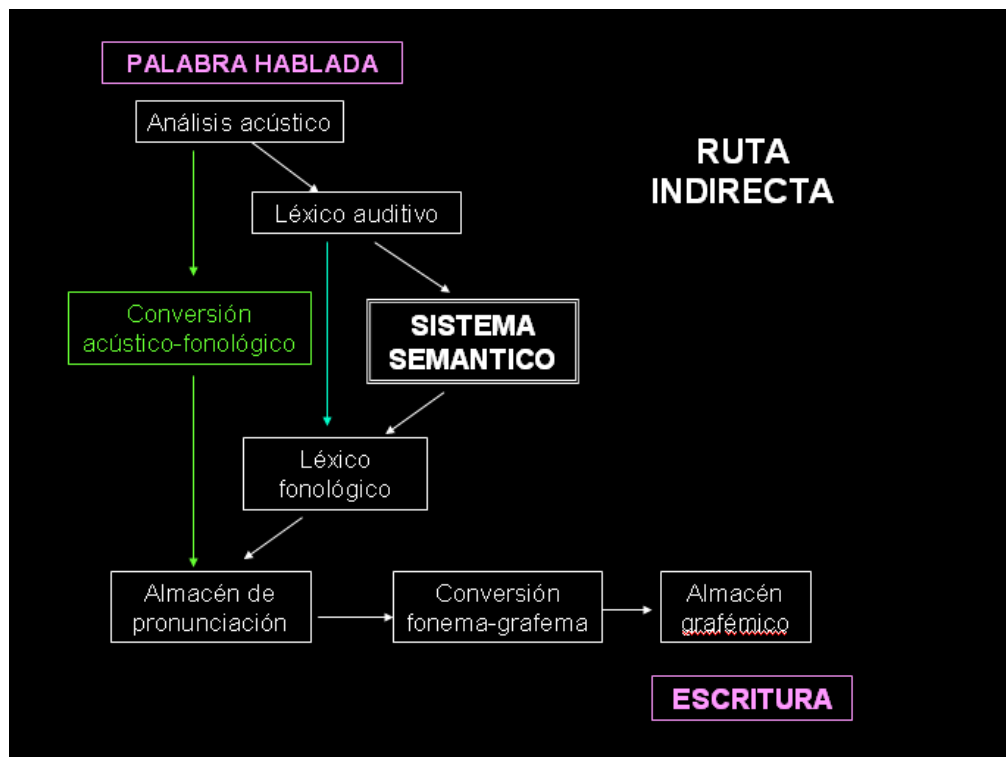
Cuando el alumno/a conozca el código podrá crear una representación fonológica de la palabra escrita utilizando, según el caso, reglas de transformación grafema-fonema o grafema-sílaba y con la representación así obtenida acceder al significado. Es decir, va letra a letra descifrando el mensaje: compone las sílabas, compone la palabra, y la compara con el sonido que ya posee en su mente para acceder a su significado. Esta forma de acceso al léxico se conoce por el nombre de "Vía o Ruta Fonológica o Indirecta".

En un primer momento no es necesario ningún tipo de texto, cartilla o libro. La enseñanza se efectuará sobre la pizarra, en el cuaderno, con el ordenador en el tablero de grafemas móviles.

La primera parte del programa consistirá en:

- Aprender primero las vocales (gesto y onomatopeya de las mismas).
- Aprender las consonantes (no les asignaremos el nombre, sino que le habituaremos a conocerlas por su gesto, praxia y sonido correspondiente).
- Establecer un orden de aprendizaje de cada consonante que será tenido en cuenta a la hora de empezar la formación de palabras: m, t, p, l, s, d, n, f, ñ, (ll, y), b, v, ch, r, (g, j), c-z-q-k, h, x.

- Identificar y asociar cada grafema con su gesto y fonema correspondiente.
- Inversa de la anterior: fonema, gesto, grafema.
- De forma progresiva, y a medida que se vayan dominando los fonemas consonánticos empezar a asociarlos con los vocálicos.
- Establecer el sentido izquierda-derecha de sucesión espacio temporal de los fonemas para la lectura. Conceptos: primero, segundo, antes, después, delante, detrás
- Identificar a través del gesto la sílaba o palabra resultante.
- Repetir gestual y oralmente la sílaba o palabra resultante.
- Asociar imágenes de cosas significativas para el alumno/a, con la sílaba o palabra.
- Inversa de la anterior: sílaba o palabra con imágenes significativas.
- Utilizar el tablero móvil de grafemas cuando domine los pasos anteriores.
- Utilizar las TIC como instrumento de trabajo, y de aprendizaje, de manera que contribuyan al desarrollo de los objetivos y contenidos. Aplicando las posibilidades del ordenador en elaboración de letras, sílabas, palabras y dibujos móviles, para la elaboración de fichas de trabajo.



La escritura puede ser definida como un sistema de comunicación visual en el que los elementos escritos representan elementos de la lengua hablada (como fonemas, sílabas o palabras). Es decir, las Unidades de la escritura corresponden a Unidades del lenguaje oral.

La segunda parte del programa abarcará su aplicación a la lectura y escritura:

El objetivo será doble:

- Aprender a decodificar palabras.
- Y, sobre todo, comprender el mensaje escrito.

Procesador léxico: componentes

□ ALMACÉN DE PRONUNCIACIÓN:

- ✓ Tras recuperar fonemas palabras
- ✓ Almacén transitorio antes de convertirlos en grafemas.

□ MECANISMO CONVERSIÓN FONEMA A GRAFEMA:

- ✓ Asignar formas gráficas a los sonidos del habla.
- ✓ Reglas de transformación fonema-grafema.

□ ALMACÉN GRAFÉMICO:

- ✓ Sistema de memoria a corto plazo.
- ✓ Mantiene temporalmente la forma gráfica de la palabra que vamos a escribir.
- ✓ Llega información de ruta fonológica y ortográfica.

El contenido de las actividades que se realicen respetará los procesos que intervienen en el aprendizaje de la lectura, como son: los procesos perceptivos, léxicos (nivel competencial sobre las palabras que vamos a utilizar), sintácticos (habilidad para comprender la relación que se establece entre las palabras a la hora de formar frases, y la posibilidad de organizar con estas un texto), semánticos (relacionados con los conocimientos previos que el alumno posee y que le van a facilitar acceder al significado de las palabras, las frases y textos).

Básicamente, consistirán en la:

- Asociación de consonantes con vocales: m, t, p, l, s.....
- Formación de "SÍLABAS DIRECTAS", CV (consonante - vocal)
- Construcción de palabras, con el tablero móvil y en el ordenador, que en un principio tendrán solo dos sílabas, y su significado deberá ser conocido previamente por el alumno/a. Al mismo tiempo se buscarán, de entre todas las posibles, aquellas que se puedan representar mediante un dibujo.
- Elaboración de frases con dichas palabras.
- Formación de "SÍLABAS INVERSAS". En un principio solo con cuatro consonantes: l, s, n, r, VC (vocal - consonante).
- Construcción de palabras resultantes de su combinación con sílabas directas, y elaboración de frases.
- Formación de "SÍLABAS MIXTAS", CVC (consonante - vocal - consonante), utilizando las sílabas directas y las cuatro consonantes anteriores.

- Construcción de palabras resultantes de su combinación con las sílabas directas, inversas, y elaboración de frases.
- Formación de “SÍLABAS DIRECTAS DOBLES”, CCV (consonante - consonante - vocal).
- Discriminación de la consonante líquida en las sílabas directas dobles, y comparación con la sílaba resultante al alterar el orden de los mismos (sílabas mixtas).
- Construcción de palabras resultantes de su combinación con todas las sílabas anteriores, y elaboración de frases.
- Generalización del proceso con las demás consonantes: z, c, g, j, p, etc., para formar los restantes grupos silábicos inversos y mixtos.
- Construcción de palabras resultantes de su combinación con todas las sílabas anteriores y, elaboración de frases.
- Formación de sílabas en las que intervengan una sílaba directa doble, más una o dos consonantes, CCVC, CCVCC.
- Construcción de palabras en combinación con todas las sílabas anteriores y, elaboración de frases.

La ampliación del método a partir de este momento se adaptará más aún si cabe a las necesidades individuales, buscando la mayor significatividad para conseguir una lectura comprensiva y útil.

Todo este proceso va a propiciar, la creación de un léxico interno (almacén léxico) que permitirá posteriormente la recuperación directa de la palabra y su significado cuando entra por los ojos sin necesidad de descomponerla en sílabas y letras, pues la palabra leída le resultará familiar y su probabilidad de reconocimiento se verá aumentada. Es lo que se conoce en la lectura como “Vía o Ruta Visual Léxica o Directa”.

La ampliación del método a partir de este momento se adaptará más aún si cabe a las necesidades individuales, buscando la mayor significatividad para conseguir una lectura comprensiva y útil.

El paso siguiente consistirá en: (a largo plazo, primaria)

- Organización de frases en párrafos para transmitir ideas.
- Lectura de párrafos.
- Localización de las palabras “clave” o de mayor significado.
- Localización de la frase principal que encierra la idea central dentro del párrafo.
- Localización de las frases subordinadas.
- Lectura detenida del texto, haciendo distinción entre lo importante y lo secundario.
- Economizar el tiempo, pero sin perder el objetivo de leer eficazmente.

Teniendo siempre en cuenta que nuestro objetivo es crear buenos lectores. Se propiciarán situaciones para la lectura y escritura en las que descubra y elabore: distintos tipos de textos, desarrolle estrategias que posibiliten su comprensión desde su experiencia personal. Y, así, capacitarles para incorporarse lo antes posible en las actividades de lectura y escritura que se realizan en el centro y que forman parte de la propuesta del "Plan Lector".

Otros aspectos de la lectura y de la escritura se trabajarán en el aula de apoyo o dentro del aula ordinaria, por parte del profesorado de pedagogía terapéutica.

ANEXO II

PROGRAMA PREVENTIVO PARA LA DETECCIÓN Y ATENCIÓN DE GRUPOS DE ALUMNOS/AS CON DIFICULTADES SOCIALES Y/O EMOCIONALES

Introducción /justificación

A lo largo de los cursos en los que la orientadora ha estado desarrollando sus funciones en el centro, ha observado y atendido distintos casos de alumn@s y grupos de alumn@s que manifestaban dificultades del orden social y emocional (de desajuste en el centro tanto por inhibición como por disrupción...) y ha ido ensayando distintos tipos de medidas con carácter preventivo y de desarrollo de competencias sociales y/o emocionales con dicho alumnado.

Las distintas intervenciones psicopedagógicas de carácter específico han evolucionado entre la intervención más “reactiva” y “puntual” hacia una intervención más programada, reflexiva e intencional, tomando cuerpo a medida que se van utilizando distintos recursos y medidas, de manera que en la actualidad estamos ya en condiciones de dar consistencia a nuestra intervención reflejando por escrito las intervenciones que desarrollamos con l@s niñ@s en relación a su desarrollo social y/o emocional.

Este programa viene a confluir con el Plan de convivencia y estaría incluido en el mismo, así como en el ámbito de apoyo al plan de acción tutorial.

En este momento, por indicación de jefatura de estudios, en confluencia con el plan de convivencia y en coherencia con las intervenciones acordadas en el plan de actuación de la UOE estamos desarrollando y hemos desarrollado el siguiente plan específico que detallamos someramente a continuación.

La **FINALIDAD** del programa es realizar **intervenciones eficaces, mediante medidas educativas concretas**, para desarrollar una de las funciones y prioridades de la orientación educativa: *“Proponer y potenciar actuaciones relacionadas con la prevención de dificultades de desarrollo personal y social, en colaboración con el profesorado del centro”* (Instrucciones de inicio de curso referidas a la orientación educativa, dictadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte).

Los **OBJETIVOS** del programa de Prevención y Atención realizado en Educación Primaria, son la **detección y valoración** de diferentes aspectos personales, educativos, sociales o familiares que puedan constituir indicadores de riesgo en el desarrollo afectivo y social del alumnado, y desencadenantes de posteriores dificultades o problemas, con la **finalidad de intervenir tempranamente**. Se debe precisar que los **indicadores de riesgo (IR)**, no los conceptualizamos como dificultades o trastornos, sino más bien como posibilidades de que puedan llegar a serlo.

Las **ACTUACIONES** estarán programadas en las siguientes fases:

- **FASE DE DETECCIÓN** del alumnado con posibles riesgos en el desarrollo emocional, mediante diferentes procedimientos: cuestionarios con indicadores de riesgo dirigidos a la familia y tutor/a, opinión del profesorado, revisión historial académico, pruebas psicopedagógicas, etc.
- **FASE DE VALORACIÓN** conjunta de los indicadores de riesgo detectados (ver escala de valoración IR de 0-2 puntos) y propuesta de medidas a realizar con los

alumnos seleccionados. Se rellenará una hoja de tabulación con los indicadores de cada categoría y las medidas a desarrollar.

<i>Escala de valoración de los indicadores de riesgo (IR):</i>	<i>Sin IR ></i> 0	<i>Algunos IR ></i> 1	<i>Importantes IR ></i> 2
--	-------------------------	-----------------------------	---------------------------------

- **FASE DE INTERVENCIÓN** aplicación de medidas propuestas en torno a objetivos de trabajo. Las medidas abarcarán un amplio abanico de estrategias: medidas tutoriales, intervenciones desde metodologías estratégico-humanistas, cognitivas y conductuales en sesiones individuales o grupales con el alumnado, entrevistas y seguimientos familiares, valoración psicopedagógica, derivación a servicios externos... según lo requiera la intervención propuesta para cada alumno. No obstante se realizará el seguimiento y valoración final de los objetivos propuestos con cada alumno con el que se haya intervenido.

TEMPORALIZACION

Los tiempos se concretan en función de las necesidades y en coordinación con tutores, respetando la dinámica del grupo clase establecida por el profesorado. El tiempo mínimo de estas intervenciones son siempre de 1 sesión semanal.

METODOLOGÍA

Este programa parte de una metodología preventiva basada en los principios y técnicas de la orientación psicopedagógica y desarrolla un aspecto fundamental de la labor del orientador/a: la función asesora que se desarrolla con un carácter tanto directo como indirecto. El/la orientador/a es, por tanto, el/la profesional cualificado/a para el desarrollo del mismo.

Para desarrollar estas actuaciones partimos de la colaboración y el trabajo en Equipo con l@s tutores y otros profesionales del centro, así como con las familias o los Servicios Sociales anteriormente aludidos.

Según un enfoque constructivo el punto de arranque serán las competencias previas de l@salumn@s, a partir de las cuales les haremos conscientes de sus recursos siendo l@sniñ@s los protagonistas de la resolución del problema. La transmisión de valores y de seguridad y confianza al alumnado será también un punto fundamental en nuestra intervención.

EVALUACIÓN

Se realiza una evaluación en coordinación con profesorado y familias mediante la observación de su conducta de l@sniñ@s y las entrevistas periódicas. La orientadora realiza una autoevaluación de su intervención para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de intervención en orientación.	79
Tabla 2. Evolución del modelo de intervención.	98
Tabla 3. Estructuras de Orientación por Comunidades Autónomas.	107
Tabla 4. Evolución de la población de Cantabria en los municipios pequeños.	111
Tabla 5. Evolución de la proporción de la población inmigrante respecto a la población total.	112
Tabla 6. Gastos públicos de educación en Cantabria.	114
Tabla 7. Evolución de cifras del desempleo.	114
Tabla 8. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2004.	115
Tabla 9. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2013.	116
Tabla 10. Porcentaje de alumnos matriculados en centros públicos y privados en enseñanzas anteriores a la universidad.	118
Tabla 11. Resumen indicadores educativos. Elaboración propia. Fuentes: Estadísticas de Enseñanza no universitaria. Subdirección general de Estadística y estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Educabase).	123
Tabla 12. Número y distribución de centros por titularidad.	127
Tabla 13. Distribución del alumnado de Cantabria escolarizado en centros Públicos, Concertados y Privados, durante la implantación del nuevo modelo de orientación 2004-05 y el curso 2016-17.	128
Tabla 14. Calendario escolar de Cantabria 2005-06 y 2019-20.	129
Tabla 15. Medidas de atención a la diversidad en Cantabria.	134
Tabla 16. Fuentes de información consultadas.	160
Tabla 17. Ficha técnica del trabajo de campo y análisis de datos.	165
Tabla 18. Tareas y temporalización del trabajo de campo, grupos de discusión 2016.	173
Tabla 19. Factores principales que explican el cambio de las políticas de orientación y apoyo escolar según los documentos técnicos revisados. Datos de Cantabria.	212
Tabla 20. Funciones de los profesionales de apoyo en el sistema de orientación y apoyo a la escuela de Cantabria.	289
Tabla 21. Muestra de algunos de los programas presentados por los orientadores de las UO en el seminario de orientación durante el curso 2014-15.	342

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Línea del tiempo de la normativa sobre orientación en Cantabria.	108
Figura 2. Densidad de la población de Cantabria.	109
Figura 3. Evolución de la población en Cantabria.	110
Figura 4. Evolución de la población de Cantabria en los municipios pequeños.	111
Figura 5. Población extranjera en Cantabria.	112
Figura 6. Evolución del PIB per cápita en Cantabria.	113
Figura 7. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2004.	116
Figura 8. Nivel de estudios de la población adulta en Cantabria en comparación con la media nacional en 2013.	117
Figura 9. Esperanza e idoneidad de vida escolar. Cantabria curso 2005-05.	119
Figura 10. Esperanza e idoneidad de vida escolar. Media española curso 2004-05.	120
Figura 11. Esperanza e idoneidad de vida escolar de Cantabria comparado con la media española en el curso 2008-09.	120

Figura 12. Graduados en ESO en Cantabria del curso 1999-00 al 2010-11 _____	121
Figura 13. Gastos públicos en Educación no Universitaria en Cantabria. _____	124
Figura 14. Gastos públicos en Educación Universitaria en Cantabria. _____	125
Figura 15. Gastos totales en Educación en Cantabria. _____	125
Figura 16. Funciones más valoradas por los orientadores de los EOEPs (Escala Likert del 1 al 6). _____	218
Figura 17. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los EOEPs (Escala Likert de 1 al 6). _____	220
Figura 18. Satisfacción de los orientadores de las UO respecto al ejercicio de sus funciones. _____	223
Figura 19. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de las UO _____	223
Figura 20. Satisfacción que muestran los orientadores de secundaria con respecto a su trabajo y al ejercicio de sus funciones. (Escala Likert del 1 al 6). _____	226
Figura 21. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los Departamento de Orientación de los IES (Escala Likert del 1 al 6). _____	227
Figura 22. Organización de la Orientación Educativa en Cantabria. _____	273
Figura 23. Evolución del número de orientadores en las Unidades de Orientación Infantil y Primaria. _____	297
Figura 24. Evolución del número de orientadores en los EOEPs. _____	298
Figura 25. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los EOEPs _____	319
Figura 26. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de las UO _____	320
Figura 27. Promedio de la valoración de las dificultades que señalan los orientadores de los D.O de los IES (Escala Likert del 1 al 6) _____	320

INDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ACI: Adaptación Curricular Individualizada.
ACNEES: Alumnado con necesidades educativas especiales.
ACOEP: Asociación Catalana de Orientación Escolar y Profesional.
ADI: Aula de Dinamización Intercultural.
AEOEP: Asociación Española para la Orientación Escolar y Profesional.
AIOEP: Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional.
AL: Maestro especializado en Audición y Lenguaje.
ALO: Auxiliar de Lenguas de Origen.
APOAN: Asociación de profesionales de la orientación en Andalucía.
APOCLAM: Asociación de profesionales de la orientación en Castilla la Mancha.
ASCA: American School Counselor Association.
ATOEV: Asociación de Técnicos de Orientación Escolar y Vocacional.
CAIA: Centro de Atención a la Infancia y Adolescencia.
CCE: Center for Credentialing and Education.
CCP: Comisión de Coordinación Pedagógica.
CEP: Centro de Profesores.
CERMI: Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad.
CESPAD: Comisión de Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad.
COF: Centro de Orientación Familiar.
COIE: Centro de Orientación e Información de Empleo
COPOE: Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación en España.
CRA: Centro Rural Agrupado.
CREE: Centro de Recursos para la Educación Especial.
CSIC: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
D.O: Departamento de Orientación (estructura interna de orientación en Educación Secundaria).
EAT: Equipo de Atención Temprana.
ED: Equipo Directivo.
ELGPN: European Lifelong Guidance Policy Network.

EOEP: Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (estructura externa de orientación en Educación Infantil y Primaria).
EP: Educación Primaria
ESO: Enseñanza Secundaria Obligatoria.
ETIAS: Equipos Técnicos de Intervención en Absentismo.
EVGP: Educational and Vocational Guidance Practitioner.
FESCAN: Federación de Asociaciones Personas Sordas de Cantabria.
FIS: Foro de Instituciones Sociales.
FP: Formación Profesional
FPB: Formación Profesional Básica.
IAEVG: International Association for Educational Guidance.
ICASS: Instituto Cántabro de Servicios Sociales.
IES: Instituto de Educación Secundaria.
LODE: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación.
LOE: Ley Orgánica de Educación.
LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España.
LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
NEE: Necesidades Educativas Especiales.
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
PAD: Plan de Atención a la Diversidad.
PAT: Plan de Acción Tutorial.
PC: Proyecto Curricular.
PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial.
PEC: Proyecto Educativo de Centro.
PGA: Programación General Anual.
PMAR: programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento.
POAP: Plan de Orientación Académico y Profesional.
PROA: Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo Escolar.
PT: Maestro especializado en Pedagogía Terapéutica.
PTSC: Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad.
ROC: Reglamento Orgánico de Centro.
SAPOE: Servicios de Asesoramiento Psicopedagógico y Orientación Educativa, 1987.
SCS: Servicio Cántabro de Salud.
SIE: Servicio de Inspección Educativa.
SMIJ: Salud Mental Infanto-Juvenil.
SOEV: Servicio de Orientación Educativa y Vocacional.
SOUCAN: Sistema de Orientación de la Universidad de Cantabria.
SSAP: Servicios Sociales de Atención Primaria.
TDAH: Trastorno Déficit de Atención con Hiperactividad.
TEORÍA PASS: Teoría del funcionamiento cognitivo basado en los procesos que dan nombre a la teoría; planificación, atención, simultaneo y secuencial.
UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UO: Unidades de Orientación (estructura interna de orientación en Educación Infantil y Primaria).
UOE: Unidad de Orientación Educativa.
UTOAD: Unidad Técnica de Orientación y Atención a la Diversidad (Cantabria).
YEDRA: Plataforma Integral Educativa de la Consejería de Educación de Cantabria.